



Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições

Eliane Gouvêa Lousada¹ (USP)

Ermelinda Barricelli² (PUC/SP)

Resumo:

Este artigo tem por objetivo discutir o trabalho do professor representado em textos encontrados em situações de trabalho educacional, baseando-se, em primeira instância, nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2006, 2008), mas também em pressupostos teóricos de algumas das vertentes das ciências do trabalho. Primeiramente, apresentaremos uma discussão teórica sobre a visão de trabalho educacional, numa abordagem mais ampla do desenvolvimento profissional. Em seguida, serão propostos instrumentos e metodologias que possibilitam a análise do trabalho educacional representado nos textos que o re-configuram. Finalmente, apresentaremos a análise de dois textos que veiculam prescrições sobre o trabalho docente.

Palavras chave: agir, trabalho educacional, trabalho prescrito, realizado, real.

Abstract: This paper aims at discussing the work of teaching through some texts that are found within teaching situations. The main theoretical framework of this paper is the Socio-discursive Interactionism (Bronckart, 2004, 2006, 2008), but also some concepts of the Sciences of Work. We will present firstly a theoretical discussion about the way of viewing the work of teaching within a broader view of professional development. After that, we will suggest tools and methodologies to analyse the work of teaching through these texts. Finally, the analysis of two texts that show prescriptions will be presented.

Key words: acting, work of teaching, prescriptions, accomplished work, real work.

Introdução

O objetivo deste artigo¹ é, primeiramente, apresentar alguns conceitos teóricos por nós utilizados no intuito de discutir o trabalho de ensino para, em seguida, mostrar a análise de dois textos encontrados em uma determinada situação de trabalho educacional. Esses conceitos teóricos têm sua origem no quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) e, paralelamente, em algumas das vertentes das chamadas Ciências do Trabalho, e têm sido utilizados e desenvolvidos no interior de nosso grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), cadastrado no CNPq, com sede no LAEL².

Muitas pesquisas voltadas para a escola têm sido realizadas nas últimas décadas, como, por exemplo, alguns estudos na área da educação e da linguística aplicada, que se voltam, principalmente, para duas linhas de pesquisa: formação de professores e prática pedagógica. Nessas áreas de pesquisa, o ensino não é visto como um trabalho - o trabalho de ensinar – como aponta Faïta (2011). Tampouco são considerados, nessas abordagens, todos os participantes da situação profissional e a sua influência na realização do trabalho do professor. Outro fator desconsiderado, nessas pesquisas, refere-se às reconfigurações do agir educacional construídas nos mais diversos textos: da instituição escolar, de prescrições, elaborados por professores (auto-prescrições), alunos e outros envolvidos na situação, enfim, em uma série de textos que circulam nas situações de trabalho educacional. Embora relevantes, essas pesquisas indicam caminhos, mas não tratam especificamente das questões do trabalho educacional nem do estudo dos documentos que prescrevem esse trabalho.

As pesquisas sobre o trabalho docente, relativamente recentes no Brasil, têm se voltado para a compreensão do trabalho do professor em diferentes contextos, como os trabalhos desenvolvidos por diferentes representantes do GRUPO ALTER: Guimarães (2007), Cristovão (2007), Gamero (2011); Drey (2011) e outros também do grupo ALTER, mas no LAEL–PUC–SP, dentre os quais podemos citar os realizados por Machado (2004, 2007, 2009); por Machado e Bronckart (2005); por Lousada (2006, 2011b), sobre o trabalho educacional nos seus aspectos prescrito, real e realizado, por meio de análises de

¹ A análise deste artigo já foi objeto de apresentações em alguns congressos, dentre os quais destacamos o III Encontro do ISD realizado em Belo Horizonte em 2009.

² Trata-se do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC de SP.

autoconfrontações; por Abreu-Tardelli (2006) e Ferreira (2011), voltado para a compreensão do trabalho do professor em contextos digitais (EaD); por Mazzillo (2006), que analisa diários de alunas de um curso de línguas; por Corrêa (2007) que discute letramento em séries iniciais; por Bueno (2007) e Lousada (2011a), que discute o papel dos relatórios de estágio na formação inicial de professores; por Barricelli (2007, 2011), que discute três níveis de textos que prescrevem o trabalho do professor: prescrição oficial, prescrição de uma instituição de ensino e auto-prefiguração dos professores, entre outros trabalhos. Essas pesquisas complementam e acrescentam reflexões a outras pesquisas sobre o trabalho educacional, desenvolvidas na França (Clínica da Atividade, sediada no CNAM, em Paris e Equipe ERGAPE, Universidade de Provence, em Marselha) e na Suíça (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra). É importante salientar, ainda, que as pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo ALTER, mas no LAEL-PUC-SP, voltaram-se para alguns aspectos do trabalho educacional, como, por exemplo, em um primeiro momento, a análise de textos que prescrevem o trabalho, tendo avançado muito nessa área, como demonstram as pesquisas mencionadas anteriormente. Dez anos após a criação do Grupo ALTER-LAEL, podemos dizer que os objetos de pesquisa dos membros do grupo são bastante variados, indo desde os textos que prescrevem o trabalho, até textos produzidos por professores (experientes ou iniciantes) sobre seu próprio trabalho, como é o caso dos diários, relatórios e relatos, das entrevistas, autoconfrontações e instruções ao sócia³, passando por textos produzidos por outros participantes da situação de trabalho (tutores, coordenadores etc.) ou fora da situação de trabalho, como os textos da mídia. Um outro foco das pesquisas mais recentes do Grupo ALTER-LAEL tem sido o estudo dos contextos de formação de professores, procurando contribuir com propostas que sejam coerentes com a visão do ensino como um trabalho com em Machado (2009), Machado e Lousada (2010); Lousada (2011a, 2011b); Bueno (2010), Muniz-Oliveira (2010); Machado; Lousada e Ferreira (2011) .

³ A autoconfrontação e a Instrução ao Sócia são dois métodos pertencentes a uma metodologia de análise do trabalho desenvolvida pelos professores Yves Clot e Daniel Faïta (2001) a partir das intervenções realizadas por Oddone na Fiat nos anos 70 durante o Séminaire de Formation Ouvrière à l'Université de Turin (Oddone et al. 1981). Em linhas gerais, a autoconfrontação simples consiste em um diálogo entre o trabalhador e o pesquisador a partir de filmagens em situação de trabalho, e entre dois trabalhadores e o pesquisador nas autoconfrontações cruzadas. Na instrução ao sócia o trabalho é colocado em discussão a partir de uma situação imaginária em que o trabalhador dá instruções para o pesquisador para uma hipotética substituição. Nos dois métodos o objetivo é a emancipação do trabalhador por meio da superação coletiva e individual dos conflitos, ou mais especificamente o desenvolvimento do *poder de agir* (CLOT, 2008).

Uma vez apresentado o quadro de pesquisas do Grupo ALTER, ao qual pertencemos, cumpre esclarecer que optamos, neste artigo, por apresentar uma análise de textos que prescrevem o trabalho educacional, justamente para ilustrar um de nossos campos de estudos e de atuação.

Para atingir nossos objetivos, o caminho a ser percorrido neste artigo começa com a discussão dos fundamentos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo; em seguida, apresentaremos alguns aspectos que podem ser considerados na análise de textos de prescrição; finalmente, abordaremos a análise comparativa de duas cartas de apresentação de documentos oficiais voltados para a educação infantil.

1- O trabalho e o trabalho educacional

Nesta seção, discutiremos o conceito de trabalho e o conceito de trabalho educacional assumindo o interacionismo sociodiscursivo (ISD) como quadro teórico-metodológico central. Utilizaremos, ainda, como aportes teóricos, pesquisas de psicólogos da Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2004; Clot, Faïta et al. 2001; Roger, 2007; Kostulski, 2009, entre outros) e de linguistas, psicólogos e ergonomistas da Equipe ERGAPE (Ergonomia da Atividade dos profissionais da Educação, como Amigues, 2004; Saujat, 2002, 2004a, 2004b; Faïta, 2005, entre outros).

O trabalho é a principal atividade humana estreitamente ligada à preservação da espécie; é, também, uma atividade intencional realizada pelo homem por meio da mobilização de recursos materiais e intelectuais (cf. Leontiev, 1978). No entanto, definir trabalho não é uma tarefa muito simples dada à dificuldade de encontrar uma conceitualização que englobe todas as formas de realização do trabalho em espaços e momentos históricos diferentes; e todas as formas de realização que ele assume nos dias atuais.

Machado (2007), recorrendo ao quadro teórico-metodológico geral do ISD, e a outras vertentes das ciências do trabalho, como a ergonomia da atividade (Amigues, 2004, Faïta, 2004, Saujat, 2004a, 2004b) e a clínica da atividade (Clot, 1999), apresenta uma definição (provisória) de trabalho. Para a autora, o trabalho realiza-se em um contexto social específico, envolvendo a situação imediata e a mais ampla, e apresenta as seguintes características: 1) é pessoal e sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.); 2) é plenamente interacional, já

que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado; 3) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; 4) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito); 5) é impessoalizada, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas ao trabalhador; 6) é transpessoal, no sentido de que é guiado por “modelos do agir” específicos de cada *métier*, ou, em outras palavras, reflete a história do *métier*⁴.

O conceito de trabalho envolve, ainda, três outros conceitos: trabalho prescrito; trabalho realizado e real da atividade. Como apontam Guérin et al (2001), os estudos desenvolvidos pelos ergonomistas buscam compreender, principalmente, o conjunto de diferenças entre o trabalho realizado e o trabalho prescrito, sabendo que elas são inevitáveis.

Já na Clínica da Atividade (Clot, 2004), admite-se ainda que, além do trabalho realizado e do prescrito, temos o real da atividade. Para chegar a esse conceito, Clot (1999) parte da noção vygotskiana segundo a qual « o homem está cheio, a cada minuto, de possibilidades não realizadas⁵ ». Apoiado nessa perspectiva, Clot (1999:41) considera que, dentre inúmeras possibilidades de ação, o trabalhador realiza uma delas, em detrimento de outras tantas que, naquele momento, são impedidas de se realizar, sendo suspensas, pelo menos naquele instante. Dessa forma, a atividade realizada é a conduta observável, ao passo que o real da atividade é o que não se vê, mas que faz parte de todo o processo, desde a elaboração da atividade até a sua realização, compreendendo o que se faz e que não se faz, o que se quer fazer e o que se é impedido de fazer. O real da atividade está relacionado ao *como*, ou seja, às lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar determinada tarefa.

Além disso, a partir do desenvolvimento dos estudos sobre o trabalho a necessidade de compreensão das prescrições, como parte da análise do trabalho, se evidenciou, pois espera-se que o trabalhador tenha espaço para realizar a atividade prescrita, mas também consiga atingir a realização de objetivos pessoais, pois segundo Wisner (2008) o *trabalhador é o criador de sua tarefa*. Por esse motivo a prescrição passa a ter destaque nas pesquisas sobre o trabalho em diferentes perspectivas como, por exemplo, a desenvolvida neste

⁴ Sobre as diferentes dimensões do trabalho do professor, ver também Roger, 2007.

⁵ Tradução das autoras.

artigo, pois entendemos que é a partir delas que podemos entender o professor como criador em suas situações de trabalho educacional.

Desse modo, partindo da definição de trabalho, é possível ampliar essa concepção para a compreensão do trabalho educacional. De acordo com Amigues (2004), o trabalho educacional corresponde à criação/organização de um meio que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos⁶. Portanto, é um objeto – horizonte, pois vai se realizar mesmo após o término da atividade de trabalho educacional.

Assim, essa concepção de trabalho educacional se afasta da concepção que a didática das disciplinas construiu para o *sistema didático* (ou *triângulo didático*), segundo a qual o objeto do trabalho do professor seria a transformação do aluno para uma determinada direção desejada. Como também defende Saujat (2002:97) “Si la cible de l’action professorale est bien l’apprentissage des élèves, l’atteinte de cette cible n’est jamais directe ni immédiate: elle passe par les efforts des enseignants pour avoir une *classe qui tourne*”⁷.

É justamente a necessidade de ter uma classe “que funcione” que faz com que os professores, no exercício de seu trabalho, partam das prescrições, elaboradas de maneira geral, para todos, mas adaptem-nas a seu contexto particular de ensino. Estamos, nesse caso, diante do conceito de “reconcepção” retomado por Saujat (2002: 23) a partir dos estudos realizados pelos ergonomistas e psicólogos do trabalho, segundo o qual os professores reelaboram as prescrições em função de seus alunos, procurando a eficácia do ensino. Segundo esse autor, além de buscar uma maneira de ensinar que “funcione”, os professores estão também, ao reorganizar e reelaborar as prescrições, construindo sua competência, sua identidade e sua saúde. Trata-se, ainda, da mesma visão de Wisner (2008), que menciona o trabalhador como “criador” de sua tarefa.

2- Agir e trabalho

⁶ Mencionamos, apenas o desenvolvimento dos alunos, pois tratamos, aqui, do objeto de trabalho do professor. Porém, vale lembrar que, nesse processo, também há desenvolvimento do professor.

⁷ “Se o alvo da ação do professor é a aprendizagem dos alunos, atingir esse alvo não é algo direto nem imediato: passa pelos esforços dos professores para ter uma classe que funcione”. Tradução das autoras.

Nesta seção, dando continuidade às discussões anteriores, apresentaremos as relações entre trabalho educacional, agir e os textos produzidos em situação de trabalho educacional.

Para o interacionismo social, o *agir* é considerado a unidade de análise do funcionamento humano. Sendo o ISD uma corrente do interacionismo social, o agir é, portanto, também um dos elementos de seu programa. Porém segundo Bronckart (2004, 2006), o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis dos trabalhadores: ele só pode ser apreendido a partir das reconfigurações dele construídas nos textos (orais ou escritos).

Para Bronckart (2006:193), os *textos* podem ser considerados como correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um *texto* como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem (Op. Cit.:139). Sua estrutura interna é marcada por uma dimensão praxiológica fundamental, pois está articulado ao agir não verbal ou *geral*, e, conseqüentemente, os textos devem ser analisados nas suas relações com esse agir geral.

Considerando que *prescrição* aponta para todo documento elaborado previamente que visa a regulamentar determinado trabalho (cf. Clot, 2004), sua força na determinação das *formas de agir* do professor, e sua condição constitutiva (Amigues 2004) e não externa a esse trabalho, pode-se inferir que as discussões acerca dos textos de prescrição contribuem para se conhecer melhor o trabalho docente, além de se compreender melhor a própria prescrição, como subsídio para a realização do trabalho docente, pois sua utilização não é consequência direta de uma simples leitura.

Machado e Bronckart (2005) discutem as características dos textos que veiculam prescrições, em contexto escolar, e afirmam que a busca da homogeneização do trabalho escolar se configura nos textos prescritivos, podendo incidir sobre toda a organização da escola, como a distribuição das classes, a organização do espaço-tempo, os objetivos e práticas de ensino, e, enfim, sobre todos os aspectos que fazem parte da escola, bem como sobre os diferentes aspectos do trabalho que será realizado.

Os autores acrescentam que o texto prescritivo é inacabado e está em constante transformação, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar e de seus protagonistas (professores, alunos, família, e outros). Apesar das constantes transformações dos textos que veiculam prescrições, os autores, refletindo sobre as idéias

de Adam (2001)⁸, apresentam três propriedades enunciativas centrais que marcam esse tipo de texto:

- procede de um especialista, ou *expert*, mas sua presença enunciativa não é marcada, ou seja, há o apagamento do autor;
- o destinatário é mencionado, explícita ou implicitamente (marcado pelos pronomes você, nós ou oculto, seguidos de verbo no infinitivo);
- parece ser regido por um contrato implícito de verdade, de garantia de sucesso se o destinatário cumprir todos os procedimentos indicados; é o “*contrato de felicidade*” do qual nos fala Adam (2001).

Retomando os objetivos iniciais das pesquisas de nosso grupo, voltadas para o trabalho educacional, lembramos que uma das vertentes de nossas pesquisas objetiva detectar figuras interpretativas do agir docente construídas nos e pelos textos. Para tanto, os procedimentos utilizados para a análise mostrada nesse artigo têm a intenção de responder às seguintes perguntas: 1) Qual o contexto de produção dos textos? 2) A que gênero textual pertencem? 3) Quais os modalizadores mais frequentes e o que isso indica sobre os mecanismos enunciativos presentes nos textos? 4) Quais são os actantes do trabalho docente tematizados nos textos e quais são os papéis a eles atribuídos?

Explicitadas as perguntas norteadoras de nossas análises, passemos para os procedimentos teórico-metodológicos que vão guiar este estudo.

3- O quadro de análise dos textos

Nesta seção, apresentaremos o quadro teórico metodológico ISD para a análise de textos.

Segundo Bronckart (1997/2003, 2006), antes da análise do texto propriamente dito, é necessário atentarmos para as características de seu contexto de produção. O contexto de produção pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma com que um texto é organizado” (Bronckart, 1997/2003: 93). De acordo com Machado e Bronckart (2009), o levantamento do contexto de produção de um texto a ser analisado permite a compreensão do contexto social mais amplo e as

⁸ Sobre esse assunto, ver também Filliettaz (2004).

determinações sociais, políticas e ideológicas que contribuíram para a realização de determinado documento. Para fins didáticos Bronckart (1997/2003) divide em: 1) contexto físico, que compreende o lugar físico da produção, o momento da produção do texto, o emissor e o receptor; e 2) o Contexto sociointeracional, que compreende o lugar social, o papel social do enunciador, o papel social do destinatário, a relação entre os interlocutores, a finalidade atribuída ao texto e o suporte em que o texto é veiculado.

Para Bronckart (1997/2003:97), a organização de um texto é constituída por três camadas superpostas que são: 1) a infraestrutura geral do texto; 2) os mecanismos de textualização; e 3) os mecanismos enunciativos. Note-se, todavia, que essa distinção é puramente didática, também, já que, na prática, os três níveis se apresentam em constante interação.

Segundo Bronckart (1997/2003, 2006), a infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo e se constitui pelo plano geral do texto, que corresponde ao conjunto dos conteúdos temáticos de um texto, em sua organização linear; pelos tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico, pertencentes ao eixo do expor; relato interativo e narração, pertencentes ao eixo do narrar), que são formas de organização linguística do texto; e, finalmente, pelas sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, descritiva de ações e dialogal), que são modos de planificação da linguagem dentro do plano geral do texto, e pelos outros modos de planificação que podem ser combinados em um mesmo texto. Vale lembrar que, para Bronckart (1997/2003), as sequências têm um estatuto apenas local, aparecendo eventualmente, enquanto que os tipos de discurso, que estão presentes em todos os gêneros textuais, o que implica na primazia da noção de tipos de discurso em relação ao conceito de sequência, para o ISD.

Já os mecanismos de textualização, que constituem o nível intermediário da organização do texto, têm como finalidade estabelecer coerência temática dos textos, podendo ser declinados em conexão, coesão nominal e coesão verbal (Bronckart, 2006). Por sua vez, os mecanismos enunciativos são o último nível de organização do texto e propiciam a coerência pragmática do texto (Bronckart, 2006), esclarecendo os posicionamentos enunciativos (instâncias ou vozes que se responsabilizam pelo que é enunciado no texto) e expressando as diversas avaliações (julgamentos, opiniões,

sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático, avaliações essas que podem se realizar a partir das modalizações.

Após a análise das camadas constitutivas do texto, propostas por Bronckart (1997, 2006) dentro do quadro do ISD, inicia-se a análise semântica, proposta por integrantes do grupo ALTER (Machado, 2004) que busca, inicialmente, a identificação dos principais protagonistas humanos (eg. professor, alunos, e outros) e não humanos (eg. escola e outros) envolvidos nas diferentes formas de agir representadas, marcados pelos seguintes elementos linguístico-discursivos: verbos de ação e seus respectivos agentes (em posição de sujeito ou de agente da passiva), nominalizações (ou seja, substantivos abstratos que indicam ações) e seus respectivos complementos, para, desse modo, identificar os protagonistas postos em cena no texto de forma explícita ou implícita e os diferentes papéis que lhes são atribuídos.

4-Análise de dois documentos que prescrevem o trabalho

Nesta seção, apresentaremos a análise de duas cartas que fazem parte de dois documentos que prescrevem o trabalho do professor de educação infantil, sendo que o primeiro refere-se ao documento do MEC elaborado em 1998, após a transição da Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, esse documento se configura, portanto, como a primeira prescrição oficial para esse segmento. E o segundo, refere-se a um documento elaborado pelo Município de São Paulo voltado, também, para a Educação Infantil, que visa à apresentação de orientações sobre a organização da rotina diária dessas instituições.

Desse modo, os textos que serão analisados, neste artigo, correspondem às cartas introdutórias dos seguintes documentos: 1) Texto 1 - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – **RCNEI** (Brasil/MEC, 1998); 2) Textos 2 - **Tempos e Espaços** para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMIs (São Paulo/ SME-DOT, 2007).

A análise dos documentos será realizada, segundo: 1) o contexto de produção; 2) o gênero do documento; 3) os mecanismos enunciativos, no que diz respeito às modalizações materializadas nos textos; 3) o nível semântico.

4. 1- O contexto de produção dos textos

Para analisarmos o contexto de produção de ambos os textos, partimos de algumas questões que nortearam nossas reflexões, como, por exemplo: Quem produziu os documentos? Para quem os documentos se destinam? O que mudou de uma prescrição para outra?

Essas perguntas tinham o objetivo de esclarecer alguns itens do contexto de produção físico e sociossubjetivo dos textos e resultaram nas seguintes informações sobre os textos. No Texto 1- RCNEI o contexto físico pode ser descrito da seguinte forma: o lugar físico da produção é Brasília - Ministério da Educação e Desporto; o momento da primeira produção é 1997 (que corresponde à versão preliminar) e o momento da produção final é 1998, o emissor não é nomeado, os primeiros receptores são os membros da comunidade acadêmica – os pareceristas e os receptores finais são os professores e adultos de educação infantil. O Contexto sociointeracional do Texto 1 pode ser descrito da seguinte forma: o lugar social corresponde à Instituição Educacional Global, o papel social do enunciador é de especialista e o papel social do destinatário é o de professor, portanto a relação entre os interlocutores é hierárquica, pois os enunciadores têm papel superior, a finalidade atribuída ao texto é o de *nortear o trabalho do professor de educação infantil* e o suporte é um livro dividido em 3 volumes.

No Texto 2 - Tempos e Espaços temos para o contexto físico da produção as seguintes características: o lugar físico da produção corresponde à cidade de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação, o primeiro momento da produção é 2006 (versão preliminar) e o momento da produção final é 2007, o emissor não é nomeado, os primeiros receptores são os especialistas, coordenadores e diretores da rede municipal de educação e os receptores finais são os professores. Em relação ao Contexto sociointeracional do Texto 2 temos: o lugar social é a Instituição Educacional Global, o papel social do enunciador é de especialista, o papel social do destinatário é de professor, a relação entre os interlocutores é hierárquica, a finalidade atribuída ao texto é a de oferecer *oportunidade para o contínuo aprimoramento* (formação) e o suporte é um livro.

4. 2- Reflexões sobre o gênero ao qual pertencem os textos

Para esta parte, as seguintes perguntas direcionaram a análise: trata-se de um texto visivelmente prescritivo, injuntivo? Esses documentos dizem para o professor o que ele deve fazer? De que forma o texto veicula prescrições: de forma mais ou menos impositiva; de forma mais ou menos prescritiva; as prescrições são mais diluídas, disfarçadas?

Os dois documentos têm algumas características do gênero textual “carta formal”, porém não todas, já que ambos têm assinatura, mas não têm saudação. Além disso, o primeiro tem destinatário explícito, mas o segundo não. Diante dessas constatações e pensando, também, nas práticas sociais associadas ao gênero carta formal (endereçadas a alguém específico, enviadas por email ou pelo correio, entre outras), não podemos afirmar que se trata de cartas. Ao contrário, podemos dizer que os documentos analisados assemelham-se a outros textos de apresentação; porém, para a confirmação dessa hipótese, seria necessário investigar semelhanças e diferenças de nossos textos e de textos que circulam em empresas, por exemplo.

Finalmente, é necessário ressaltar que, como muitos outros textos que veiculam prescrições na área da educação (BRONCKART; MACHADO, 2004), o texto não é visivelmente prescritivo, ou seja, as prescrições são diluídas por uma série de mecanismos linguístico-discursivos e enunciativos.

4. 3- Análise do nível enunciativo quanto às modalizações

Neste nível, buscaremos identificar modalizadores pertencentes às categorias propostas por Bronckart (1997), como indicado abaixo:

- Lógicas: apresenta os fatos do ponto de vista de suas condições de verdade, como por exemplo: é possível, é certo, é provável etc.
- Deônticas: apresenta os fatos como sendo do domínio do direito, da obrigação etc: por exemplo: é preciso, deve-se, é importante, é permitido, entre outros.
- Pragmáticas: atribuem ao agente intenções, razões ou capacidades de ação. Por exemplo: queria ter feito, quis fazer etc.
- Apreciativas: apresenta os fatos como benéficos, felizes, infelizes, entre outros. Por exemplo: é interessante, felizmente etc.

O Texto 1 apresenta algumas ocorrências de três tipos de modalizações: pragmáticas, arpeciativas e lógicas. No que diz respeito às modalizações pragmáticas, vemos o exemplo:

Em relação às modalizações arpeciativas, observamos a frase inicial:

***É com muito prazer** que lhe entregamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas e*

Quanto às modalizações lógicas, temos a seguinte ocorrência:

*Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, **possam** reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.*

Já o Texto 2, apresenta praticamente apenas modalizações lógicas, como no exemplo:

***Temos certeza** de que os profissionais de Educação Infantil, em suas diversas instâncias de atuação, saberão aproveitar as oportunidades de formação continuada que o documento possibilitará e não medirão esforços para aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática educativa.*

Nesse texto, temos apenas uma ocorrência de modalização arpeciativa, justamente na primeira frase, que apresenta o documento, como no Texto 1.

***É com muita satisfação** que apresento o documento Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens no CEIS, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo, elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil, junto com representantes das Coordenadorias de Educação durante o ano de 2005.*

Os dois casos de modalização arpeciativa exemplificados, mostram como os enunciadores procuram passar uma imagem de si enquanto pessoas que estão realmente contentes em entregar o material/documento ao professor. Vale, ainda, ressaltar, que esse segundo texto é bastante assertivo.

Para finalizar, é importante, também, mencionar que os dois textos caracterizam-se pela ausência de modalizações deônticas, o que mostra que a prescrição está implícita nesses dois documentos.

4.4- Análise do nível semântico

Para o levantamento dos actantes representados nos textos, formulamos as seguintes questões: o professor, os alunos e o organismo do governo, responsável pela prescrição, aparecem nos dois textos? De que forma? Quais as representações que são construídas sobre eles? E o documento? Qual representação é construída sobre ele?

No Texto 1 e no Texto 2, o professor e a criança não aparecem como protagonistas, eles aparecem como beneficiários de ações desenvolvidas por outros. Como no seguinte exemplo do Texto 1 sobre a criança - *Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às **crianças** pequenas*. Temos, também, o seguinte exemplo no Texto 2, sobre o professor: *O documento representa mais uma oportunidade para o contínuo aprimoramento pessoal e profissional dos educadores responsáveis pelo atendimento das necessidades crescentes da população de crianças de 0 a 6 anos*.

O documento, no Texto 1, é colocado como *guia* - *O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira*. Segundo a carta, com esse documento, os professores poderão enriquecer sua prática e melhorar o debate, o que pode ser compreendido a partir das características do “contrato de felicidade”, que já mencionamos. A representação veiculada sobre o professor é a de que ele precisa de um norteador para realizar sua prática e o documento oferece essa oportunidade por se tratar de um *guia*.

No Texto 2, o documento se apresenta como *oportunidade de aprimoramento para o professor* - *O documento representa mais uma oportunidade para o contínuo aprimoramento pessoal e profissional dos educadores responsáveis pelo atendimento das necessidades crescentes da população de crianças de 0 a 6 anos*. Portanto concepção sobre o professor é a de que ele precisa de formação e aperfeiçoamento.

Como vimos, de acordo com as análises apresentadas anteriormente, os dois textos não se mostram explicitamente como textos prescritivos, apesar do Texto 1 ser bastante assertivo. A prescrição aparece, nos dois textos, indiretamente e se constata linguisticamente pela orientação dos documentos: guia para o primeiro e norteador da

formação do segundo texto, considerando que a finalidade atribuída aos documentos é a de *guiar e formar os professores*. O contrato de felicidade evidencia essa constatação na medida em que os documentos são apresentados como capazes de dar ao professor o que lhes falta.

Os seguintes segmentos do Texto 1 *'auxiliá-lo [professor] na realização de seu trabalho educativo'* e do Texto 2 *'oportunidade para o contínuo aprimoramento'* mostram que falta ao professor alguma coisa que precisa ser desenvolvida pela formação que os documentos propõem. Vale ressaltar que essa "falta" é uma constatação que aparece em outros trabalhos que analisam prescrições, razão pela qual, parece-nos importante voltarmos-nos, também, as soluções encontradas pelos professores para transformar a situação de trabalho, suprimindo, inúmeras vezes, a falta que se evidencia nas prescrições.

5- Primeiras considerações das análises

De acordo com os dois textos, o documento foi elaborado por especialistas e professores desse segmento, mas esse enunciador não é marcado no texto (apagamento do autor empírico); o destinatário – professor - é mencionado explicitamente nos dois textos; e o texto é orientado por um contrato implícito de felicidade, como apresentando anteriormente, que parece prometer garantia de sucesso, construindo a seguinte ideia implícita: se o professor cumprir todos os procedimentos indicados, fará um bom curso/uma boa aula, ou seja, terá sucesso em seu trabalho. No quadro abaixo, temos uma síntese do que foi encontrado nos dois documentos:

O que mudou de uma prescrição para outra?		
	Texto 1	Texto 2
Lugar físico de produção	MEC	SME
Destinatário	professor	professor
Finalidade	norteador do trabalho	oportunidade de formação
Prescrição	implícita	implícita

Com isso, podemos observar que, quase uma década transcorrida entre a elaboração de um documento e do outro, poucas mudanças significativas podem ser notadas. Os segmentos abaixo reforçam essa ideia:

Texto 1- *Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade* (Brasil/MEC, 1998).

Texto 2- *Temos certeza de que os profissionais de Educação Infantil, em suas diversas instâncias de atuação, saberão aproveitar as oportunidades de formação continuada que o documento possibilitará e não medirão esforços para aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática educativa* Este documento orienta as Políticas Públicas para Educação Infantil da cidade de São Paulo. (São Paulo/ SME-DOT, 2007).

Nota-se, como diferença, a necessidade de legitimação do Texto 2, provavelmente devido ao lugar físico de produção de cada documento: o Texto 1 foi elaborado pelo MEC, órgão federal e autoridade máxima na educação; no entanto, o Texto 2 foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, subordinada às orientações desse primeiro.

Considerações finais

Nesta seção, discutiremos algumas conclusões que as análises nos mostraram, procurando vê-las dentro do quadro mais amplo das situações de trabalho educacional. Primeiramente, é importante lembrar que o trabalho docente é complexo, envolve várias dimensões (afetiva, cognitiva etc.) e articula-se por meio de diversas tarefas dentro da sala de aula, mas, também, fora da sala, como a preparação da aula, a concepção e correção de atividades e avaliações, entre outras. Essa parte realizada fora da sala de aula, por não ser visível, nem sempre é considerada como parte do trabalho educacional nas imagens construídas sobre ele, nem nos documentos que o prescrevem.

Com efeito, os documentos que prescrevem o trabalho do professor, como vimos nas análises, não leva em conta a parte realizada da sala de aula, tampouco as dificuldades

enfrentadas pelos professores para dar sua aula, ou “organizar o meio de trabalho” e “ter uma classe que funcione⁹”, como colocam Amigues (2004) e Saujat (2002). Como depreendido das análises, as prescrições contidas nos documentos são bastante atenuadas e não deixam explícito o que deve ser realmente feito pelo professor em sala de aula. Além disso, a realização do chamado “contrato de felicidade” mostra que, ao ler os textos, tem-se a impressão de que tudo dará certo, ignorando os conflitos e impedimentos inerentes às situações de trabalho em geral e, em nosso caso, do trabalho de ensino. Justamente, no quadro teórico assumido neste artigo, todos esses fatores fazem parte do trabalho real do professor e devem ser levados em conta quando prescrevemos, realizamos e avaliamos o trabalho docente. Com isso, pretendemos propor uma reflexão e possível reavaliação da maneira pela qual as prescrições são materializadas nos textos, procurando evitar prescrições “vazias”, ou seja, que não serão seguidas por se distanciarem – e muito – do trabalho real do professor.

Uma outra questão que emerge dos textos é o fato de que o professor não aparece como verdadeiro ator de seu trabalho, mas como mero executor das prescrições governamentais. Está aí outro aspecto para reflexões futuras sobre o papel dos textos que veiculam prescrições para o trabalho educacional. Na verdade, embora a importância desses textos seja incontestável, é necessário compreender que tem que haver espaço para a reconcepção do trabalho, sabendo que a distância entre trabalho prescrito e realizado é natural e que é a partir da adaptação das prescrições, para seu contexto de ensino, que o professor poderá construir sua identidade profissional.

Parece-nos, ainda, de fundamental importância ressaltar que a mesma situação, retratada nos textos prescritivos, foi encontrada em textos de décadas diferentes, mostrando o quando a situação de trabalho educacional mudou apenas na forma de dizer, mas não nas orientações profundas dadas aos professores.

Finalmente, é relevante notar que a análise permite a identificação de representações diversas sobre o trabalho do professor construídas em textos produzidos por vários enunciadores e, dessa forma, com a compreensão mais ampla do trabalho docente e da situação do professor na sociedade de hoje, percebemos que o déficit não está no professor, como muitas vezes os discursos, midiáticos ou outros, nos levam a crer.

⁹ “Avoir une classe qui tourne”. Tradução das autoras.

Portanto, é necessário considerar os professores como verdadeiros atores de seu trabalho, com poder de decisão e autonomia para reorganizar e reconceber as prescrições, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Anexos

DOCUMENTO 1

CARTA DO MINISTRO

Ao Professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Esperamos que os esforços daqueles que participaram dessa empreitada, em nome da melhoria da educação infantil, possam reverter em um enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição, subsidiando a elaboração de projetos educativos singulares, em parceria com as famílias e a comunidade.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto (1998)

DOCUMENTO 2

É com muita satisfação que apresento o documento **TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NO CEIS, CRECHES E EMEIS DA CIDADE DE SÃO PAULO**, elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil, junto com representantes das Coordenadorias de Educação durante o ano de 2005.

Este documento orienta as Políticas Públicas para Educação Infantil da cidade de São Paulo. Tem como eixos o Educar e Cuidar de forma indissociável e a otimização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem, visando contribuir com um currículo que propicie às crianças condições, de fato, de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico. O documento representa mais uma oportunidade para o contínuo aprimoramento pessoal e profissional dos educadores responsáveis pelo atendimento das necessidades crescentes da população de crianças de 0 a 6 anos.

A Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo atende atualmente cerca de 390 mil crianças nas 1411 Unidades de Educação Infantil, sendo 336 CEIs diretos, 608 CEIs, Creches conveniados e 467 EMEIs.

Temos certeza de que os profissionais de Educação Infantil, em suas diversas instâncias de atuação, saberão aproveitar as oportunidades de formação continuada que o documento possibilitará e não medirão esforços para aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática educativa.

Boa leitura e bom trabalho!

José Aristodemo Pinotti

Secretário de Educação

Referências Bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L. S. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br- Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ADAM, J. M. *Entre conseil et consigne: les genres de l'action*. Pratiques, 2001, 111/112:7-38.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.) 2004. *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, LAEL/PUC SP, 2007.

_____. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*, edited by Machado, A.R., Lousada, E.G., Ferreira, A. D.. e ed 1. Vol. 1, 97-118. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2003.

_____. *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail*. In: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève, n.103, 2004.

_____. Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano. In: MACHADO, A.R.; MATENCIO, M.L.M. (orgs.) *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de Doutorado LAEL/ PUC SP, 2007.

_____. O trabalho docente em diários de estágio: confronto e perspectivas no olhar do futuro professor. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação II, 2010, São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação II*. São Leopoldo: Unisinos. v. Único, 2010.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. *Vygotsky: au delà de la psychologie cognitive*. Conferência realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do LAEL, 2004.

_____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y, Faïta, D. et al. *Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Paris, n. 146, p. 17–25, 2001.

CORRÊA, A. P. de J. *Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs*. Dissertação de Mestrado, LAEL - PUC/SP, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M. de M., MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) 2007. *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DREY, R. *O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*. Tese de Doutorado, Unisinos, São Leopoldo, 2011.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina : Edue, 2004, p. 53-80, 2004.

_____. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

_____. *Le métier d'enseigner - O trabalho de ensinar*. Conferência realizada pelo Ciclo de conferências O professor e seu trabalho, pela Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH-USP, 2011.

FERREIRA, A. D. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R. (Org.) ; LOUSADA, E. G. (Org.); FERREIRA, A. D. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-59, 2011.

FILLIETTAZ, L. *Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux*. In: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève, n.103, 2004.

GAMERO, R. *Pesquisa? Só no paper! A constituição identitária do professor-pesquisador em formação inicial*. Dissertação de mestrado, UEL, Londrina, 2011.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Tradução: Giliane M. J. Ingratt e Marcos Mafferi. São Paulo: Blücher – Fundação Vanzolini, 2001.

GUIMARÃES, A. M. de M. *O agir educacional nas representações de professores de língua materna*. In: GUIMARÃES, A.M. de M., MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) 2007. O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KOSTULSKI, K. *Le métier de procureur de la République au quotidien: de l'activité empêchée à la créativité*. Rapport final de l'intervention réalisée à la demande de l'École nationale de la magistrature sur 'l'analyse du métier de procureur de la République', 2009.

LEONTIEV, K. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LOUSADA, E. G. Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de Doutorado, PUC - São Paulo, 2006.

_____. Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada e sociedade: Ensino e Aprendizagem de línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas, Pontes, p. 111-134, 2011a.

_____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.) ; LOUSADA, E. G. (Org.); FERREIRA, A. D. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-96, 2011.

MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. de M., MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organizadoras: ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. *De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos*. Revista Delta nº 21/2. p.183-214, 2005.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, A. R. (Org.) ; LOUSADA, E. G. (Org.); FERREIRA, A. D. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1. 288 p., 2011.

MAZZILLO, T. M.da F. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese de Doutorado defendida no LAEL – PUC/SP, 2006.

MUNIZ-OLIVEIRA. S. O trabalho de elaboração de resumo para congresso do professor de pós-graduação stricto sensu: dificuldades e conflitos. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação II, São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação II*. São Leopoldo: Unisinos. v. Único, 2010.

ODDONE, I. et. al. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Éditions Sociales, 1981.

ROGER, J.-L. *Refaire son métier: essais de clinique de l'activité*. Ramonville Saint- Agne, Editions érès, 2007.

SÃO PAULO. *Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMIs*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2006.

SAUJAT, F. *Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation*. Thèse de Doctorat – Université de Provence, Provence, 2002.

_____. *Analyse du travail et formation professionnelle dans le champ des métiers de l'éducation*. Curso ministrado Lael, PUC-SP, 2004a.

_____. 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, 2004b.

WISNER, A. Partir de l'ergonomie. In: CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

¹ **Eliane Gouvêa LOUSADA. Profª. Drª.**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas (USP-FFLCH-SP).

elianelousada@uol.com.br

² **Ermelinda BARRICELLI. Profª. Ms.Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

ermebarricelli@gmail.com .