

Anna Rachel Machado

arachelmachado@uol.com.br

Eliane Lousada

elianelousada@uol.com.br

Glaucimara Baraldi

glaucimarabaraldi@ig.com.br

Lília Santos Abreu-Tardelli

liliabreu@uol.com.br

Maria Izabel Rodrigues Tognato

belinhato@ yahoo.com.br

## Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo\*

**RESUMO** – O objetivo desse artigo é o de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos centrais do projeto de pesquisa do Grupo ALTER, do LAEL da PUC/SP, assim como os primeiros resultados das pesquisas desenvolvidas, que tomam o interacionismo sociodiscursivo como sua fonte de referência maior, aliando-o a conceitos e métodos de coleta desenvolvidos na Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. O foco de estudo são as relações entre linguagem e trabalho educacional, por meio da análise de textos produzidos *na e sobre* essa situação de trabalho, utilizando os procedimentos e noções textuais expostos em Bronckart (1999), enriquecidos por categorias de uma semiologia do agir, que nos permitem analisar e interpretar as formas de reconfiguração do agir educacional presentes nesses textos.

**Palavras-chave:** interacionismo sociodiscursivo, agir, textos, trabalho do professor, semiologia do agir.

**RESUMÉ** – L'objectif de cet article est de présenter les présupposés théorique-méthodologiques majeures du projet de recherche du Groupe ALTER, du LAEL de la PUC/SP, et les premiers résultats des recherches développées, qui prennent l'interactionisme socio-discursif en tant que source de référence majeure, à côté de concepts et méthodes de recueil de données développés par l'Ergonomie de l'Activité et par la Psychologie du Travail. L'objet d'étude sont les rapports entre le langage et le travail enseignant, 'a travers l'analyse de textes produits dans et sur cette situation de travail, avec les procédés et les notions textuelles exposées chez Bronckart (1999), enrichis par des catégories d'une semiologie de l'agir, qui nous permettent d'analyser et d'interpréter les différentes formes de reconfiguration de l'agir enseignant observables dans ces textes.

**Mots-clés:** interactionisme socio-discursif, agir, textes, travail enseignant, semiologie de l'agir

Daí a grande importância daquilo a que chamaria a batalha das representações: em todos os momentos e em todos os domínios, desmontar a impostura, tomando manifestos, na simplicidade da forma a que só a penetração teórica conduz, os processos em que são engendradas as falsas aparências factuais e nocionais e, por esse meio e simultaneamente, formar a consciência vigilante, pôr de novo direita a imagem do real e voltar a abrir as vias da passagem à ação. (*Lucien Sève, Começar pelos fins: a nova questão comunista*)

\* Agradecemos o apoio do CEPE, da PUC/SP para a pesquisa da Profa. Dra. Anna Rachel Machado, e da CAPES, para as pesquisas de Glaucimara Baraldi, Eliane Lousada, Lília Abreu-Tardelli, Tania Maria M. Mazzillo e Maria Isabel Rodrigues Tognato, co-autoras do artigo.



## Introdução

O objetivo deste artigo é o de apresentar o projeto de pesquisa do Grupo ALTER<sup>1</sup> (Machado, 2004a), que está sendo desenvolvido no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC de São Paulo, sob a coordenação de Anna Rachel Machado. Tomando o interacionismo sócio-discursivo (ISD, de ora em diante) como sua fonte de referência maior (Bronckart, 1999 e 2004), as pesquisas envolvidas nesse projeto associam os pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria psicológica aos aportes da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2002 e 2004) e da Psicologia do Trabalho (Faïta, 2004; Clot, 1999). A conjunção dessas diferentes teorias não se dá de forma aleatória, mas sim, obedece a critérios que nos permitem uma coerência teórica, pois apenas assumimos vertentes e autores dessas disciplinas que desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem.

Os motivos que nos levaram à elaboração desse projeto foram vários: em primeiro lugar, a constatação da quase total inexistência de pesquisas, no Brasil e até mesmo no exterior, de pesquisas que enfoquem o ensino na sua dimensão de trabalho e com uma abordagem discursiva<sup>2</sup>; em segundo lugar, nosso forte posicionamento contra um discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor como um ser a quem sempre “falta” algo (“falta-lhe conhecimento”, “falta-lhe reflexão”, “falta-lhe vontade de mudar”, etc.); e, finalmente, nossa firme convicção de que não sabemos o que é, de fato, o trabalho desse profissional, inclusive por termos, nós mesmos, nele engajados.

O objetivo comum<sup>3</sup> das diferentes pesquisas do grupo é o de desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem *no e sobre* o trabalho educacional.

## Pressupostos teórico-metodológicos

Duas questões centrais orientam o projeto do Grupo ALTER: (1) o que uma análise de textos produzidos *no e sobre* o trabalho educacional pode nos revelar de novo sobre esse trabalho? (2) Quais são as influências desses textos sobre a configuração desse trabalho e sobre as representações sociais que se constroem sobre o professor e seu agir profissional? Para respondermos a essas questões e atingirmos nossos objetivos, consideramos necessário recorrer a um conjunto de pressupostos distribuídos em três grandes grupos temáticos: o primeiro é constituído por pressupostos sobre o agir humano e suas relações com a linguagem; o segundo, por pressupostos sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea e sobre a ideologia que o atravessa e influencia o trabalho educacional e, finalmente, o terceiro, por pressupostos sobre o papel da linguagem *nas e sobre* as situações de trabalho. Entretanto, neste artigo, enfocaremos sobretudo os que se referem ao agir humano e à análise de sua reconfiguração nos textos, pressupostos esses que são oriundos do ISD, tal como desenvolvido em Bronckart (1999) e, sobretudo, mais recentemente, em Bronckart e Groupe LAF (2004) e em Bronckart e Machado (2004a e b).

Em primeiro lugar, assumimos a tese de que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Na verdade, de acordo com Bronckart (2004) as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

<sup>1</sup> O Grupo ALTER reúne projetos de doutorandos e mestrandos em um projeto integrado, «Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações», projeto esse que recebeu subsídio do CEPE da PUC/SP, no período de 08/2003 a 07/2004).

<sup>2</sup> Embora já haja pesquisas sobre o ensino como trabalho no campo da sociologia ou da educação, não há, nesses trabalhos, a análise de textos *no e sobre* o trabalho educacional, que julgamos ser essencial para uma melhor compreensão desse « métier ».

<sup>3</sup> Cada pesquisa apresenta suas peculiaridades e, portanto, seus objetivos específicos.

Assim, para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional.

Em primeiro lugar, evidentemente, temos então os textos produzidos na situação de trabalho pelo próprio trabalhador, normalmente em interação com outros actantes (por exemplo, professor e alunos).

Em segundo lugar, podemos dizer que o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa prefiguração do agir, que lhe é dada por textos anteriores e que lhe fornecem uma espécie de “modelo para o agir” e que ele adapta a sua situação particular, prefigurando, ele mesmo, sua forma de agir nessa situação específica. Assim, podemos ter os *textos de prefiguração genérica*, oriundos do próprio actante ou de outras fontes, quando se trata de um agir fora das restrições impostas pelo trabalho. Mas temos também, os *textos de prefiguração específica*, referentes ao agir em situação de trabalho, que podem ser classificados em dois tipos básicos: (a) os que provêm de instâncias externas e que indicam, de forma implícita ou explícita, as tarefas que devem ser realizadas no quadro dessa profissão, tais como os *textos prescritivos* do trabalho educacional, como as leis sobre o ensino; os documentos do Ministério da Educação (PCNs) ou das Secretarias da Educação e das divisões regionais, os projetos das escolas, os livros e materiais didáticos, os textos sobre formação de professor, etc.; (b) os textos que os próprios trabalhadores produzem sobre seu trabalho, antes de uma determinada tarefa, os *textos planejadores* ou *auto-prescritivos*, como planos de aula, planejamentos de curso ou qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho a ser realizado; ou durante a tarefa, como nas aulas, na correção de provas, em reuniões, etc.

Em terceiro lugar, podemos dizer que, ao agirmos, deixamos sempre esse agir sujeito à descrição/interpretação/avaliação não só dos outros, como de nós mesmos. Assim, depois da realização de uma determinada tarefa, podem ter *textos descritivos/interpretativos/avaliativos* produzidos por observa-

dores externos, como, em relação ao trabalho do professor, os diários de aula produzidos por alunos, relatórios de estágio, discussões em Internet sobre uma aula, relatórios de aula de coordenador pedagógico, comentários do pesquisador sobre uma tarefa, avaliações dos alunos sobre a aula ou sobre o curso, etc. Do mesmo modo, podemos ter *textos auto-descritivos/interpretativos/avaliativos*, produzidos pelo próprio trabalhador, como podemos observar em diários de aula, em discussões com colegas ou em qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho realizado etc.

A análise que efetuamos desses textos também está fortemente condicionada à aceitação da tese de Bronckart (2004) de que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas, sobretudo, por meio da análise das interpretações dessas condutas, neles expostas.

Assim, na verdade, teríamos dois níveis de análise do agir humano em geral e do agir educacional em particular. No primeiro nível, teríamos as condutas diretamente observáveis, que se constituem como o “dado” primeiro das pesquisas, antes de qualquer interpretação. Essas condutas, em si mesmas, exibem pretensões à validade em relação aos mundos representados, isto é, pretensões de que são verdadeiras e eficazes, em relação ao mundo objetivo; que se desenvolvem de acordo com as normas sociais, em relação ao mundo social; e que são sinceras ou autênticas, em relação ao mundo subjetivo (Habermas, 1987). O segundo nível de análise seria o nível da avaliação/interpretação ou reformulação dessas condutas; avaliações, interpretações ou reformulações essas que são veiculadas nos textos de observadores das condutas ou em textos dos próprios actantes, delimitando partes de uma determinada atividade e atribuindo responsabilidades a determinados actantes e construindo representações sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades.

Para desenvolvermos nossas análises, além da adoção dos procedimentos metodológicos expostos em Bronckart (1999), com algumas alterações, procuramos construir conceitos que nos permitem abordar as questões referentes ao agir de forma mais consistente<sup>4</sup>. Assim, ao analisarmos um texto qualquer<sup>5</sup> e ao nos referirmos ao primeiro nível de análise, ao do

<sup>4</sup> Ver Bronckart e Machado (2004a, 2004b) ou Machado e Bronckart (2004).

<sup>5</sup> Para ver análises mais detalhadas, segundo esses procedimentos, cf. artigos produzidos por membros do Grupo ALTER, em Machado (2004b).



“dado”, sem verificarmos a interpretação que lhe é dada ou sem fazermos essa interpretação, temos utilizado a seguinte terminologia:

- O termo **agir**, mais neutro que “atividade” ou “ação”, é utilizado para nos referirmos a qualquer parte do texto que se refira a qualquer intervenção humana no mundo, feita por um indivíduo (**agir individual**) ou por vários (**agir coletivo**), como em *Paulo jogou uma pedra na janela do vizinho* ou em *Os meninos quebraram a janela do vizinho*.

- O termo **actante**, mais neutro do que “agente” ou “ator”, é utilizado para nos referirmos a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir, caso de *Paulo* e de *os meninos* nos exemplos acima.

- O termo **trabalho** é utilizado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais. Esse trabalho é constituído tanto por **condutas verbais** (*introduzir um texto oralmente, falar de um filme que não tem nada a ver com a aula do dia*) e quanto por **não verbais** (*sair da sala para ver o que está acontecendo no corredor, movimentos corporais, etc.*).

- Tanto as condutas verbais quanto as não verbais podem ser decorrentes de prescrições institucionais; e, portanto, serem **prescritas** (como por ex., dar uma aula, participar de reunião pedagógica, manter relações com os pais e com a comunidade, utilizar meios audiovisuais) como podem ser **não prescritas** (como por ex., contar questões pessoais na aula, na reunião pedagógica, andar pela classe, sorrir para os alunos ao entrar em aula, sentar-se sobre a mesa, etc.).

- Tanto as condutas verbais quanto não verbais, quando prescritas, são designadas pelo termo **tarefa**, que é constituída, normalmente, por diferentes tipos de **atos**. Assim, a tarefa de “dar aula” pode ser vista como sendo constituída de uma série de atos, como “introduzir um texto, um tema, dar leitura, discutir” etc. Esses atos, por sua vez, podem ainda ser decompostos em **constituintes**, de acordo com as diferentes etapas de sua realização. Assim, para “dar leitura”, o professor pode ter uma série de prescrições que lhe apontam as diferentes etapas ou diferentes formas de utilização de ferramentas para realizar esse ato: mandar ler o texto, mandar responder os exercícios, discutir com a classe etc.

- Esses atos apresentam-se em uma determinada organização temporal, ou em uma **seqüência (ou curso) do agir**, como podemos ver em “O professor iniciou a aula mandando os alunos lerem o texto X do

livro didático pelos alunos; depois mandou que fizessem os exercícios, corrigiu em conjunto, colocou as respostas certas no quadro negro”.

Para o segundo nível da análise, ou interpretativo, que implica uma leitura interpretativa dos dados, consideramos que as representações/interpretações/avaliações detectáveis nos textos podem (ou não) referir-se a três elementos do agir: às razões que levam a ele, à intencionalidade e aos recursos para o agir.

As **razões** para o agir podem ser colocadas nos textos de duas formas: como **determinantes externos** ou como **motivos**. Os **determinantes externos** se configuram como razões externas ao(s) indivíduo(s), que o(s) levam a agir e que podem ser de diferentes tipos (materiais ou simbólicas, mas, em geral, de ordem social, institucional, etc.), como por exemplo em “A demanda social impôs uma revisão dos currículos”, em que “demanda social” é o determinante externo para X rever os currículos“ ou em “Ensino gêneros porque os PCNs exigem”, em que os PCNs são os determinantes externos para “ensinar gêneros”. Já os **motivos**, razões de ordem interna, interiorizadas por uma ou várias pessoas, que os levam a realizar uma ação ou atividade, como em “Ensinamos gêneros porque estamos convencidas dos benefícios que isso traz para a aprendizagem de produção”, em que “estarmos convencidas dos benefícios [do ensino de gêneros]” se constitui como motivo para “ensinar gêneros”.

Em relação à **intencionalidade** do agir ou aos efeitos que se espera obter com esse agir, consideramos que eles podem se apresentar nos textos sob duas formas; como **finalidades** ou como **intenções**. As finalidades dizem respeito às representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo, como por exemplo em “Os projetos das escolas devem atender às recomendações dos PCNs para que o ensino se desenvolva”, em que “para que o ensino se desenvolva” aparece como a finalidade a ser atingida por um agir coletivo que é o atendimento às recomendações dos PCNs pelos projetos das escolas”. Quanto às intenções, elas se constituem como representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir individual, como por exemplo em “Neste ano, vou trabalhar com gêneros para que meus alunos possam se comunicar melhor no cotidiano”, em que “para que meus alu-

nos possam se comunicar melhor no cotidiano” surge como a intenção do agir individual “vou trabalhar com gêneros”.

Em relação aos **recursos para o agir**, eles podem também ser de dois tipos: ou são **instrumentos/ferramentas** ou **capacidades** do agente. Os primeiros são os recursos externos ao indivíduo, materiais ou semiológicos, que se encontram no ambiente social e que podem estar disponíveis para ele agir ou não, como se vê no enunciado “Não consigo dar uma boa aula porque não há nem quadro negro na minha sala nem textos adequados”, em que “quadro negro” aparece como ferramenta material e “textos” como ferramenta semiológica, ambos necessários para o agir. Por sua vez, as **capacidades** são os recursos internos do agente, mentais ou comportamentais, como os processos mentais, as atitudes, os sentimentos, os valores, os conhecimentos teóricos e práticos, os processos físicos etc, necessários para a realização de um determinado agir, como, por exemplo, em “O professor tem capacidade de criar formas novas de ensino para lidar com situações difíceis”.

A partir da análise de um determinado texto ou de um conjunto de textos, que busque verificar como neles se apresentam colocadas, ou não, as razões, a intencionalidade e os recursos para um determinado agir, podemos chegar a conclusões tanto sobre o agir coletivo quanto sobre o individual neles configurados e sobre o papel que é atribuído aos actantes nesses textos. Assim, dizemos que estamos diante de uma **atividade**, quando o agir coletivo representado no texto apresenta-se como um agir que envolve razões e intencionalidade, como, por exemplo, em “Diante das novas necessidades sociais, professores e pesquisadores elaboraram os PCNs, visando melhorar o ensino brasileiro”. De outro lado, quando se trata de um agir individual, ele pode aparecer nos textos sob duas formas. Em primeiro lugar, como um agir que não envolve nem motivos internos nem intenções por parte daquele que é fonte do processo, como, por exemplo, no enunciado “Ele matou a sogra, mas, na verdade, não tinha nem motivo nem intenção. A arma disparou acidentalmente”. Nesse caso, o papel que é atribuído é de **agente**, isto é, de um actante não dotado de intenções, motivos e capacidades e, portanto, não responsável pelo agir. Em segundo lugar, o agir individual pode ser colocado no texto como um agir que envolve motivos e intenções daquele que é fonte do processo, como por ex. em “O professor deu esse texto porque gosta muito dele e para que os alunos

comecem a gostar de ler”, em que o actante “o professor”, fonte do processo de “dar esse texto” é colocado como sendo movido por motivos e intenções. Nesse caso, dizemos que estamos diante de uma **ação** e que o actante é aí colocado como um **ator**, isto é, como actante dotado de intenções, motivos, capacidades e, portanto, de responsabilidade sobre seu agir.

### Primeiros resultados

Os primeiros resultados obtidos em relação aos textos prescritivos estão expostos em Bronckart e Machado (2004b), que analisaram textos oficiais para o ensino genebrino e para o brasileiro, em Lousada (2004a), que analisou textos prescritivos de uma escola particular de francês de São Paulo, em Baraldi (2004), que analisou circulares sobre a avaliação e editorial de jornal sobre o mesmo tema, de uma escola privada de Ensino Fundamental e Médio, e em Abreu-Tardelli (2004), que analisou o Decreto n.º. 2.494 de 1998, sobre o ensino de EaD. Os textos analisados, de modo geral, têm em comum as seguintes características: seu caráter oficial é atenuado; as prescrições são vagas, com um completo apagamento da fonte da prescrição ou uma certa ambigüidade em relação a quem cabe a responsabilidade sobre elas; uma polifonia complexa (muitas vezes implícita), constituída por vozes que freqüentemente se opõem; menções ao alvo da prescrição (o professor) de forma generalizadora; sendo os professores postos como simples adjuvantes ou instrumentos de um processo que é colocado como tendo um caráter inelutável, quase que mecânico. Seu trabalho maior é representado como sendo o de aplicar os princípios, os conteúdos e metodologias prescritas. Já os alunos são apresentados como um tipo-ideal e como alvo-beneficiário de todo o processo, a quem é reservado um espaço próprio de agir, mas eles também, assim como os professores, não são colocados como reais atores. Na verdade, são as entidades não humanas (as instituições, os cursos, os princípios gerais, a metodologia, etc.) que são colocadas nesses textos prescritivos como os verdadeiros atores ou motores mais importantes do trabalho a ser realizado.

Quanto aos textos de autodescrição/avaliação/interpretação, eles foram obtidos por meio do procedimento de autoconfrontação simples, por Lousada (2004b) e pelo procedimento de instrução ao sócia, por Baraldi (2004). As análises desenvolvidas revelam que esses procedimentos de coleta permitem

identificar outras dimensões do trabalho educacional que não surgem com procedimentos mais tradicionais. Além disso, detectou-se um conflito claro entre o trabalho prescrito e/ou planejado e o trabalho real, mostrando que, freqüentemente, várias das atividades planejadas pelo professor não podem ser realizadas não em função de “deficiências” suas, mas em função de impedimentos externos, que ele não tem o poder de controlar. Tudo isso se configura como fonte de decepção e de insatisfação para o sujeito, o que se agrava com as dificuldades que o professor encontra para operacionalizar prescrições vagas e com os conflitos vivenciados para harmonizar as prescrições com as suas convicções pessoais.

Quanto aos resultados de análises de textos descritivos/avaliativos/interpretativos, produzidos por um observador externo, eles podem ser encontrados em Mazzillo (2004), que investiga a produtividade de um instrumento de coleta de dados ainda não estudado, os diários produzidos por professores-alunos sobre a aula de outro professor. Nesses diários, escritos por professores na situação de alunos, foram observados determinados dados que nos levam a crer que o professor-aluno, diante do trabalho de um outro professor, inconscientemente, observa, interpreta e avalia o agir do outro em situação de trabalho, não só comparando-o ao seu, mas a partir de diferentes critérios, muitas vezes conflitantes, e oriundos dos diferentes lugares sociais que o aluno-professor ocupa. Segundo a autora, se é pela avaliação que nos constituímos como pessoas e que nos transformamos, conforme defende o interacionismo sócio-discursivo, e se a avaliação do agir do professor é tão complexa, é evidente que tanto seu trabalho quanto sua formação se configuram como sendo mais complexos do que habitualmente se acredita.

### Conclusões finais

Em síntese, acreditamos que esse breve resumo de nossos trabalhos atuais demonstra a produtividade do quadro teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo, principalmente com seus novos aportes, para a compreensão do agir humano em situação de trabalho e, em nosso caso, especialmente do educacional. Acreditamos ainda que essa compreensão pode contribuir para que todos nós, professores, ajamos no sentido de efetivar e consolidar transformações de nosso *métier* e das condições necessárias para seu exercício, assumindo, enfim, o papel de verdadeiros atores desse processo de transformação.

### Referências

- ABREU TARDELLI, L.S. 2004. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 167-198.
- AMIGUES, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 35-54.
- BARALDI, G. 2004. *Trabalho prescrito e trabalho realizado: a questão da avaliação escolar*. Texto para 2º. exame de qualificação de doutorado em Linguística Aplicada. LAEL – PUC/SP.
- BRONCKART, J.-P. 1999. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC.
- BRONCKART, J.-P. 2004. Le cadre de l’interactionisme socio-discursif. *Cahiers de la Section des Sciences de l’Education*, **103**:101-130. *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève. (Pratiques Théorie).
- BRONCKART, J.-P. e MACHADO, A.R. 2004a. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 131-163.
- BRONCKART, J.-P. e MACHADO, A.R. 2004b. En quoi et comment les «textes prescriptifs» prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: L. FILLIETTAZ e J.-P. BRONCKART (orgs.), *L’analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain, Peeters. (Bibliothèque des Cahiers de l’Institut de Linguistique de Louvain), no prelo, s/p.
- BRONCKART, J.-P. e Groupe LAF (eds.). 2004. *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l’Education*, **103**. Université de Genève, (Pratiques Théorie), 312 p.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- FAÏTA, D. 2004. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 55-80.
- HABERMAS, J. 1987. *Théorie de l’agir communicationnel*, 2 vol., Paris, Fayard.
- LOUSADA, E.G. 2004a. Texto para 2º. exame de qualificação para doutorado em Linguística Aplicada. LAEL, PUC/SP.
- LOUSADA, E.G. 2004b. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 271-296.
- MACHADO, A.R. 2004a. Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq.
- MACHADO, A.R. (org.). 2004b. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, 354 p.
- MACHADO, A.R. e BRONCKART, J.-P. 2004. *Análise de documentos de prescrição do trabalho educacional: os “Parâmetros Curriculares Nacionais” e “Les objectifs d’apprentissage de l’école primaire genevoise”*. São Paulo, DELTA, no prelo.
- MAZZILLO, T.M. da F.M. 2004. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 297-325.
- SAUJAT, F. 2002. *Ergonomie de l’activité enseignante et*

*développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur.* Tese de doutorado em Ciências da Educação. Université d'Aix-Marseille I.

SAUJAT, F. 2004. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: A.R. MACHADO (org.), *O*

*ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina, EDUEL, p. 3-34.

*Recebido em jul/2004*

*Aceito em set/2004*

Anna Rachel Machado

PUC/SP

Eliane Lousada

PUC/SP

Glaucimara Baraldi

PUC/SP

Lília Santos Abreu-Tardelli

PUC/SP

Maria Izabel Rodrigues Tognato

PUC/SP



Calidoscópico

---

