

O ENSINO COMO TRABALHO – O PROFESSOR COMO TRABALHADOR *

MARIA CECÍLIA PÉREZ DE SOUZA-E-SILVA
(PEPG em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUC/ SP)

RÉSUMÉ *Dans cet article, à partir d'une nouvelle perspective - ancrée sur la distinction travail prescrit/travail réel, établie par l'ergonomie de l'activité et son articulation à la notion de genre professionnel, préconisée par Fait & Clot - est proposée une contribution au développement des recherches sur l'interaction professeur-étudiant.*

0. Parece haver um consenso entre os estudiosos da linguagem sobre alguns pontos relativos às pesquisas em lingüística aplicada, entre esses pontos o reconhecimento da lingüística como disciplina medular básica e a exigência da incorporação de conhecimentos especializados, além da própria disciplina, para dar respostas aos problemas e demandas distribuídos em vários subcampos de estudos: bilingüismo, alfabetização, aquisição, ensino, aprendizagem de línguas, elaboração de dicionários etc¹. Tradicionalmente, no Brasil, os lingüistas aplicados recorrem, em suas investigações, a diversas disciplinas, entre elas a psicologia, a pedagogia, a antropologia, a estatística, a informática², mas, não é do nosso conhecimento, à exceção de nosso grupo de pesquisa Atelier³, a preocupação em dialogar com a ergonomia, entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação. Apoiando-se em uma pluralidade de contribuições advindas de diferentes disciplinas e ancorando seu corpo de conhecimentos no binômio trabalho prescrito ou tarefa/ trabalho realizado ou atividade, a ergonomia procura amalgamar a junção de conhecimentos gerais sobre o trabalho a conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho⁴.

* Emprestei a René Amigues (2002) a primeira parte do título *L'enseignement comme travail*.

¹ Kaplan & Grabe (2000).

² Estamos nos baseando para essa afirmação em pesquisas divulgadas nos últimos 03 anos (2000-2003) em revistas especializadas (Trabalhos em Lingüística Aplicada, Cadernos Linguagem e Sociedade, Delta) e/ou anais de Congressos/Encontros (Abralín, Anpoll, Inpla, Aila).

³ As pesquisas do grupo Atelier, formado por pesquisadores interessados pelas práticas de linguagem em situação de trabalho, têm originado dissertações/ teses, artigos ancorados na parceria lingüística aplicada/ergonomia.

⁴ Guérin et al. (1991/2000) (prefácio a 1.ª e 2.ª edições).

A inexistência de uma abordagem ergonômica na área de lingüística aplicada tem-se refletido nas pesquisas sobre a “ação do professor em situação de interação”, as quais, apesar de sua produtividade, não levam em conta o papel das prescrições, isto é, dos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia a dia. Abandonam assim, o que Amigues denomina “abordagem descendente” das prescrições que dizem o que os professores devem ou deveriam fazer. Essa ruptura com os aspectos institucionais e normativos manifesta-se também na ausência do papel das prescrições na análise dos processos de planejamento e deliberação. O prescrito, o papel do professor na organização ou gestão do trabalho dos alunos, é deixado em suspenso enquanto o “realizado”, as atividades dos alunos (as estratégias que eles desenvolvem, o que eles retêm, os diferentes modos de interação entre os pares) são considerados independentemente das prescrições às quais são submetidos os professores, e, conseqüentemente, àquelas que concernem aos próprios alunos. No entanto, “o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos levando em conta o seu nível de escolaridade, o contexto sócio-econômico em que estão inseridos etc. Essa abordagem, que se inscreve na tradição ergonômica francesa, está ainda pouco desenvolvida no meio da educação, mesmo na França, e não tem equivalente em outros países”⁵.

Outro ponto de consenso entre os lingüistas aplicados encontra-se no reconhecimento da produtividade da noção de *gênero de discurso*⁶, mas não existem estudos, em nossa área⁷, preocupados com o desdobramento dessa noção a fim de abrigar o chamado *gênero da atividade/ gênero profissional*. Contribuir para uma reflexão sobre o ensino como trabalho, aí incluídos os princípios da ergonomia da atividade e sua articulação/ apropriação da noção de gênero, é o objetivo deste artigo, que traz a público algumas pesquisas realizadas por Amigues, no campo da educação, e, por Faïta e Clot, no âmbito dos procedimentos metodológicos voltados para a análise da atividade.

1. AFINAL, O QUE SE ENTENDE POR ABORDAGEM ERGONÔMICA? *

Se já existe bastante familiaridade no Brasil com outras disciplinas com as quais a lingüística dialoga, o mesmo não se pode dizer da ergonomia, ainda bastante

⁵ Amigues (2002:1).

⁶ São tantos os livros, artigos, teses, dissertações sobre o assunto que não me sinto confortável em enumerar apenas alguns deles.

⁷ Com exceção de artigos em livro (Souza-e-Silva & Faïta, 2002) e teses, produzidos por nosso grupo Atelier.

* Faremos uma breve síntese calcando-nos principalmente em Daniellou (1996), Guérin et al. (1991/2000), Wisner (1996), Montmoulin (1995) e Noulin (1992).

circunscrita ao próprio domínio e à área de Engenharia de Produção, motivo pelo qual tentarei situá-la minimamente com as limitações impostas a quem não é da área.

Constituída a partir de dois radicais, *ergon* e *nomos*, a palavra, do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho; segundo o senso comum, é sinônimo de maior conforto na relação homem/ objetos do cotidiano: cadeira ergonômica, teclado ergonômico; já na visão dos ergonomistas, principalmente dos que se formaram na escola francófona, a ergonomia, quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho*.

Recuperando rapidamente o percurso histórico dessa disciplina, a ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica durante a 2ª Guerra Mundial por uma equipe interdisciplinar com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremadas. Também a Grã-Bretanha abrigou a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, congregando pesquisadores cujo objetivo era adaptar a máquina ao homem, mais precisamente, levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas e instrumentos, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização.

Simultaneamente, na França, apareceram pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano, entre elas a de Pacaud, filósofa de formação, cujos estudos, no fim da década de 1940, entre agentes de estação de trem e telefonistas, mostraram a complexidade de suas atividades, aparentemente simples e mecânicas. Essa prática, inaugurada por Pacaud, começou a ser desenvolvida na França, na década de 1950, mas só alcançou estatuto institucional na década de sessenta.

A simultaneidade do aparecimento da ergonomia na Grã-Bretanha e nos países francófonos, caracterizada em ambos, pelo diálogo com outras áreas do saber, adquiriu, no entanto, feições diferentes na Europa continental. A ausência da França na aventura tecnológica produzida pelas exigências militares da Segunda Guerra Mundial e a ligação de alguns ergonomistas com o movimento operário levou a ergonomia francófona a estabelecer uma relação menos marcada com a aplicação de conhecimentos científicos e a ancorar-se em questões epistemológicas relacionadas à questão dos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho. Assim, nas palavras de Wisner⁸, enquanto na Grã-Bretanha a Ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem. Estamos, então, no âmbito da chamada *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade*.

A noção de atividade, todos já o sabemos, transita por um campo conceitual extenso, e, mesmo no âmbito da ergonomia, vários são os sentidos em circulação⁹; no entanto, tendo em vista nossos objetivos e o limite imposto por uma publicação como esta, vamos nos deter na noção de *atividade* como realização, por oposição, à *tarefa* como prescrição de objetivos e de procedimentos. Tais noções, no entanto, serão abordadas dialeticamente, e, se, na introdução, demos ênfase à prescrição, foi sempre

⁸ Wisner (1996: 36).

⁹ Montmoulin (1995).

com o intuito de mostrar a movimentação do prescrito/realizado no cotidiano do professor.

Falar em prescrição/atividade implica fazer referência ao taylorismo¹⁰, não para satanizá-lo, mas em função da força de seu quadro conceitual, que não só manteve-se relativamente estável até o início da década de setenta, mas também possibilitou questionamentos, como aqueles feitos, entre outros, pelos ergonomistas da atividade.

Graças a um esforço de conhecimento da atividade exigida pelo desenvolvimento industrial da época, Taylor fundou, em princípios do século XX, a *organização científica do trabalho* que, desde o início, distinguiu-se da arte do artesão, a fim de deprender leis, regras, normas, originados de métodos de análise conforme os cânones da ciência: observações e experimentações sistematizadas, planejadas, controladas. Um dos efeitos desse movimento, a partir do momento em que se deu sua formalização em um corpo de doutrina, foi a divisão do trabalho entre, de um lado, o *expert*, que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza; trata-se, portanto, da separação entre o que os ergonomistas franceses designam o *trabalho prescrito* e o *trabalho efetivo ou atividade*. Nesse contexto, se a atividade fosse diferente da tarefa, apenas duas conclusões seriam possíveis: ou o operário não a teria realizado adequadamente ou teria havido uma falha na concepção. A função organizadora tornou-se de tal forma autônoma do trabalho efetivo que o taylorismo foi acusado de roubar a competência dos operários. A ergonomia nasceu, portanto, em um contexto no qual a atividade concreta dos homens e das mulheres no ato de trabalhar e a maneira como o realizam nunca esteve efetivamente em jogo nas relações sociais. Recusando essa abordagem mecanicista segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que ele executa, a ergonomia aborda a atividade de trabalho “como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las. Ela estabelece, portanto, por sua realização mesma, uma interdependência e uma interação estreita entre seus componentes”.¹¹ Por outro lado, as prescrições não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador, elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais¹².

¹⁰ Não se trata aqui da percelização do trabalho, característica do fordismo, da qual Taylor não foi grande adepto (Montmollin, 1995).

¹¹ Guérin et al. (1991: 58-59).

¹² A relação, clássica em ergonomia, entre prescrição e atividade, está também presente nas pesquisas/intervenções realizadas pelos ergonomistas no Brasil, mas em outro âmbito que não a educação. (Ferreira & Donatelli, 2002)

2. A RELAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO É MEDIADA PELAS PRESCRIÇÕES

2.1. Organização escolar/ coletivo de trabalho¹³

Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos em uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN's, os quais são retomados/ repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um “espaço” já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos etc. - não definido por ele próprio, mas “imposto” por uma organização, que pode ser “oficial”, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou “oficioso”, mas igualmente efetiva, como os “conselhos de classe”. Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido. A dificuldade com a qual se depara o professor em situação não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas, e cujos “efeitos” são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados, lacuna que uma análise ergonômica do trabalho pode preencher. Para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor. Entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho.

A mobilização do coletivo dos professores não é somente uma resposta a uma injunção administrativa (*trabalhar em equipe*) mas é sobretudo uma iniciativa coletiva, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições. Esse coletivo de trabalho produz *regras de funcionamento*, tais como a operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas, a avaliação das competências etc. “O trabalho não é somente organizado pelos consultores e as direções. Ele é reorganizado por aquele(a)s que o fazem e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à realização do trabalho real”.¹⁴

A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade. Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, mais freqüentemente do que se pensa, um papel decisivo que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional¹⁵. Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os

¹³ O conteúdo deste item, mas não sua organização, está bastante calcado em Amigues (2002).

¹⁴ Clot (2000:9).

¹⁵ Esse último parágrafo retoma Amigues & Faïta (2001) e Amigues (2002).

coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições não dizem* e para *fazer o melhor* em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentando por um coletivo de trabalho.

2.2. Temporalidade da ação/ “meio” de trabalho ¹⁶

As prescrições “impessoais” às quais estão sujeitos os professores são por eles personalizadas e transmitidas aos alunos. Concebidas a partir das próprias expectativas, o modo como tais prescrições, que constituem a *tarefa esperada*, são apresentadas aos alunos e o modo como eles as interpretam, interferem nas interações em sala de aula.

De modo geral, pensa-se que a tarefa prescrita aos alunos desencadeia instantaneamente o engajamento de cada um deles na tarefa. Mas, mesmo quando a realização da tarefa se dá individualmente, é necessário um tempo coletivo para a definição do “que deve ser feito”, sobretudo se a tarefa é nova ou se ela supõe novos conhecimentos. Não se trata, no entanto, apenas de completar, via instruções orais, um enunciado escrito, ou de explicá-lo “com outras palavras” a fim de facilitar a melhor compreensão desse enunciado. O diálogo que se instaura entre professor e alunos refere-se ao sentido do trabalho a fazer, o qual sempre marca uma transição entre aquilo que os alunos fizeram precedentemente e o que farão posteriormente. A prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/ alunos, cujo objeto é a *regulação* do processo de realização. No entanto, o tempo dedicado a essa transferência de iniciativa pode variar de acordo com o caráter inovador da tarefa, o nível de escolaridade e o grau de conhecimento dos alunos.

Nessa perspectiva, a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, ela se inscreve em uma história didática da classe, ela participa de sua manutenção e de sua evolução. Os ajustamentos necessários se apóiam sobre o “capital” acumulado até o momento pela classe – assim como sobre a projeção desse capital em um futuro próximo ou distante – o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e o professor. A atividade desempenhada a cada dia em sala de aula depende das atividades já realizadas e daquelas exigidas futuramente. O modo de fazer próprio ao *meio-classe* instaurado progressivamente no tempo, dá sentido ao trabalho a ser realizado e permite enfrentar os imprevistos e riscos eventuais. A ergonomia da atividade insiste sobre a necessidade de re-situar a questão da interação na história do meio-classe e no eixo temporal passado-presente que a sustenta. As observações das situações isoladas, por mais finas que sejam, não podem dar conta do gênero da atividade da classe e de seu desenvolvimento. O que o professor realiza em situação, não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um “ato de concepção em situação”, preparatório da sessão seguinte. Realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de

¹⁶ O conteúdo deste item, mas não sua organização, está diretamente calcado em Amigues (2002).

um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos, portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis. Para a ergonomia do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa. O resultado dessa ação coletiva se inscreve na história da classe: passado e futuro. Definir assim o trabalho do professor em classe, estabelece o contorno do exercício do ofício e suas dificuldades e sublinha também a não-coincidência entre o “tempo de ensino” e o “tempo da aprendizagem”. Ensinar não é “fazer aprender” imediata e instantaneamente.

A distribuição das ações no tempo manifesta-se também nas *pré-ocupações* profissionais dos professores. Ela constitui, na sala de aula, uma variável de comando para a realização da tarefa: iniciar uma aula, terminá-la, relacioná-la às demais gera várias rupturas temporais. Como o professor, nessa sucessão de rupturas, consegue criar uma continuidade? Aqui tempo e “meio” estão intimamente relacionados no trabalho real do professor. Para organizar o trabalho em sala de aula, um dos meios à sua disposição consiste em organizar o trabalho dos alunos fora da classe e do tempo escolar, dando-lhes exercícios, leituras. O fato de os alunos fazerem ou não seus “deveres de casa”, terem êxito ou não na realização desses deveres tem uma incidência sobre as interações em classe. O que será feito ou não em um determinado meio/ espaço de trabalho depende do que foi feito ou não em outro. Para fazer viver o meio/ espaço-classe, o professor deve fazer existir um outro. Assim a correção dos exercícios no início da aula reestabelece, via um meio/ espaço exterior à classe, a ligação com o curso precedente; “relança-se” o trabalho coletivo como meio de remobilizar os alunos sobre conteúdos conhecidos a fim de engajá-los na realização de uma nova tarefa. Essa continuidade é possível porque ela se inscreve no *gênero profissional*, noção a ser desenvolvida a seguir, que lhes diz como se organizar para fazer aquilo que eles terão de fazer. É claro que sem esse conhecimento comum/ partilhado que representa o meio-classe, os avanços não poderiam ocorrer da mesma maneira.

3. ENTRE O PRESCRITO E O REAL: O GÊNERO PROFISSIONAL

Temos mostrado que as prescrições, longe de serem externas ao “ofício do professor”, dela fazem parte. O amalgama prescrições-realizações participa plenamente da constituição desse ofício e de sua evolução. Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de re-elaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação. A abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições, mas também uma questão a elas endereçada portanto, a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal.

A perspectiva da ergonomia da atividade de compreender o trabalho para transformá-lo é reposicionada/ ampliada pelo psicólogo Yves Clot e pelo linguísta

Daniel Faïta¹⁷ por meio de várias indagações que podem ser assim sintetizadas: quem são os protagonistas do trabalho? Da mudança desejada? A abordagem desenvolvida pelos autores propõe trazer novos aportes à tradição francesa da análise da atividade por meio da adoção de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos coletivos de trabalho. O objeto teórico e prático que buscam apreender é precisamente esse trabalho de organização do coletivo e seu meio, isto é, seus sucessos, seus fracassos, sua história possível e impossível. Mas, em que condições e com que instrumentos práticos e teóricos alimentar ou reestabelecer o poder de agir de um coletivo profissional em seu meio de trabalho e de vida? Algumas noções são colocadas em perspectiva. Reteremos as de *gênero profissional* e a de *estilo profissional*, designada pelos autores como o *gênero social do ofício*, o *gênero profissional*, isto é, as “obrigações” das quais participam aqueles que trabalham para poder trabalhar, muitas vezes apesar de tudo, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho. Sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a uma desregulação não só da ação individual, mas também do poder de ação e da tensão vital do coletivo, assiste-se, ainda, a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização.

Por que a noção de gênero? Os autores retomam Bakhtin para quem as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não são diretas, mas se manifestam em gêneros de discursos dos quais o sujeito dispõe para se comunicar. “Se os gêneros de discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível”¹⁸. Esses gêneros fixam, em um meio dado, o regime social de funcionamento da língua. Trata-se de um estoque de enunciados esperados, protótipos de maneiras de dizer ou de não dizer em um espaço-tempo sócio-histórico-discursivo.

Tomando a noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin¹⁹ em outro contexto, os autores consideram que a crítica à dicotomia língua prescrita/ fala real, endereçada por ele às ciências da linguagem, é heurística para as ciências do trabalho: “a oposição entre tarefa prescrita e atividade real deve, nós pensamos, ser igualmente remetida ao trabalho”²⁰. Existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir. Recriadas na ação, essas convenções funcionam simultaneamente como coerções e recursos. Elas têm o caráter de um pré-trabalho social em movimento que não emana diretamente da prescrição oficial, mas que a traduz, a renova e, se necessário, contorna-a. Se fosse preciso criar a cada vez na ação cada uma de nossas atividades o trabalho seria impossível. O *gênero da atividade*²¹, tomado neste artigo

¹⁷ Clot & Faïta (2000).

¹⁸ Bakhtin (1984/1992).

¹⁹ Bakhtin (1929/1981) critica a lingüística de Saussure que opunha a língua à fala como o social ao individual.

²⁰ Clot & Faïta (2000:11).

²¹ Os autores fazem uma distinção fina entre *gênero da atividade* (gênero social do ofício), *gênero profissional* e *gênero de técnicas* (Clot & Faïta, 2000).

como equivalente a *gênero profissional*, fundamenta-se em um princípio de economia da ação; ele é, de algum modo, a parte subtendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. Existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional por intermédio das quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa em formas sociais que não são fortuitas, nem ocasionais, mas que têm uma razão de ser e uma certa perenidade. Os gêneros profissionais “são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objeto. Essas maneiras de apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte – em todos os sentidos do termo – aos não-esperados do real”²².

A estabilidade do gênero profissional, à semelhança do discursivo, é transitória: o gênero fornece aos trabalhadores as expectativas, os pressupostos, os “truques” do ofício, que são por eles ajustados por meio do que os autores designam como a personalização dos gêneros profissionais, o *estilo profissional*, uma metamorfose do gênero durante a ação. Há, portanto, uma interioridade recíproca dos estilos e dos gêneros profissionais. Os estilos são o re-trabalho dos gêneros em situação, os quais são sempre inacabados. Mesmo se o gênero for reiterável em cada situação de trabalho, ele só assume uma forma acabada de traços particulares, contingenciais, únicos e não reiteráveis em cada situação vivida. O estilo individual é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades, no momento de agir, em função das circunstâncias. Aqueles que agem devem poder jogar com o gênero, mais rigorosamente, com as diferentes variantes que animam a vida do gênero. Os gêneros conservam-se vivos graças às recriações estilísticas. Mas, inversamente, o não-domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo²³.

4. DESAFIOS METODOLÓGICOS

Analisar o trabalho, como é o caso em qualquer atividade, implica 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 o 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.

²² Clot & Faïta (2000:11-13).

²³ Clot & Faïta (2000:13-15).

Uma análise do trabalho, na perspectiva aberta por Clot e Faïta, além de ancorar-se nas noções de *gênero e estilo profissionais* exige uma concepção mais ampla da noção de atividade “Aquilo que se faz, e que se pode considerar como atividade realizada não é senão a atualização de uma das atividades realizáveis na situação na qual ela ocorreu [...] o real da atividade também é aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – aquilo que tenhamos querido ou tenhamos podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer de outro modo. É necessário acrescentar ainda – paradoxo freqüente – aquilo que fazemos para não fazer o que deveria ser feito. Fazer é, bem freqüentemente, e sempre equivalente a refazer ou desfazer”²⁴.

Clot & Faïta propõem, então, olhar a atividade real como uma atividade que se realiza entre duas memórias, uma pessoal – meu ofício – outra impessoal – o ofício dos outros. Além das prescrições, o ofício tem para cada trabalhador, uma “dupla vida”. A atividade seria, então, o teatro permanente de um movimento em direções opostas: estilização dos gêneros e variação de si. Nessa perspectiva, o estilo é aquilo que, no interior de uma atividade, permite ultrapassá-la²⁵.

Os autores avançam a hipótese segundo a qual “é a apreensão da dinâmica das relações entre estilos e gêneros que está na origem das situações patológicas do trabalho. A análise do trabalho, procurando recolocar os gêneros “en route” com a ajuda dos estilos de ação, e graças aos métodos que procuram alimentar os diálogos profissionais no interior dos coletivos, poderá ela mesma renovar-se, ampliar o raio de ação dos coletivos profissionais sobre seu contexto de trabalho e sobre eles mesmos”²⁶. Mas essa análise só pode ser feita, e aqui é Faïta, um linguísta/analista do trabalho que o diz²⁷, com a condição expressa de que o pesquisador se interesse por tais diálogos não só como objeto mas como método de pesquisa: “nós consideramos a organização dos diálogos [...] como o recurso principal de nossa abordagem metodológica”²⁸. Essa postura implica criar um *espaço-tempo* diferentes por meio do método das auto-confrontações, a fim de que o movimento dialógico se desenvolva, os implícitos possam ser explicitados, o não-dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas, deixem de atuar, e cada ator, locutor, possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe²⁹.

Se considerarmos que, de um ponto de vista empírico, a noção de *práticas linguageiras* remete ao princípio de que toda atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida, justifica-se a adoção nas pesquisas do procedimento de *auto-confrontação*, cujo princípio é fazer da atividade passada do trabalhador o objeto especial de sua atividade presente, isto é,

²⁴ Clot, Faïta, Fernandes & Scheller (2001:18)

²⁵ Clot & Faïta (2000:18).

²⁶ Clot, Faïta, Fernandes & Scheller (2001).

²⁷ Faïta (1997).

²⁸ Faïta (2000).

²⁹ Faïta (2002).

organizar o diálogo entre atividades pertencentes a esferas disjuntas. Esse método, que utiliza a imagem como suporte das observações, pode ser descrito em quatro fases: constituição do grupo de análise, auto-confrontação simples, auto-confrontação cruzada e extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional. Começa-se pela observação das situações dos meios profissionais, a fim de produzir concepções partilhadas entre os pesquisadores e os trabalhadores. O coletivo de trabalho está, então, em condições de escolher o grupo ou os pares que lhe parecem os mais representativa para participar do trabalho de co-análise e determinar as seqüências de atividades a serem filmadas³⁰.

Na fase da auto-confrontação simples, são registradas em vídeo as seqüências de atividades de cada dupla ou membro do grupo, e os comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade, faz ao pesquisador (auto-confrontação simples: sujeito/ pesquisador/ imagens). Nessa fase, a atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que ele faz ou que ele teria ou não podido fazer, responde à atividade do pesquisador que pontua, via controle remoto, o discurso do trabalhador, e procura também indicar-lhe que a minúcia da observação da atividade realizada é um recurso de acesso à atividade real. Este acesso é possível pois a atividade do pesquisador se opõe à do trabalhador, cuja palavra é voltada não somente para o objeto (situação visível), mas também para a atividade do pesquisador. Então, a linguagem, longe de ser para o trabalhador somente um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a pensar, sentir e agir segundo sua perspectiva. A hipótese subjacente a essa fase é a de que o objeto dos comentários do trabalhador consiste na maior ou menor distância do sujeito em relação ao gênero profissional.

A fase da auto-confrontação cruzada reúne dois trabalhadores e o pesquisador. As seqüências que foram objeto da auto-confrontação simples são selecionadas e apresentadas a cada um dos sujeitos que participou da fase anterior, as quais tecem comentários, agora sobre a atividade filmada do colega (2 sujeitos/ pesquisador/ imagem do colega). São comuns, nessa fase, as controvérsias profissionais sobre os estilos das ações de cada um dos participantes. Tais diferenças de estilo são vistas em relação às formas genéricas próprias àquele grupo profissional. A intervenção do pesquisador, por meio do controle remoto, permite alternar os períodos de diálogo, momentos nos quais os trabalhadores falam dos estilos de suas ações a partir dos gêneros e períodos nos quais a sua atenção se volta para a atividade filmada, momentos em que os sujeitos vêem os gêneros a partir dos estilos de suas ações.

Finalmente a última fase, consiste na apresentação da montagem ao coletivo do trabalho. Estabelece-se, então, um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem sobre o que eles fazem e o que eles fazem daquilo que eles dizem. Os pesquisadores procuram refratar a atividade dos membros do coletivo para criar uma espécie de desprendimento do gênero no qual essa atividade se realiza habitualmente a fim de torná-la visível. “Se o estilo é uma reavaliação e um retoque dos gêneros na ação

³⁰ É importante filmar os membros do grupo em situações semelhantes, a fim de possibilitar as comparações, entre os pares, características da terceira fase.

e para a ação, a análise do trabalho favorece, então, a elaboração estilística para revitalizar o gênero³¹.”

Voltando à figura do professor, podemos dizer que se ensinar é uma atividade, aquela da ação vivida; dizer como se faz para fazer tal ou tal ação pertinentes ao ato de ensinar é outra atividade, aquela da ação direcionada a um interlocutor. Essas idas e vindas em cascatas sucessivas, a passagem pelo coletivo, são momentos de reconstrução, são modos de se “desfazer” do vivido para reinscrevê-lo diferentemente em novas possibilidades de ação³².

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUES, R. (2002). L'enseignement comme travail. In: Bressoux, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives. pp. 243-262.
- AMIGUES, R. & FAÏTA, D. (2001). La question du collectif dans le travail des professeurs. Communication au 4.^e Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation. Lille, 5 a 8 septembre.
- BAKHTIN, M. (Volochnov) (1929/1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud e Yara F. Vieira. 6.^a ed. São Paulo, Hucitec. *Le marxisme et la philosophie du langage* [Leningrad, 1929; Paris, Minuit, 1977].
- BAKHTIN, M. (1984/1992). *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, 1984.
- CLOT, Y. (2000). La fonction psychologique du travail. In: Benckekroum, H. & Weuil-Fassina, A. (ed.) *Approches du collectif*. Toulouse, Octares.
- _____. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, n.º 4. pp. 7-42.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G. & SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: un méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n.º 146. pp. 17-25.
- DANIELLOU, F. (1996). Questions épistémologiques autour de l'érgonomie. In: Daniellou, F. (dir) *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse, Octares, pp. 1-18.
- FAÏTA, D. (2002). *O método da autoconfrontação sobre o trabalho do professor em um meio social bastante desvalorizado*. Conferência apresentada no *Seminário de Pesquisa 2002* do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Linguística na UERJ, 30 de setembro a 02 de outubro.
- _____. (2000). *Linguistique et analyse de l'activité: le point sur une évolution historique*. Ciclo de conferências apresentadas no LAEL/ PUC-SP, 15 a 17 de março.
- _____. (1997). La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs visuels*, n.º 6, pp. 75-86.
- FERREIRA, L.L. & DONATELLI, S. (2002). Ergonomia: o que se há para se ler em português.
- GUÉRIN et al. (1991/2000). *Comprendre le travail pour le transformer*. Paris, ANACT.

³¹ Clot, Faïta, Fernandes & Scheller (2001).

³² Clot (1999: 36) e Amigues (2000:17).

- KAPLAN, R. & GRABE, W. (2000). Applied Linguistics and the Annual Review of Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º 20, pp. 3-17.
- MONTMOULIN, M. (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse, Octares.
- NOULIN, M. (1992). *Ergonomie*. Paris, Technipus.
- SOUZA E SILVA, M.C.P. & FAÏTA, D. (2002). Linguagem e Trabalho - construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo, Cortez Editora.
- WISNER, A. (1996). Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In: Daniellou, F. (dir) *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse, Octares. pp. 29-55.