

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 5, N. 2, ano 2013

GÊNERO DA ATIVIDADE E ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE: EM BUSCA DA ATIVIDADE *REAL* DO PROFESSOR

Elisandra Maria Magalhães (UECE)

Aline Leontina Gonçalves Farias (UECE)

Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

RESUMO

No presente estudo, buscamos situar nossas discussões no quadro do desenvolvimento conceitual e metodológico da ergonomia da atividade e de sua adoção no campo das investigações sobre o trabalho docente. Inicialmente, tratamos sucintamente das mudanças conceituais que permitiram chegar à noção de *gênero da atividade*, organizadora de uma nova abordagem do trabalho. Em seguida, ilustramos a abordagem da atividade docente apresentando quatro estudos que se apoiaram na autoconfrontação – um quadro metodológico fundamentado no dialogismo bakhtiniano e na noção de gênero, que impulsiona o sujeito a dialogar com sua atividade e “dar-se conta” do *real* do seu trabalho, questionando, reconstruindo ou validando suas próprias maneiras de fazer.

Palavras-chave: Gênero da atividade; Autoconfrontação; Trabalho docente; *Real* da atividade.

ABSTRACT

In this study, we aim to place our discussions within the conceptual and methodological development of activity ergonomics (French ergonomic tradition) and its adoption by the research field of teaching work. Initially, we briefly discuss the conceptual changes that have resulted in the concept of genre of activity, which organized a new approach to work. Then we illustrate the teaching activity approach by presenting four studies based on selfconfrontation – a methodological framework anchored in bakhtinian dialogism and genre concept, which drives the subject to dialogue with his/her activity and realizes the *real* of their work, questioning, reconstructing or validating his/her own ways of acting.

Keywords: Genre of activity, Selfconfrontation, Teaching work, *Real* of the activity.

1 INTRODUÇÃO

A ergonomia *da atividade*, enquanto “ergonomia que se refere à atividade de trabalho e à sua análise” (DANIELLOU, 1996, p. 2), é uma elaboração genuinamente francófona, constituída a partir de uma inversão de perspectiva em relação ao modelo clássico anglófono de intervenção no trabalho, este fortemente embasado em métodos experimentais e positivistas (TERSSAC ; MAGGI, 1996). Uma série de constatações conceituais, a partir da década de 1990, leva ao enfraquecimento do paradigma inicial e à elaboração do próprio conceito de trabalho, definido então como verdadeiro “objeto da ergonomia francófona” (WISNER, 1996, p. 44). Uma nova compreensão do trabalho deve levar inevitavelmente a uma nova (ou a novas) forma(s) de abordar esse objeto. Trata-se de uma noção essencialmente complexa, pela variabilidade das situações e variabilidade dos sentidos do trabalho no tempo e no espaço (de uma época a outra, de uma sociedade a outra) (TERSSAC; MAGGI, 1996). É consensual, na ergonomia, a existência de pelo menos dois pontos de vista sobre o trabalho: o dos conceptores (aqueles que definem ou controlam o trabalho, isto é, que gerem regras e normas) e o dos trabalhadores (aqueles que vivem o trabalho em seu dia-a-dia). Essa visão bipartite é fundadora da própria ergonomia, que inicialmente se traduz na preocupação em compreender a distância entre os dois polos do trabalho, para então tentar aproximar essas duas ordens de realidade.

Na esteira do projeto francófono, pesquisadores da Universidade Aix-Marseille¹ têm atuado no sentido de desenvolver uma abordagem da atividade docente com base nas contribuições das ciências do trabalho (conhecimentos, conceitos e métodos produzidos para análise do trabalho), a fim de explorar, a partir da perspectiva ergonômica, as possibilidades de lançar “um outro olhar sobre o trabalho docente” (FAÏTA, 2003, p. 17)².

No que concerne ao presente estudo, buscamos situar nossas discussões no quadro do desenvolvimento conceitual e metodológico da ergonomia da atividade e de sua adoção no campo das investigações sobre o trabalho docente. Desse modo, primeiramente, tratamos sucintamente das mudanças conceituais que permitiram chegar à noção de *gênero da atividade*, organizadora de uma nova abordagem do trabalho. Em seguida, ilustramos a abordagem da atividade docente apresentando quatro estudos que se apoiaram na autoconfrontação – um quadro metodológico fundamentado no dialogismo bakhtiniano e na noção de gênero.

2 ATIVIDADE: TERCEIRO TERMO ENTRE O PRESCRITO E O REAL

A distinção inicial, em ergonomia, entre o prescrito (a formulação do trabalho segundo os conceptores) e o real (a vivência do trabalho pelos trabalhadores) constitui uma dicotomia cuja função foi preponderante para a estruturação do campo da análise do trabalho (FAÏTA, 2003). Tal polarização tornou-se o foco das preocupações dos especialistas que procuraram compreender e explicar, e mesmo resolver, as dificuldades que se interpõem à aproximação entre os dois polos.

¹ Mais precisamente a equipe ERGAPE – *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation*.

² As citações presentes nesse artigo retiradas do texto original, em francês, foram traduzidas pelas autoras.

Ombredane e Faverge (1955) iniciaram as discussões sobre a distância entre tarefa prescrita e atividade ao distinguirem entre “o que há a fazer” e “como os trabalhadores o fazem”. Essa distinção é posteriormente desenvolvida com a seguinte proposição terminológica: adota-se a noção de *tarefa* para se referir ao trabalho prescrito e usa-se o termo *atividade* para remeter ao trabalho efetivamente realizado. Assim, passa-se a compreender “*atividade* como realização, por oposição à *tarefa* como prescrição de objetivos e de procedimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.87-88). [grifos da autora]

Contudo, não há uma única forma de se perceber a distância entre tarefa prescrita e a atividade realizada, e as formas plurais de perceber essa polaridade vão, por sua vez, direcionar também uma pluralidade de meios de se medir e compreender a articulação entre as instâncias prescrita e real do trabalho (DANIELLOU, 1996). A partir dessa primeira distinção, o conceito de atividade conheceu importantes desenvolvimentos que buscaram apreendê-la mais no sentido de uma relação entre a dimensão prescritiva e a realidade concreta do trabalho.

Por exemplo, em relação ao trabalho docente, Amigues (2003, p. 9) afirma que “a prescrição está não apenas na origem da ação professoral, mas ela é constubstancial à atividade”. Ao mesmo tempo, conforme Souza-e-Silva (2004), a atividade se afasta das prescrições na medida em que “visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95). Com isso, tem-se, na verdade, um jogo dinâmico de reconcepção das prescrições (tarefas) na atividade em conformidade com as contingências reais do trabalho.

As diversas mudanças de perspectiva e a ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho levam, enfim, ao entendimento de que era lacunar conceber o trabalho “como um sistema inteiramente predeterminado, configurado em função do programa a executar” (FAÏTA, 2003, p. 18).

Um ponto de vista mais recente foi proposto por Clot (1999/2006) na ampliação do conceito de atividade, não mais circunscrito ao que é efetivamente realizado e observável no trabalho – o autor revisita a noção dicotômica “real/prescrito”, libertando a atividade do domínio das ações realizadas.

[...] a atividade não se limita mais ao que é feito. O que não se fez, o que se queria fazer, o que era preciso fazer, o que se teria podido fazer, o que é preciso refazer e mesmo o que se fez sem se querer fazer é acolhido na análise da atividade iluminando seus conflitos. O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, adiadas, antecipadas ou ainda inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica (CLOT; FAÏTA, 2000, p.35).

Desse modo, o conceito de atividade exorbita os limites daquilo que é realizado e passa a compreender também aquilo que o sujeito queria ter feito, mas não fez, não pôde fazer ou decidiu não mais fazer. Segundo Clot e Faïta (2000), o realizado e o não-realizado têm a mesma importância para a atividade. É muitas vezes o que deixou de ser feito que alimenta a ação do profissional, impulsionando-o para a mudança, para a transformação de sua ação. Nas palavras dos autores: “o realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35).

Yvon e Clot (2004) postulam, a partir dos trabalhos de Vigotski, que a atividade, mais do que uma mera associação entre sujeito e tarefa, constitui um diálogo entre estes, podendo ser entendida como a apropriação que os sujeitos fazem da tarefa. A atividade, de acordo com os autores, “se inscreve na história do sujeito, do coletivo e do *métier* e busca recursos – ou encontra seus obstáculos – em cada um dos três, assumindo os conflitos inerentes a suas relações.” (YVON; CLOT, 2004, p.14). Em outras palavras, o sujeito dialoga com três instâncias do mesmo trabalho, ao mesmo tempo conjugadas e concorrentes na construção das ações: a sua (mais particular e subjetiva), a do coletivo (âmbito comum e partilhado pelo grupo) e a do *métier* (âmbito social mais amplo).

Ao retomarem a tradição francesa de análise da atividade, Clot e Faïta (2000) operam uma transformação na abordagem ergonômica do trabalho, avançando com o entendimento de que não existe separação entre prescrição social e atividade real, entre tarefa e atividade. Para Clot e Faïta (2000, p. 9) “existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”.

Na seção a seguir, tratamos um pouco sobre como, a partir da noção bakhtiniana de *gênero de discurso*, Clot e Faïta (2000) pensam a noção de *gênero da atividade*.

2.1 O gênero da atividade profissional e as relações entre gênero e estilo

A reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais revela a existência de um terceiro termo decisivo entre prescrito e real: o *gênero da atividade profissional* – um elemento intermediador da relação entre tarefa e atividade e entre o sujeito e a organização do próprio trabalho.

A proposição do conceito de *gênero de atividade*, no campo da análise do trabalho, consiste em uma retomada da noção bakhtiniana de *gênero de discurso*, por Clot e Faïta (2000). Foi a partir da observação da onipresença do uso da linguagem nos diversos campos da atividade humana e da relação existente entre as características do campo e o caráter e as formas do uso da linguagem, que Bakhtin formulou o conceito de *gêneros de discurso*. Determinados pela especificidade do campo de utilização da língua, os *gêneros de discurso* se caracterizam pela forma como neles estão indissolavelmente ligados o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do enunciado.

É pertinente a analogia feita por Clot e Faïta (2000), já que a noção original é concebida dentro de uma visão ampla da atividade humana ramificada em variadas esferas de prática e a partir da compreensão de uma relação dinâmica e constitutiva entre as formas da comunicação (os gêneros de discurso) e o campo da atividade. Se Bakhtin não chega a formular o conceito de *gênero de atividade*, também não nega a sua existência (VIEIRA, 2002).

Coube então a Clot e Faïta (2000) proclamar a existência desses repertórios mais ou menos estabilizados de formas de fazer em determinado campo da atividade.

Existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional através das quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa, em formas sociais que não são nem fortuitas, nem de um único instante, que têm uma razão de ser e uma certa perenidade. (CLOT; FAÏTA, 2000, p.13).

Quanto aos gêneros de discurso, estes são tidos como protótipos socialmente construídos e reconhecidos que nos fornecem as formas básicas para poder agir adequadamente e eficientemente em cada situação específica de comunicação.

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 1979/2006, p. 283).

À semelhança desse postulado, os gêneros da atividade também são compreendidos numa economia da ação: “se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades o trabalho seria impossível” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 11).

O gênero da atividade, alternadamente nomeado *gênero profissional*, é definido como as “obrigações” partilhadas pelos trabalhadores. Trata-se de formas comuns da vida profissional que funcionam como recursos para a ação individual. Sem tais recursos, poder-se-ia assistir a uma queda no poder de ação individual e a uma perda da eficácia do trabalho e de sua própria organização.

Meio de ação para cada um, o *gênero* é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Diremos às vezes simplesmente *gênero*, para abreviar. Mas sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero *conserva* a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (CLOT, 1999/2006, p. 38) [grifos do autor]

Nessa perspectiva da atividade pessoal, que, ao mesmo tempo, se realiza por meio do gênero, mas também o atualiza nesse uso, concebe-se a noção de estilo. Espécie de individualização da atividade, o estilo “é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento do agir, em função das circunstâncias.” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 15). A flexibilidade do gênero evidencia seu estatuto não de norma acabada, mas como “um sistema de variantes” (CLOT, 1999/2006, p. 47), cujo equilíbrio é sempre transitório, reflexo da disputa entre as diferentes formas de realização do gênero.

A diversidade de estilos cumpre a função de manter a dinamicidade do gênero, renovando-se a cada situação. Os estilos não negam o gênero, eles o levam adiante, desenvolvem-no e mantêm-no vivo. Nisso consiste a riqueza da dinâmica e orgânica relação entre a memória social do trabalho e a história pessoal dos trabalhadores. A atividade pessoal se constitui a partir do gênero (social), mas a memória social do trabalho (e o repertório de gêneros) se realiza e se enriquece pela ação individual em cada situação particular.

Daniellou (1996) metáforiza essa articulação entre o social e o individual de toda atividade humana na visão dos trabalhadores como tecelões, que devem lidar com e ligar convenientemente (e de forma eficaz) na sua atividade duas espécies de fio: de um lado os processos técnicos, as ferramentas, as regras formais do trabalho, as pessoas a quem seu trabalho se dirige; e, de outro lado, suas experiências de vida e de trabalho, os valores, os saberes e as regras oferecidas pelos vários grupos sociais dos quais fazem parte.

Apoiando-se em Terssac e Chabaud (1990), Clot (1999/2006, p. 36) refere-se ao gênero também como um “referencial operativo comum” que orienta a ação individual em cada situação a partir de regras não escritas, elaboradas em comum, mas também flexíveis, isto é, abertas a transformações no curso da ação. Outra forma de se referir ao gênero é como “avaliações comuns subentendidas” (CLOT, 2010, p. 105) de um meio profissional, que têm uma função pré-organizadora das operações e das condutas dos trabalhadores.

Clot e Faïta (2000) propõem ainda a visão dos gêneros de atividade como sendo formados pela conjunção entre gêneros de discurso e gêneros de técnicas. Estes últimos remetem às técnicas (corporais e mentais) e aos gestos profissionais difundidos e utilizados em dado meio profissional. Os gêneros de atividade, portanto, são os antecedentes sociais da atividade em curso, eles informam aos trabalhadores as formas possíveis e impossíveis de se portar e de conduzir uma atividade, os atos materiais e corporais convenientes ou deslocados, bem como os enunciados mais adequados ou inadequados em cada situação.

2.2 Diálogos profissionais: análise e desenvolvimento da atividade

A abordagem da atividade de trabalho por meio das noções de gênero e estilo, objeto da discussão apresentada na seção anterior, permite a compreensão da *atividade real* como aquela que se realiza entre uma memória pessoal e outra impessoal (coletiva), isto é, a que decorre da relação dinâmica entre o patrimônio coletivo do grupo (os repertórios de gêneros) e os usos e retoques pessoais desse patrimônio na história da experiência individual no *métier*.

De outro modo, podemos dizer, com Clot e Faïta (2000), que a atividade real movimenta-se em duas direções opostas: “estilização dos gêneros” e “variação de si”. Esse duplo movimento permite a recriação estilística, em que “o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite ultrapassá-la.” (op.cit., p.18). Nessa perspectiva, além do *métier* neutro da prescrição, haveria ainda o próprio *métier* (o do trabalhador) e o *métier* dos outros. A expertise seria, então, gerada no ponto de colisão entre a história pessoal e a história coletiva, isto é, na relação entre estilos e gênero.

Em contrapartida, quando se bloqueia a dinâmica das relações entre estilo e gênero, o próprio desenvolvimento dos sujeitos fica comprometido. Daí a proposta de Clot e Faïta (op. cit.) de que a análise do trabalho venha a operar no desenvolvimento do raio de ação dos coletivos profissionais. Tal empreendimento é possível, segundo os autores, por meio de métodos que alimentem os diálogos profissionais, buscando pôr em funcionamento os gêneros com a ajuda de uma análise dos estilos da ação.

A concepção de uma metodologia baseada essencialmente na organização de diálogos entre os próprios trabalhadores sobre a atividade em comum também é motivada pela compreensão de que em toda atividade humana estão compactadas dimensões históricas, culturais, subjetivas e sociais; nesse sentido, é uma ilusão pensar que se possa estudar uma atividade diretamente pela observação ou por qualquer outro método direto de coleta de dados (FAÏTA, 2007).

Em vista disso, Clot e Faïta (2000) propuseram a autoconfrontação, apoiada no dialogismo bakhtiniano e na teoria vigotskiana do desenvolvimento, como um quadro metodológico, cujo propósito é permitir aos sujeitos transformar a experiência vivida em “objeto de reflexão”, por

meio de um processo de verbalização sobre a atividade (registrada em vídeo). Nesse processo, a dimensão linguageira da atividade é tomada como uma porta de acesso às dimensões ocultas da densa realidade da atividade de trabalho.

A autoconfrontação destina-se, conforme Clot e Faïta (2000), a criar um “*espaço-tempo diferente*” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 25) em que as condições do desenvolvimento sejam diferentes daquelas em que habitualmente ocorre a situação ordinária. Busca-se, desse modo, confrontar a situação ordinária de trabalho a uma situação de reconcepção da atividade, na qual os trabalhadores, expostos ao filme de suas ações, devem colocar em palavras, na presença do pesquisador, o que eles julgam serem as constantes do seu trabalho. (CLOT; FAÏTA, 2000).

A autoconfrontação se estrutura geralmente em três fases: constituição de um grupo de análise e diálogo para decidir o objeto da pesquisa e as opções metodológicas; a realização das autoconfrontações simples e cruzada, com a conjugação das experiências dos participantes; e extensão do trabalho de análise ao coletivo de trabalho com a restituição do produto das autoconfrontações (FAÏTA; VIEIRA, 2003; VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007).

Apesar da previsão de um processo trifásico de desenvolvimento reflexivo e socializado da atividade, as pesquisas têm apresentado com bastante autonomia a apropriação desse quadro metodológico. Temos visto a mobilização de uma ou duas fases do processo de autoconfrontação, conforme os objetivos e os focos de interesse da pesquisa, enquanto que a extensão da análise da atividade ao coletivo profissional não tem sido observada com muita frequência. Para exemplificarmos um estudo que contempla as três fases do processo, citamos o trabalho de Borghi (2006), no Brasil.

Passamos agora à segunda parte desse estudo, em que revisamos algumas pesquisas que se voltaram para a investigação do trabalho docente dentro de uma abordagem ergonômica. Nosso intuito é ilustrar a produtividade de aportes da ergonomia da atividade (a utilização da autoconfrontação e a fundamentação nas noções de gênero de atividade profissional e estilo) para a ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho do professor.

3 NOVOS CONHECIMENTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Entre as pesquisas realizadas na França e no Brasil que utilizaram o dispositivo metodológico da autoconfrontação como procedimento fundamental para uma melhor compreensão do trabalho do professor, selecionamos quatro que, a nosso ver, trouxeram consideráveis contribuições aos estudos ergonômicos da atividade docente: a tese de doutorado de Frédéric Saujat (2002), na Aix-Marseille Université, intitulada *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*³; a tese de doutorado de Eliane Lousada (2006), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*; a dissertação de mestrado de Aline Farias (2011), na Universidade Estadual do Ceará, cujo título é *Atividade docente*

³ Ergonomia da atividade docente e desenvolvimento da experiência profissional: uma abordagem clínica do trabalho do professor.

de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo; e a dissertação de mestrado de Elisandra Magalhães (2014), nesta mesma universidade, que traz o título *Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)*.

Saujat (2002) buscou com seu estudo analisar a atividade de professores iniciantes utilizando métodos indiretos⁴ – autoconfrontação e instrução ao sócia – que lhe permitissem criar “um meio de trabalho ‘extraordinário’ sobre a atividade ordinária de cada um.” (SAUJAT, 2002, p. 203).

O estudo de Saujat (2002) leva em consideração determinados elementos que compõem a atividade ordinária docente e que, segundo o autor, são frequentemente negligenciados por pesquisas realizadas em educação, a saber: as prescrições, a organização do trabalho, as técnicas, as reconcepções, os instrumentos, etc.

Ao ter acesso às explicitações dos professores iniciantes sobre esses e outros elementos decisivos do *real* da atividade docente, Saujat percebe a existência de formas estáveis que esse grupo profissional tem de fazer o seu trabalho. Essas formas de conduzir a atividade se constituem essencialmente de dificuldades e preocupações relativas à entrada do professor no *métier*. Saujat denomina esses traços comuns de “gênero iniciantes”. (SAUJAT, 2004a, p. 2).

Em outros termos, os professores que estão iniciando no *métier* sentem a necessidade de “compensar”⁵ suas dificuldades e preocupações provisórias elaborando estratégias e tomando decisões no momento de sua ação, ou seja, eles desenvolvem recursos intermediários que os ajudam a instaurar um ambiente de trabalho que torne possível a aprendizagem dos alunos, mas também a sua própria aprendizagem (SAUJAT, 2004a).

Dessa forma, o autor chega à conclusão de que a caracterização de um “gênero iniciantes” contribui para uma melhor compreensão do trabalho docente, para a evolução do *métier* de ensino e para o desenvolvimento individual do professor que está iniciando, pois, ao recorrer a essas estratégias, o professor iniciante encontra respostas em seu trabalho e em suas maneiras de agir, isto é, ele descobre soluções para tornar eficaz sua atividade e fazer com que seu espaço de ensino funcione, apesar de tudo⁶.

Lousada (2006), estudando as práticas de linguagem produzidas em situação de trabalho de um professor de língua estrangeira, buscou com sua pesquisa compreender a morfogênese do agir do professor a partir da análise dos textos desenvolvidos no trabalho educacional.

Ao identificar as várias vozes que constituem o discurso do professor – voz da didática, voz da escola, voz do coletivo e voz do *métier* – a autora aponta a importância da voz do *métier* como

⁴ Considerando-se que a observação direta não seria suficiente para dar conta dos implícitos da atividade docente, cria-se um novo contexto que permita ao trabalhador transformar a sua experiência vivida em objeto de uma nova experiência (CLOT, 2011).

⁵ “sucompensar” (VIGOTSKI, 1994 apud SAUJAT, 2004, p. 13).

⁶ AMIGUES; SAUJAT, 1999; CLOT, 1995 apud SAUJAT, 2004.

elemento central para se compreender a dimensão mais cotidiana do trabalho do professor, haja vista que essa voz leva em conta os aspectos mais práticos da profissão, ou seja, preocupa-se com as inúmeras maneiras de “fazer” o trabalho docente.

Sendo a *voz do métier* algo admitido por todos da categoria docente e presente na “memória impessoal e coletiva do *métier*” (CLOT, 1999; 2001) seria impossível ter acesso a esses implícitos do trabalho através apenas das simples observações das condutas do professor em sua sala de aula, conforme mencionamos mais acima. Para se chegar às convicções mais profundas do professor sobre a própria maneira de ser e de agir, Lousada utiliza em sua pesquisa o quadro metodológico da autoconfrontação.

Analisando as vozes que permeiam os textos das autoconfrontações, a pesquisadora percebe que a *voz do métier* se revela por trás da voz do professor autoconfrontado com sua atividade de trabalho como uma voz que o guia e que normalmente não é explicitada, nem pré-determinada pela Didática.

Como resultado, Lousada conclui, com sua pesquisa, que trazer essa voz para a discussão poderia facilitar o trabalho educacional e ajudar no desenvolvimento profissional de novos professores ou de professores em dificuldade.

Farias (2011), em sua pesquisa, acompanhou durante três meses duas professoras-estagiárias de francês como língua estrangeira com a intenção de compreender como professores em fase de estágio organizam sua atividade docente, como percebem e lidam com as prescrições na constituição dessa atividade e mais precisamente investigar a existência de um gênero e traços de estilo próprios deste grupo. Para tanto, Farias buscou apoio em conceitos e fundamentos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e adotou o quadro metodológico da autoconfrontação até a fase cruzada, isto é, momento em que dois profissionais coanalisam a atividade um do outro, em diálogo com o pesquisador.

Na análise dos diálogos de autoconfrontação, Farias constatou que cada professora-estagiária utilizava certas estruturas discursivas para comentar os modos de fazer uma da outra; e isso levou a pesquisadora a distinguir no discurso das professoras-estagiárias duas formas de tomada de consciência da própria atividade docente: a *assimilação* e a *contestação*.

A *assimilação* se manifesta como uma compreensão particular do modo de agir do outro, podendo abrigar aquele novo modo de fazer no repertório de suas ações futuras. A *contestação* consiste em questionar a ação do outro, opondo a esta uma outra maneira de agir. Desse modo, a autoconfrontação cruzada, cuja mola metodológica (isto é, os diálogos) incita a coanálise da atividade, é apontada por Farias como um dispositivo que propicia a discussão e a reflexão dos diferentes modos de agir dos professores ainda em período de formação, gerando, pois, novos conhecimentos que os ajudam na compreensão do seu fazer docente e conseqüentemente na sua transformação.

Além disso, na sua busca de aliar estudos sobre a formação de professores de línguas a aportes das ciências do trabalho, e a partir dos resultados de sua pesquisa, Farias percebe uma convergência entre as vertentes de formação reflexiva e o quadro metodológico da autoconfrontação, que poderia, segundo a autora, servir à formação reflexiva, “uma vez que abre espaços para o questionamento das intenções da ação, das crenças e para o debate da relação entre ações e objetivos.” (FARIAS, 2011, p. 194).

Magalhães (2014), buscando com sua pesquisa repensar as observações pedagógicas durante o período da prática de ensino do curso de Letras/Francês, apropriou-se do quadro metodológico da autoconfrontação, adaptando-o em uma experiência para servir à formação profissional de futuros professores de FLE.

Assim, a autora realizou autoconfrontações simples com duas professoras experientes no ensino de FLE, incitando a discussão em torno de dúvidas e/ou de dificuldades previamente levantadas junto a alunos matriculados em uma disciplina de Estágio Supervisionado. Em uma fase posterior, a autora utilizou os diálogos em ACS com as duas professoras experientes como recurso para levar à verbalização e à reflexão os alunos-estagiários.

Em suas análises, Magalhães percebeu que os alunos-estagiários se apropriaram das verbalizações das duas professoras experientes autoconfrontadas com suas atividades iniciais (ACS), mobilizando-as e transformando-as em instrumento para auxiliar na sua futura prática docente. A autora observou ainda como os alunos-estagiários demonstraram, através da linguagem, a transformação de sua atual e/ou futura prática e a compreensão do *real* da atividade docente.

Os resultados encontrados neste estudo indicam, pois, que as ACS realizadas com as duas professoras experientes tornaram-se um considerável instrumento de auxílio para a formação profissional de futuros professores de FLE podendo, portanto, complementar às observações pedagógicas exigidas por certas disciplinas de Estágio Supervisionado. A ACS foi considerada, então, como um instrumento orientado para uma eventual resolução de posteriores problemas de futuros professores de FLE.

Além disso, as análises de Magalhães atestaram que o instrumento da ACS viabilizou um encontro dialógico-reflexivo entre alunos-estagiários, professora-formadora e professoras experientes; levando aqueles a uma instrumentação de si e a um aumento do seu poder de agir. A compreensão do *real* do trabalho docente pôde, pois, ser realizada através de diálogos que incluíram diferentes sujeitos, não havendo apenas uma simples transmissão do ofício pelos professores-formadores.

Assim, as pesquisas citadas apresentam a produtividade do quadro metodológico da autoconfrontação que pôde ser apropriado e adaptado a diferentes contextos e objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, acreditamos ter dado um passo adiante para esclarecer como estudos franceses e brasileiros, inscritos numa abordagem ergonômica, têm contribuído para uma melhor compreensão da atividade docente, haja vista que encarar o ensino como trabalho ainda é considerado algo novo dentro das pesquisas em educação. Nas palavras de Saujat,

[...] estamos em face de um paradoxo: atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho. (SAUJAT, 2004b, p. 19).

Trazer alguns dos conceitos que norteiam a ergonomia da atividade permite aos leitores deste artigo ter acesso a novos caminhos que podem levar a compreender “a complexidade da situação

didática e do papel que o professor nela desempenha, a fim de melhor caracterizar sua função, suas intenções ou suas ações.” (SAUJAT, 2004b, p. 27).

Um desses conceitos fundamentais que regem as pesquisas em ergonomia é o conceito de *atividade*, tal como foi apresentado na seção 1, pois sendo algo “que não pode ser tocado com o dedo” (HUBAULT, 1996; CLOT, 1999⁷ apud SAUJAT, 2004b) necessita de uma metodologia que seja capaz de trazer à luz os processos cognitivos e as estratégias a que o professor recorre para realizar seu trabalho.

Essa “metodologia indireta” (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 3) – *autoconfrontação* – impulsiona o sujeito a dialogar com sua atividade e permite que este “se dê conta” (op. cit., p. 6) do real do seu trabalho, questionando, reconstruindo ou validando suas próprias maneiras de fazer.

Como foi, pois, visto neste artigo, pesquisas que utilizaram esse quadro metodológico contribuíram significativamente para a elucidação de algumas questões sobre o trabalho de ensino, mas ainda há muito a descobrir sobre a “face *oculta* do trabalho do professor”, conforme Amigues (2004, p. 46).

Enfim, procuramos deixar aqui algumas das noções que permeiam os estudos ergonômicos da atividade docente para que ofereçam sustentação e iluminem novos estudos que desejem ir além dos pontos de vista “normativos” sobre o ensino.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. **Pour une approche ergonomique de l’activité enseignante**. Skholê, hors-série 1, 2003, p. 5-16.
- _____. 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.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2006.
- BORGHI, C. I. L. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. Londrina, 2006, 138f. (Dissertação de Mestrado).
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999/ 2006.
- _____. Clinique de l’activité et pouvoir d’agir. **Education Permanente**. Genève, v.1, n. 164, 1 semestre, 2001.
- _____. **Travail et pouvoir d’agir**. Paris : Presses Universitaires de France, 2010.
- _____. Théorie en clinique de l’activité. In : MAGGI, Bruno. (Org.). **Interpréter l’agir: un défi théorique**. Paris : Presses Universitaires de France, 2011. p. 17-39.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, 2000, p. 7-42.
- DANIELLOU, F. Introduction. Questions épistémologiques de l’ergonomie. In : _____. (Org.) **L’ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse : Octares éditions, 1996, p. 1-18.

⁷ HUBAULT, F. *De quoi l’ergonomie peut-elle faire l’analyse ?* In: F. DANIELLOU (org.). *L’ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octarès, 1996.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. **Skholê**, hors-série 1, 2003, p. 17-23.

_____. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **@ctivités**, 2007, vol. 4, n. 2, p. 3-15.

_____.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholê**, hors-série 1, 2003, p. 57-68.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. Fortaleza, 2011, pp. 265. (Dissertação de Mestrado)

FÉLIX, C.; SAUJAT, F. Le développement de l'activité d'une enseignante débutante : les effets du processus d'autoconfrontation dans l'élaboration de ressources opérations. Colloque Restreint Organisé par l'équipe ERGAPE. Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants : outils et méthodes de l'alternance, 18 et 19 juin 2007, Marseille.

HUBAULT, François. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse In : DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octarès Editions, 1996.

LOUSADA, Eliane Gouvea. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. São Paulo: 2006, pp. 333. (Tese de Doutorado)

MAGALHAES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). Fortaleza: 2014, p. 233. (Dissertação de Mestrado)

OMBREDANE A.; FAVERGE, J. M. **L'analyse du travail**. Paris: PUF, 1955.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. Marselha, 2002, pp. 285. (Tese de Doutorado)

_____. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, 2004a, p. 67-93.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: In : MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004b, p. 5-34.

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

TERSSAC, G. ; MAGGI, B. Le travail et l'approche ergonomique. In : DANIELLOU, F. (Org.) **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse : Octares éditions, 1996, p. 77-102.

VIEIRA, M. **A atividade, o discurso e a clínica**: uma análise dialógica do trabalho médico. São Paulo, 2002, 285f. (Tese de Doutorado)

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiaba: EdUFMT, nº 07, 2003, p. 27-65.

WISNER, A. Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail. In : DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octarès Editions, 1996, p. 29-55.

YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Educ.**, São Paulo, 2º sem. 2004, p. 11-38.