

Refletindo sobre Artefatos do Trabalho do Professor e sua Natureza Prescritiva sob a Perspectiva Marxista e Interacionista Sociodiscursiva

Reflecting on Artifacts of Teacher's Work and Their Prescriptive Nature from A Marxist and Sociodiscursive Interactionist Perspective

Alessandra Augusta Pereira da Silva
(Universidade Estadual do Paraná - Unespar)

E-mail: aleunesparcm@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0189-2173>

Cristina Mott Fernandez (Universidade Estadual de Maringá-UEM¹)

E-mail: cristinamottf@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3349-9554>

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o trabalho do professor de língua inglesa (doravante LI) com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e no marxismo, a partir de recortes de duas pesquisas em nível de doutorado do Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e vinculados ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED). Ele traz uma reflexão sobre o significado das prescrições no trabalho do professor formador e do professor da educação básica na rede pública e a função que elas ocupam neste contexto, a partir da investigação sobre o material/livro didático selecionado/produzido por professores formadores de professores de LI e dos manuais do professor (MP) de coleções didáticas de LI, aprovados nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos 2011 e 2014. A discussão desenvolvida neste artigo permite constatar que, as prescrições e autoprescrições que fazem parte do dia a dia do professor podem ser fator gerador de desenvolvimento,

1 Professora aposentada do Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá

contudo, as condições cada vez mais precárias do trabalho docente, nos diversos níveis de ensino, resultam na sobrecarga de trabalho, na desvalorização do professor, podendo tornar os esforços na formação e nas políticas públicas, como é o caso do PNLD e da adoção de livro didático, inócuos.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; trabalho do professor; trabalho prescrito.

Abstract: This article aims at discussing the work of the English language teacher based on Sociodiscursive Interactionism and Marxism. It brings excerpts from two studies at doctoral level of the Language Studies Program from State University of Londrina and they are linked to the research group Language and Education (LED). It develops a reflection on the meaning of the prescriptions in the work of teacher trainers and basic education teachers in the public school system and the role they play in this context. The researchers investigated the didactic material/book selected/produced by teachers who train future LI teachers and the teacher's manuals of didactic collections of LI, approved in the evaluations of the National Textbook Program (PNLD) in the years 2011 and 2014. The discussion developed in this article shows that the prescriptions and self-prescriptions, which are part of a teacher's everyday life, can generate development, however, the increasingly precarious conditions of teaching work, at different levels of education, frequently result in work overload, decrease of teacher's health and teacher's devaluation. All of these can make the efforts innocuous in improving teacher's training and educational public policies, such as PNLD and as the adoption of didactic book.

Key-words: Sociodiscursive interactionism; teaching work; prescriptions.

Recebido em: 31/05/2023

Aceito em: 24/08/2023

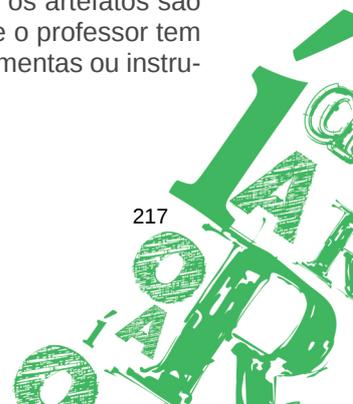
INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o trabalho do professor de língua inglesa (LI), com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e no marxismo, a partir de recortes de duas pesquisas de doutorado do Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e vinculadas ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED). Ele traz uma reflexão sobre o significado das prescrições no trabalho do professor formador e do professor da educação básica na rede pública e a função que elas ocupam nestes contextos, a partir da investigação sobre o material didático (MD) ou livro didático (LD) selecionado/produzido por professores formadores de professores de LI e dos manuais do professor (MP) de coleções didáticas de LI, aprovados nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para distribuição nas escolas públicas do Ensino Fundamental II, nos anos 2011 e 2014.

A profissão docente é gerida por várias políticas, materializadas em documentos prescritivos, além de artefatos² paradidáticos e didáticos. Eles podem ser transpostos de várias maneiras para o meio educacional, a partir do significado, sempre histórico e hierárquico, que os professores atribuem às prescrições neles contidas. Assim, uma das contribuições deste artigo está na reflexão do trabalho do professor com foco nas prescrições atribuídas a ele, por meio dos artefatos MD/LD e MP. Não menos importante, é o aporte teórico adotado na pesquisa, já que há uma contribuição teórica a partir da sistematização do objeto de pesquisa, intercambiando mais de uma área de conhecimento, ao articular o marxismo com o ISD.

Este artigo está organizado em três partes, além da introdução e conclusão, a saber, um breve histórico sobre o trabalho do professor e seu desenvolvimento, sob a perspectiva marxista e sociointeracionista. Na sequência, são apresentados os princípios do ISD, o seu campo de investigação e o seu método de análise. Na última parte do texto, encontra-se o coração do artigo, cujos recortes de duas pesquisas, já mencionados nesta introdução, são utilizados como base para a discussão sobre artefatos do trabalho do professor a partir do trabalho prescrito, conforme Clot (2006), Bronckart (2004, 2006b), Fernandez (2009) e Silva (2015), dentre outros.

2 Nesta pesquisa, o conceito de artefato baseia-se em Machado (2007). Para nós, os artefatos são recursos materiais e simbólicos, desenvolvidos historicamente e socialmente, que o professor tem a sua disposição para seu agir e que se apropriados por ele, tornam-se suas ferramentas ou instrumentos, materiais e/ou simbólicos.



1 O TRABALHO DO PROFESSOR: SUA ORIGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA MARXISTA E SOCIOINTERACIONISTA

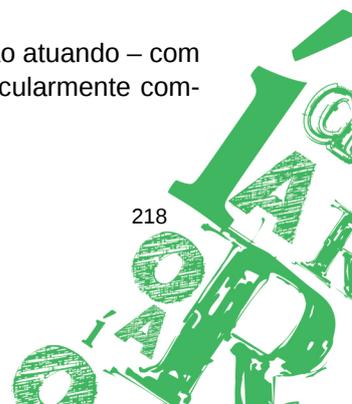
Para discutirmos o trabalho do professor, tomamos como principal pressuposto o fato de que o ser humano, inserido em uma determinada sociedade, dentro de específicas condições sociais, econômicas, culturais e políticas de vida, desenvolve sua consciência a partir delas, pois “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1985, p.25). O modo de produção material, nesse sentido, se refere a todas as atividades que o ser humano desenvolve para se reproduzir.

Assim, reiteramos a categoria trabalho, essencial para entender a totalidade social do trabalho do professor, na perspectiva assumida neste artigo. É o trabalho que funda a realidade social. No entanto, se o trabalho é a categoria fundante da reprodução da vida humana (Marx; Engels, 1977), qual é a relação dessa categoria com a categoria trabalho docente?

O trabalho docente é resultante da categoria trabalho, não excluindo, sua natureza e função social própria (Tonet, 2012) em uma autonomia relativa, conforme nos explica o autor (ibid, p. 52), “entre o trabalho e as outras categorias, existe uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa”. O trabalho do professor é, portanto, uma unidade dentro de outras que é o trabalho como gênese do ser humano.

Na passagem de um modo de produção a outro, deu-se a divisão do trabalho, implicando em uma divisão entre o trabalho intelectual (trabalho secundário) e manual (trabalho primário) e, posteriormente, na divisão de classes. Dessa forma, inicia-se o trabalho alienado sob várias formas, pois há aquele que executa e aquele que elabora e planeja o que deve ser feito, além do fato de que o operário não usufrui dos frutos do próprio trabalho. No segundo caso, há um distanciamento cada vez maior entre o trabalho primário e o trabalho secundário. No primeiro, a prévia ideação recai sobre o objeto a ser transformado, geralmente a própria natureza. No segundo, há a necessidade de um pôr teleológico secundário em que a prévia ideação recai na ação de outras pessoas, esse é o caso particular do trabalho docente. Em outras palavras,

O professor como trabalhador é um agente de transformação atuando – com a ajuda de ferramentas semióticas – sobre uma série particularmente com-



plexa de funções psíquicas a serem produzidas, como a escrita e a leitura – que são atividades linguísticas altamente desenvolvidas – ou formas disciplinares de pensar manifestadas, por exemplo, em conceitos científicos, ou formas elaboradas de expressão artística ou artesanal. (Schneuwly, Martin, 2002, p. 5-6)

O trabalho do professor, portanto, tem como objeto a transformação do pensar e do agir de outras pessoas, a partir da apropriação do conhecimento pelo estudante e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Contudo, a história da carreira docente mostra o quanto a exploração do homem pelo homem implicou também a precarização do trabalho docente.

Nóvoa (1995) afirma que os problemas enfrentados atualmente são resultantes de uma história carregada de incertezas, conflitos, divergências, e, também, de lutas. Segundo ele, a profissão docente se legitimou no século XVIII, com a intervenção do Estado. Até então, o professor era subordinado à Igreja, não como um profissional, mas como um vocacionado. Sob tal perspectiva, o educador tinha como obrigação dedicar-se em tempo integral à comunidade, à Igreja e ao ensino o qual era majoritariamente exercido por mulheres.

Conforme o capitalismo foi se estabelecendo, a industrialização e o êxodo rural se materializando e o clero já não era suficiente para atender à demanda, foi preciso que leigos assumissem a tarefa de ensinar, mas, segundo Kreutz (*apud* Hypolito, 1997, p. 13) eles “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade” à Igreja.

Assim, no interior dos conflitos entre Igreja e Estado e no efervescer do capitalismo é que se constituiu um sistema público de educação, no qual teve início o processo de funcionarização e proletarização docente (Hypolito, 1999). Para este autor:

O trabalho docente tem sido submetido a formas de controle e de proletarização que reduzem sua autonomia pedagógica. Simultaneamente, o trabalho de ensinar tem passado por profundas transformações – tais como o processo de feminização, fortemente entrelaçado com os processos de profissionalização, desprofissionalização e proletarização. (Hypolito, 1997, 1999, p.86)

Além da proletarização do trabalho docente, o desemprego é uma constante, como parte de políticas neoliberais, forçando à uma educação cada vez mais aligeirada. Surgem os programas de formação básica e continuada, fazendo da educação



uma mercadoria. Assim, essa prática, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 128), transformam “a educação em um grande mercado”. Essa história faz com que a identidade da profissão docente seja tida como um “que-fazer” de baixa aspiração profissional, com baixos salários e condições de trabalho modestas. (Guimarães, 2001, p. 36 *apud* Pimenta e Anastasiou, 2005)

Com base no que foi discutido até agora, podemos concluir que o trabalho docente tem sido extremamente contraditório, pois, por um lado, há a busca pela profissionalização como uma busca pela autonomia pedagógica, e, por outro, há a tentativa de controle sobre o trabalho docente, conforme Hypolito (1999) aponta.

Outros autores que vêm estudando o trabalho docente são Clot (2006), Amigues (2004), Saujat (2004), Machado (1998, 2004, 2005, 2007) e Machado e Bronckart (2009), para quem o trabalho, de modo geral, está inserido em um contexto social específico, ao mesmo tempo que mantêm relação com o contexto sócio-histórico mais amplo.

Clot (2006), pesquisador da Clínica da Atividade, filiado à escola russa de psicologia fundada por Vigotski, definia o trabalho como uma “atividade dirigida em situação real” (ibid, p.94). Para ele, o trabalho é tríade, pois incorpora o trabalho *prescrito*, o *real* e o *realizado* pelo protagonista da tarefa. Este último, considerado como a atividade efetivamente realizada e, portanto, diretamente observada no curso da tarefa. Já a prescrição é um objeto descolado ou simplesmente anterior ao trabalho realizado pelo trabalhador. Ela é

o resultado de outras atividades, o resultado “esfriado” das atividades de gestão e de concepção (Clot 1994; Daniellou, 1996). A tarefa fixa, na maioria das vezes, os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante a representações que eles formam do real e dos operadores. (Clot, 2006, p. 95)

Ao tentar gerir o trabalho por meio de prescrições, seus atores o fazem a partir de representações que formaram sobre seu trabalho, portanto, a prescrição é sempre histórica e hierárquica, por meio de subordinações sociais. A expressão *trabalho prescrito*, dessa forma,

constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível (Bronckart, 2006b, p. 208, grifos do autor).



De acordo com Bueno (2009), as prescrições são as regras, as limitações e coerções direcionadas aos trabalhadores de um determinado coletivo que são tematizadas em textos de maneira explícita. Estas prescrições são sempre produzidas por níveis hierárquicos superiores e podem compreender objetivos, procedimentos e diferentes áreas de trabalho.

Amigues (2004), da Ergonomia da Atividade, na tentativa de investigar a complexidade das condutas dos professores e suas situações de trabalho, buscou considerar a atividade, nos termos de Leontiev (1978; 1988), como unidade de análise. Segundo Amigues (2004), somente adotando esta abordagem seria possível a aproximação do trabalho real do professor, diferenciando-o das prescrições às quais está submetido, sejam elas oriundas dos planejadores locais, da própria escola ou do coletivo de trabalho, sejam das instâncias governamentais, dos documentos, especialistas, que desenvolvem metodologias ou dos autores de coleções didáticas.

O trabalho real, portanto, compreende “além da própria atividade realizada, todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas, ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (Lousada, 2004, p. 275).

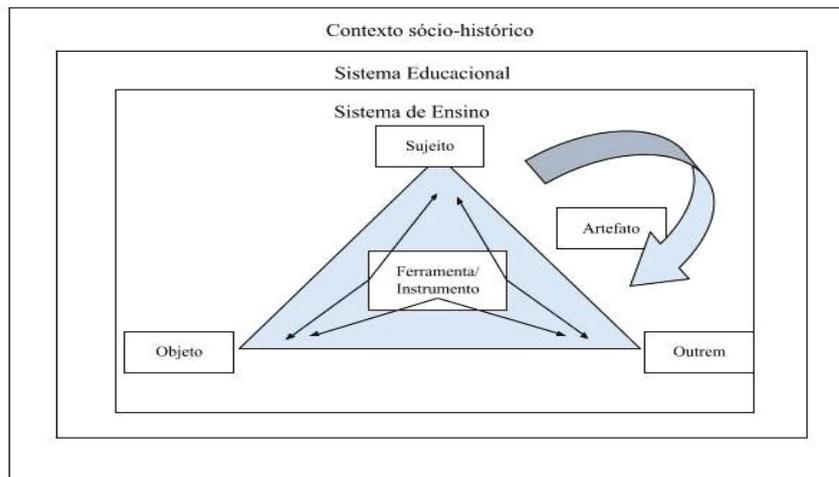
Ao debater o trabalho real, Saujat ressalta que, embora o ensino seja um objeto de pesquisa muito explorado, nada sabemos sobre o ensino “como trabalho” (Saujat, 2004, p. 19). Isso porque tais pesquisas foram desenvolvidas até aquele período, segundo o autor, “fora dos quadros e das tradições de pesquisa da análise do trabalho” (ibid, p. 19), por isso ele aponta as pesquisas em ergonomia e em didática, referindo-se às investigações de Plane e Schneuwly (2000), Leontiev (1978, 1988), Leplat (1997), dentre outros. Em convergência com ele, pode-se dizer que “O trabalho do professor consiste em transformar modos de pensar, de falar, de fazer com ajuda de ferramentas semióticas” (Schneuwly, 2000, p. 23).

Amigues (2004, p. 39) também retoma a teoria da atividade a partir de estudos vigotskianos e define o trabalho docente como uma atividade instrumentada e direcionada, cujos objetivos constitutivos insere: a prescrição, os coletivos de trabalho, as regras do ofício e as ferramentas. Ele também explicita que o trabalho do professor é o trabalho de concepção, de organização e de regulação do meio de trabalho dos alunos.

Ainda nesta perspectiva, Machado (2007) elenca elementos da atividade do trabalho docente, conforme a Figura 01 apresenta.



Figura 01: A atividade de trabalho do professor em sala de aula e seus elementos constituintes



Fonte: Adaptado de Machado (2007).

O ISD evidencia a natureza instrumental do trabalho docente ao analisá-lo. A atividade docente “é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social” (Machado, 2007, p. 91). As ferramentas/instrumentos que serão apresentados neste artigo são, sem dúvida, exemplos desses artefatos (Schneuwly, 2004) que podem ser apropriados pelo professor como instrumentos, ora de subsunção³, ora de desenvolvimento humano.

Desse modo, o professor transforma o livro didático, bem como o MP, à medida que os utiliza, podendo fazer uso de todos os recursos por eles disponibilizados ou de parte deles. Ao mesmo tempo, é transformado por eles, caracterizando uma relação dialética, uma vez que a aprendizagem pode ocorrer por meio da obtenção de novos conhecimentos sobre o objeto de seu trabalho. Acumulando-se aos conhecimentos

3 A subsunção, de acordo com Marx (1985), pode ser formal ou real, sendo que no primeiro tipo, o ‘trabalho vivo’ (do artesão e seu *saber fazer*) prevalece sobre o ‘trabalho morto’ (conhecimento cristalizado na confecção da ferramenta), significando que sem o manuseio do artesão, que é o especialista, não há produção. No segundo tipo de subsunção, a real, o ‘trabalho morto’ prevalece sobre o ‘trabalho vivo’, e é a ferramenta/máquina quem dita “o que” e “como” produzir a mercadoria. No caso do trabalho docente, o LD e/ou o MP podem ser produzidos colocando o professor, que deveria ser o especialista responsável pelo “o que” e “como” ensinar, apenas como um executor das atividades e tarefas determinadas por instâncias outras que os elaboram.

prévios que possui, pode transformá-los de modo que, gradativamente, seja um profissional mais desenvolvido.

Enfim, o trabalho do professor, em sua gênese no trabalho como atividade fundante, desenvolve-se como uma atividade intelectual que tem como objeto a transformação da segunda natureza a partir de artefatos produzidos socialmente e historicamente. As prescrições são parte desses artefatos que podem ser transformados em instrumentos de autonomia ou subsunção do trabalho dentro das práticas docentes, a partir do contexto mais amplo e situacional.

Na próxima seção, discorreremos sobre os princípios defendidos pelo ISD, o seu campo de investigação e seu método de análise.

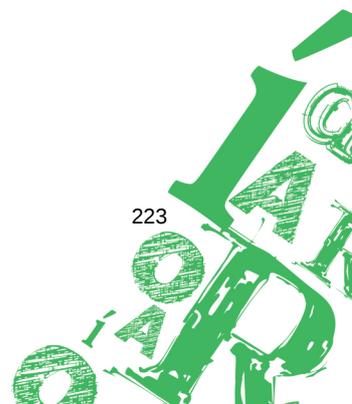
2 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

O quadro teórico do ISD inspira-se em um conjunto de princípios gerais que resumimos aqui. Em primeiro lugar, o ISD filia-se a uma Psicologia da Linguagem que pertence ao quadro epistemológico das Ciências Humanas/Sociais, denominado interacionismo social (Bronckart, 2006a), sendo que a obra de Vygotski representa seu principal fundamento. O interacionismo social atribui aos mecanismos e fatos socioculturais um papel decisivo, embora não exclusivo, no desenvolvimento das capacidades humanas (ao lado das dimensões biológicas e/ou cognitivas) e tem por objetivo validar, no campo científico, “uma concepção do estatuto do ser humano”, com base na obra de Spinoza⁴, tese que foi reforçada pelas contribuições de Darwin, Hegel e Marx/Engels, apesar das divergências estruturais entre esses pensadores. Alguns deles, pelo viés idealista e os últimos, materialista da realidade.

Bronckart (2006s) destaca o caráter evolucionista das contribuições de Darwin (1859/1980 *apud* Bronckart, 2006a) ao mesmo tempo que destaca o papel da história e da dialética debatido por Hegel (1807/1947 *apud* Bronckart, 2006a) e o autor apresenta Marx (1845/1951 *apud* Bronckart, 2006a) e Engels (1825/1975 *apud* Bronckart, 2006a), a partir do desenvolvimento de um esquema geral de antropogênese⁵, o qual consiste em três elementos principais.

4 L’Ethique, 1677/1954 (*apud* Bronckart, 2006a).

5 Antropogênese refere-se ao surgimento e evolução da humanidade.



O primeiro deles é o fato de que as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas, assim como de instrumentos para sua realização concreta (artefatos e ferramentas manufaturadas) e para a sua gestão global (signos de linguagem), sendo as atividades humanas reguladas pela linguagem.

O segundo é que essas atividades, coletivas e instrumentalizadas, produziram o mundo econômico, social e semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos como um processo de organização social das atividades. O terceiro elemento é sobre o encontro com as propriedades radicalmente novas do meio e sua apropriação e interiorização pelos organismos individuais que, aos poucos, foram transformando o psiquismo herdado da evolução, gerando o pensamento consciente em seu estado atual.

Os elementos elencados possibilitam, de acordo com Bronckart, “uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas” (Bronckart, 2006a, p. 123).

Bronckart (2008) afirma ainda que o desenvolvimento humano está intimamente ligado à questão da evolução do universo material e, por isso, o ISD adere aos princípios do materialismo, cuja ideia central é a de que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os “objetos” que nele se encontram (também os processos de pensamento da espécie humana) são realidades materiais. Além disso, também é adepto do monismo, por defender que, embora alguns desses objetos pareçam ser físicos e outros pareçam ser psíquicos, não há diferença na sua essência. Por fim, adere também ao evolucionismo, por afirmar que a matéria viva, com a marcha do universo, deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo em que esses objetos e organismos criam mecanismos para sua própria organização.

Com base nesses princípios, o ISD se apoia também em uma “perspectiva interacionista social da linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social” (Cristovão, 2008, p. 4), dialogando com a teoria psicológica de Vygotski (2000). Desta teoria, assume-se que as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e de funcionamento das condutas humanas. Além disso, todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construtos humanos, isto é, nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade.



Para o ISD, os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano, no qual a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos. Com base nesses princípios, Bronckart (2006a, 2008) afirma ser no interior das atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem.

O ISD busca um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho e, principalmente, entre linguagem e trabalho educacional (Machado; Bronckart, 2009), estando essa questão inserida em um quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem *como, no e sobre* o trabalho educacional (Machado, 2004). A situação de trabalho se configura por uma rede de ações de linguagem que implicam umas às outras e que devem, por isso, ser consideradas nos estudos sobre qualquer tipo de trabalho.

O ISD possibilita, conforme Bronckart e Machado (2004), chegar à apreensão das ações por meio de interpretações produzidas, principalmente, com a utilização da linguagem em forma de textos.

Os diferentes textos que compõem a rede discursiva que envolve qualquer tipo de trabalho, inclusive o trabalho educacional, ao serem analisados, podem proporcionar nova compreensão sobre ele, seja com relação ao agir concreto, seja em relação às representações que socialmente se constroem sobre ele. Desse modo, a análise dos textos que formam essa rede torna-se fundamental para se poder acessar a compreensão da natureza e do papel que a linguagem aí desempenha (Bronckart; Machado, 2004). A linguagem é, nesse sentido, considerada como processo ativo e criativo, por Bronckart (2008a), tanto como produtora de objetos de sentido, como constitutiva de unidades representativas do pensamento humano.

As análises propostas nesta vertente teórica partem do contexto sócio-histórico mais amplo, ou seja, no qual o texto se produz e em que também o trabalho docente é realizado, para a análise da situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros



físicos e sociossubjetivos, conforme Bronckart (1997) – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

A análise das condições de produção deve perpassar a análise dos aspectos internos, sendo que eles se encontram intimamente interligados e indissociáveis. De acordo com Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), três tipos de análise, consideradas como textual/discursiva, são desenvolvidas e classificadas de acordo com o nível da textualidade focado. São eles: o nível⁶ organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico.

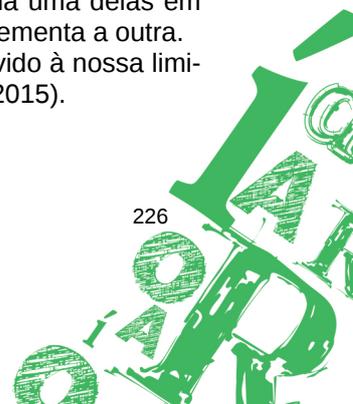
A análise organizacional do texto acontece nos moldes propostos por Machado e Bronckart (2009) com a identificação da organização temática (conteúdo temático e plano global do texto), a sequência global que eventualmente o organiza, os tipos de discurso (TDs) e as sequências locais⁷. A análise desse nível começa pelo resumo dos temas apresentados no texto.

Para a compreensão dos recortes das duas pesquisas aqui apresentadas, discorreremos brevemente sobre dois aspectos da análise do nível organizacional:

- a identificação do plano textual global, por meio da análise do conteúdo temático, através do levantamento dos segmentos de orientação temática (SOT) e dos segmentos de tratamento temático (STT), que seriam, de acordo com Bronckart (2008), os desdobramentos dos conteúdos temáticos. Para Bronckart (1999, p. 119), “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor” e podem dar acesso aos aspectos subjetivos da ação de linguagem e;
- a análise dos tipos de discurso (TD), permite identificar os vários TDs que podem estar presentes em um dado texto. Os TDs podem ser da ordem do EXPOR ou da ordem do NARRAR. Da ordem do EXPOR são identificados como discurso interativo (DI – implicado; uso de dêiticos “eu”, “nós”, “a gente”) e discurso teórico (DT – autônomo), que se encontram em conjunção (próximos ao momento da ação linguageira, identificados por verbos no presente). Na ordem do NARRAR encontramos o relato interativo (RI – implicado) e a

6 Nota-se que o termo “nível” pode trazer a ideia errônea de que são análises que ocorrem de forma desvinculada; entretanto, verificamos que apesar de o analista se dedicar a cada uma delas em momentos distintos, elas são estreitamente correlacionadas e uma análise complementa a outra.

7 Para fins deste artigo, não discorreremos sobre os diferentes tipos de análise devido à nossa limitação de espaço. Para um maior aprofundamento ver Fernandez (2014) e Silva (2015).



narração (N – autônomo) que se encontram disjuntos (distante do momento da ação de linguagem; uso de verbos no passado). Tal análise nos permite identificar até que ponto o agente produtor da ação de linguagem em curso poderá ou não explicitar a relação que ele e seu (s) destinatário(s) mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem.

Com base no exposto até o momento, apresentamos, a seguir, dois exemplos de artefatos/ferramentas presentes no contexto de trabalho do professor, seja ele formador (graduação em letras – licenciatura plena) ou em serviço (EF II de escola pública), e como estas podem estar relacionadas ao contexto desse trabalhador.

3 NOSSOS OBJETOS DE PESQUISA: REFLETINDO SOBRE ARTEFATOS DO TRABALHO DO PROFESSOR E SUA NATUREZA PRESCRITIVA

Para refletir sobre artefatos para o agir docente, apresentamos recortes de nossas pesquisas de doutorado. Ambas realizadas no período de 2011 a 2015, sob a orientação de Vera Lúcia Lopes Cristovão, pelo programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem e vinculados ao grupo de pesquisa LED da Universidade Estadual de Londrina.

A primeira, de autoria de Silva (2015), ao investigar a relação entre o trabalho real do professor-formador e suas implicações na natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço de uma universidade estadual do estado do Paraná, teve como um dos objetos de análise doze reuniões de área de LI de um curso de Letras, do ano letivo de 2012. Como um dos resultados, o material/livro didático foi tema recorrente, sendo delimitado para este artigo.

Para Silva (2015), a identificação de determinado SOT e STT foi possível pela consideração dos parâmetros da situação de produção textual. Apesar de apresentar alguns fragmentos da transcrição em sua tese, como exemplificação, ela relata que teve de analisar toda a transcrição, considerando o contexto situacional (tempo, espaço, enunciador de cada turno e objetivos), contemplando os níveis de análise contextual e organizacional.

A autora utilizou critérios linguísticos, explicitados na seção anterior deste artigo, articulando-os ao contexto. Após, realizou uma contagem de turnos para identificar os



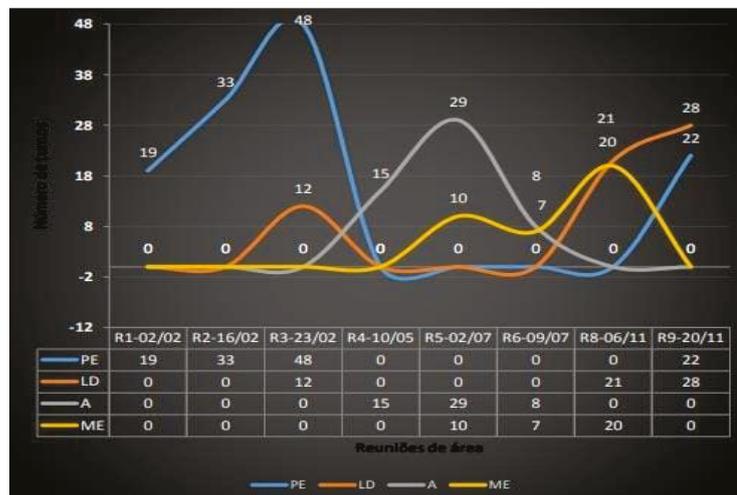
SOT recorrentes a partir de sua reiteração (STT). Por meio desses procedimentos, os SOT que constituíam cada reunião foram identificados.

Os participantes das reuniões foram todas as professoras (total de seis) que atuavam na área de LI de um curso de graduação em Letras, licenciatura plena, da universidade, lócus da pesquisa. A heterogeneidade se referia ao tempo de serviço e perspectivas epistemológicas. Quatro professoras tinham título de mestrado e duas de doutorado, na época.

Como a transcrição das reuniões totalizou 601 laudas⁸, os critérios de análise pautaram-se em: 1. Recorrência de SOT no conjunto das reuniões e, 2. Recorrência de SOT de uma reunião para outra, por isso, a autora realizou um recorte dos dois SOT mais recorrentes em cada reunião e, ao analisar todas as reuniões, chegou à identificação de quatro SOT mais recorrentes no geral, a saber, 1. Plano de Ensino (PE); 2. Livro Didático (LD); 3. Avaliação (A) e, 4. Metodologia de Ensino (ME).

Tendo como base Fernandez (2009), ela elaborou um gráfico para apresentar a planificação geral dos temas e seu encadeamento. Nele, as siglas R foram adotadas para identificar cada reunião, as quatro cores se limitaram aos SOT identificados e os números representavam o número de turnos em que os SOT foram reiterados, a seguir:

Gráfico 01: Movimiento temático entre reuniões



Fonte: Silva (2015).

8 Das 12 reuniões ocorridas, foi realizada a transcrição de 10. Uma não foi transcrita por se tratar de um SOT direcionado ao trabalho das participantes da reunião na formação continuada (não sendo foco da pesquisa realizada) e outra reunião não foi transcrita por problemas técnicos na gravação de áudio e vídeo.



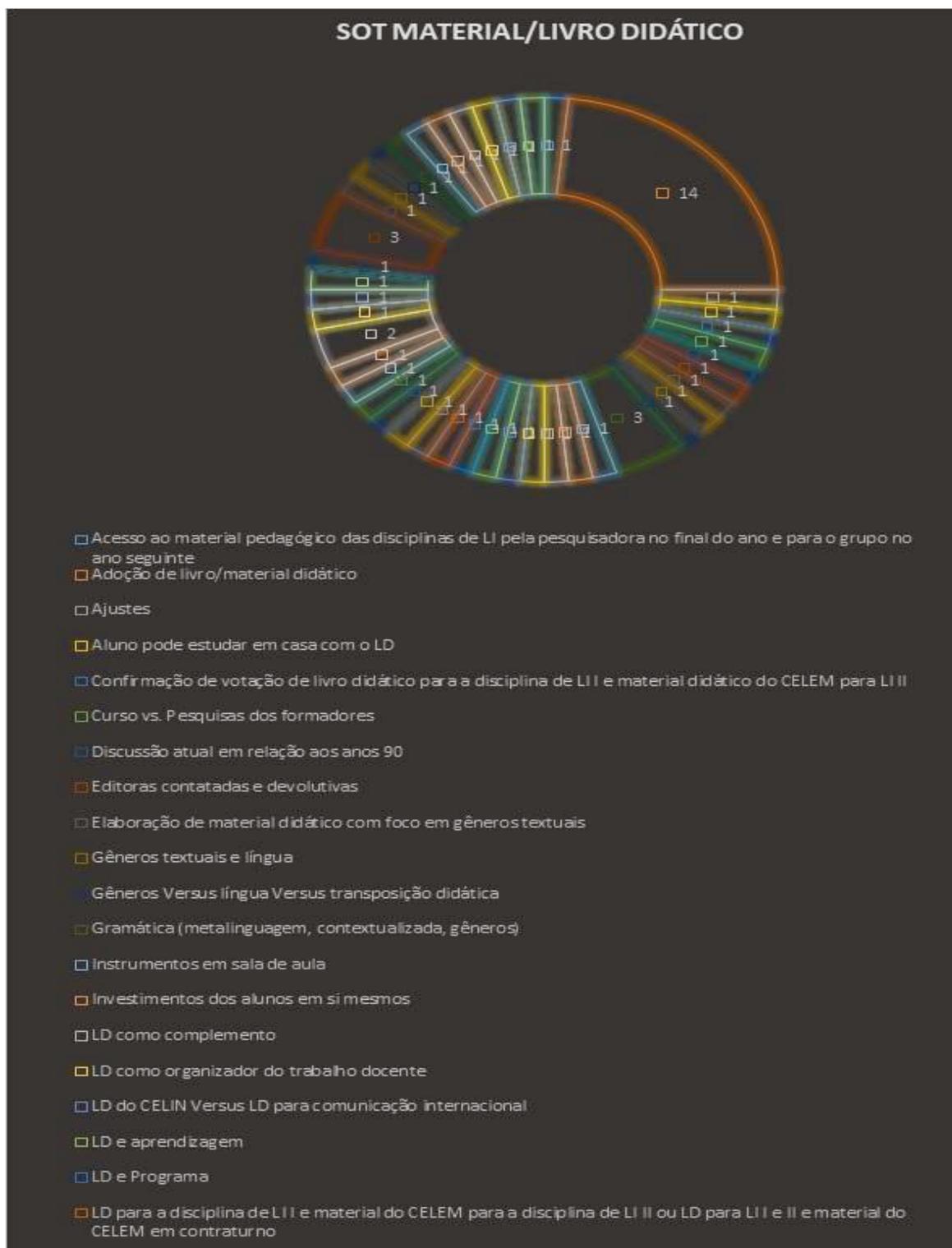
Pelas cores, é possível visualizar como os SOT⁹ se movimentam entre uma reunião e outra, tornando-se mais recorrentes em algumas reuniões em detrimento de outras. Visualizamos, por exemplo, como o SOT PE predomina nas reuniões 01 ao 03, reaparecendo na 09, conquanto o SOT LD, foco deste artigo, não é SOT predominante nas primeiras reuniões, se inicia na reunião 03, desaparece nas subsequentes e predomina nas reuniões 08 e 09.

O maior foco de atenção sobre os PE é significativo, pois revela a preocupação com as necessidades imediatas do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, no início do ano letivo para o prazo da entrega dos Planos de Ensino e, ao final, em uma tentativa de antecipar o debate por causa de novo prazo de entrega. Ao mesmo tempo revela como as prescrições, nesse caso, institucionais e situacionais, exercem determinação no trabalho do professor-formador. A análise da transcrição das três reuniões, cujo SOT MD/LD foram recorrentes, evidencia, no nível discursivo, o embate de prescrições, do ponto de vista das condições objetivas do trabalho do professor, ainda que em um nível superior de ensino, influenciado pela prática histórica de adoção de livro didático na área do ensino de LI no Brasil. Isso pode ser evidenciado pelo STT mais recorrente, a saber, adoção de livro/MD com 14 recorrências, quantidade de retomadas muito maior que os demais STT, conforme o gráfico 2 apresenta:

9 No gráfico aparecem oito reuniões, pois os SOT predominantes das demais foram outras. Para mais informações, ver Silva (2015).



Gráfico 2: SOT Livro/MD e seus STT



Fonte: adaptado de Silva (2015).



Algo que não pode ser desconsiderado em relação ao SOT livro/MD é que ele se inicia na terceira reunião, periféricamente, mas atinge seu ápice nas reuniões 08 e 09. Dessa forma, esse foi um SOT que surge em uma primeira instância como um fenômeno casual, mas que, no desenrolar das reuniões, assume um foco central de atenção, como um tema controverso, polêmico e que implica em uma tomada de decisão pela área a tal ponto que há uma deliberação pela adoção de um livro didático no curso, como pode ser observado no gráfico 2, pelo número de ocorrências que o STT “Adoção de livro/MD” teve em relação aos demais STTs do SOT Livro/MD. Trazemos um excerto para exemplificação:

EXEMPLO 1:

1411. R3 M: gente, deixa eu só por uma coisa urgente, porque assim, eu sei que a gente vai ter que discutir isso melhor, né, depois, mas a Ana Paula colocou, né, a sugestão dela, em relação a livros, usar ou não. Então, assim, ela é a favor de nós usarmos livros. Então, a gente está pensando aí e, de repente, se a gente decidir depois, os alunos vão comprar os livros. Ela disse que conseguiria pelo CELIN com bastante desconto, para os alunos¹⁰.

No excerto retirado da R3, o SOT livro didático é inserido na reunião pelo sintagma nominal ‘uma coisa urgente’ e o dêitico ‘isso’, além dos substantivos ‘sugestão’, ‘livros’ e o verbo ‘usar’ juntamente com a conjunção alternativa ‘ou’ e a partícula negativa. O foco de atenção está na adoção ou não de LD para as disciplinas do curso de Letras (usar ou não) e ela é apresentada como algo ‘urgente’, ou seja, há uma qualificação no objeto – livro – posto em cena, como algo emergencial. Ora, esse tema, inserido na terceira reunião de área pela enunciadora, deveria ser pautado, mesmo que em um momento (reunião) posterior, ‘tenha que ser discutido melhor’. Esse fragmento do texto traz em si um indício de que o tema seria reiterado em outros momentos já que, ao utilizar o modalizador deôntico ‘a gente vai ter’, a enunciadora expressa uma obrigatoriedade desse tema, além do adjetivo ‘urgente’ que reforça e enfatiza sua imprescindibilidade. Esse turno de fala se manteve em um nível de debate baseado em uma necessidade empírica da enunciadora, portanto, situacional, imediata e, ao mesmo tempo, auto prescritiva e prescritiva para os demais interlocutores. Isso é evidenciado pela escolha lexical ‘a gente’ que inclui todo o grupo de docentes participantes

¹⁰ O número 1411 refere-se ao turno de fala da reunião transcrição. R2 refere-se à segunda reunião de área realizada naquele ano letivo e Ana Paula é um pseudônimo, referente a uma professora formadora, participante da reunião e da pesquisa realizada, com os devidos aceites da Comissão de Ética da instituição, origem da pesquisa.



da reunião. A discussão introduzida por esse turno se desenvolve em outros turnos e passa de um nível de discussão do plano empírico para uma discussão conceitual sobre aprendizagem, evidenciado pelo STT: LD e aprendizagem (03 recorrências), cf. Gráfico 2. Assim, o debate, ora ficou em um nível empírico, ora se desenvolveu em um nível conceitual. Neste segundo, além da aprendizagem, temos, como exemplo, os STT gramática, gênero, planejamento, além do próprio LD como base ou como complemento na formação de professores.

Para finalizar essa exemplificação, é importante salientar que as reuniões de área se deram como um processo de ações efetuadas pelos professores formadores e que produziram como produtos, o Plano de ensino – um documento oficial autoprescritivo e que foi utilizado como base para funcionar como um prescritor ao professor-em-pré-serviço. De alguma forma, essas autoprescrições se transpuseram para o MD adotado pelos professores formadores, neste caso, a partir da adoção de um livro didático e é ele que dita a elaboração dos Planos. Para nós, a luta discursiva travada nas reuniões de área evidencia a luta pela autonomia docente, mas muito determinados pelas prescrições institucionais, uma condição objetiva a que o professor está submetido. Essa luta aparece, inclusive, no fato dos professores se reunirem, mesmo sem carga horária específica para tal, para debater o seu próprio trabalho. Essa luta “tem, num sentido mais amplo, embasado as práticas de resistência aos processos de proletarização do trabalho docente” (Hypolito, 1999, p. 82). Ao mesmo tempo, os professores se veem em condições de trabalho cada vez mais intensificado, mantendo atual a afirmação de Hargreaves, cujo trabalho do professor se torna “mais intensificado ao acumularem-se as pressões que são exercidas sobre eles” (Hargreaves, *apud* Diker, 1997, p. 224).

Evidenciar o quanto prescrições geram autoprescrições, parafraseando Silva (2015)¹¹ e que, eventualmente, incidam na decisão de escolha de MD do professor formador, para nós, foi imprescindível para refletir sobre como escolhas pedagógicas são influenciadas: i. por determinações externas (prazo para entrega de Plano de Ensino); ii. tempo disponível para reuniões de planejamento (causado, majoritariamente, pela carga e intensidade de trabalho do professor); iii. conceitos históricos da profissão docente enraizados em uma tradição de adoção de livro didático (que também é consequência de condições de trabalho para elaboração de conteúdo de ensino).

11 Silva (2015, p. 225), discute, por exemplificação, como o professor refuta uma prescrição institucional, a partir de uma avaliação de ementas dos Planos de Ensino da área e realiza alterações, gerando auto prescrições, diferentes das institucionais.



Como já discutimos anteriormente, neste artigo, os instrumentos (de ensino) são as ferramentas que o professor tem para desenvolver seu trabalho. A escolha de ferramentas adequadas ao ensino interfere diretamente na possibilidade de apropriação de conhecimento ou não, pelo estudante. Os professores formadores discutiram o quanto o livro didático não dá conta disso, mas, ao avaliar suas próprias condições de trabalho, a decisão foi a de que a adoção de um livro didático seria mais produtiva do que a preparação de MD próprio, já que a condição objetiva, tempo, foi uma das argumentações apresentadas pelos membros das reuniões. Dessa forma, o profissional docente avalia recorrentemente o seu trabalho para decidir qual(is) instrumento (s) ele utilizará no processo de ensino. Avaliar o seu trabalho implica avaliar seu trabalho real, nos pressupostos trazidos por Clot (2006), produzindo novas necessidades, portanto, novas prescrições e, por fim, novo trabalho realizado e, assim, dialeticamente, novo trabalho real.

A segunda pesquisa que apresentamos aqui, de autoria de Fernandez (2014), investiga a ferramenta “Manual do Professor (MP) de coleções didáticas de LI” aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de modo a verificar se ela se constitui em um instrumento que pode gerar desenvolvimento para professores do Ensino Fundamental II da escola pública brasileira. Para atingir seu objetivo, a autora investigou os MP das coleções didáticas de LI aprovadas nas avaliações do programa para serem entregues nos anos 2011 e 2014¹², as duas primeiras avaliações que contemplaram esse componente curricular, as prescrições estabelecidas nos editais para esse item da coleção, além de questionários respondidos pelos autores das três coleções aprovadas no PNLD/2014.

No recorte da pesquisa que apresentamos neste artigo, discorreremos sobre um aspecto da forma como as prescrições são textualizadas nas páginas do MP. Tais prescrições são destinadas ao professor para utilização do LD, as quais podem ser seguidas e/ou reelaboradas levando à geração de outras que o professor cria para si mesmo. Entretanto, as prescrições estabelecidas pelos MPs podem, simplesmente, ser ignoradas.

12 As coleções aprovadas no PNLD 2011 foram *Links -English for teens* (identificado nas análises como MP-*Links*), de Denise Santos e Amadeu Marques, editora Ática e *Keep in Mind* (identificado como MP-*KiM*) de Elisabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, da editora Scipione, e as coleções aprovadas no PNLD 2014 foram *Vontade de Saber Inglês* (identificado como MP-V.S.I.) de Mariana Killner, da editora FTD, *Alive!* (identificado como MP-*Alive!*) de Vera Menezes, Kátia Tavarez, Junia Braga, Cláudio Franco, da editora SM e, finalmente, a coleção *It Fits* (identificado como MP-*It Fits*), de Wilson Chequi, editora SM.



De acordo com os editais do PNLD para o MP das coleções a serem adquiridas pelo governo e disponibilizadas aos professores, o MP deveria constituir-se em uma ferramenta a ser apropriada (VYGOTSKI, 2000) por seus usuários em seu trabalho de preparação de aulas, visto que, na maioria das vezes, se encontram sozinhos com o MP para dirimir suas dúvidas e, portanto, se bem elaborado, poderia ser uma ferramenta de aprendizagem para o professor e, eventualmente, potencializar seu desenvolvimento.

O primeiro passo foi desenvolver a análise do contexto sócio-histórico mais amplo, o qual é comum a todos os dados da pesquisa. Por constituir-se em um gênero textual, o MP se corporifica como tal dentro de um contexto sócio-histórico e, no caso dessa pesquisa, os MPs de coleções de LI analisados foram diretamente influenciados¹³ pelas prescrições estabelecidas nos editais das duas edições do programa, PNLD 2011 e PNLD 2014, visto que seus produtores (autores e editores) possuem grande interesse em que suas coleções possam ser comercializadas, atingindo seu objetivo, ou seja, a obtenção de lucro, representando os interesses econômicos envolvidos na constituição desse gênero textual, bem como dos governantes, visto que optaram por essa política pública e não outras.

O LD/MP é um bem que expressa uma cultura e, ao escolhê-lo, o professor precisa compreender a lógica que preside a forma com que foi produzido e comercializado, dentro do conjunto “coleção didática de LI”, a qual envolve questões como: por quem, para quem, e com que motivações. O que os professores decidem não está isento de interesses políticos e econômicos, movidos por ideologias, envolvidos que estão no contexto da política de aquisição e distribuição de LD que é o PNLD.

Portanto, ao determinar que o MP disponibilize os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da proposta pedagógica, de forma articulada com as atividades do livro do aluno (LA), os Editais o fazem com vistas a proporcionar um conhecimento de maneira prática, para que o professor, ao ler as instruções e as explicações acerca de uma dada atividade, tenha a possibilidade de aumentar seu conhecimento sobre o assunto, o qual pode ser novo para ele.

Os Editais determinam que o MP seja dividido em três partes: as orientações gerais (OG), na qual se encontra a fundamentação teórica da coleção, além dos aspectos gerais da obra como, por exemplo, a estrutura da coleção, as transcrições dos exercícios de áudio e as sugestões de leituras complementares; as orientações es-

13 Foram influenciados na sua totalidade ou em partes, segundo as autoras e o editor que responderam aos questionários sobre a elaboração do MP.



pecíficas (OE) para cada unidade, as quais, na maioria das coleções, se destinam à apresentação de informações sobre aspectos culturais e linguísticos relacionados ao tema da unidade, além de sugestões de atividades extras e leitura complementar, sites úteis e/ou filmes e; as orientações específicas impressas nas páginas do LA, as quais são destinadas à explicação dos procedimentos para desenvolver uma dada atividade.

Com as análises dos níveis organizacional e enunciativo foi possível verificar como as prescrições foram textualizadas nos MP e quais recorrências poderiam ser consideradas características do gênero MP de coleções de LI. Para este artigo, trazemos como exemplo dessa análise apenas um aspecto, a análise dos tipos de discurso (TD) priorizados pelos autores, nas orientações específicas (OE) do livro do aluno (LA), das cinco coleções analisadas.

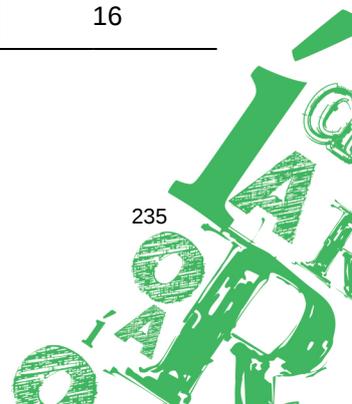
Nessas orientações específicas presentes nas páginas do LA, os autores/editores parecem se dirigir mais especificamente ao professor, uma vez que utilizam o discurso interativo teórico, resultante da dupla restrição a que estão submetidos na elaboração do MP, ou seja, eles devem apresentar verdades que, em sua opinião, são verdades autônomas e, ao mesmo tempo, devem considerar seus receptores e interagir diretamente com eles. Diferente das OG e OE que fazem parte do MP, essa parte apresenta as prescrições com as quais o professor terá contato no seu dia a dia, por serem as orientações que estarão no campo de visão do professor quando ele utilizar o livro e realizar as atividades.

Na tabela a seguir, apresentamos a maneira como os diferentes TD ocorrem nas orientações específicas de cada MP.

Tabela 01 – Ocorrência dos segmentos de tipos de discurso nas orientações específicas do LA

Coleção	Links		KiM		V.S.I.		Alive!		It Fits	
Discurso Teórico	65	78,3%	67	47,7%	55	55,5%	49	73,1%	122	68,1%
Discurso Interativo	18	21,7%	73	52,2%	44	44,5%	18	29,9%	57	31,9%
Relato Interativo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Narração	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total de segmentos	83	100%	140	100%	99	100%	67	100%	179	100%
Total de páginas	10		10		14		12		16	

Fonte: Adaptado de Fernandez (2014)



É possível constatar a partir dos dados da tabela 01 que, nessa parte das orientações, o discurso misto DI/DT é predominante com uma variação no percentual de ocorrência entre os diferentes MP. É relevante destacar ainda que não há nenhuma ocorrência de segmentos de RI ou N, ambos tipos de discurso que estão disjuntos do momento da ação de linguagem, denotando que o interlocutor procura trazer o professor para o momento da ação de linguagem, uma vez que trata de explicações e orientações relacionadas às atividades propostas no LA. Nos excertos a seguir, apresentamos alguns exemplos de orientações que podem ilustrar o emprego do discurso misto DT/DI.

Sugerimos usar gestos durante a atividade para auxiliar os alunos no entendimento do superlativo. A leitura do boxe *Did you know ...?* poderá ajudar nesse processo (OE/LA- *Alive!*, p. 53).

Professor(s): Esta atividade trabalha não apenas a formação das *WH questions*, mas também *word order*. **Faça** o primeiro diálogo com a classe. **Pergunte** o que está faltando em cada ponto. No final, **pergunte** para que serve o que acabaram de aprender (OE/LA-*KiM*, p. 76, negrito e itálico das autoras, sublinhado meu).

Teacher: Perguntar aos alunos se há segmentos de turismo que eles gostariam de incluir e se eles conhecem lugares turísticos para cada categoria acima (OE/LA-*It Fits*, p. 55)

Em casa, os alunos deverão confeccionar cartazes semelhantes ao do Exercise 1 sobre a celebração de uma festividade no Brasil, no estado ou na cidade onde moram. **Peça** que tragam seus cartazes na aula seguinte [...] (OE/LA – *Links*, p. 55).

Nos exemplos apresentados, com exceção do excerto da coleção *Alive!*, os enunciadores utilizam o DI por meio do emprego de verbo no imperativo ou infinitivo, implicando o receptor. Entretanto, a maneira como a prescrição é textualizada denota a representação do usuário do MP como alguém que vai apenas executar a ação, não criando, assim, a possibilidade de flexibilização da sugestão dada, demonstrando que a preocupação dos autores não parece ser com quem irá desenvolver o trabalho com a coleção, ou seja, o professor. Por outro lado, no excerto do MP-*Alive!*, os autores se preocupam em atenuar o discurso utilizando a expressão ‘sugerimos usar’ e a modalização ‘poderá ajudar’, o que parece imprimir a ideia de uma certa flexibilização da prescrição, possibilitando ao professor decidir sobre como conduzir a sua aula.



Primeiramente, acreditamos que os manuais que chegam às mãos dos professores e professoras de LI nas escolas públicas brasileiras, dos contextos mais carentes aos mais favorecidos, são bastante diferentes de outros que acompanhavam os LDs de LI publicados antes da sua inclusão no PNLD¹⁴. Eles são também distintos de manuais encontrados em algumas escolas franqueadas que utilizam material próprio em cursos livres de ensino de línguas¹⁵. Entretanto, há muito espaço para melhorias nesse artefato para que leve o professor a se sentir valorizado como o sujeito que age sobre o meio, sobre o outrem e sobre o objeto de seu trabalho, a LI, modificando-os e sendo modificado pelos diferentes aspectos que compõem o seu dia a dia.

Desse modo, tornar o MP uma ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor da educação básica das escolas públicas brasileiras, os quais, muitas vezes, possuem uma formação precária e pouco domínio do idioma, deveria ser um dos objetivos dos produtores dessa ferramenta.

CONCLUSÃO

O artigo apresenta algumas ponderações sobre dois instrumentos de trabalho docente, o LD e o MP, ao analisar esses dois objetos a partir de um contexto de formadores de professores e de MP de coleções de LI aprovadas nas edições do PNLD 2011 e 2014.

A primeira delas é o papel da prescrição e autoprescrição como um grande influenciador na prática pedagógica docente, capaz de possibilitar maior autonomia ou cerceamento do profissional docente, ao desencadear o seu desenvolvimento ou a subsunção de seu trabalho.

A autoprescrição imposta pelos professores formadores de uma instituição de ensino superior, representada pela escolha do coletivo de trabalho em adotar um LD, em detrimento da preparação do próprio MD, representa uma tentativa de aliviar sua

14 A autora teve a oportunidade de trabalhar com alguns manuais quando atuava em uma escola particular de Ensino Fundamental e que geralmente apresentavam apenas o preenchimento das atividades nas páginas do LA, com cor vermelha ou azul, e algumas vezes o planejamento anual.

15 De acordo com Fernandez (2009), alguns desses MPs determinam até mesmo os gestos e o tempo de duração para cada passo, os quais devem ser seguidos à risca, na tentativa de cercear totalmente a autonomia do professor. Esse tipo de MP parece ser destinado à homogeneização da ação docente, como tentativa de impedir que os problemas com os profissionais, geralmente sem a formação necessária para exercer a profissão de professor de LE, fiquem evidentes.



carga de trabalho. Assim, diante de tantas atividades para além da docência, o professor formador abriria mão do que nos parece mais precioso na carreira docente: criar o material de forma a suprir as necessidades do grupo de alunos, como um todo, sem deixar de considerar a individualidade de cada um. Ao adotar um LD para esse nível de ensino, corre-se o risco da padronização e passa-se a mensagem de que essa é a solução mais esperada do futuro professor, adotar um LD, visto que desde sempre, essa foi a regra nas aulas de LI dos níveis anteriores do seu percurso formativo.

Os MP mencionados neste artigo apresentam prescrições que podem ser seguidas ou não pelo professor, podendo ser resultado da maneira com que os diferentes autores se referem ao usuário do MP ou interação com ele. Apesar de percebermos uma sensível melhora nos MP de forma geral, há ainda bastante espaço para que o MP seja ainda mais aprimorado.

Todavia, as características contextuais, nas quais os professores atuam, evidenciam o quanto as prescrições, por vezes, definidas por órgãos externos ao contexto de trabalho (e.g. editoras de MP e LD, avaliação do MEC dos cursos de graduação) implicam tomada de decisão docente, seja em relação à adoção de um LD ou ao quanto seguir fielmente ou não prescrições de um MP, por exemplo. Nesse sentido, o trabalho realizado e o trabalho real do professor ganham a mesma importância, nas palavras de Clot (2006, p. 93), pois “o real é a ação de realização”, mas, nunca totalmente previsível.

Assim, as políticas educacionais públicas precisam ser modificadas de forma a melhorar as condições de trabalho tanto dos professores formadores, quanto dos professores da educação básica de escolas públicas brasileiras, devido à desvalorização do docente e suas condições de trabalho precárias.

Certamente, com condições objetivas de trabalho favoráveis para o desenvolvimento dos professores, teremos um novo cenário na educação brasileira. Até lá, estaremos trabalhando com remédios que não curam, e talvez nem tragam alívio para os sintomas mais graves, trabalhando apenas com a ferramenta/instrumento (LD e MP, neste artigo) que pode ser manuseada pelo homem (professor), sem, contudo, nos atentarmos para o elemento que dá vida ao instrumento para atingir um objetivo, no caso em tela, o professor.



REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. “Trabalho do professor e trabalho de ensino”. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- 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.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 131-163, 2004.
- BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 121-160, 2006a.
- BRONCKART, J. P., Porque e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 203-230, 2006b.
- BRONCKART, J. P., *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.
- CLOT, Yves. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999 (tradução Adail Sobral, 2006).
- CRISTOVÃO, V. L. L., Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-epistemológico pra estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, p. 3-12, 2008.



DIKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança”. In: HERON DA SILVA, L. et al. (orgs) *Identidade Social e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 1997.

ENQUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?* In VEIGA, I. P. e CUNHA, M. I. da (Org.) *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LEONTIEV, A. *Modos de produção pré-capitalistas*. São Paulo: Global. Universidade Popular, 1988.

LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Livros Horizonte, 1978.

LEPLAT, J. *Regards sur l'activité em situation de travail*. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris: PUF, 1997.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, P. 271-296.

MACHADO, A. R. *O diário de Leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes (Linguagem e texto), 1998.

MACHADO, A. R. et al. *Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 89-95, 2004.



MACHADO, A. R. A Perspectiva Interativa Sociodiscursiva de Bronckart”. In MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola Editorial. São Paulo, 2005.

MACHADO, A. R., Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo socio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 77-97, 2007.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L.; (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERNANDEZ, C. M.. *A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), 338 f., Londrina, 2014.

FERNANDEZ, C. M.. *Manual do professor de coleção didática de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente*. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem), 218 f., Londrina, 2009.

NÓVOA, A.; et. al. *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2 ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1992/1995.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.



PLANE, S.; SCHEUWLY, B. *Regards sur les Outils de l'Enseignement du français: un premier repérage*. Repère, 22, 3-17, 2022.

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

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant: um essai didactique*. Repères, 22, 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 21-40, 2004.

SCHNEUWLY, B.. MARTIN I. L. Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. Seção Temática: Vigotski Hoje: Implicações Educacionais. In *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022.

SILVA, A. A. P.. *O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

TONET, I. Educação e revolução. In: *Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução*. BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A.; JIMENEZE, S. (Org.) São Paulo: Instituto Lucáks, 2012.

VYGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In:_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, p.241-394, 2000.

