

O TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA

CHARLENE CIDRINI FERREIRA (CEFET-RJ)

RESUMO:

Este artículo se basa en mi tesis doctoral que se inserta en un conjunto de investigaciones que se dedican a las articulaciones existentes entre las prácticas de lenguaje y las situaciones de trabajo en diferentes contextos y situaciones enunciativas. En diversos estudios enfocados en investigar cuestiones relacionadas a la formación docente, poco (o nunca) se discuten los saberes y las atribuciones que constituyen el trabajo del profesor en actuación en la escuela de educación básica brasileña que recibe a los pasantes de los cursos universitarios de formación docente. Según nuestra perspectiva, ese profesional comparte con el profesor de la universidad, el papel de formador. De ese modo, con el objetivo de identificar sentidos construidos sobre el trabajo del profesor de la escuela básica en las prácticas supervisadas de español, el aporte teórico se sitúa en la relación entre los estudios del lenguaje, en la perspectiva discursiva de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2002, 2007) y los estudios del trabajo (SCHWARTZ, 1997, 2013), orientada por una concepción ampliada de situación de trabajo (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2002). El paso metodológico priorizado en este artículo fue la organización y análisis de foro de discusión con profesores de la educación básica que reciben a los pasantes. Los resultados apuntan que su trabajo se constituye por diversas ausencias, entre las cuales se destacan: la ausencia de normalización, de diálogo con la universidad y de valoración de su espacio en la formación docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base minha tese de doutorado (FERREIRA, 2015) que se insere num conjunto de pesquisas que se voltam para as articulações existentes entre as práticas de linguagem e as situações de trabalho em diferentes contextos e situações enunciativas.

Nas últimas décadas, grande parte dos estudos do âmbito da formação docente, vem se dedicando a investigar e aprofundar questões que se centram na articulação entre “teoria e prática”, políticas públicas, reformas curriculares, estágio supervisionado, entre outros. Entretanto, pouco (ou nunca) se discute sobre os saberes e atribuições que constituem o trabalho do professor em atuação na escola básica que recebe estagiários dos cursos de Licenciatura que, segundo minha visão, compartilha o papel de formador

com o professor da universidade. Com efeito, o professor da escola participa da formação do licenciando a partir de uma aproximação com a situação de sala de aula contribuindo diretamente na construção de conhecimento sobre o trabalho docente.

O estágio supervisionado obrigatório (doravante ES) é uma etapa constitutiva do Curso de Licenciaturas em Letras e um elo entre formação acadêmica e prática profissional. Legalmente, se constitui uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar um processo de ensino-aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo durante a profissionalização desse estagiário (BRASIL, PARECER CNE 28/2001). Portanto, a partir de uma aproximação às tarefas vinculadas à atividade docente que o ES proporciona, o licenciando pode desenvolver reflexões sobre o que, no futuro, virá a ser a sua prática, construindo saberes fundamentais na sua formação para o trabalho. Considero que a troca estabelecida com o professor da escola que o recebe é de suma importância para o (re)pensar sobre essas questões.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo identificar sentidos sobre o trabalho do professor da escola básica no estágio supervisionado (doravante PEBEST²⁶), especificamente de espanhol, por meio de uma abordagem teórica que se situa nas interfaces entre os estudos da linguagem, sob uma perspectiva discursiva de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2002, 2007) e os estudos do trabalho (SCHWARTZ, 1997, 2013), pautadas numa concepção ampliada de situação de trabalho (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2002). Se não há situação de trabalho sem que haja algum uso da linguagem, pode-se dizer então que a transformação do trabalho está nos sentidos que se instituem no/pelo discurso. Por conseguinte, a escolha da linguagem como entrada para uma investigação sobre o trabalho docente, neste caso especificamente o do PEBEST, torna-se interessante, visto que recorrer a uma relação interdisciplinar significa trazer o conhecimento de outras áreas, proporcionando uma abordagem mais enriquecida, haja vista sua complexidade. Como afirmam Daher e Sant'Anna (2010): “tratar da formação profissional significa dialogar com o mundo do trabalho” (DAHER; SANT'ANNA, 2010).

²⁶ Todas as vezes em que houver referência ao professor da escola básica que recebe estagiários será usada a sigla PEBEST. Essa abreviatura foi criada para facilitar o encadeamento e a identificação do professor, foco deste estudo.

O encaminhamento metodológico focado neste artigo foi a organização e análise de fórum de discussão com professores da escola básica que recebem estagiários²⁷. Recorrer às formas como este profissional constrói seu dizer sobre o seu próprio trabalho na relação com seus interlocutores e com as outras vozes trazidas a falar num espaço coletivo de discussão possibilitou verificar a construção de sentidos sobre o seu trabalho a partir de elementos discursivos que coexistem, que se transformam, que se aproximam e/ou se distanciam quando determinados pontos de vista são colocados em diálogo.

Com base no momento atual de Reformas na Educação, em que uma reestruturação dos Cursos de Graduação está sendo posta em debate, corroboro a relevância do meu objeto de estudo num contexto tão propício para essas discussões.

ESTAGIO SUPERVISIONADO E TRABALHO DO PROFESSOR

O ES, enquanto prática social determinada por condições históricas, econômicas, políticas, é um espaço privilegiado (ou deveria ser) para que o aluno, ainda durante a formação, se aproxime ao que será sua situação de trabalho. Vejamos o que diz a lei:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, LEI 11.788/2008)

E é o professor que está na sala de aula da educação básica o que contribui efetivamente para que um possível encontro entre a formação e atuação profissional aconteça, estabelecendo uma relação com o futuro docente, que está ali, frequentando suas aulas.

Recorrendo à perspectiva ergológica da atividade humana²⁸, em toda situação de trabalho existe uma dimensão estabelecida que pode ser ensinada, mais ou menos à

²⁷ Além da criação de um fórum de discussão, a pesquisa também considerou o que dizem sobre o trabalho do PEBEST documentos oficiais que regem a Licenciatura e o ES de espanhol do âmbito nacional, das universidades públicas do Rio de Janeiro (UFF, UERJ, UFRJ e UFRRJ) e instituições de educação básica. Também foram entrevistados professores destas universidades responsáveis pelo ES. Para aprofundar estes encaminhamentos, sugerimos a leitura de Ferreira (2015).

²⁸ Por volta do final dos anos 70 e início dos anos 80, o filósofo francês Yves Schwartz (1997) desenvolveu a abordagem ergológica após observar que na medida em que as sequências de operações a

distância, mais ou menos de forma independente de sua execução em situação real. Por outro lado, há elementos que não se podem prever, nem formalizar, pois vinculam-se a valores e escolhas do trabalhador no momento da realização da atividade, que é constitutivamente singular.

Dessa maneira, formar para o trabalho requer não mais vê-lo como uma pura execução, mas como uma atividade pertencente à história. E como tal, se modifica sempre, já que o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos determinados, segundo representações das condições de realização (TELLES; ÁLVAREZ, 2004). Ou seja, a distância entre o trabalho prescrito e o real é universal, sempre existiu “em razão da variabilidade das situações de atividade, e também do que é viver – e, portanto, viver no trabalho – para cada um” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 42):

Uma vez que compreendemos que toda atividade é sempre de um lado aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de encontros a gerir, podemos dizer que toda atividade é um debate, uma *dramática* no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes – tudo o que está do lado da experimentação e do protocolo –, e tudo o que é o encontro de encontros e aqui é preciso *renormalizar* (...) Há, aí, um postulado de convocação à *experiência*, pois se é preciso que cada um se dê normas para tratar o aspecto singular da situação, o faz com seu patrimônio, diremos, *com sua experiência*. (SCHWARTZ, 2010, p. 43)

Assim, a Ergologia compreende que, durante a atividade, o trabalhador, a partir de suas experiências, valores e contatos com o coletivo, institui a sua maneira de realizar o que foi prescrito, já que “há sempre valores em jogo na atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 45). Essa perspectiva importa para esta pesquisa, na medida em que nos permite refletir de forma mais ampla sobre o trabalho do docente foco de nosso estudo, que é algo muito mais complexo do que a visão do senso comum, que costuma reduzi-la às atividades efetuadas em sala de aula, “invisibilizando” parte do seu trabalho. Deve-se levar em conta sua relação com a instituição que o emprega,

serem executadas no trabalho eram preconcebidas sem que nenhuma outra forma de racionalização parecesse possível, as várias modalidades de recomposição, sequencial, espacial, temporal, revelavam-se. A Ergologia propõe-se a ampliar certos campos de estudo que a Ergonomia da Atividade tinha estabelecido, especialmente, as discussões sobre a distância entre o trabalho prescrito e real.

com os pais, com o coletivo de trabalho, com a comunidade em que se insere, com o estagiário que frequenta suas aulas, entre muitas outras.

As relações de poder e saber que circunscrevem o ambiente de trabalho, os distintos saberes e usos de si e pelos outros na experiência da atividade, os processos de renormalização podem ser depreendidos nas práticas languageiras. Como afirma Faïta (2002), a linguagem configura-se como um “elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação das atividades e das tomadas de decisão” (FAÏTA, 2002, p. 47)²⁹.

Segundo Nouroudine (2002), com base em Lacoste (1995), a relação trabalho/linguagem pode corresponder a três configurações: a linguagem **como** trabalho, a linguagem **no** trabalho e a linguagem **sobre** trabalho. A partir da tripartição proposta, nos interessa para esta pesquisa particularmente a linguagem **sobre** trabalho, fazendo-se necessário esclarecer que recorreremos a uma noção ampliada da proposta original de Lacoste (1995), proposta por Rocha, Daher, Santa’Anna (2002) que entendem que a situação de trabalho “se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, os quais se responsabilizam, em última instância, pelo(s) sentido (s) produzido (s)” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2002, p. 79). Logo, embora as discussões resultantes do fórum de discussão sejam produzidos por e em práticas languageiras não necessariamente ligadas à situação de trabalho *stricto sensu*, inscrevem-se naquelas que colocam em circulação textos produtores de sentidos sobre o trabalho, as quais os autores denominam de produções discursivas “externas”.

Na concepção da Análise de Discurso de base enunciativa (doravante AD), o enunciado não se limita apenas a uma dimensão linguística para a compreensão de seu sentido, mas possui uma dimensão social, composta pela situação e pelos participantes

²⁹ A preocupação dos linguistas com o estudo da linguagem em situação de trabalho é recente. Começou na década de 80, na França, e chegou ao Brasil na década de 90. Cabe registrar que diferentemente da França, aqui no Brasil, não é frequente haver uma demanda expressiva por intervenções ergonômicas no contexto social, especialmente no que se refere à abordagem centrada na análise da atividade. Podemos dizer que essa demanda parte de nós mesmos, pesquisadores, que buscamos por meio da linguagem, estabelecer relações e reflexões para a construção de saber acerca de questões relacionadas ao trabalho.

que a constituem. Ou seja, além do enunciado, há que se considerar o momento e o contexto do processo de interação em que se instala, a articulação entre o linguístico e o discursivo.

As ideias de Michel Foucault têm sido bastante produtivas para nossa perspectiva enunciativa³⁰. Em sua obra *Arqueologia do saber* (2010 [1969]), o filósofo iniciou uma reflexão sobre discurso a fim de compreender o texto como uma unidade de análise (MAINGUENEAU, 2008), não visto mais como “um esconderijo de sentidos ao qual se teria acesso mediante uma atitude interpretativa como fundamento da análise” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2006, p.22), tal como concebe a Análise de Conteúdo, mas compreendido em sua discursividade, em seu funcionamento. Assim, analisar o sentido de um texto em seu funcionamento implica relacioná-lo a suas condições de produção, já que o sentido de uma expressão, de uma proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pela formação discursiva em que os enunciados se inscrevem. O discurso traduz-se em um conjunto de enunciados que obedecem a regras não somente linguísticas ou formais, mas também históricas (REVEL, 2005).

As teorias do discurso estão intimamente ligadas à questão da constituição do sujeito. Assim, a AD se apoia na subjetividade discursiva e dialógica em que um sujeito do discurso não é tratado mais como centrado, onisciente, mas como um sujeito constituído por discursos e atravessado por processos sociais e históricos. O sujeito da AD não é o sujeito empírico, não é identificado ao indivíduo, mas é um múltiplo e social.

A presença do “outro” é constitutiva da fala de qualquer sujeito, mas nem sempre a fronteira que separa o discurso do outro do resto da enunciação é clara. A possibilidade de identificação, de localização e individualização do responsável pelo dito, numa forma de apropriação pode estar ou não marcada na materialidade da língua, distinguindo-se em dois planos: a heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Como explica Mainguenu (1997),

³⁰ Ainda que não tenha sido seu posicionamento, as reflexões de Foucault sobre discurso, entre outras, têm sido contribuições relevantes para muitos estudos em meu grupo de pesquisa em AD.

A primeira (heterogeneidade mostrada) incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto que a segunda (heterogeneidade constitutiva) aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva. (MAINGUENEAU, 1997, p. 75)

Como o discurso mostra essa heterogeneidade de forma explícita ou não, observar como as distintas vozes transitam pelo dito em uma determinada enunciação se mostra relevante, pois permite emergir as contradições, os embates, as alianças de práticas discursivas no meio de uma formação social em uma conjuntura histórica determinada na construção de sentidos sobre o trabalho do PEBEST. No caso da análise do material do fórum, algumas delas se destacaram e se mostraram produtivas: a modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 1998), discurso relatado (MAINGUENEAU, 1997, 2002) e negação polêmica (DUCROT, 1987)³¹. Embora essas categorias sejam aprofundadas na análise mais adiante, já convém antecipar algumas considerações sobre elas.

Nos estudos de Authier Revuz (1998) sobre a modalização autonímica, **a não-coincidência interlocutiva** indica que se estabelece uma distância entre os interlocutores na produção do dizer, que pode ter sentidos não “inteiramente compartilhados” (AUTHIER-REVUZ, 1998). **A não-coincidência do discurso consigo mesmo** indica no próprio discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso. Ou seja, “o enunciador alude a um outro discurso dentro do seu próprio discurso” (MAINGUENEAU, 2002, p. 159). Já **a não coincidência entre as palavras e as coisas** se manifesta quando as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar. E por fim, **a não coincidência das palavras consigo mesmas** é colocada quando o enunciador procura um sentido para a palavra pela exclusão de outros possíveis em função de polissemia ou homonímia (AUTHIER-REVUZ, 1998).

³¹ A citação, segundo Maingueneau (2007), não é somente um fragmento de enunciado. Mas com ele vem as palavras, o estatuto do enunciador e do enunciatário, os dêiticos, o modo de enunciação etc, os elementos que tem a ver com a Semântica global. Tal visão permite que o analista do discurso escolha categorias de análise que se façam relevantes ao longo de sua construção, que não precisam ser predeterminadas e engessantes. Desse modo, foi possível recorrer a outros elementos que se fizeram pertinentes à pesquisa, visto que por intermédio deles que a alteridade se manifesta.

Essa categoria se mostra produtiva na análise do fórum, pois nos permite observar os desdobramentos do sujeito enunciador para marcar na sua própria enunciação, um maior ou menor distanciamento em relação às próprias palavras enquanto estão sendo produzidas. Além disso, nos ajuda a refletir sobre o modo como o *eu* é outro por ele mesmo ao retomar/reformular/ corrigir/ antecipar/confirmar etc o que diz. Como afirma Maingueneau (1997), “a derrapagem verbal produz sentido” (MAINGUENEAU, 1997, p. 94).

Também observamos que o discurso relatado (doravante DR) como marca discursiva de heterogeneidade mostrada para a entrada da voz do outro na composição dos enunciados foi recorrente entre os participantes do fórum e por isso, se mostrou relevante para a análise. O DR se constitui uma enunciação sobre outra enunciação, e é compreendido como um fenômeno que pode ser observado a partir de variados modos de trazer-se a voz do outro para o discurso daquele que enuncia (SANT’ANNA 2004). Maingueneau (1997) aponta que a citação se caracteriza por uma ambiguidade fundamental, visto que um discurso pode citar o outro, convocando outra voz, para garantir, respaldar o que ele fala. E por outro lado, trazer a voz do outro para não comprometer o discurso com relação ao que ele fala, por meio a atribuição de responsabilidade do enunciado a outro discurso.

Ao longo da análise dos textos do fórum, também identificamos diversos enunciados negativos usados pelo enunciador para falar sobre o próprio trabalho. Tomando como base os estudos de Ducrot (1987) sobre a negação polêmica, quando retoma os estudos iniciados por Bakhtin para esboçar sua teoria polifônica da enunciação, o *não* como marca de heterogeneidade mostrada se caracteriza como relevante para nosso objetivo de pesquisa, uma vez que nos possibilita identificar um choque de duas vozes que se confrontam encenando um embate de posicionamentos em relação a um dado tema (MAIGUENEAU, 1997).

Segundo Ducrot (1987), a negação polêmica mostra a existência de um enunciador que se confronta com um locutor que assume um enunciado negativo marcada na frase. Contudo, o enunciador colocado em cena que sustenta o ponto de vista afirmativo não é atribuído a nenhum locutor efetivo de algum discurso, mas é uma

atitude de oposição interna ao discurso. Cabe esclarecer que, no caso desta pesquisa, não utilizamos as siglas propostas pelo autor (L, E1 e E2), mas apenas apontamos os pontos de vistas adjacentes com as quais o enunciador-PEBEST algumas vezes se associou e outras se distanciou.

Como demonstrado, encontramos a alteridade como um elemento central na perspectiva ergológica e na perspectiva discursiva. “Os “outros” de parte a parte atravessam a atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 192), assim como atravessam os discursos que constituem a subjetividade do trabalhador.

PRÓPRIO TRABALHO NO CENTRO DA DISCUSSÃO

O fórum de discussão como um espaço para o PEBEST falar sobre o seu próprio trabalho se constituiu como uma importante contribuição para o debate a respeito de como se dá na prática esse encontro entre a norma e tentativas de renormalização na relação com o meio em que atua, num processo constante de deslocamentos, rupturas, embates e, sobretudo, de construção.

A escolha das instituições de origem dos participantes do fórum seguiu os seguintes critérios: instituições vinculadas a universidades públicas do Rio de Janeiro que tivessem curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol): CAp/UFRJ, CAp/UERJ, COLUNI (UFF), CTUR (UFRRJ), as escolas estaduais e municipais pelo grande número de estagiários advindos destas universidades e a instituição federal na qual atuo que recebe muitos estagiários destas universidades – CEFET/RJ. Já com relação à escolha dos participantes destas instituições, levamos em conta o vínculo permanente e a indicação feita pelos professores universitários entrevistados³².

Partindo desse recorte, foi necessário deixar de incluir, no fórum, o representante do CAp/UFRJ, uma vez que a instituição não possui nenhum professor de

³² Para ter acesso aos detalhes sobre o caminho percorrido para a escolha das instituições e participantes do fórum, recomenda-se ler Ferreira (2015).

espanhol em seu quadro efetivo. Também não conseguimos nenhum representante das escolas municipais do Rio de Janeiro. Somente do município de Niterói³³.

Após o aceite ao convite feito por meio de uma carta encaminhada por email aos professores de espanhol que se inscreviam no perfil traçado, o fórum foi composto por 6 participantes, para os quais criamos um nome fictício: Bruna - CAp/UERJ, Victor - COLUNI, Rafael - CTUR, Renata - CEFET-RJ, Amanda - Colégio Estadual e Diana - Escola Municipal (Niterói).

É importante ressaltar que existem diferenças no perfil dos professores que fizeram parte do fórum de discussão (tempo de experiência na profissão ou como PEBEST, níveis de atuação, oferta do ensino de espanhol, número de estagiários que recebe, instituições em que trabalham etc). Apesar disso, essa diversidade é tomada como fecunda para a discussão, pois concordamos com Schwartz e Durrive (2010) ao dizerem que o que importa é que todos percebam claramente a originalidade do encontro não se tratando de um grupo em situação de hierarquia, mas que tem como objetivo

a produção de saberes, em condições específicas. Trata-se de entrar na atividade para debater de maneira como cada um nela se comporta, para historiar o que lhe está sendo demandado – ou seja, o que está na ordem da antecipação, do conceito; a maneira como cada um “se ajusta” com as normas antecedentes no momento em que se confronta com o real (SCHWARTZ;DURRIVE, 2010, p. 312)

Tomando como base a proposta de Barreto (2010), foi elaborado um roteiro³⁴ que tomou como ponto de partida o seguinte questionamento inicial, a fim de que os participantes pudessem falar livremente sobre seu trabalho com estagiários: “Fale sobre

³³ Essa dificuldade para encontrar um professor de espanhol no município do Rio de Janeiro talvez possa ser justificada pela situação precária pela qual vem passando o ensino de espanhol nesse âmbito. A participação de um representante do município de Niterói se mostrou interessante, visto que muitos alunos da UFF fazem estágio nessa região.

³⁴ É importante destacar que o roteiro se caracterizou como um prescrito, mas não como um limitador, pois não é possível prever ou pré-determinar o que é dito, pois compreendemos a linguagem como fenômeno social e dialógico que se realiza por meio da situação enunciativa, definida pelos participantes, pelo momento e lugar da enunciação.

o trabalho do professor da escola básica ao receber estagiário no processo de formação docente”.

Para um segundo momento, selecionamos três fragmentos de documentos oficiais relativos à participação da escola ou do PEBEST no ES, para servirem de motivação para o debate, propiciando um encontro entre os saberes adquiridos pela experiência e aqueles inscritos nos documentos oficiais³⁵:

- 1) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, PARECER CNE/CP 27/2001)
- 2) O estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. (BRASIL, PARECER CNE/CP28/2001)
- 3) [A escola de educação básica, uma vez que pode oferecer estágio supervisionado, se enquadra na seguinte obrigação:]
III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente; (BRASIL, LEI 11.788/2008)

Para fins de contextualização, o PARECER 27/2001 é uma retificação do item 3.6 do parecer 9/2001: “Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”. O Parecer CNE/CP 9/2001 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ele foi elaborado num contexto de debates a respeito da melhoria da educação básica, trazendo um projeto de Resolução que possibilitasse “a revisão criativa dos modelos” (BRASIL, CNE/CP 9/2001, p. 4) de formação, na época em vigor. Assim, esse Parecer desencadeou na publicação da Resolução CNE/CP 1/2002, que oficializou as diretrizes propostas.

Com relação ao segundo fragmento, o Parecer CNE/CP 28/2001 dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos

³⁵ As discussões relativas aos documentos oficiais estão desenvolvidas em Ferreira (2015).

cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo este documento, seu objetivo é dar consequência à determinação do Parecer 9/2001 de que a duração dos cursos de formação de professores em nível superior seria definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. Assim, o Parecer 28/2001 apresentou um projeto que foi oficializado posteriormente pela Resolução CNE/CP 02/2002³⁶.

Já o terceiro, a Lei 11.788 de 2008 se propõe a estabelecer as normas que regem a realização do estágio dos estudantes de todos os níveis de ensino e áreas, inclusive do curso de Licenciatura em Letras. Por isso, ocupa um lugar de hierarquia na elaboração dos documentos internos de Instituições de educação superior e básica. Tendo em vista que nosso estudo considera o ES realizado na escola básica, podemos dizer que o “funcionário” mencionado no fragmento com a atribuição de orientar e supervisionar o estagiário pode ser o PEBEST.

Mesmo que tenhamos consciência de que é impossível dar conta de todas as instituições de ensino básico onde se realiza o ES e as especificidades dos protagonistas do trabalho objeto deste estudo, é importante enfatizar que esta pesquisa significa um avanço nas discussões que têm como finalidade dar visibilidade ao trabalho que esse profissional exerce na formação docente.

ANALISANDO VOZES EM DEBATE

Devido aos limites deste artigo, foi necessário selecionar alguns exemplos de análise como forma de demonstração da investigação realizada.

Primeiramente, é preciso informar que os enunciados produzidos no fórum puderam ser agrupados em 3 grandes blocos temáticos, que serviram como ordenadores da análise. São eles: (1) concepção de estágio; (2) relação universidade x escola e (3)

³⁶ Cabe chamar atenção que, após a conclusão desta pesquisa, já foram publicadas novas reformas da educação, como por exemplo, a Resolução CNE/CP n.2 de 1 de julho de 2015. Logo, faz-necessário, em um estudo futuro, atualizar as determinações legais relativas à Licenciatura e ES no Brasil.

relação PEBEST x estagiário. O recorte dos fragmentos para composição de cada bloco temático seguiu como critério os elementos que julgamos mais expressivos de acordo com o nosso objetivo.

O primeiro fragmento a ser destacado foi retirado de um conjunto de falas em que o enunciador tomou a palavra para dar continuidade à discussão a respeito da distância entre a concepção de estágio da escola e da universidade³⁷:

Sou funcionária pública de duas redes [municipal e estadual], nas duas áreas [português e espanhol], e assim, quando eu recebo, eu gosto de receber: “Bem vindo! Que bom que você veio! Que que você espera do estágio?” E a primeira coisa que eu falo para eles [estagiários] é: “Olha, eu não sei o que que te ensinaram na Universidade, mas a realidade de sala de aula é completamente diferente do que você aprendeu na faculdade.” É mais ou menos um choque, mas eu falei assim: “primeiro você senta, você observa e depois a gente vai conversar” E, eu também não gosto de deixar muito o meu estagiário observando. Gosto que ele dê a opinião dele nas aulas, gosto que ele levante, que ele tire dúvidas dos alunos. Eu gosto que ele dê opiniões, que ele dê sugestões de aula. Eu gosto que ele elabore algumas questões, exercícios, eu gosto que ele ajude a montar uma prova... “Não, mas o meu estágio é de observação”. “Não, mas o estágio de observação é muito mais do que você olhar pra mim aqui e ver eu trabalhando.” Então, eu gosto muito de colocar o meu estagiário pra fazer isso.. (Diana)

Neste fragmento, o enunciador faz uso do discurso direto (DD)³⁸ para encenar a própria voz dirigida ao estagiário no início da realização do ES. Essas falas de “recepção” evidenciam seu ponto de vista de que existe uma distância entre o que se ensina na universidade e a realidade da escola. A citação em DD: “*primeiro você senta, você observa e depois a gente vai conversar*” (PEBEST) abre espaço para que o enunciador, ocupando o lugar de PEBEST, fale das atividades que realiza, dê visibilidade ao seu trabalho, buscando a valorização da escola na formação: “*Gosto que ele dê a opinião dele nas aulas...ajude a montar uma prova...*”(PEBEST). Logo, para o enunciador, o discurso da escola, lugar de onde fala, concebe o estágio de observação como um espaço em que tem autonomia para criar e determinar atividades para o estagiário, que não somente ocupa a função de observar passivamente. Essa visão se

³⁷ Importa esclarecer que, devido ao objetivo da investigação, optamos por fazer uma transcrição simples que não considera aspectos entonacionais e paralinguísticos, com base em Marcuschi (2006). Para ter acesso à transcrição completa do fórum de discussão, ler Ferreira (2015).

³⁸ Os enunciados identificados como discurso direto (DD) foram marcados na transcrição com o uso de aspas.

contrapõe ao que, segundo o PEBEST, seria a da universidade, representada pela citação da voz do estagiário, conforme certificamos em outras manifestações de DD, como uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior ressaltando a polêmica que envolve o entendimento a respeito do que é um estágio de observação: “*NÃO, mas o meu estágio é de observação*” (estagiário). “*NÃO, mas o estágio de observação é muito mais do que você olhar pra mim aqui e ver eu trabalhando*” (PEBEST).

Cabe ainda comentar que, na ocorrência de DD: “*Olha, eu não sei o que que te ensinaram na Universidade, mas a realidade de sala de aula é completamente diferente do que você aprendeu na faculdade*”, podemos observar que essa voz é uma antecipação acerca da visão que o enunciador acredita que o estagiário traz sobre a realidade da sala de aula, e conseqüentemente, sobre seu próprio trabalho, apontando para uma polêmica instaurada entre a escola e a universidade antes mesmo do estágio começar. É como se já tivesse pré-estabelecida a distância entre o que a universidade ensina e a realidade da escola. Através da própria fala em DD, o enunciador faz uma crítica à formação considerando o discurso da universidade muito diferente do discurso da escola, ao qual se filia.

Podemos certificar isso também na sequência de sua fala, quando o enunciador continua teatralizando o diálogo entre ele e o estagiário por meio do DD:

“Não, mas olha só, o meu professor lá na Universidade só quer que eu faça observação”(estagiário). “Não, porque o meu professor lá da Universidade ele diz que eu tenho que dar aula assim, assim e assim... Não porque o meu...”(estagiário) “Mas, olha só, eu sou a professora aqui, você vai se formar como professora também, e você precisa ouvir eu falar e ouvir o professor falar, e aqui a gente vai chegar num denominador comum”(PEBEST). (Diana)

Esse embate de vozes em DD ao longo do diálogo entre o PEBEST e o estagiário demonstra um jogo de forças que ultrapassa a relação PEBEST x estagiário, pois, na realidade, o estagiário aparece, aqui, como um “intermediário” do professor da universidade. Isto é, a responsabilidade pelo dito não é atribuída ao estagiário, mas ao professor que está na universidade. Assim, podemos observar um embate entre os docentes, que ao invés de se constituírem como parceiros na realização do estágio, se constituem como opositores. Essa oposição pode ser identificada por meio do uso

repetitivo do possessivo “meu” presente na fala atribuída ao estagiário ao referir-se ao professor da universidade. Seu uso provoca o efeito de que o PEBEST não é reconhecido pelo estagiário como seu professor, destituindo a sua autoridade de dizer o que deve ser feito ou não no estágio. Isso pode explicar o enfrentamento do PEBEST como forma de impor o reconhecimento e valorização do seu trabalho, diante de uma voz que coloca a escola num patamar inferior do que o da universidade na realização do estágio.

A relação entre universidade e escola se configurou na discussão como um elemento bastante representativo na construção de sentidos sobre o trabalho do PEBEST, o que já era previsto pelo fato de o ES na escola estar obrigatoriamente vinculado aos cursos de Licenciatura. Foram bastante comentadas por vários participantes a falta de contato com o professor da universidade e falta de visibilidade do seu trabalho. Observemos uma dessas falas:

E eu demorei um pouco a compreender também qual seria o meu papel justamente por isso. Por essa falta de orientação e desse contato com a Universidade, com o professor da Universidade. Então, depois, a partir da minha própria prática, e eu acho que, não sei se os meus colegas vão concordar, isso passa a fazer parte da nossa atividade de trabalho sim. É um trabalho extra que a gente tem e que realmente, não tem essa visibilidade. Porque você tem encontros, você tem reuniões com eles fora do horário da aula em si, ou antes, ou depois, e você acaba fazendo esse trabalho... (Renata)

Podemos verificar que o marcador metadiscursivo “*não sei se meus colegas vão concordar*”, indica uma antecipação de uma possível discordância dos interlocutores a respeito da visão de trabalho do PEBEST que o enunciador construiu a partir da sua experiência - “*a partir da minha própria prática*”. Nesse sentido, a modalização autonímica abre espaço para identificarmos um sentido de trabalho que para o enunciador não é compartilhado entre todos: um trabalho extra, que exige encontros e reuniões fora do horário planejado. Desse modo, a fim de buscar apoio do grupo para legitimar e dar visibilidade ao seu modo de ver o trabalho, o enunciador desloca-se do *eu* para o *nós/ a gente / você genérico*, inscrevendo todos no seu dizer.

Como foi possível observar, a falta de orientação do trabalho com estagiários agregada à falta de contato com os professores da universidade fizeram com que o

PEBEST desenvolvesse meios de gerir as variabilidades, evidenciando que a formação não dá conta dos imprevistos da atividade. Portanto, o saber adquirido na formação e o saber da experiência são constitutivos e inseparáveis na renormalização do trabalho. Como afirma Schwartz (2010), a renormalização

É uma tentativa de recentramento das normas do “registro Um”, que foi pensado sem você, uma tentativa de o repensar em função de você, em função da história que você tem para viver, enfim, com todas as suas variabilidades e em função de você, que tem que gerir esta história e essas variabilidades (SCHWARTZ, 2010, p. 98)

Vejam os próximo fragmento de análise:

- [o trabalho com estagiários] deveria [entrar como orientação]. Essa é a grande questão (Victor)
- você trabalha como uma amiga da universidade (Amanda)
- não entra como carga horária... (Renata)
- nós não temos esse espaço, nós não temos esse espaço (Victor)
- não entra como carga horária, não entra (Renata)
- não entra no seu planejamento... (Amanda)
- não há valorização nem da própria universidade (Victor)
- nem da instituição (Renata)
- burocraticamente em relação ao nosso trabalho.. (Victor)

Essas falas apontam uma desvalorização do trabalho do professor da escola na formação docente por parte da universidade e das suas próprias instituições do ensino básico. Com a presença significativa da marca do “não polêmico”, verificamos que os enunciados negativos dialogam com pontos de vista subjacentes que afirmam que o trabalho do PEBEST é um trabalho de orientação, entra na carga horária, entra no planejamento, é valorizado pela universidade e pela instituição de ensino básico. Em suma, essa série de afirmações subjacentes vão dar visibilidade a diversos apagamentos do trabalho do PEBEST, se aproximando de um trabalho “voluntário”: “*você trabalha como uma amiga da universidade*” (Amanda). Um trabalho voluntário não se caracteriza como vínculo empregatício, portanto, não é remunerado. Schwartz (2011)

nos ajuda a entender que a visão de trabalho *stricto sensu* está ligada ao trabalho mercantil, como se esse fosse o único trabalho digno de atenção. Dessa maneira, as dimensões de um trabalho de natureza não mercantil costumam ser esquecidas, enquadradas no que o filósofo chama de “parte invisível” e talvez isso explique parte dos apagamentos e discursos de desvalorização do trabalho do PEBEST.

Sobre a relação PEBEST x estagiário, temática também frequente na discussão, destacamos a fala a seguir que dialoga diretamente com o fragmento de lei que determina a orientação e supervisão de até 10 estagiários apresentado aos participantes durante o fórum. Leiamos:

- Então, chegar e colocar Deus e o mundo não há condições. Eu lembro de épocas, principalmente no segundo semestre, que é mais curto, de ter um número grande de estagiários e era desesperador. Você fazer com que todo mundo conseguisse ser encaixado, que as aulas ficassem boas o suficiente, não só pra o estagiário ser avaliado, mas pro aluno que ia receber aquela aula também não sair em desvantagem. Porque ainda tem isso. Você tá formando aquele aluno, o adolescente e a criança, enfim. Então isso não é uma brincadeira, isso é algo que é muito sério. Você tem que ter um tempo de dedicação, de orientação desse estagiário para que ele consiga dar a sua... dar a aula dele e ao mesmo tempo contemplar os meninos da educação básica. Não é fácil, entendeu? Então, isso aqui as pessoas colocam como se fosse uma coisa qualquer. Não é uma coisa qualquer... (Bruna)

- Um depósito (Rafael)

- E quando você fala de dez estagiários, você fala de dez datas que precisam ser negociadas com o professor da Universidade para que ele possa estar presente e as datas não batem nunca. (Renata)

A noção de distância entre trabalho prescrito e trabalho real, proposto pela ergologia, nos auxilia na reflexão sobre esta fala, pois como se pode ver, o documento de lei prescreve um limite de estagiários para cada profissional que não é o que efetivamente acontece na prática. Através do enunciado negativo “*Então, chegar e colocar Deus e o mundo não há condições*”(Bruna), observamos que o enunciador reforça a impossibilidade de receber um número elevado de estagiários apontada no fragmento de lei, contrariando uma voz subjacente que diz que o PEBEST tem condições para isso. Verificamos, portanto, duas vozes que se confrontam encenando um embate de posicionamentos em relação a um dado tema: de um lado, a voz da prescrição e do outro, a voz da experiência.

A negação polêmica mostra que em um mesmo enunciado, sobrepõem-se duas visões contrárias relativas ao que se crê sobre o trabalho do PEBEST. Nos enunciados “*isso não é uma brincadeira*”, “*Não é fácil, entendeu? Não é uma coisa qualquer*”, o enunciador inscreve vozes subjacentes que dizem que o trabalho do PEBEST é uma brincadeira, é fácil e é uma coisa qualquer. Podemos observar que para o primeiro enunciado, o enunciador faz uma retificação – “*isso não é uma brincadeira, isso é algo que é muito sério*” – seguida de uma refutação associada à justificativa de que o trabalho exige tarefas complexas de tempo de dedicação, de orientação de licenciandos, porque crianças e adolescentes estão sendo formados por meio da aula que o estagiário ministra como avaliação do estágio. Essa justificativa pode ser atribuída também aos outros casos de negação feitos pelo enunciador, para combater a crença daqueles, tratados pela forma indefinida de “pessoas”, que desvalorizam a orientação que deve ser feita pelo PEBEST no momento de ES.

As intercepções de Rafael, ao retomar a concepção de estágio como um depósito de alunos e de Renata, ao acrescentar às tarefas já apontadas, a necessidade de ter que negociar datas para que os professores universitários estejam presentes na avaliação dos licenciandos, reforçam o combate em defesa de uma maior valorização do trabalho do PEBEST.

UM TRABALHO (IN)VISÍVEL

Pudemos observar a partir dessa breve amostra de análise que, segundo os participantes, a relação universidade e escola no ES é marcada por uma distância, especialmente no que tange ao diálogo entre o PEBEST e o professor da universidade no planejamento e avaliação do estágio em conjunto. Essa falta de diálogo com a universidade e as falhas na formação, em que se prevalece a cisão entre a teoria e prática, foram apresentadas como algumas das causas do despreparo que o PEBEST afirmou ter em relação ao trabalho com estagiários. Por mais que se acredite ou espere que a formação dê conta da preparação para o trabalho, sempre haverá lacunas a serem preenchidas, pois como os estudos do trabalho nos ajudam a compreender, a distância entre o trabalho prescrito e real é inerente a toda atividade do trabalho, impondo ao

trabalhador um constante processo de *renormalização* para dar conta dos imprevistos da atividade.

Uma tentativa de imposição por um lugar reconhecido na formação docente atravessou de forma representativa as falas do PEBEST em todo o fórum, deixando bastante em evidência que a falta de reconhecimento e/ou valorização do trabalho do PEBEST está vinculada a conflitos que extrapolam a relação entre o professor da escola e o professor da universidade. Na verdade, também tem a ver com as atribuições de valores dadas a cada uma dessas instituições na sociedade.

A distância entre o que se ensina na universidade e a realidade da escola ganhou relevo na discussão por meio da voz trazida do estagiário, sujeito que circula nos dois espaços. Um impasse é, portanto, estabelecido, e nos leva a seguinte reflexão: se o que se ensina na universidade se opõe ao que se faz na escola e vice versa, algo está errado na formação, provavelmente fruto de uma dificuldade de diálogo entre o saber acadêmico e o saber da experiência. É preciso encontrar formas de buscar uma aproximação de interesses e objetivos em prol de melhorias, mas, a partir das análises feitas, parece que estão faltando medidas e atitudes conscientes e dirigidas para a superação dessa oposição tanto de um lado, quanto de outro.

Além da falta de reconhecimento da universidade em relação ao trabalho do PEBEST e à escola, se sobressaiu a falta de reconhecimento das próprias instituições de ensino básico em que os participantes atuam. No que concerne a esse aspecto, destacaram-se a não inclusão das tarefas do estágio na carga horária do planejamento e o tratamento puramente burocrático dado ao papel do PEBEST e ao modo como a escola recebe os estagiários. Se por um lado, a inclusão da carga horária do estágio é exigência para o planejamento do estagiário, por outro, não é condição obrigatória para o planejamento do PEBEST. Em muitas instituições de ensino básico, o tempo dedicado para receber estagiário não é considerado como parte do trabalho do professor e portanto, não é reconhecido.

Algumas atribuições complexas do PEBEST se destacaram no fórum como justificativa para a denúncia de que o número de estagiários determinado por lei (BRASIL, LEI 11.788/2008) é dissonante em relação à realidade do ES na escola. Além

disso, se evidenciou que seu trabalho deve ser considerado como uma atividade que não se limita ao momento em que está dando aula para seus alunos.

Tal enlaçamento de vozes observado no fórum demonstra uma rede de discursos que aponta para um trabalho constituído por diversas ausências que se contrapõem exatamente àquilo, que segundo a voz do PEBEST, o seu trabalho deveria ser: ausência de normatização, de diálogo com a universidade, de orientação/preparação, de carga horária no planejamento escolar, de remuneração, de qualificação/capacitação, de reconhecimento/valorização na formação docente e de visibilidade.

Se a heterogeneidade discursiva participa da constituição de uma subjetividade, podemos dizer que essas ausências identificadas, na verdade, não vão constituir uma subjetividade individual, mas uma subjetividade profissional daquele que recebe estagiários de licenciatura, onde a marca principal é a falta. “Desvaloriza-se o trabalho pela sua ausência, mas desvalorizá-lo não é fazê-lo inexistente” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2002, p. 87).

Por tudo o que foi exposto, esperamos que esta pesquisa, ao valorizar e trazer à discussão o trabalho (in)visível do professor da escola básica no ES, possa contribuir com futuros estudos que problematizem esse tema em prol cada vez mais de uma formação docente pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas, as não coincidências do Dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed.ForcnseUniversitária, 1981.

BARRETO, T.A. **O professor formador de docentes de Espanhol como língua estrangeira: discursos sobre o trabalho**. 2010. 225f. Tese de Doutorado. UFRJ / Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. **Parecer n. 9/2001**, do Conselho Nacional de Educação CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 28/09/2013.

_____. **Parecer n.21/2001**, Conselho Nacional de Educação CNE. Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001.

_____. **Parecer n. 27/2001**, do Conselho Nacional de Educação CNE. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>> Acesso em 28/09/2013

_____. **Parecer n. 28/2001**, do Conselho Nacional de Educação CNE. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 28/09/2013.

_____. **Resolução CNE/CP n.1 de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28/09/2013

_____. **Resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 28/09/2013.

_____. **Decreto-Lei n. 11.788 de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 07/11/2017.

_____. **Resolução CNE/CP n.2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866. Acesso em 11/08/2015.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.L.A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (coords). **Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino**; v.16, 2010, p. 55-68.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FAITA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAITA, D.

Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45- 60.

FERREIRA, C.C. **O trabalho (in)visível do professor da escola básica no estágio supervisionado de espanhol: interfaces entre estudos discursivos e do trabalho.** 2015. 323 f. (Tese) Doutorado em Estudos de Linguagem, UFF, Niterói, 2015.

FOUCAULT, M.A. **Arqueologia do saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, J. **Paroles au travail.** Paris: L'Harmattan, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gênese dos discursos.** Curitiba: Criar Edições, 2007.

_____. **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

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

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

_____; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. *D.E.L.T.A.* v. 22, 2006, p. 29-52

_____; DAHER, M.D.C; SANT'ANNA, V.L.A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAITA, D. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 77-92.

SANT'ANNA, V. L. A. **O trabalho em notícias do Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade.** São Paulo: EDUC, 2004.

SCHWARTZ, Y. **Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique.** Paris: PUF, 1997.

_____. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, jan-abr. 2010.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. educ. saúde** (Online) vol.9 supl.1. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. **Trabalho & Educação**, v.22, n.2. Belo Horizonte, 2013.

_____; DURRIVE, L (orgs). **Trabalho & Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. 2ed. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (orgs). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho**. Rio de Janeiro: DPA, 2004, p. 63-90.