



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Horta Nogueira, Ana Lúcia; Thais Catanante, Ingrid
Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino
fundamental de nove anos
Educação e Pesquisa, vol. 37, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 175-190
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819095011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos

Ana Lúcia Horta Nogueira¹

Universidade de São Paulo

Ingrid Thais Catanante

Rede Municipal de Ensino de Sertãozinho

Resumo

Como forma de garantir às crianças de 6 anos de idade o acesso à educação escolar, a ampliação do ensino fundamental para nove anos traz relevantes questões para o atual debate educacional brasileiro. A partir da concepção do trabalho como atividade historicamente situada e mediada, este artigo discute como a implantação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de o trabalho do professor e produzir formas de intervenção educativa. Ao analisar trechos de entrevistas realizadas com professoras da educação infantil e/ou ensino fundamental, problematiza os ajustes e renormalizações efetivados pelo profissional ao preencher as lacunas entre o trabalho prescrito realizado e real, e aborda os processos de individualização, de enfraquecimento do coletivo de trabalho, de amputação do agir e de produção do déficit instrumental (conforme explicitado pela ergonomia francesa para análise do trabalho). Como parte das tensões do trabalho, os comentários das professoras trazem os impasses relacionados à forma de lidar com o processo de desenvolvimento das atividades simbólicas e da linguagem escrita, discutidos neste artigo a partir da abordagem histórico-cultural. Dessa forma, como um aspecto do conhecimento que caracteriza o ofício do professor, este artigo se propõe fundamentar os comentários acerca da importância de efetivar tempo e espaço para as brincadeiras na rotina escolar, tendo em vista que a organização de propostas educativas que atendam às peculiaridades e necessidades das crianças de 6 anos é condição básica para efetivar o direito à educação previsto pela proposta de ampliação do ensino fundamental.

Palavras-chave

Trabalho docente – Trabalho prescrito, realizado e real – Desenvolvimento cultural – Atividades simbólicas – Ensino fundamental de nove anos.

Correspondência:

Ana Lúcia Horta Nogueira
Universidade de São Paulo
Campus de Ribeirão Preto
Av. Bandeirantes, 3900
14040-901 – Ribeirão Preto/SP
E-mail: anahnogueira@ffclrp.usp.br

1. A autora agradece o apoio da Fapesp ao desenvolvimento de pesquisa parcialmente apresentada no texto.

Teachers' work and the development of symbolic activities: Considerations for the nine-year Fundamental Education

Ana Lúcia Horta Nogueira¹

University of São Paulo

Ingrid Thais Catanante

Public Municipal School System, Sertãozinho

Abstract

As a way of guaranteeing the access to schooling to six-year-olds the extension of fundamental education to nine years introduces relevant questions into the current educational debate in Brazil. Departing from the conception of work as a historically situated and mediated activity, this article discusses how the implementation of nine-year fundamental education can impact the working conditions of teachers, and produce forms of educational interventions. By analyzing excerpts from interviews carried out with early childhood and/or fundamental education teachers, the text problematizes the adjustments and renormalizations conducted by the professionals when filling the gaps between the prescribed work, the actually realized work, and the real work, and deals with the individualization processes, with the weakening of collective work, with the amputation of the acting, and with the production of the instrumental deficit (as made explicit by the French ergonomics for the analysis of labor). As part of the tensions of the work, the comments from teachers reveal the impasses related to the way of dealing with the process of development of symbolic activities and written language, which are discussed in this article under a historical-cultural perspective. Thus, as an aspect of the knowledge that characterizes the work of the teacher, this article aims at giving foundation to the claims about the importance of making time and space for play inside the daily school routine, keeping in mind that the organization of educational proposals that effectively cater for the particularities and needs of six-year-olds is the basic condition to materialize the right to education prescribed by the proposal of extension of fundamental education.

Keywords

Teacher work – Work prescribed, realized, and real – Cultural development – Symbolic activities – Nine-year fundamental education.

Contact:

Ana Lúcia Horta Nogueira
Universidade de São Paulo
Campus de Ribeirão Preto
Av. Bandeirantes, 3900
14040-901 – Ribeirão Preto/SP
E-mail: anahnogueira@ffclrp.usp.br

¹ The author wishes to acknowledge the support of FAPESP to the research partly presented in the text.

Resultante de um longo processo, a proposta de ampliação do ensino fundamental pode ser vislumbrada desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), que indicava como meta “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade”. Posteriormente, a Lei nº. 11.114/2005 destacava o oferecimento do “ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos”. Finalmente, a Lei nº. 11.274/2006, modificando alguns artigos da LDB (Lei nº. 9.394/1996), estabeleceu que o “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [teria] por objetivo a formação básica do cidadão”².

Dado o caráter mais geral do texto da lei, que não detalha o processo de implantação e organização do ensino fundamental em nove anos, a proposta criou uma demanda a partir da qual os sistemas de ensino organizaram formas de adequação, em termos mais amplos (reorganização dos níveis de ensino e estrutura curricular, formação dos profissionais e condições de infraestrutura das unidades escolares) e mais específicos (orientações para a organização do trabalho pedagógico, distribuição do tempo e uso dos espaços nas atividades educativas). A implementação da lei criou um novo desafio com relação ao qual ainda é necessário elaborar argumentos: como a lei afeta o trabalho do professor? Quais são os ajustes e renormalizações que as prescrições oficiais impõem à organização do trabalho docente? Como os coletivos de trabalho respondem às novas demandas? Como os recursos disponíveis, entre eles os conhecimentos teóricos advindos do processo de formação, medeiam a relação com as prescrições?

É, então, no contexto desta problemática que inserimos este texto, que visa discutir como a implantação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de trabalho do professor e produzir formas de intervenção educativa, considerando seus recursos e meios de trabalho, com destaque para o conhecimento do processo de desenvolvimento infantil. Nossa proposta de arti-

culação destes temas se fundamenta em uma concepção do trabalho como atividade historicamente situada e mediada, pautada em prescrições externas e superiores e, ao mesmo tempo, como atividade reelaborada pelo trabalhador a partir dos instrumentos materiais e simbólicos socialmente construídos e a ele disponibilizados (Machado, 2007).

Tais aspectos são problematizados a partir dos comentários de professores atuantes na educação infantil (EI) e/ou ensino fundamental (EF). Para a presente discussão, selecionamos dados de seis dentre as dez entrevistas realizadas em 2010, com professoras de diferentes redes de ensino de quatro cidades do interior do Estado de São Paulo que, após convite pessoal, concordaram em participar. Conforme a escolha de cada professora, as entrevistas foram gravadas e transcritas ou respondidas por escrito.

A noção de trabalho docente

As significativas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente depois da década de 90 (Antunes, 2005), “deram as condições para a emergência desse novo objeto de estudo, que é o trabalho docente” (Machado, 2007, p. 88). No contexto dessas transformações, o trabalho do professor tornou-se foco de vários estudos que problematizam, no campo da sociologia e da política educacional, os processos de precarização e intensificação no contexto de implementação de reformas (Assunção, Oliveira, 2009; Garcia, Anadon, 2009; Oliveira, 2004, 2005, 2007; Sampaio, Marin, 2004; Tenti Fanfini, 2007).

Argumentando que “a categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar” (Assunção, Oliveira, 2009, p. 353), estes estudos destacam como as significativas mudanças trazidas para o trabalho impõem novas demandas e afetam a natureza, a organização e as relações de trabalho docente, uma vez que

2. Todas as leis citadas estão disponíveis em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>.

[...] o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano escolar. (Oliveira, 2004, p. 1139)

Em termos conceituais e metodológicos, então, como nos aproximar do “chão da escola” e apreender a complexidade do trabalho docente em um contexto de mudanças sem reduzir a análise a aspectos individuais e cotidianos?

É interessante indicar que, em pesquisas de diferentes campos disciplinares, emerge uma preocupação análoga, considerando “o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem (...) [e o uso de] novos artefatos materiais ou simbólicos previamente selecionados e prescritos” (Machado, 2007, p. 90). Desse modo, na confluência das ciências do trabalho e dos estudos da linguagem, se situa a ergonomia francesa para análise do trabalho, que pode contribuir de modo significativo para esta discussão (Amigues, 2004; Bronckart, 2006; Clot, 2006; Dejours, 2004; Machado, 2004, 2007; Saujat, 2004; Schwartz, 1996, 2000; Souza-e-Silva, Faïta, 2002).

A partir das ciências do trabalho e das elaborações teóricas de Vigotski e Bakhtin, Clot (2006) afirma que “é preciso entender-se: não o trabalho como ação pessoal dentre outras ações pessoais, mas o trabalho como atividade simbólica e genérica” (p. 76), triplamente dirigida, que relaciona o sujeito trabalhador, o objeto da tarefa e a atividade dos outros. Segundo Bueno (2009), Clot ainda “propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível, etc.” (p. 69). Dessa forma, além da distinção entre o prescrito e o realizado, acrescenta-se o real da atividade, como aquilo que ultrapassa o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Segundo esta perspectiva, o trabalho docente

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (Machado, 2007, p. 93)

Em termos teórico-metodológicos, os conceitos de *trabalho prescrito*, *representado*, *realizado* e *real* permitem analisar a complexidade da atividade de ensino como trabalho. O trabalho prescrito configura-se nos “documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/trabalhadores devem realizar, que, em princípio, são tomados como textos de *prescrição do trabalho* ou de *trabalho prescrito*” (Bronckart, Machado, 2004, p. 134), e o trabalho realizado se refere à atividade que é efetivamente realizada. Por sua vez, o trabalho real “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (Bronckart, 2006, p. 208) e abarca “além da atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (Lousada, 2004, p. 275).

Se as dimensões do trabalho prescrito e realizado são mais observáveis, o real da atividade pode ser apreendido nos diferentes textos produzidos sobre o trabalho, como em situação de entrevista, quando o trabalhador avalia e interpreta seu agir: a “linguagem sobre o trabalho” faz emergir o agir/o trabalho representado, que se configura como um dos níveis de análise (Bronckart, 2006, 2009; Bueno, 2009; Lousada, Abreu-Tardelli, Mazzillo, 2007; Nouroudine, 2002).

Desse modo, reconhecendo a dimensão histórica e dialógica dos processos de significa-

ção (Bakhtin, 1986, 1997) da “linguagem sobre o trabalho” produzida na situação de entrevista, os dados aqui apresentados foram coletados a partir de um roteiro concernente ao processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, às implicações para a organização do trabalho pedagógico, às orientações e ajustes necessários, às expectativas e observações relacionadas a aspectos do desenvolvimento dos alunos nos anos finais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho docente no contexto de ampliação do ensino fundamental

Nas entrevistas, as professoras enfatizam a preparação e a participação da equipe de profissionais da rede de ensino durante o processo de implantação da lei, dadas as dificuldades para estabelecer parâmetros para o processo de adequação à lei – desde a criação de infraestrutura física e material para a faixa etária, até questões como idade-limite, obrigatoriedade de matrícula, conteúdos e processo de alfabetização, organização, planejamento e avaliação da proposta pedagógica, entre muitas outras dúvidas que foram, em parte e aos poucos, respondidas pelas diversas instâncias do sistema educacional³.

Essa implantação foi acompanhada também pelo Conselho de Educação, no entanto, muitas dúvidas que tínhamos, não havia documentos que as esclarecessem, nem pelo CNE: qual a idade das crianças para esse primeiro ano? Qual o currículo? Pré-escola ou primeiro ano? Implantar em toda rede ou pontos pilotos? Foi, então, discutida a lei com a equipe gestora, a preparação das escolas para atender essa faixa etária (troca de mobiliário, colocação de parquinhos...) e, em relação aos professores, foram atribuídas essas salas com a obrigatoriedade de que dois HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo) fossem na secretaria com o acompanhamento muito próximo dos

coordenadores do centro de formação [da secretaria municipal de educação].

Nesses HTPCs era discutida a concepção de Educação, de criança, do desenvolvimento dessa faixa etária, e feito o planejamento de aulas com professores trocando experiências entre si, discutindo as dificuldades, avanços e atividades. (G – Professora de EF e supervisora da rede de ensino – 12 anos de experiência)

Foram realizadas videoconferências, a princípio para a equipe gestora e orientações pela equipe de supervisores da Diretoria de Ensino e, neste início de ano, para os professores que estão atuando nesse ano [2010]. Cada professor recebeu um CD com sugestões de atividades [...]. Acrescento também que fossem dados cursos para esses professores. (C – professora de EF e coordenadora pedagógica – 24 anos de experiência)

Cheguei agora esse ano [como professora do 1º ano] e eu não tive orientação nenhuma. Então eu fui pelo meu conhecimento, pelo conhecimento que eu adquiri na faculdade mesmo, que, ao meu ver, foi pouco conhecimento, precisaria de muitas formações continuadas, de muito apoio de coordenação, de diretor, da estrutura municipal mesmo. Depois de dois meses que eu estava dando aula, eu tive uma formação a respeito dos conteúdos da primeira série. (E – professora de EI e EF – três anos de experiência)

As professoras relatam diferentes experiências. Em uma delas, diante da ausência de prescrições para o trabalho, a professora lança mão de determinados recursos materiais e simbólicos para responder à tarefa prescrita, entre os quais menciona o conhecimento proveniente da formação universitária como insuficiente. Apesar disso,

3. A respeito das dúvidas mais comuns e dos encaminhamentos propostos, sugerimos consultar o documento “Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)”, de 2007, disponível em <http://apeoespsub.org.br/especiais/ensino_fundamental_noveanos.pdf>.

por que ela demanda e que tipo de orientação esperava do sistema de ensino? Por outro lado, ainda que as professoras relatem o oferecimento de cursos anteriores às modificações, por que esperam novas oportunidades de formação e se ressentem do atraso com que são oferecidas?

Esta demanda com relação aos cursos pode estar relacionada à possibilidade de elaboração de conhecimentos específicos, pelos coletivos de trabalho, como “suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor na zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho” (Souza-e-Silva, 2004, p. 91). Por conseguinte, é relevante questionar em que medida as diferentes modalidades de curso favorecem o fortalecimento dos coletivos de trabalho e atendem às expectativas dos professores.

Quando a reelaboração das novas prescrições e a definição de parâmetros para a atividade de trabalho ocorrem em instâncias institucionais, a maior participação ou o aval do coletivo profissional pode incrementar o diálogo com os fundamentos e concepções que sustentam o trabalho e a profissionalidade docente. Como relatado acima, as tentativas de responder à prescrição oficial estão relacionadas ao desenvolvimento e apropriação da atividade profissional, pois estes aspectos, assim como “as transformações acontecidas nos sistemas educativos, interpelam o trabalho de mestres e professores da educação básica (...) [e] constituem a tela de fundo sobre a qual se desenvolve a luta pela renovação da identidade docente” (Tenti Fanfini, 2007, p. 336).

Schwartz (2000), ao dizer que “os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos a reproduzir” (p. 41), explicita que a emergência de contradições é inerente ao processo de implantação de reformas educacionais. Como já sabido, o trabalho do professor não se restringe àquilo que foi prescrito, mas em preencher as lacunas entre o trabalho prescrito, realizado e real. É possível

[...] encontrar o *real* sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais; no caso do professor, as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias, a sociedade. (Souza-e-Silva, 2004, p. 99)

Portanto, para compreender como as prescrições para a ampliação do ensino fundamental impactam o trabalho do professor, é preciso considerar que o profissional “realiza a sua atividade modificando, recriando, mesmo que parcialmente, o trabalho prescrito – o re-normaliza, o recentra, trabalha de outro modo mediante esse debate/confronto” (Rosa, 2000, p. 53), tal como explicitado no relato abaixo.

Quando eu fui fazer o planejamento, eu recebi os objetivos prontos da prefeitura [...]. A metodologia, o que eu iria usar, as estratégias que eu iria usar: esses tópicos foram eu que fiz. Os objetivos já vieram prontos. Objetivos que eu acho absurdos para eu procurar atingir com essas crianças de cinco, de seis e sete anos. [...]. É um ano para muitos objetivos, e não dá para eu fazer um projeto da forma que eu gostaria, com todas as fases que eu gostaria, que eu acho importante para criança. Não tem tempo para isso. Porque se eu fizer isso, eu vou cumprir 50% dos objetivos que eu tenho que cumprir. E se eu não cumpro, eu sou ineficiente. Então, a meu ver, é incoerente a orientação que eles dão para gente, a cobrança e os objetivos propostos. [...]. Além disso, eu tive uma orientação da formadora que representa a rede municipal e da escola eu tenho outra orientação. Então, quer dizer, eu sigo a orientação da formadora ou eu sigo a orientação da coordenadora? Quem me avalia é a coordenadora, não é a formadora. Dependendo da avaliação que ela faz de mim, eu estou fora da rede. Não é a formadora que

vai me avaliar. Então eu tenho que seguir os passos da coordenadora. Eu não tenho autoridade, eu não estou numa [posição da] hierarquia elevada para ir contra o pensamento da coordenadora. (E)

Apesar da situação descrita não ser comum a todas as professoras entrevistadas, por meio dela podemos destacar aspectos significativos, relacionados à apropriação da profissionalidade docente, que condensa as várias formas de atuação educativa produzidas no coletivo profissional.

Interessante observar que, durante todo o relato, a professora se coloca sempre de modo individual, o que nos permite entrever a força da ideologia do trabalho segundo a qual a responsabilidade é de ordem individual, e não de ordem social, do coletivo de trabalho. Desse modo, buscando individualmente resolver os conflitos, ela ocupa o lugar de responsabilidade que lhe é atribuído pela maioria dos discursos. Para Machado e Abreu-Tardelli (2009), a introdução de novas prescrições

[...] pode trazer uma perturbação grave para as regras coletivas já estabelecidas, fragilizando o gênero de atividade que guia o agir do trabalhador, deixando-o só e desamparado diante dos conflitos, principalmente quando todo o coletivo de trabalho é atingido ou quando não são criadas condições para que o coletivo, por si mesmo, introduza as mudanças necessárias em seu gênero de atividade. (p. 107)

Além da individualização e do enfraquecimento do coletivo de trabalho, a situação descrita traz a “amputação do agir possível” (Clot, 2006), que resulta dos conflitos vivenciados diante da impossibilidade de se lançar mão dos recursos materiais e simbólicos disponíveis para preencher as lacunas entre o trabalho prescrito e o realizado, e compromete a apropriação do ofício profissional. Ou seja, diante da incongruência dos objetivos estabelecidos e das orientações dadas, a professora se vê impedida de, ancorada em seus conhecimentos,

realizar um “projeto da forma que gostaria e acha importante para a criança”.

Neste relato, em que as prescrições estão relativamente delimitadas na lei, nos objetivos educacionais e nas orientações dos vários cursos de formação, a partir dos recursos e conhecimentos disponíveis, se configuram as tentativas de resistência e renormalização do trabalho prescrito, os ajustes da professora ao se posicionar e recriar os meios de trabalho e a profissionalidade docente. A resistência pode ser atribuída à não concordância com as prescrições, dadas as concepções e o conhecimento por ela apropriados. À falta de reconhecimento dos recursos disponíveis para os professores e do gênero de atividade já seguido por eles, adicionam-se prescrições indefinidas ou contrárias às crenças do professor, gerando uma forma de “déficit instrumental” (Machado, Abreu-Tardelli, 2009) que pode ser apontada com uma das prováveis causas do estresse e da intensificação do trabalho docente (Apple, 1995; Garcia, Anadon, 2009).

Entretanto, embora considere os objetivos estabelecidos inadequados para a faixa etária da classe de 1º ano pela qual é responsável, e indique a incoerência entre as orientações recebidas nos cursos de formação e da coordenadora, a professora se submete a algumas prescrições. A dinâmica que se estabelece aqui só é compreensível se entendermos que

[...] o trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim, o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência

do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. (Dejours, 2004, p. 31)

Na situação anteriormente descrita, tensionada pelas relações de poder, a submissão às prescrições não se dá de forma incólume: a entrevista com esta professora é totalmente perpassada pelo desconforto e insatisfação com o trabalho que consegue realizar em face das inúmeras restrições impostas – a precariedade dos recursos materiais, as orientações recebidas e as expectativas dos pais. Portanto, entre o trabalho prescrito e o realizado, emergem os impedimentos e os dilemas insuperáveis que integram o trabalho real. É possível dizer ainda que o trabalho real, simultaneamente, marca e é marcado pela tensão entre o prescrito e o realizado.

O desenvolvimento das atividades simbólicas na infância

Para além dos aspectos legais e organizacionais envolvidos, a antecipação do ingresso no ensino fundamental provoca outras indagações relacionadas à profissionalidade docente. Os comentários das professoras trazem as tensões entre o trabalho prescrito e o realizado, evidenciando diversos impasses: na origem de um dos grandes impasses mencionados está a forma de lidar com o desenvolvimento das atividades simbólicas e da linguagem escrita. Qual é a função social da escola para a criança na sociedade contemporânea? O que ensinar para a criança de 6 anos que ingressa no ensino fundamental? Por que e como alfabetizá-la nesse momento?

De modo geral, as professoras levantam que, em detrimento de propostas que atendam às necessidades dessa faixa etária (espaço e tempo adequados para a brincadeira, desenvolvimento de diferentes linguagens e processo lúdico de letramento), a permanência em “sala de aula”, característica do processo mais formalizado no ensino fundamental, e a “alfabetização precoce” podem causar dificuldades ao longo do processo de escolarização.

“A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza” (Kramer, 2007, p. 15). A singularidade da infância não é naturalmente definida, resultante da essência da natureza humana, mas é forjada pela história, pelas expectativas, aspirações e recusas da sociedade. Da forma de conceitualizar a criança e seu desenvolvimento resultam as ênfases das propostas educativas (Nogueira, 2006). A infância é parte do processo de humanização através do qual a criança se apropria da experiência histórica e culturalmente constituída, dos instrumentos técnico-simbólicos socialmente produzidos e compartilhados por meio da participação nas práticas sociais e das interações que estabelece.

Quanto mais a criança tiver oportunidade de brincar, ela está trabalhando tanto o cognitivo e a habilidade motora, que é muito mais importante, quer dizer, a amarelinha, pular corda, jogar bola, subir em árvore, [...] ela está brincando com areia, ela está brincando de enfiar fiozinho lá pra fazer coisa e, além disso, eu acho que o que a gente valoriza muito na escola é a coisa da cultura brasileira [...] através das brincadeiras que a gente traz, você também está trabalhando essa coisa da preservação da cultura brasileira, [...] porque a gente não deixa morrer o jogo das cinco marias, várias brincadeiras com bola, pular corda [...] não tem mais rua... (L – Professora de EI e EF – 27 anos de experiência)

Na sociedade contemporânea, a escola pode intencionalmente se constituir em lugar de inserção na cultura e nas práticas sociais simbolicamente mediadas e estruturadas. Como afirma Pino (2005), se

[...] por *cultura* for entendido o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de *significação*, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da

criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ou universo das significações humanas, cuja apropriação é condição de sua constituição como um ser cultural. O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. (p. 59)

O desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores consiste, então, em partilhar os procedimentos semióticos, os meios de fazer sentido e os processos de significação, condensados nos signos sociais e nas palavras (Vygotski, 1995). Ou seja, a “apropriação dos meios de acesso ao universo da significação” é um dos objetivos essenciais da educação escolar.

Fundamentadas nas orientações dos cursos de formação ou em suas próprias concepções de educação e desenvolvimento, em vários momentos as professoras argumentam em favor da brincadeira como condição para o desenvolvimento infantil.

O brincar tem um papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo, levando a criança a descobrir e a compreender a si mesma e aos seus sentimentos no mundo em que vive, brincando a criança está formando a base necessária para adquirir a linguagem escrita. (R – Professora de EI – 10 anos de experiência)

A orientação que eu tive depois de dois meses que já estava atuando é que eu privilegiasse o brincar, que eu privilegiasse os momentos lúdicos com as crianças. Essa é a minha concepção para as crianças dessa idade e para as maiores. (E)

Parte do conhecimento que caracteriza o ofício profissional, como abordar a relação que as professoras estabelecem entre o brincar

e o desenvolvimento infantil neste período que antecede a alfabetização?

Para discutir esta relação, propomos retomar as considerações da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento das atividades simbólicas na infância. Considerada importante vertente do desenvolvimento cultural, porque experiência de cultura e apropriação do universo social de significação, a apropriação dos instrumentos técnico-simbólicos é abordada por Vigotski quando trata da “pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita”⁴.

Para o autor, é importante compreender como a criança percorre o complexo caminho de apropriação da linguagem escrita, um processo que tem início muito antes do ensino das letras e do processo convencional de alfabetização na escola e que ocorre “somente depois que ela tenha assimilado e elaborado em seus primeiros anos escolares uma série de procedimentos que a aproximam do processo de escrita” (Vygotski, 1995, p. 194).

A possibilidade de simbolizar ou construir sistemas representativos da realidade inicia-se com os primeiros signos visuais na criança: “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança” (Vygotski, 1995, p. 186). Tanto os gestos presentes nos desenhos, quanto os gestos presentes nos jogos imaginários, são pontos de partida para a linguagem escrita, pois através deles a criança pode agir na esfera simbólica. Os gestos estão na origem das primeiras garatuhas infantis, quando, ao desenhar, a criança utiliza formas de dramatização, “demonstrando por gestos o que elas teriam a intenção de representar nos desenhos, os traços constituem somente um complemento a essa representação gestual” (Vygotski, 1995, p. 186). Os primeiros desenhos das crianças são registros dos gestos deixados no papel, como um relato gráfico: a criança não se preocupa em antecipadamente reproduzir precisamente uma cópia dos objetos no papel, mas em

4. Embora o último capítulo do livro *A formação social da mente*, 1ª edição brasileira de 1984, apresente parte das reflexões elaboradas por Vigotski, para efeitos deste texto, optamos por utilizar a versão integral “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito”, publicada no volume III das *Obras Escogidas*.

identificar e nomear os objetos de seu relato oral presentes no registro gráfico já feito.

Com relação ao desenvolvimento do desenho, as crianças compreendem que seus rabiscos podem significar ou representar algo graças às inúmeras formas de mediação, como, por exemplo, a mediação efetivada pela palavra do outro que indaga acerca de seu desenho, pela sua própria palavra que indica e nomeia os traços, pelas diversas formas de registros pictóricos socialmente produzidos. É importante ressaltar que, em todas estas situações, a palavra se infiltra nos desenhos, por meio de sua função indicadora e imaginativa.

As primeiras garatujas são seguidas da nomeação pela linguagem verbal. Os traços no papel constituem, assim, os primórdios de uma narração gráfica. As palavras que, na etapa inicial, designam e identificam os rabiscos a posteriori, vão adquirindo outras funções no desenvolvimento da criança. [...] assim como na brincadeira, também no desenho a forma verbal de linguagem torna-se imprescindível para a realização da atividade; ela acompanha as ações e a produção da criança, conferindo-lhe significado. A narrativa e a dramatização encontram-se intrinsecamente relacionadas ao gesto que marca o movimento do corpo e as ações da criança pequena no papel. (Smolka in Vigotski, 2009, p. 109)

Integrando o universo da significação a caminho da linguagem escrita, a brincadeira de faz de conta é outro momento no qual os gestos são fundamentais para a criação da representação e constitui instância privilegiada de apropriação dos comportamentos e signos de uma dada cultura, bem como de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediadas pelos signos e linguagem.

Eu acho que esse tempo e espaço da brincadeira são muito importantes porque, a partir do momento que as crianças têm esse tempo e esse espaço para exercer várias brincadeiras, elas

estão lidando com alguns problemas delas em relação ao grupo, delas em relação à compreensão do mundo como um todo e delas em relação à família [...] na hora que ele está brincando, que ele está exercendo diferentes papéis, o que é muito importante também na brincadeira, que é o jogo dramático, ele começa a se relacionar com o mundo e com os problemas e com tudo que ele vivencia de outra maneira. (L)

Como a professora indica, a relevância da brincadeira para o desenvolvimento psicológico infantil está na construção de uma atividade simbolicamente mediada e na inversão da “razão ação/significado para a razão significado/ação” (Vygotsky, 1984, p. 114). A criança submete sua ação ao campo de significados criado por meio dos gestos representativos e da mediação da linguagem, que lhe permite organizar, delimitar papéis e conferir novo sentido aos objetos do jogo.

Segundo Vigotski, no desenvolvimento da brincadeira, conforme as ações gestuais diminuem, a linguagem oral começa a prevalecer, e as crianças usam formas mais complexas de simbolização, submetidas aos sentidos e às regras. Nestas situações, “graças ao prolongado uso, o significado do gesto se transfere aos objetos e durante o jogo estes começam a representar determinados objetos e relações convencionais, inclusive sem os gestos correspondentes” (Vygotski, 1995, p. 188). Desse modo, inicialmente simbolismo de segunda ordem (significado/gesto/objeto), a brincadeira pode se tornar simbolismo de primeira ordem (significado/objeto). É esta passagem do simbolismo de segunda para primeira ordem que o autor aponta como relevante para o desenvolvimento da linguagem escrita, tendo em vista processo análogo na escrita, desde o momento inicial no qual os sinais escritos denotam diretamente os objetos, passando pelo simbolismo de segunda ordem (significado/signo verbal/signo escrito), até o simbolismo de primeira ordem (significado/signo escrito).

Isto significa que a linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons das palavras [...] a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados. (Vygotski, 1995, p. 184)

Ao retomarmos aqui o desenvolvimento das atividades simbólicas relacionadas à escrita, ressaltamos que as linhas do desenvolvimento não são contínuas; “na história do desenvolvimento cultural das crianças, nos encontramos frequentemente com mudanças, saltos, alterações ou interrupções na linha do desenvolvimento” (Vygotski, 1995, p. 184). Nesse sentido, reiteramos que a apropriação do “universo de significação” comum a estas atividades não é um processo linear nem hierárquico. Cada uma destas atividades – gesto, desenho e brincadeira – responde a determinadas necessidades, conforme o momento vivido pela criança, e não pode ser tomada isoladamente, de modo instrumental e preparatório com relação ao desenvolvimento da linguagem escrita.

O trabalho docente e a compreensão do desenvolvimento das atividades simbólicas

Voltando às entrevistas, concordamos com o destaque dado pelas professoras à importância do desenvolvimento de diversas atividades simbólicas, tais como desenho, brincadeira e diferentes formas de linguagem, o que pode ser fundamentado a partir do processo de desenvolvimento cultural dessas atividades. Dessa forma, caberia às propostas educativas planejar e criar oportunidades para que as crianças que ingressam no ensino fundamental possam participar de tais atividades. No entanto, apesar do reconhecimento da importância da brincadeira, nem sempre ela se torna possível no cotidiano escolar.

A escola não tem estrutura nenhuma para eu propiciar o brincar com essas crianças, eu tenho

que ter jogos, tenho que ter brinquedos, que sejam relacionados aos conteúdos e aos meus objetivos [...]. Não foi modificado nada nessa escola, não tem um parque, não tem nada. Inclusive a biblioteca recebeu livros para criança nessa idade agora, porque os livros eram todos para crianças maiores. [...]. Não tem nenhuma estrutura para receber aquelas crianças. (E)

Para as professoras, o ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental requer adaptações no espaço físico das escolas – salas de aula mais amplas, parques, aquisição de brinquedos e mobiliário adequado – e principalmente na organização das atividades escolares, mudanças que ainda não ocorreram em todas as escolas de ensino fundamental. Em muitas das escolas, atendendo orientações do sistema escolar e expectativas da família, a introdução precoce de um processo formal de alfabetização que não favorece o letramento pode ser mais um fator a concorrer com as atividades de brincadeira.

Acho que, passando o pré para o ensino fundamental, isso está forçando um trabalho de alfabetização juntos aos professores [...] deixando de trabalhar nessa faixa etária jogos dramáticos ou outras brincadeiras ou outras atividades mesmo de artes, que são muito mais importantes do que entrar com a alfabetização propriamente dita. (L)

Em relação aos métodos e procedimentos no ato de ensinar, tem, sim, uma grande semelhança com os trabalhos com as crianças de 7 e 8 anos; são trabalhos com alfabeto móvel, músicas, cantiga, contos, revista Recreio, gibis e acervo com livros [...] mas claro que sem a obrigação de saírem lendo e escrevendo, mas bastante repertoriados para o ano seguinte. (C)

Mesmo “sem a obrigação de saírem lendo e escrevendo”, em várias salas de 1º ano do ensino fundamental são usadas as mesmas estratégias de ensino das classes de alfabetização (antiga 1ª série),

que variam desde a presença lúdica dos contos e cantigas às estratégias em que prevalecem a identificação e memorização das letras e sílabas de modo descontextualizado, sem “que a leitura e escrita sejam de algum modo necessárias para a criança” (Vygotski, 1995, p. 201). Assim, resguardadas as diferenças entre os procedimentos metodológicos utilizados nos mais diferentes contextos educativos, a questão primordial está em indagar como o processo de alfabetização pode priorizar a dimensão simbólica e a dimensão discursiva da escrita (Smolka, 1989).

Embora várias professoras reconheçam a importância da participação da criança em diferentes atividades simbólicas, seus relatos evidenciam inúmeros impedimentos para que isso seja efetivado. Dessa forma, sob o trabalho realizado, encontramos o real do trabalho, que marca as decisões, os compromissos e os acordos estabelecidos: a escolha da metodologia está articulada às expectativas institucionais, às concepções do professor e às condições concretas de trabalho, como número de alunos em sala, infraestrutura física e condições materiais.

Por fim, outro relevante aspecto destacado nas entrevistas diz respeito aos efeitos da implementação da lei, que não se restringem ao ensino fundamental, mas retroagem até a educação infantil, na medida em que geram determinadas expectativas e estabelecem parâmetros para o que as crianças “já devem saber” por ocasião de seu ingresso no ensino fundamental.

Eu acho que o pessoal [professores] ficou mais preocupado mesmo, porque acha assim a criança vai terminar a educação infantil e já é primeiro ano, então quer que a criança já saia meio que já alfabetizada e não é por aí, porque a criança é a mesma, a idade dela é a mesma, eu acho que criou uma ansiedade muito grande para o professor [...] as letras são importantes, mas é importante ver a forma como estão sendo passadas, se está tendo uma cobrança das professoras, ou se está mostrando para as crianças [...] [a criança] sabe que existe letra, que existem palavras. (R)

Conhecerem as letras eu acho que faz parte do processo, porque a gente precisa propiciar um ambiente letrado, um ambiente em que as crianças tenham contato com textos escritos. Mas não precisava ser dessa forma, “a letra A da abelhinha”, dessa forma tão tradicional que há muitos anos atrás era assim. [...] Ainda mais para crianças de três anos. Não sei para quem que é mais vazio: para as crianças de 3 anos ou para as crianças de 6 anos. (E)

Como alertam as professoras, em alguns contextos de educação infantil, o processo de alfabetização ocorre em detrimento de atividades que atenderiam às especificidades da faixa etária, repetindo as mesmas inadequações do ensino fundamental. No diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental, é preciso não perder de vista que a educação infantil, como um dos primeiros contextos ao qual a criança tem acesso fora do âmbito familiar, é cotidianamente responsável por propiciar a socialização e a interação entre crianças e adultos, a participação nas práticas culturais e o acesso ao conhecimento. Responsabilidade a ser partilhada com o ensino fundamental.

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com a articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. (Kuhlmann Jr., 2000, p. 64)

Seja na educação infantil ou no ensino fundamental, a sugestão de tomar a criança e as características de seu desenvolvimento “como ponto de partida” é relevante para a constituição da profissionalidade docente no contexto de implementação do ensino fundamental de nove anos. Como é possível entrever a partir das entrevistas,

no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, o professor busca os instrumentos técnicos e simbólicos para recriar seus meios de trabalho no repertório de que dispõe. Para tanto, como parte das condições de realização do ofício, é fundamental que os professores conheçam as diferentes concepções, tenham espaço para argumentar a respeito e considerem as especificidades do desenvolvimento infantil, pois, como nem tudo é regrado, cabe aos professores a “construção complementar das prescrições a partir de sua realidade diária” (Bueno, 2009, p. 81).

Considerações finais: os desafios do trabalho docente

Em nossa reflexão, recuperamos aspectos da implementação da lei, problematizamos os ajustes necessários ao preencher as lacunas entre o trabalho prescrito, realizado e real, em face da introdução das novas prescrições ao professor, destacando como as concepções acerca do desenvolvimento das atividades simbólicas na infância medeiam e integram as condições de realização do trabalho docente. A concepção do trabalho como historicamente situado e mediado nos levou a analisar como as mudanças propostas pela ampliação do ensino fundamental afetam o trabalho docente e, ao mesmo tempo, resultam em determinadas formas de intervenção educativa, produzidas a partir de um repertório de meios e recursos de trabalho.

Neste percurso, destacamos como os múltiplos fatores dialeticamente interligados no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos delimitam o trabalho e a profissionalidade docente. Como explicitamos ao discutir as entrevistas, entre o trabalho prescrito e o realizado, emergem impedimentos e dilemas, muitas vezes insuperáveis, que integram o trabalho real. Daí ser possível dizer que as várias dimensões do trabalho são sempre interligadas: o trabalho real, simultaneamente, marca e é marcado pela tensão entre o prescrito e o realizado.

Lembrando que, sob o trabalho realizado, encontramos o real do trabalho, que marca as

decisões, os compromissos e os acordos estabelecidos, acreditamos que o reconhecimento dos meandros deste ofício, e dos inúmeros fatores nele envolvidos, como possibilidade no enfrentamento da complexidade e opacidade do trabalho seja também uma forma de valorizar a especificidade da profissão docente (Bronckart, 2009).

É fundamental ressaltar que a introdução de novas prescrições para o trabalho tem como decorrência a erosão dos meios de trabalho já estabilizados e o desgaste dos coletivos de trabalho, quando estes não respondem satisfatoriamente às demandas. Retomando a proposição de Clot (2006), de que a ação de trabalho não é uma resposta isolada às prescrições, mas em relação às outras atividades do trabalhador e, principalmente, à atividade dos outros, que conferem a ela seu caráter simbólico e coletivo, entendemos que as tentativas do professor ao se posicionar e recriar meios e instrumentos de trabalho constituem também uma forma de resistência em defesa de determinados valores e concepções que sustentam a profissionalidade coletiva.

Assim, o processo de implementação de qualquer reforma pode ser compreendido, por todos os envolvidos, como oportunidade de reelaboração da profissionalidade docente, na medida em que possibilita a reavaliação e a objetivação dos meios de trabalho pelos seus coletivos, processo sempre mediado pelo compartilhamento de determinados conhecimentos. Sobre a relação com o conhecimento, como qualquer ofício, o ofício do professor é marcado pela posse de conhecimentos específicos que constituem e ancoram seus meios de trabalho, o que permite ressaltar que o fato de o professor se apropriar ou não de determinados conhecimentos pode fazer diferença com relação ao que propõe em sala de aula. Nesse sentido, no caso dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil está relacionado à forma como resistem, questionam, renormalizam as prescrições dadas, ao definir objetivos, elaborar procedimentos e organizar as práticas educativas.

Nessa dinâmica que confere centralidade ao trabalho do professor, reiteramos a necessidade de oferecer os elementos necessários para que ele ocupe o lugar de real ator do processo educacional (Machado, Abreu-Tardelli, 2009). Acreditamos que um dos maiores desafios do trabalho docente esteja justamente na participação dos coletivos de trabalho, na elaboração da profissionalidade docente diante das novas prescrições e da disponibilização de conhecimentos a serviço dos meios de trabalho. Enten-

demos que disto decorre o fortalecimento e a legitimação dos coletivos de trabalho.

Ao procurar compreender como as prescrições impactam o trabalho docente e como se dá a emergência de formas de profissionalidade, em reflexão que não se esgota aqui, buscamos contribuir para a organização de propostas educativas que atendam às peculiaridades e necessidades das crianças de 6 anos, condição básica para efetivar o direito à educação previsto pela proposta de ampliação do ensino fundamental.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- ANTUNES, R. L. C. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v. 30, nº. 107, p. 349-372, mai. /ago. 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Posfácio. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 161-174.
- _____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: Fapesp/Educ, 2009.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, nº. 3, p. 27-34, set./dez. 2004.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, nº. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. e outros (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 51-65.

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

_____.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

MACHADO, A. R. 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, p. 77-97.

_____. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 101-116.

NOGUEIRA, A. L. H. Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano. **Horizontes**, v. 24, nº. 2, p. 129-138, jul./dez. 2006.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, v. 28, nº. 99, p. 355-375, mai./ago. 2007.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, v. 26, nº. 92, p. 753-775, especial – out. 2005.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, nº. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, M. I. Trabalho – nova modalidade de uso de si e educação: debates/ confrontos de valores. **Pro-Posições**, v. 11, nº. 2 (32), p. 51-68, jul. 2000.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, v. 25, nº. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

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

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, v. 11, nº. 2 (32), p. 34-50, jul. 2000.

_____. Pensar o trabalho e seu valor. **Idéias**, Campinas, 3(2), p. 109-121, jul./dez. 1996.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1989.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

_____; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

TENTI FANFINI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación e Sociedade**, v. 28, nº. 99, p. 335-353, mai./ago. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v. III (Problemas del desarrollo de la psique), 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 29.09.2010

Aprovado em: 03.01.2011

Ana Lúcia Horta Nogueira é doutora em psicologia educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Docente da área de Psicologia da Educação na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Com ênfase na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, desenvolve pesquisas de temas relacionados ao desenvolvimento psicológico, organização do trabalho pedagógico e formação de professores.

Ingrid Thais Catanante é graduada em pedagogia pela FFCLRP da Universidade de São Paulo (2008). Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Sertãozinho (SP). E-mail: ingridthais6@hotmail.com