

# A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?

Luzia Bueno\*

Anna Rachel Machado\*\*

## Resumo

Este artigo visa discutir a importância de se olhar a prescrição da produção textual do aluno para se compreender melhor os textos produzidos na situação acadêmica. Para isso, retomamos os resultados de análise de um documento prescritivo e dos projetos de estágio feitos por estudantes do curso de Letras. Para a análise e reflexão sobre os resultados, adota a perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo e de Ciências do Trabalho – Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, particularmente, assim como as pesquisas do grupo ALTER-LAEL.

Palavras-chave: Prescrição. Produção textual. Trabalho de aluno. Formação de professores. Interacionismo Sociodiscursivo.

## Introdução

No mundo do trabalho, encontramos as prescrições constantemente a normatizar o agir dos trabalhadores, e tal situação não é diferente no trabalho docente. O professor tem seu agir prescrito e, a partir da reconcepção dessas prescrições, ele prescreve um agir para os seus alunos.

Sabemos que existe uma distância entre o que foi prescrito e o que foi realizado, mas não podemos deixar de considerar a relação que existe entre os dois, já que o trabalhador reagirá à prescrição e isso poderá ser visto no seu trabalho realizado,

---

\* Grupo ALTER-LAEL/USF.

\*\* Grupo ALTER-LAEL/PUC-SP.

como nos mostram as pesquisas sobre o trabalho na abordagem da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Mas, no caso do aluno, que relação haveria entre o agir que lhe foi prescrito para a sua produção textual e o agir realizado em seus textos, por exemplo? Será que as prescrições orientam o seu agir, contribuindo para que possa fazer um trabalho de mais qualidade, ou, na verdade, restringem esse agir, impedindo ações que poderiam levá-lo a um desenvolvimento?

Visando discutir essa questão, neste artigo, analisaremos a relação entre a prescrição dada a um grupo de estudantes de Letras, em um texto prescritivo da universidade, para a produção de um projeto de estágio, e os projetos produzidos por esse grupo. Dessa forma, esperamos contribuir para uma reflexão sobre a importância de se analisar a prescrição da produção textual do aluno para se compreender melhor os textos produzidos na situação acadêmica.

Retomaremos aqui os resultados de algumas pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER-LAEL, especialmente de Bueno (2009) e Bronckart e Machado (2005), procurando articular os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (1999, 2006, 2008), com as Ciências do Trabalho, Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2010) e Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2003, 2004). Nessa perspectiva de pesquisa, centrando-nos em Vygotsky (1934/1996) e Volochinov (1981), assumimos a relevância do papel da linguagem no agir e no desenvolvimento humano em nosso mundo social.

Para apresentar a nossa discussão, organizamos o nosso artigo em cinco seções. Na primeira, apresentamos a nossa concepção de trabalho do professor e de aluno; na segunda, as prescrições; na terceira, uma prescrição para o trabalho de aluno; na quarta, os textos produzidos em resposta à prescrição. Para encerrar, na quinta seção, faremos nossas considerações finais.

## **Trabalho do professor e trabalho de aluno**

Em nossas pesquisas do Grupo ALTER-LAEL, assumimos a concepção de trabalho, conforme exposta por Clot (1999), que defende que o trabalho pode ser definido como uma atividade triplamente dirigida, já que se dirige ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa (guiar um ônibus, cozinhar em um restaurante, etc.) e também aos outros (os passageiros do ônibus, os clientes do restaurante, os colegas de trabalho, os chefes, a própria família, a sociedade, etc.). Para realizar o trabalho, o sujeito poderá recorrer a artefatos materiais (ônibus, painéis, giz, apagador) e/ou simbólicos (prescrições, placas de trânsito, cadernos de receitas, etc.), que poderão ser transformados em instrumentos

de desenvolvimento se forem apropriados pelo trabalhador, o qual passará a vê-los como úteis para a realização de sua tarefa, mas continuarão a ser simples artefatos se os trabalhadores não os incorporarem.

Mas a relação entre o sujeito, o objeto, os outros e os artefatos não é tranquila. Ao contrário, ela é bastante conflituosa, uma vez que os sujeitos, durante a atividade, “lutam” contra a própria atividade e sua prescrição, contra os seus destinatários, contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos, etc. para conseguirem realizar uma atividade. Imaginemos um professor que tenha preparado uma aula para discutir com seus alunos um certo texto, mas eles não leram e não fizeram as cópias do texto; então o que fazer? Reprogramar a sua aula, buscando, na hora, saídas sobre como se reorganizar para poder fazer o seu trabalho ou o trabalho que for possível. Nota-se, assim, que há todo um conflito, que não perceberemos se apenas observarmos o trabalho efetivamente realizado. Por isso, Clot (1999) propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível, etc. Dessa forma, amplia-se a distinção inicial da Ergonomia entre o trabalho prescrito e o realizado, que nos levava a falar de uma atividade prescrita e outra realizada, acrescentando, assim, o real da atividade. Com isso, teremos:

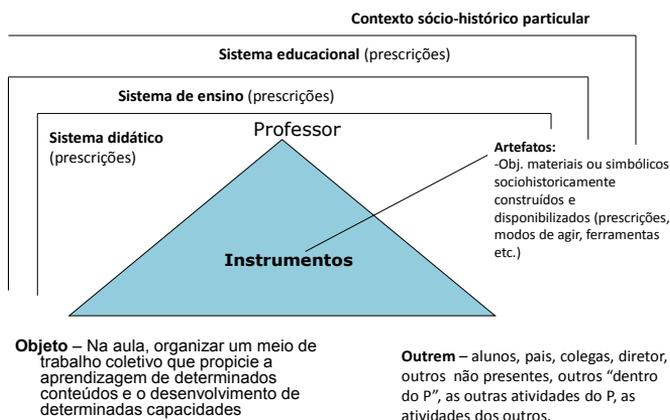
a) atividade prescrita: é a tarefa, o que deve ser feito;

b) atividade realizada: é a atividade efetivamente feita, realizada, em uma situação, que pode ser observada;

c) o real da atividade: é tanto o que se faz como aquilo que não se faz, que se procura fazer sem conseguir, aquilo que tenhamos querido ou podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar, ou seja, tudo o que foi feito, mas também tudo o que ficou impedido de ser realizado.

Retomando e reformulando a concepção de Clot (1999), Machado (2007) propõe que o trabalho docente, como pode ser visto no esquema abaixo, realiza-se a partir de uma série de prescrições: do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição (escola) em que se encontra, etc.; mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho, que podem ou não se transformar em instrumentos para sua ação; é dirigido a “outrem”, que não é apenas o aluno, mas também seus pais, a sociedade e mesmo o próprio professor; é um trabalho contínuo de reconcepção das prescrições em função do contexto particular de ensino e se realiza dentro da sala de aula (o que é visível) e fora da sala de aula, o que muitas vezes é invisível.

## Trabalho do professor



Esquema I – A concepção de trabalho docente (MACHADO, 2007)

Nas diversas atividades em que se engaja, o professor relaciona-se com um objeto, com os outros, com ele próprio e tem seu agir mediado por artefatos que podem ser apropriados por ele, tornando-se, assim, seus instrumentos de desenvolvimento.

E o aluno frente a isso? Pode-se dizer que ele também, assim como o professor, faz um trabalho? Segundo La Borderie (1991), o ofício de ser estudante é o primeiro que se tem na vida em nossa sociedade, constituindo, assim, o primeiro momento em que a criança tem contato com o mundo do trabalho e com as limitações/restrições impostas por ele. Mas o “trabalho” de estudante não é um trabalho como os outros da sociedade capitalista, em que se produz algo a fim de receber um salário; na vida escolar, a produção do aluno visa à aprovação/avaliação do adulto professor, como afirma Perrenoud (1995), que procurou fazer uma análise do ofício de estudante.

Nesse trabalho de aluno, podemos, à semelhança do trabalho do professor, encontrar um trabalho prescrito (pelo professor), um trabalho realizado pelo aluno, que recorre aos artefatos, entre eles, a própria prescrição, e provavelmente um real da atividade.

Neste artigo, gostaríamos de refletir um pouco sobre as prescrições no trabalho do aluno.

## As prescrições

As prescrições podem ser definidas como as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior, segundo Berthet e Cru (2002). Elas podem ser internas ou externas a uma empresa e compreender: os objetivos (quantidade ou serviço, limites, qualidade...); os procedimentos (modos operatórios, ordem das tarefas...); as diversas regras (segurança, etc.); etc. E elas estão presentes nos diferentes gêneros profissionais.

As prescrições fazem parte de todos os trabalhos e, no caso do trabalho de aluno, elas têm uma grande importância, já que o agir deste é prescrito constantemente pelos professores, a partir das reconcepções que eles fazem das prescrições que eles também recebem.

Veyrac (2001) afirma que os textos prescritivos têm algumas especificidades em situações profissionais, as quais, segundo nossa posição, também podem ser aplicadas às prescrições feitas aos alunos:

- os prescritores que os elaboram têm um estatuto definido na hierarquia da organização profissional. O professor ocupa uma posição hierarquicamente superior à do aluno;

- as prescrições têm um caráter jurídico, que engaja o empresário e seus funcionários. Assim, as situações em que há desrespeito a elas têm implicações no nível do contrato de trabalho e são passíveis de ser julgadas pela justiça. Do mesmo modo, quando o aluno não segue as prescrições, ele também poderá sofrer penalidades, como as baixas notas e até a reprovação no ano escolar;

- as prescrições provêm de diferentes fontes (governo, empresa, chefe, etc.) e são transmitidas por vários meios: texto escrito ou oral, etc. Apesar dos vários meios e dos problemas que isso pode criar, há que se ressaltar também que a prescrição pode ir sendo completada nesse processo de comunicação. Na escola, apesar de dar uma prescrição escrita, o professor poderá complementá-la no decorrer da realização da tarefa pelo aluno.

Ainda não encontramos trabalhos analisando as prescrições construídas em textos voltadas para os alunos. Por isso, vamos apresentar as características que temos das prescrições dos professores para vermos, depois, com a análise, se essas características também se repetem em prescrições para os alunos.

Apesar de serem constitutivas do trabalho docente, as prescrições, muitas vezes, são vagas, não explicitando exatamente o que os professores devem fazer, obrigando-os, assim, a redefinirem-nas para si próprios a fim de construir as suas

tarefas e poder, então, também prescrever as tarefas dos alunos, de acordo com Saujat (2003).

As prescrições veiculadas pelos textos oficiais dirigidas ao professor são um elemento bem claro do trabalho docente, todavia ainda se encontram poucos estudos sobre o modo como elas são construídas e como a figura do professor aí aparece.

Bronckart e Machado (2005), em um desses poucos estudos, analisam as mensagens introdutórias dos ministros da Educação em textos oficiais prescritivos sobre o trabalho do professor no Brasil (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e em Genebra (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*). Nessas prescrições, o professor não é colocado como um ator real, com seus motivos, intenções e capacidades. Constatações semelhantes são feitas por Abreu-Tardelli (2004) e Plazaola-Giger (2004). Abreu-Tardelli (2004, 2006) fez a análise do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, para compreender como o trabalho do professor de educação a distância é apresentado na legislação brasileira. Nessa análise, a autora constata que o presidente da República é colocado como ator do agir prescritivo; os cursos e as instituições, como os agentes do processo de regulamentar a Educação a Distância; e o professor nem é posto em cena. Já Plazaola-Giger (2004), ao estudar textos oficiais sobre o ensino de alemão na escola primária de Genebra, também constata esse apagamento da figura do professor como um agente do ensino nas prescrições. Nos lugares em que seria esperado aparecer a figura do professor como centro de uma ação, havia, na verdade, formas de neutralização, como o uso de frases na voz passiva ou de infinitivos. Correia (2007) e Barricelli (2007) também chegaram a essas conclusões sobre o apagamento da figura do professor, ao analisarem, respectivamente, os PCN para o 1º e 2º ciclo (antigas 1ª a 4ª séries) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Como conclusão da análise de diferentes textos prescritivos (Decreto da EaD; Mensagem do Ministro da Educação que inicia os PCN; PCN de Ciências), Machado e Cristóvão (2009, p. 112) apontam que:

... ou nos encontramos diante de um total ocultamento ou negação do trabalho do professor, como é o caso do decreto, ou diante da construção de sua “figura” como um simples adjuvante ou instrumento de um processo que se apresenta como tendo caráter inelutável e quase mecânico, pois bastaria que o professor aplicasse os princípios sugeridos para que os objetivos da atividade fossem alcançados. Assim, nega-se o papel de ator ao professor (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 112).

Dessa forma, o professor não aparece nesses textos oficiais como o ator do trabalho educativo, ainda que, na realidade, ele o seja. Esse apagamento do professor como um sujeito que age no trabalho educacional parece, então, ser uma característica das prescrições dirigidas ao professor. E no caso do aluno, como serão as prescrições dirigidas a ele? Na próxima seção, procuraremos expor um texto prescritivo dirigido ao aluno.

## **Uma prescrição dirigida ao aluno**

Em uma pesquisa realizada sobre os projetos de estágio produzidos por estudantes do curso de Letras em uma disciplina de estágio supervisionado, procuramos analisar também o texto prescritivo que orientava a produção desses projetos, para compreender melhor os resultados obtidos com a análise. Na análise do documento de prescrição e dos projetos, recorremos aos procedimentos teórico-metodológicos do grupo ALTER (MACHADO; BRONCKART, 2009; BUENO, 2009), procurando analisar os textos no nível da situação de produção, da arquitetura interna (infraestrutura textual, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos) e da semântica do agir, detectando os actantes e o agir a eles atribuído nos textos.

Os projetos de intervenção, analisados nesta pesquisa, foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, seguindo as indicações do documento “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”.

Escrito pelos professores responsáveis pela disciplina de estágio, visando aos alunos e também a instâncias avaliadoras do curso de graduação, o documento “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa” tem o objetivo de normatizar as atividades ao aluno no estágio e na produção textual sobre essas atividades.

Esse documento não apresenta a formulação linguística convencional de uma prescrição, com verbos no imperativo e marcas de segunda pessoa, mas faz a prefiguração do agir futuro do estagiário. Como um texto prefigurativo, ele acaba normatizando o agir do estagiário durante o estágio e durante a produção do projeto de intervenção. Sabemos, é claro, que entre a prescrição e o trabalho realizado existe uma distância; logo, o projeto de intervenção produzido pelo aluno não será o resultado da obediência cega a uma prescrição, mas uma reação a essa prescrição junto a seu conhecimento de mundo, de sua formação, de sua situação de produção, etc.

Assim, estudar essa prescrição, ainda que não nos explique mecanicamente a produção do projeto de intervenção realizada por cada aluno, pode nos ajudar a

compreender o contexto em que o estagiário produziu o seu texto e a interpretar melhor a sua forma de organização, além de nos permitir perceber algumas representações sobre o trabalho do professor que são construídas em textos nessa universidade. Esse documento pode ser encontrado impresso ou na internet, no *site* da universidade, ficando sob a responsabilidade do professor-supervisor de estágio a sua distribuição e apresentação para os alunos-estagiários a cada semestre. Normalmente, na primeira aula, o professor-supervisor apresenta o seu programa de ensino e esse documento. Em todas as suas páginas, há um cabeçalho, em que aparece, primeiramente, o nome da universidade, depois a área e o curso em que ele circula, além do nome do documento: “Instruções gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”. Dessa forma, parece-nos que ele se coloca como documento oficial sob a responsabilidade maior da direção, que quer dar as instruções sobre o processo de realização do estágio. Apesar de o nome ser “Instruções”, o documento é constituído por artigos, treze, o que faz com que sua forma se assemelhe a uma lei, com estatuto jurídico.

Após os artigos, há os anexos, quatro, nos quais são apresentadas as grades de correção dos textos escritos (projeto de intervenção e relatório) que os alunos produzirão para o Estágio em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa, conforme a sua opção de curso.

O documento apresenta o seguinte plano global:

Artigos	Conteúdo
1° a 7°	Determinação das condições gerais do estágio: onde, em que quantidade de horas, com quem deve ser feito o estágio.
8°	Determinação dos objetivos das 3 etapas do estágio.
9°	Determinação detalhada da etapa 1, com a realização de estágio de observação, que tem por objetivo a coleta de informações para a confecção do projeto de intervenção.
10° a 11°	Determinação detalhada da etapa 2, com a realização de estágio de participação, que tem por objetivo a produção de um projeto de intervenção, baseado nas necessidades identificadas na etapa anterior.
12° a 13°	Determinação detalhada da etapa 3, com a realização de estágio de regência, que tem por objetivo a aplicação do projeto definido e preparado nas etapas anteriores, além da produção do relatório final.

Quadro 1 – O plano global do conteúdo temático do documento

Não há marcas de primeira ou segunda pessoa do discurso, e os tempos verbais são o futuro do presente e o presente, portanto com a predominância do discurso teórico, o que contribui para que esse documento se assemelhe a uma lei que é válida para todos. Contribuindo, assim, para esse caráter de norma, encontramos no texto todo um modo de dizer o agir construído com a figura de “ação canônica”, conforme Bulea e Fristalon (2004) e Abreu-Tardelli (2006), expondo a regra, a prescrição, feita por alguém externo ao actante.

Há predominância de frases com relações predicativas indiretas, com forte presença do metaverbo de valor deôntico “dever”, o que reafirma o seu caráter de prescrição. Há muitos verbos na voz passiva sem a presença dos agentes correspondentes (ora o professor-supervisor, ora o aluno) e nominalizações das ações que o aluno deve fazer (“elaboração de roteiro”; “observação direta ou indireta”, “diagnóstico de algumas das principais dificuldades dos alunos”), o que faz ressaltar mais o próprio agir que seus actantes.

Encontramos nesse texto três actantes: o estagiário, o professor-orientador (observado) e o professor-supervisor. O estagiário é o protagonista principal nesse documento, já que se atribui um agir a ele 75 vezes, ou seja, 67,57%, no documento todo. Mas ele não aparece explicitamente em todo o texto, sendo, assim, identificado também por meio de pronome ou de elipse.

Em relação ao agir linguageiro esperado do estagiário, ou seja, a produção do projeto de intervenção e do relatório, há uma descrição detalhada da forma de apresentação dos textos. No caso do projeto de intervenção, por exemplo, encontramos detalhes tanto sobre a forma quanto sobre o conteúdo e até mesmo sobre a capa, o tipo de letra, tamanho do papel e do texto, além de se elencar o que deve tratar cada seção do texto.

Contudo, ainda que os dois artigos anteriores (artigos 9º e 10º) anunciem a necessidade de que se escolha um tema sobre o ensino de língua, nenhuma informação sobre ensino aparece na prescrição do conteúdo do projeto. O que vemos, na realidade, é uma descrição bem genérica do plano global que o texto deve ter, que serviria para qualquer projeto de pesquisa.

Segundo o documento, o estagiário pode agir individualmente ou em grupo, devendo seguir corretamente as instruções, ou sofrerá as penalidades também apresentadas no texto. Contudo, na atribuição de um agir ao estagiário, não se apresentam seus motivos, intenções ou capacidades. As prescrições que lhe são feitas são constituídas somente do agir esperado. Dessa forma, o estagiário é posto nesse documento como protagonista do agir, mas com papel de agente e não de ator, assim como vimos nas prescrições dirigidas aos professores. Ele é

o agente que deverá acatar as ordens. Nos vários artigos, recomendam-se, para o estagiário: o lugar em que ele poderá agir; o tempo em que ele deverá agir; com que destinatários; que escolhas deverá fazer, que responsabilidades são suas; quais são seus direitos; que penalidades poderão lhe ser imputadas; que documentos deve escrever e como deve fazê-lo para ser aprovado no estágio. Entretanto, pouco se fala sobre sua relação com o professor observado na escola e com os elementos constituintes do seu trabalho.

De acordo com as instruções, o estagiário é levado a observar a escola, o professor, os alunos, o trabalho, sem interagir com a figura principal, que é o professor, e o trabalho de ser professor. Note-se ainda que nada se diz sobre a preparação da aula, sobre seu desenvolvimento, a relação do professor com o objeto de ensino e seus alunos, nem sobre as conversas que o aluno poderia ter com o professor.

Os itens relativos à observação são apresentados separadamente e não se faz menção à inter-relação que há entre eles, a não ser no começo do item (“condições de produção do ensino-aprendizagem”; “condições de produção do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”). Nos dez aspectos que o aluno deve observar, somente em cinco se explicita um olhar sobre o professor.

Entretanto, nesse olhar sobre o professor, o estagiário é posto no papel de um avaliador que deve se centrar em três elementos constitutivos do trabalho do professor: os alunos e os artefatos (materiais didáticos e estratégias de ensino), incluindo-se também nestes as prescrições (adequação aos PCN). Nada se fala sobre o coletivo de trabalho ou as regras do ofício, ou, ainda, sobre o fato de que ele pode aprender com esse professor, observando e discutindo sobre a experiência dele a partir das aulas observadas, por exemplo. Nem se sugere que haja um respeito por esse profissional que o recebeu e que se tente ajudá-lo durante o período do estágio.

Em suma, o documento “Instruções Gerais para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”, como pudemos constatar, centra-se nos aspectos formais, apresentando onde, quando, durante quanto tempo, com quem deve ser o estágio, além de como devem ser feitos os textos, projeto e relatório que serão avaliados.

O estagiário é apresentado como um agente, desempenhando inclusive o papel de avaliador de alguns elementos do trabalho do professor: os artefatos e a obediência às prescrições. Dessa forma, notamos que há uma simplificação do trabalho do professor, já que outros elementos nem foram sugeridos. Esse subdimensionamento do trabalho docente pode passar para o estagiário uma visão

incompleta de sua futura profissão, além de ajudar a perpetuar a ideia, já corrente no senso comum, de que basta ao professor seguir as regras, ter um programa e um material didático adequado às prescrições institucionais para que a educação brasileira melhore.

Assim, a leitura atenta do documento e a obediência a suas regras pode levar o estagiário a reproduzir a visão do senso comum sobre o trabalho do professor em vez de ajudá-lo a saber agir para aprender mais sobre a sua futura profissão, podendo, com isso, desenvolver-se profissionalmente. Como nas indicações sobre a produção dos projetos não há referências sobre o trabalho do professor, em geral, nem mesmo sobre os elementos desse ofício, corre-se um sério risco de que o estagiário acabe realmente por reproduzir essa visão. Mas será que é isso que encontramos nos projetos de estágio feitos?

### **Os textos produzidos em resposta à prescrição**

O resultado da análise do conjunto de dez dos projetos permitiu-nos perceber que entre eles há muitas semelhanças, que nos levam às conclusões que apresentaremos a seguir. Notamos que, na produção desses projetos de intervenção, houve grande preocupação com os aspectos formais, uma vez que todos os textos apresentaram capa, folha de rosto, tamanho do texto, divisão em seções, conforme prescrição do documento de orientação. Além disso, ainda que o documento de prescrição não enfatize como deveria ser a linguagem empregada, os textos seguiram o padrão científico, usando predominantemente o discurso teórico, construindo-se um discurso em 3ª pessoa, objetivo e impessoal.

Essa preocupação com a forma pode significar que o estagiário não está diferenciando o projeto de intervenção dos outros textos que produz nas várias disciplinas teóricas da graduação, ou seja, ele não é o texto em que um futuro professor analisa a sala de aula e propõe alternativas para resolver as dificuldades encontradas. Na verdade, o projeto parece ser mais um texto que deve seguir corretamente a prescrição dada para ser bem avaliado.

Provavelmente, considerando a situação de avaliação como a finalidade principal do projeto, o estagiário não encontra razões para se colocar no projeto. Afinal, revendo o contexto de produção, se estamos na universidade e queremos ser bem avaliados pelo professor, o importante é trazer a voz da ciência e não de um simples graduando – quantas vezes esse estagiário não teria sido lembrado da importância de fundamentar as afirmações com o discurso científico?

Partindo-se dessas representações do contexto de produção e revendo-se o documento de orientação para a construção dos projetos, fica mais fácil compreender por que a voz predominante nos projetos é a dos teóricos e dos documentos oficiais lidos na disciplina. Parece-nos que, visando a construir um texto “bem-sucedido”, o estagiário procurou trazer a voz legitimada na universidade para analisar o trabalho do professor. O próprio documento de orientação do estágio coloca, no artigo 10º, a necessidade de que o estagiário, após selecionar um tema para fazer a intervenção, faça uma “pesquisa bibliográfica sobre o tema eleito, em gramáticas pedagógicas e em textos científicos”. E depois, no artigo seguinte, sobre a produção do projeto de intervenção (artigo 11, parágrafo terceiro, sobre a seção de Fundamentação teórica), coloca-se a necessidade de que se considere o que os teóricos já disseram sobre o tema. Logo, para ser bem-sucedido na produção de mais esse exercício escolar, a saída encontrada pelo estagiário é a prescrição dada.

Ainda seguindo a prescrição dada, nota-se que os estagiários assumiram o papel proposto no documento de orientação, ou seja, avaliadores dos professores, usando o discurso dos teóricos e dos PCN como critérios. Essa avaliação é percebida claramente, já que as vozes dos PCN e teóricos dominam os textos, contribuindo para se expor qual seria o agir “errado”, a ser descartado nos segmentos de trabalho realizado pelo professor observado ou por qualquer outro, e qual seria o agir a ser adotado, nos segmentos de trabalho prefigurado para o professor.

Portanto, essa preocupação em retomar as vozes dos PCN e dos teóricos pode indicar que o estagiário quer passar a imagem de bom aluno, que lê os textos indicados e sabe quando os utilizar. O uso do discurso teórico junto a essas vozes corrobora a ideia de que o estagiário, ao produzir o projeto, parece fazer apenas mais um exercício escolar e não uma reflexão sobre o seu futuro trabalho. Afinal, o discurso teórico marca o discurso científico lido, discutido e utilizado como modelo na universidade. Provavelmente, na visão do estagiário, o uso dessas vozes e do discurso teórico seria, então, também o esperado pelo professor-supervisor.

Entretanto, ao construir a sua avaliação, o estagiário enfoca somente dois elementos do trabalho do professor: o artefato e o destinatário (o aluno), descartando vários outros que poderiam ser tratados, como vimos no “triângulo” proposto por Machado (2007). Mantém-se a ideia de que a inserção de um novo artefato seja capaz de resolver todos os problemas, desconsiderando-se o fato de que esse novo artefato pode, por si, causar mais problemas. Pode-se ver tal discurso em textos oficiais sobre os PCN ou sobre a Educação a Distância (ABREU-TARDELLI, 2006). Dessa forma, apesar de leituras atualizadas na disciplina de Estágio,

a análise desses projetos nos mostra que representações cristalizadas sobre o trabalho do professor ainda estão em vigor no texto produzido pelos estagiários.

Contudo, essa visão subdimensionada do trabalho docente apresentada pelos estagiários nos obriga a fazer um questionamento: se os estagiários seguem tanto as prescrições, os textos teóricos e os documentos oficiais para produzirem as suas avaliações, será que essa visão que eles apresentam em seus textos não seria apreendida desses vários textos? Sendo assim, não seriam só os projetos desses estagiários que estariam focando somente alguns aspectos do trabalho do professor e menosprezando outros, mas isso já seria, talvez, uma característica do discurso legitimado sobre o trabalho docente.

### **Considerações finais**

A análise do documento de prescrição e dos projetos produzidos nos permite perceber a importância da relação entre eles, que não pode ser descartada, uma vez que, apesar de os textos resultantes apresentarem características não determinadas pelas prescrições, como o emprego do discurso teórico e a ausência da 1ª pessoa, notamos que várias outras indicações foram seguidas. Como resultado disso, vimos o estagiário se colocar como avaliador do professor observado a partir de parâmetros externos ao trabalho deste, desconsiderando o contexto em que tal professor trabalhava e as condições que o faziam trabalhar de uma certa maneira e não de outra. Nesse sentido, o documento prescritivo funcionou como orientador, mas também como restritor do agir do aluno, não lhe dando a possibilidade de verificar e/ou refletir sobre a complexidade do trabalho docente.

Assim, os textos prescritivos, mais que indicar a forma de um agir, podem contribuir também para o modo como se olha o agir do outro e o próprio agir. Nesse sentido, caberia maior atenção à elaboração desses textos, principalmente no espaço da formação de professores, já que, junto com uma prescrição, estamos transmitindo nos textos também as representações sobre como deve ser visto, avaliado e – por que não? – julgado um professor.

### **The prescription of the student's text production: orientation for the student work or restriction to his action?**

#### **Abstract**

The purpose of this article is to discuss the importance of the close observation of a student textual production regarding a given textual prescription in

order to seek a better understanding of the texts produced in an academic environment. For that matter this article revisits the results of both the analysis of a prescription document and trainee's projects produced by university graduate students in language course. The theoretical perspective of socio-discursive interactionism, the sciences of work (ergonomics of the activity and clinic of the activity), and ALTER-LAEL research group results were used to analyse and reflect upon the results.

Keywords: Prescription. Textual production. Students' production. Teachers' formation. Socio-discursive interactionism.

### **La prescription de la production textuelle de l'élève : orientation pour le travail de l'élève ou restriction de son agir ?**

#### **Résumé**

Cet article a pour but de discuter l'importance d'envisager la prescription de la production textuelle de l'élève pour mieux comprendre les textes produits en situation académique. Pour cela nous reprenons les résultats d'analyse d'un document prescriptif et des projets de stage élaborés par des étudiants du cours de Lettres. Pour l'analyse et la réflexion sur les résultats, nous adoptons la perspective théorique de l'Interactionnisme socio-discursif et des Sciences du Travail – Ergonomie de l'activité et Clinique de l'Activité, en particulier, ainsi que les recherches du groupe ALTER-LAEL.

Mots-clés: Prescription. Production textuelle. Travail de l'élève. Formation des enseignants. Interactionnisme socio-discursif.

#### **Referências**

- ABREU-TARDELLI, L. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 166-197.
- ADAM, Jean-Michel. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. **Pratiques**, n. 111/112, p. 7-38, dez. 2001.
- AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives: p. 243-262, 2002.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 35-54

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1929-30/1986. 203 p.

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da Educação Infantil**. 324 f. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2007.

BERTHET, Michel; CRU, Damien. Avec les évolutions de la prescription, comment travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse. **Actes de 37<sup>ème</sup> Congrès de l'Ergonomie sur le thème "Les évolutions de la prescriptions"**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999. 355 p.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 203-230.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 208 p.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. En quoi et comment les "textes prescriptifs" prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETTAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul (Org.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et applications. Louvain: Peeters, 2005. (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain). p. 221-240.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: EDUC, 2009. 272 p.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999. 222 p.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade). 344 p.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. 187 p. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2007.

LA BORDERIE, R. **Le métier d'élève**. Paris : Hachette, 1991. 159 p.

MACHADO, Anna Rachel. **otrabalho@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. 196 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Inédita, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Maria Antónia (Org.). **O ISD: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, 174 p.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 101-116.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, V. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 117-136.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1998. 238 p.

PLAZAOLA-GIGER, Itziar. Prescrire l'agir enseignant? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**, n. 103, 2004. p. 185-212.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur**. 187 p. Tese (Doutorado) – Marseille, 2003.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p. 3-34.

VEYRAC, Hélène. Aperçu de la variété des fonctions des consignes dans le monde du travail. **Pratiques**, n. 111/112, p. 77-92, dez. 2001.

VYGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009. 500p.