

Modelo de análise modular do discurso e dimensão situacional da proposta curricular de Minas Gerais

Model of modular analysis of speech and situational dimension of the proposal curriculum of the State of Minas Gerais

GUSTAVO XIMENES CUNHA*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG

RESUMO

Este artigo analisa a dimensão situacional da proposta curricular do Estado de Minas Gerais, estudando a interação entre a instância de produção da proposta – a Secretaria de Educação – e a instância de destinação dessa proposta – o professor de português da rede estadual de ensino. A análise realizada adota os pressupostos teóricos do Modelo de Análise Modular do Discurso, para investigar os aspectos materiais da interação, os papéis que os agentes desempenham e as ações que realizam por meio da proposta curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Dimensão situacional. Modularidade.

*Sobre o autor ver página 67.

ABSTRACT

This article examines the situational dimension of the proposal curriculum of the State of Minas Gerais, studying the interaction between the production instance of the proposal – the Secretary of Education – and the destination instance this proposal – professor of Portuguese. The analysis adopts the theoretical assumptions of the model Modular analysis of speech, to investigate the material aspects of the interaction, as well as the roles they play and the agents that perform actions through the proposal curriculum.

KEYWORDS: *Discourse analysis. Situational dimension. Modularity.*

1 Introdução

O objetivo deste artigo é mostrar que a proposta curricular de Minas Gerais constitui um recurso linguageiro por meio do qual os professores da rede estadual de ensino e a Secretaria de Educação desse estado dialogam.

O presente estudo recai sobre as três seções iniciais do documento: “As razões para o ensino da disciplina”, “As diretrizes para o ensino da disciplina” e “Os critérios de seleção de conteúdos”. Antecedendo os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM), essas três seções procuram instruir o professor, fornecendo informações que supostamente desconhece sobre a disciplina “português” e sobre procedimentos de ensino. Por isso, essas seções parecem ter como fim dar um suporte teórico ao professor.

Para realizar o estudo dessas seções da proposta curricular, utilizamos contribuições teóricas do Modelo de Análise Modular do Discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, MARINHO; PIRES; VILLELA, 2007). Reconhecendo que o discurso é um objeto complexo, cuja organização e funcionamento envolvem aspectos de diferentes dimensões, o modelo propõe que o discurso pode, inicialmente, ser decomposto em um número restrito de subsistemas de informações

(ou módulos¹). Descritos os módulos, que definem as informações de base que participam do discurso, o modelo considera que essas informações podem ser combinadas em formas de organização, a fim de se descreverem os diferentes aspectos envolvidos na produção e na interpretação da organização discursiva² (FILLIETTAZ; ROULET, 2002).

Para realizar este estudo, analisamos a dimensão situacional do discurso, que se ocupa, de um lado, da materialidade da interação e, de outro, dos papéis que os agentes envolvidos desempenham e das ações que realizam no processo interacional. A análise da dimensão situacional é de fundamental importância para a compreensão das produções linguageiras, porque essa dimensão exerce um forte impacto sobre a seleção do material linguístico que vai entrar na composição dessas produções, permitindo identificar a imagem que a instância de produção do discurso projeta de sua instância de destinação.

Inicialmente, estudamos o módulo interacional, que trata da materialidade da interação mediada pela proposta curricular. Em seguida, tratamos do módulo referencial, que estuda os interlocutores, investigando os papéis que assumem e as ações que realizam. Por fim, apresentamos as constatações obtidas sobre a dimensão situacional que permitem identificar o professor para quem a proposta curricular é escrita, ou seja, qual a imagem que a Secretaria de Educação projeta do professor de português da rede estadual de ensino.

2 Módulo interacional

O módulo interacional trata da materialidade das interações. Mais especificamente, trata das propriedades materiais da situação de interação do discurso e das situações de interação que ele representa (ROULET, 1999). Nesse sentido, toda interação se estabelece através de um canal, dispõe seus interactantes uns em relação aos outros no tempo e no

¹ Cada dimensão do discurso se constitui de módulos. Assim, a dimensão linguística se constitui dos módulos lexical e sintático; a dimensão textual se constitui do módulo hierárquico; e a dimensão situacional se constitui dos módulos interacional e referencial.

² As formas de organização consideradas pelo MAM são: fono-prosódica, semântica, relacional, informacional, enunciativa, sequencial, operacional, periódica, tópica, polifônica, composicional e estratégica.

espaço e define suas possibilidades de agir e de retro-agir. Dessa forma, a materialidade de uma interação pode ser definida por meio de três parâmetros: o canal, o modo e o tipo de vínculo da interação.

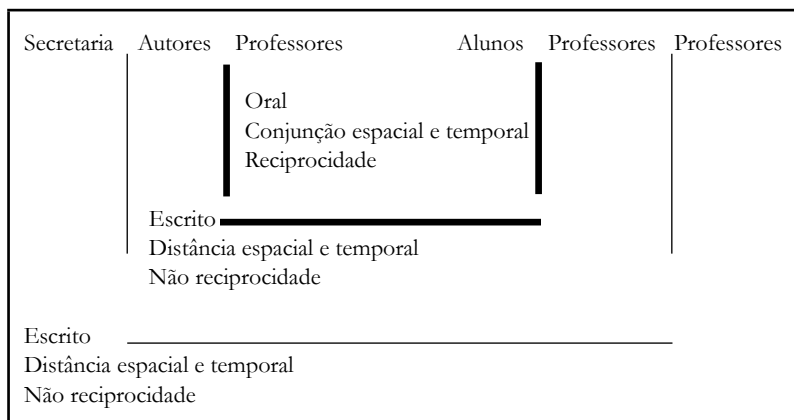
Todo discurso implica, pelo menos, um canal de interação. O canal diz respeito ao suporte físico utilizado pelos interactantes: oral, escrito, visual. Burger (*apud* ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 141) fala em “suporte dominante do discurso”, para se referir ao fato de que muitas interações utilizam mais de um canal e dá como exemplo o jornal televisivo, do qual a voz do jornalista constitui o suporte dominante, enquanto os seus gestos constituem índices transversais para a comunicação.

Todo discurso implica também um modo de interação. O modo diz respeito à posição dos interactantes no tempo e no espaço. Assim, fala-se em co-presença espacial e/ou temporal, quando os interactantes se encontram em um mesmo ambiente. Esse é o modo que caracteriza as interações face a face. Por outro lado, fala-se em distância espacial e/ou temporal, quando os interactantes não se encontram em um mesmo ambiente. Este é o modo que caracteriza a troca epistolar, em que há distância espacial e temporal. É importante dizer que nem sempre co-presença temporal implica co-presença espacial. No modo que caracteriza a conversa telefônica, por exemplo, existe co-presença temporal entre os interlocutores, mas eles não se encontram num mesmo ambiente.

Todo discurso implica, por fim, um tipo de vínculo. O tipo de vínculo se refere à existência ou não de reciprocidade entre os interactantes. Conforme Burger (*apud* ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), as interações face a face podem favorecer a reação à fala do outro e, conseqüentemente, a existência de reciprocidade entre os interactantes. Já as interações em que há distância espacial e temporal entre os interactantes podem favorecer um tipo de vínculo unidirecional, ou seja, uma interação em que apenas um deles comunica.

Embora possa haver combinações preferenciais desses três parâmetros, eles são independentes, apresentando cada discurso uma combinação específica. A combinação dos três parâmetros de uma interação em particular pode ser representada por meio de um quadro

interacional. De acordo com a nossa interpretação, o quadro interacional da proposta curricular apresenta a seguinte configuração:



Quadro 1 - Quadro interacional

A interação mediada pela proposta não é simples, porque apresenta diferentes níveis interacionais encaixados. No nível mais externo, os professores dialogam com a Secretaria de Educação do estado. No nível intermediário, os professores dialogam com os autores da proposta curricular. No nível mais interno, a interação ocorre entre professor e alunos. O quadro dessa interação foi marcado em negrito, porque ela é representada na proposta curricular, ou seja, essa interação faz parte do universo de que o discurso trata. Nos dois primeiros níveis interacionais, o canal é escrito, há distância espacial e temporal entre os interlocutores e não há possibilidade de retroação. Em outras palavras, na proposta curricular, o momento de produção do texto pelo autor não é simultâneo ao momento de consumo desse texto pelo leitor. No nível mais interno, que é representado no discurso, há reciprocidade entre os interlocutores, e o canal é oral, já que a atividade de interlocução entre professor e alunos ocorre face a face.

Esse nível mais interno, que representa a interação entre professor e alunos, se manifesta nos trechos em que a proposta faz alusão aos

alunos, referindo-se às ações que o professor deve realizar em sala de aula para atender às suas demandas. Um exemplo desses trechos é:

(01) as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática (...).

É importante observar que o fato de ser uma interação representada no discurso não diminui a relevância da interlocução entre professor e alunos, já que é essa interação que justifica as duas interações mais externas entre professor, autores da proposta e Secretaria de Educação. Afinal, é o sucesso na interação em sala de aula entre professor e alunos que justifica e explica a escrita de uma proposta curricular.

Quanto aos dois primeiros níveis do quadro, embora a proposta aponte, nas páginas iniciais, os autores que a elaboraram, e, por isso, os agentes do nível intermediário do quadro sejam os professores, de um lado, e os autores, do outro, a instância que dialoga com o professor parece se constituir principalmente da Secretaria de Educação à qual ele é subordinado como profissional do que de um autor específico. Isso ajuda a compreender por que é tão complexa a relação que se estabelece entre o professor de escola pública e *aquela* que tem o papel de lhe impor condutas e metas, relação que, não poucas vezes, se traduz em objeções do profissional de ensino ao que impõe o governo do Estado ou a Secretaria de Educação, e não ao que impõem autores de documentos oficiais.

3 Módulo referencial

Feito o estudo do módulo interacional, é possível agora buscar contribuições do módulo referencial, que é definido no modelo modular como o responsável pela descrição das relações que o discurso mantém com o mundo no qual é produzido e das relações que ele mantém com o(s) mundo(s) que representa. Conforme Roulet (1996, p. 22, grifo do autor), “esses mundos podem ser analisados em **representações mentais** de tipo **praxeológico**, para as ações, e de tipo **conceitual**, para os seres e as coisas”. Assim, esse módulo busca dar conta, de um lado,

das ações linguageiras e não linguageiras realizadas ou designadas pelos parceiros de uma interação e, de outro lado, dos conceitos ativados em tais ações. Em vista dos objetivos deste trabalho, levaremos em conta apenas as ações que cada participante da interação realiza.

Apesar de serem participantes de uma ação conjunta, essas instâncias agentivas perseguem objetivos individuais, que Filliettaz denomina “ações participativas” e define como “parcelas interdependentes de responsabilidade que cabem a cada um dos interactantes na emergência de um *enjeu* comum” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 114).

Como a função da proposta curricular é estabelecer os tópicos a serem abordados na escola, uma primeira ação participativa que se pode atribuir ao professor é a de conhecer os tópicos com que a Secretaria espera que ele elabore seu programa de aulas. Uma segunda ação, decorrente da primeira, consiste em selecionar os tópicos que julgue serem os mais adequados para elaborar seu programa. A terceira ação participativa que vamos atribuir ao professor é a de obter conhecimentos. Esses conhecimentos que o professor pode buscar na proposta se referem não só a que tópicos ensinar, mas se referem ainda a conhecimentos teóricos sobre linguagem e sobre prática docente. Esses conhecimentos são oferecidos nas três seções iniciais da proposta (“As razões para o ensino da disciplina”, “As diretrizes para o ensino da disciplina” e “Os critérios de seleção de conteúdos”).

Quanto à Secretaria de Educação, a primeira ação participativa que se pode atribuir a essa instância é a de propor conteúdos de ensino a serem abordados na escola. Essa é uma ação que se manifesta nas seções intermediárias da proposta, as quais são dedicadas a apresentar os “tópicos e subtópicos de conteúdo” e as “habilidades e detalhamento das habilidades”. Nessas seções, os tópicos são apresentados numa coluna à esquerda da página, enquanto as habilidades são apresentadas numa coluna à direita da página. Assim, um tópico, como “1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos”, corresponde a várias habilidades, como “1. 1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção” e “1. 2. Usar índices,

sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros”.

A segunda ação realizada pela Secretaria ao interagir com o professor consiste em instruir quanto às concepções atuais de língua e linguagem e quanto aos procedimentos a serem adotados para ensinar conforme essas concepções. Nas três seções iniciais da proposta, a Secretaria trata de língua e linguagem em trechos como os que seguem:

- (02) Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material – os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita –, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. Essa parte subentendida, digamos, “invisível”, está no contexto de produção do enunciado, em sua enunciação e co-enunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores (p. 11-12).
- (03) ensinamos linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações (p. 12).

Já em trechos como os reproduzidos a seguir, também extraídos das três seções iniciais, a Secretaria trata de procedimentos a serem adotados para se ensinar conforme as concepções de língua e linguagem definidas.

- (04) as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso (p. 15).
- (05) Ao selecionar textos para estudo, é preciso ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos
- de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade;
 - adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal;
 - com níveis cada vez mais complexos de organização (p. 17).

Uma terceira ação que a Secretaria realiza ao interagir com o professor é a de tentar convencê-lo da necessidade de adotar as concepções de língua e linguagem que apresenta, para que elas guiem a prática docente. Essa ação se manifesta no emprego de diversos recursos persuasivos, utilizados na construção do texto. Um deles consiste no uso de períodos com a seguinte estrutura: *É importante X* ou *É preciso X*, em que se torna explícita a tentativa por parte de quem escreve de levar o leitor a crer em uma dada informação ou a praticar uma dada ação.

(06) *É importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente* (p. 13).

(07) *É preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc.* (p. 13).

Outro importante recurso empregado no texto para tentar convencer o professor a adotar as concepções apresentadas na proposta é a estrutura *não X, mas Y*, como as que seguem:

(08) a coerência e a coesão **não** são qualidades dos textos em si, **mas** se produzem no contexto, com base no trabalho lingüístico dos interlocutores e em seus conhecimentos compartilhados (p. 14).

(09) ensinamos linguagem, **não** para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, **mas** para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações (p. 12).

Estruturas como essas são recorrentes no texto da proposta e constituem uma estratégia, por meio da qual se apresenta como falso ou ultrapassado o conhecimento X, para se apresentar como correto ou atual o conhecimento Y. Segundo Guimarães (2007), nesse tipo de construção, em que o *mas* vem depois de uma negação, o conector introduz um comentário do locutor que se opõe ou ao que disse o

próprio locutor ou ao que disse um interlocutor suposto ou real. Na proposta curricular, a estrutura *não X, mas Y* parece ter por função negar um conhecimento X, atribuível ao interlocutor (o professor), e afirmar um conhecimento Y, que o locutor (a Secretaria) quer ensinar.

As instâncias que interagem por meio da proposta curricular e as ações participativas que realizam nessa interação podem ser esquematizadas no seguinte quadro.

| AÇÕES PARTICIPATIVAS PROFESSOR | AÇÕES PARTICIPATIVAS SECRETARIA DE EDUCAÇÃO |
|---|--|
| conhecer os tópicos | propor tópicos |
| selecionar os tópicos | instruir |
| obter conhecimentos | convencer |

Quadro 2 - Instâncias agentivas e ações participativas

Feito o estudo da dimensão situacional, em que foram definidas a materialidade da interação mediada pela proposta curricular, as instâncias agentivas e as ações participativas que cabem a cada uma delas, é possível tratar agora da imagem que o discurso da proposta curricular projeta da sua instância de destinação.

4 O professor ao qual a proposta curricular é destinada

No caso em análise, as ações participativas realizadas pela instância de produção e os elementos textuais e discursivos do texto da proposta curricular podem funcionar como pistas importantes para se obter uma representação do modo como essa instância (a Secretaria) “imagina” aquele a quem seu texto se destina (o professor). Em outras palavras, as ações realizadas por meio do texto e com o texto fornecem informações úteis para se conhecer o professor a quem a proposta é destinada.

Primeiramente, esse professor parece ser visto como alguém a quem é preciso mostrar ou apontar os tópicos, com os quais os alunos devem ter contato ao longo do ano letivo. Para suprir essa primeira

carência que se atribui ao professor, a Secretaria age propondo os tópicos. Entretanto, essa carência não será efetivamente suprida, se o professor não for dotado de conhecimentos atuais sobre o seu domínio de ensino. Na busca por suprir essa segunda carência, a Secretaria age, ensinando o que supostamente o professor desconhece: as concepções atuais de língua e linguagem e o modo como ensinar conforme essas novas concepções. Por fim, é preciso falar a esse professor, convencendo-o de que essas novas concepções devem guiar a prática docente e de que o ensino tradicional, isto é, o ensino exclusivo da gramática deve ser abandonado, em favor do ensino do texto e das suas condições de produção e de recepção. A ação de convencer esse professor receoso de abandonar a prática que vem realizando se dá por meio de diferentes recursos. Desses recursos, fazem parte as estruturas *É importante X e não X, mas Y*.

5 Considerações finais

O estudo apresentado procurou tratar, à luz de pressupostos teóricos do Modelo de Análise Modular do Discurso, de aspectos importantes da relação instaurada entre a instância de produção da proposta curricular do Estado de Minas Gerais e a instância de destinação dessa proposta. Considerando a proposta como um recurso linguageiro por meio do qual os professores da rede estadual de ensino e a Secretaria de Educação dialogam, a análise procurou investigar a dimensão situacional do discurso, estudando aspectos relativos à materialidade da interação (o canal, o tipo de vínculo e o modo de interação) e aspectos referenciais ligados à identidade dos parceiros da comunicação e aos papéis que executam.

Feito isso, foi possível caracterizar a imagem que a instância de produção projeta da instância de destinação. Uma vez que a imagem do professor é a de um profissional que precisa conhecer novas concepções de língua e linguagem e o modo como ensinar conforme essas concepções, é preciso guiar a sua leitura, o que se tenta fazer por meio de diferentes mecanismos linguísticos, como as estruturas sintáticas.

Com este trabalho, procuramos mostrar que o texto da proposta curricular do Estado de Minas Gerais reflete um processo interacional complexo, em que agentes – a Secretaria de Educação e os professores da rede estadual de ensino – utilizam a linguagem não simplesmente para se comunicar, mas para agir, tentando modificar o mundo referencialmente construído pelo interlocutor. Essa tentativa implica riscos, porque leva inevitavelmente à construção de uma imagem do outro, a qual pode ou não ser aceita de maneira pacífica pelo sujeito empírico que vai assumir o lugar desse outro na interação.

REFERÊNCIAS

FILLIETTAZ, L. La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. **Pratiques**, n. 129/130, p. 71-88, 2006.

FILLIETTAZ, L.; ROULET, E. The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. **Discourse Studies**, n. 4, v. 3, p. 369-392, 2002.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. São Paulo: Pontes, 2007.

MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (Org.) **Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular**. Português: ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação (SEE). Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 28 de março de 2011.

ROULET, E. Une description modulaire de l'organisation topicale d'un fragment d'entretien. **Cahiers de linguistique française**, n. 18, p. 11-32, 1996.

ROULET, E. **La description de l'organisation du discours: Du dialogue au texte**. Paris: Didier, 1999.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours. Berne: Lang, 2001.

Recebido em julho de 2011.

Aprovado em novembro de 2011.

SOBRE O AUTOR

GUSTAVO XIMENES CUNHA é mestre em Linguística pela UFMG e doutorando em Linguística na mesma Instituição. É membro do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação - LDP-Perfil (Unicamp/CNPq), e do grupo de pesquisa Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso - UFMG/CNPq. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Sequências narrativas, Jornalismo político, Modelo de Análise Modular do Discurso.

E-mail: ximenescunha@yahoo.com.br