


ELIANE G. LOUSADA  
ERMELINDA BARRICELLI  
LUZIA BUENO  
(ORGANIZADORAS)

A CLÍNICA  
DA ATIVIDADE  
E AS CONTEXTUA  
LIZAÇÕES  
BRASILEIRAS



DEBATES E  
PERSPECTIVAS

MERCADO®  
LETRAS

## **Conselho Editorial**

Alastair Pennycook  
Allen Quesada  
Ana Nery Damasceno Noronha  
Ana Sousa  
Antonietta Heyden Megale  
Aparecida de Jesus Ferreira  
Beatriz Gama Rodrigues  
Carmen Jená Machado Caetano  
Cátia Regina Braga Martins  
Daniel Silva  
Dllobia Santclair  
Elaine Fernandes Mateus  
Elkerlane Martins de Araújo  
Fernanda Coelho Liberali  
Joaquim Dolz  
Kleber Aparecido da Silva  
Lauro Sérgio Machado Pereira  
Li Wei  
Lynn Mário Menezes de Sousa  
Gabriela A. Veronelli  
Gisvaldo Araújo Silva  
Manuela Guilherme  
Reinildes Dias  
Ofélia Garcia  
Oseas Bezerra Viana Jr.  
Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias  
Paulo Massaro  
Renato Cabral Rezende  
Rodriana Costa  
Rosana Helena Nunes  
Rosane Pessoa  
Ryuko Kubota  
Sávio Siqueira  
Sweder Sousa  
Tatiana Dias  
Veruska Machado  
Wilson Leffa  
Viviane Resende

Eliane G. Lousada  
Ermelinda Barricelli  
Luzia Bueno  
(organizadoras)

**A CLÍNICA DA  
ATIVIDADE E AS  
CONTEXTUALIZAÇÕES  
BRASILEIRAS**

DEBATES E  
PERSPECTIVAS

MERCADO<sup>®</sup>  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A Clínica da atividade e as contextualizações brasileiras [livro eletrônico] : debates e perspectivas / Eliane G. Lousada, Ermelinda Barricelli, Luzia Bueno, (organizadoras). – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2021.

ePub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-598-1

1. Análise do discurso 2. Linguagem e línguas 3. Linguística – Análise 4. Prática de ensino 5. Professores – Formação  
I. Lousada, Eliane G. II. Barricelli, Ermelinda. III. Bueno, Luzia.

21-92271

CDD-401.41

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Análise da linguagem : Linguística 401.41

*capa e gerência editorial:* Vanderlei Rotta Gomide

*preparação dos originais:* Editora Mercado de Letras

*revisão final dos tradutores*

*bibliotecária:* Eliete Marques da Silva – CRB-8/9380

Publicado com verba da PROAP-CAPEs do PPG  
em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA/USP)

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-lettras.com.br](http://www.mercado-de-lettras.com.br)

[livros@mercado-de-lettras.com.br](mailto:livros@mercado-de-lettras.com.br)

1ª edição

**2 0 2 1**

FORMATO DIGITAL

BRASIL

---

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução ou armazenamento  
parcial ou total ou transmissão de qualquer  
meio eletrônico ou qualquer meio existente  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	9
<i>Maria Elizabeth Antunes Lima</i>	
APRESENTAÇÃO .....	15
A ANÁLISE DA ATIVIDADE COMO DISPOSITIVO NO GERENCIAMENTO PARTICIPATIVO .....	27
<i>Ana Carla Armaroli e Cláudia Osório da Silva</i>	
DESENVOLVIMENTO DOS AFETOS, DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS HUMANOS NA ATIVIDADE .....	49
<i>Anselmo Lima</i>	
PRESCRIÇÃO E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
<i>Ermelinda Maria Barricelli</i>	
DIMENSÕES ESQUECIDAS DA TERCEIRIZAÇÃO: OCULTAMENTO DOS SUJEITOS, CORROSÃO DOS SABERES COLETIVOS E DESCOMPROMISSO COM O TRABALHO BEM FEITO.....	79
<i>Fábio de Oliveira</i>	

A ENTREVISTA EM AUTOCONFRONTAÇÃO NA ERGONOMIA DA ATIVIDADE E NA CLÍNICA DA ATIVIDADE . . . . .	93
<i>Renata Bastos Ferreira Antipoff, Raquel Guimarães Soares e Rosângela Maria de Almeida Camarano Leal</i>	
A TROCA VERBAL, RECURSO FUNDAMENTAL PARA A COMPREENSÃO DAS ATIVIDADES DE TRABALHO. . . . .	123
<i>Daniel Faïta</i>	
PSICOLOGIA DA LINGUAGEM E CLÍNICA DO DIÁLOGO: DO DIÁLOGO GENÉRICO DA AUDIÊNCIA AO DIÁLOGO INTERIOR DO PROMOTOR NA SITUAÇÃO DE “CONFISSÃO DE CULPA” . . . . .	139
<i>Katia Kostulski</i>	
MARCAS DE DESENVOLVIMENTO/TRANSFORMAÇÃO NA ATIVIDADE DE PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS EM SITUAÇÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO . . . . .	169
<i>Rozania Maria Alves de Moraes e Elisandra Maria Magalhães</i>	
O MÉTIER DE PROFESSOR EM FOCO: AS VERBALIZAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE ENSINAR COMO INSTRUMENTOS PARA PENSAR O TRABALHO. . . . .	193
<i>Eliane G. Lousada</i>	
ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O FLAGRAR-SE DO PROFESSOR . . . . .	227
<i>Daniela Dias dos Anjos, Maria Carolina Castro Oliveira e Camila das Graças Zucareli de Souza</i>	
REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS . . . . .	243
<i>Kátia Diolina e Luzia Bueno</i>	

FORMAÇÃO PELA ANÁLISE DO TRABALHO COMO  
ATIVIDADE: FAZENDO POLÍTICA PÚBLICA POR ENTRE  
POLÍTICAS DE GOVERNO EM SAÚDE MENTAL ..... 265

*Maria Elizabeth Barros de Barros,  
Fernanda Spanier Amador e Jesio Zamboni*

ANÁLISE DA ATIVIDADE COMO INSTRUMENTO  
NA GESTÃO COLETIVA DO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS  
NO RIO DE JANEIRO ..... 285

*Claudia Osorio da Silva e  
Luciana Albuquerque*

POSFÁCIO ..... 303

*Anise d'Orange Ferreira*

SOBRE OS AUTORES ..... 309





## PREFÁCIO

Prefaciando esta coletânea de textos produzidos a partir do III Colóquio Internacional de Clínica da Atividade, foi sem dúvida uma tarefa complexa e desafiadora, mas ao mesmo tempo muito prazerosa. O maior desafio foi o de expor, em um espaço necessariamente restrito, toda a riqueza dos conteúdos presentes nos treze capítulos que compõem uma obra com temas tão variados e que fazem fronteiras com diversas disciplinas. Já o lado prazeroso está na possibilidade de conhecer melhor os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por um grupo importante de pesquisadores e ampliar a visão sobre os usos que vêm sendo dados aos métodos e conceitos desenvolvidos no âmbito da clínica da atividade. Apesar da diversidade temática, os textos apresentam aspectos comuns, sendo o primeiro deles, o fato de terem como propósito maior o estabelecimento de um diálogo com a clínica da atividade. Ao finalizar a leitura, talvez o ponto que mais chama a atenção seja o uso frequente que vem sendo dado à autoconfrontação nas pesquisas brasileiras. Mas o importante é que prevalece uma perspectiva clínica na incorporação desse recurso metodológico, concordando com o que defende D. Faïta, no capítulo da sua autoria. Para o autor, a autoconfrontação não pode ser reduzida “nem a um método (de coleta de dados), nem a uma situação experimental”. Trata-se, segundo ele, “de criar a possibilidade de uma relação entre as dimensões sensíveis, perceptíveis e observáveis das atividades

de trabalho” e o “volume invisível dessas atividades, o ‘real da atividade’ e o ‘realizado’ da atividade (...)”. Ele expressa uma oposição radical aos que insistem em “tornar a autoconfrontação uma técnica repetitiva para a coleta de dados verbais (...)”, pois considera que trata-se de um processo caracterizado por uma “relação dialógica”, com um “pano de fundo ‘clínico’ do desenvolvimento”, sendo que o diálogo e as interações que o envolvem não são constituídos apenas “por discursos de atividades extralinguísticas, mas por muitas tentativas, por provas, visando colocar em relação o que já viveu com o que ainda não foi vivido, o observável com o inobservável, o já dito com o não dito”.

Observando-se os usos da autoconfrontação pelos diferentes grupos de pesquisa que compõem a coletânea, pode-se concluir que o essencial desse propósito exposto por Faíta, está presente. Ademais, em certos momentos, é possível se deparar com um profícuo debate entre escolas, considerando a forma pela qual esse mesmo método é incorporado em contextos diferentes, como é o caso da Ergonomia da Atividade (ver Antipoff, Soares e Leal). Há também uma interessante diversidade de campos nos quais é realizada a análise da atividade, indo desde a gestão das organizações, passando pela educação até chegar ao meio jurídico. Em todos eles, percebe-se a presença de algumas premissas fundamentais desenvolvidas no âmbito da clínica da atividade. A primeira delas consiste na ideia de co-análise da atividade, ou seja, a abordagem do contexto de trabalho é invariavelmente feita, respeitando a importância do protagonismo dos trabalhadores, que “deixam de ser objetos da análise e passam a ser sujeitos da transformação das situações laborais”, como ressaltam Armaroli e Osório em suas reflexões. Assim, percebe-se, de modo geral, não apenas essa preocupação em retirar o trabalhador do lugar passivo de mero fornecedor de dados para se tornar um agente do processo de análise do seu trabalho e do desenvolvimento do próprio ofício. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho aparece nos textos como um operador da saúde, pois a ideia prevalente é a de buscar apoio nos métodos dialógicos, desenvolvidos no âmbito da clínica da

atividade, visando permitir que o trabalhador descubra novas formas de realizar seu ofício, ampliando seu poder de agir (ver Barricelli, Moraes e Magalhães, Kostulski).

É igualmente presente a busca pelas marcas do desenvolvimento nos discursos produzidos pelo uso da autoconfrontação, ressaltando-se ainda que, no contexto da clínica da atividade, desenvolver-se não é “algo estático”, mas “um processo em contínuo movimento” (ver Moraes e Magalhães). Ocorre também esse uso em processos de formação, ou seja, como propõe Lousada, no seu capítulo, trata-se de responder à questão sobre o modo pelo qual “as verbalizações sobre a atividade de trabalho ajudam jovens profissionais a pensar sobre seu trabalho, provoca tomada de consciência sobre as diferentes maneiras de fazer o trabalho e contribui para um processo de formação de noções sobre o trabalho”. É nesse sentido, que a autora considera a autoconfrontação como um recurso passível de “levar à tomada de consciência e à reelaboração da experiência vivida”. Da mesma forma, Barros, Amador e Zamboni avaliam que a clínica da atividade oferece recursos metodológicos para se realizar formações em situações de trabalho. Adotando as “rodas de conversa” e “tomando a autoconfrontação como direção metodológica”, os pesquisadores estimulam o confronto de experiências no contexto laboral. Eles convocam o trabalhador a analisar sua situação de trabalho e incorporam à análise uma perspectiva político-institucional, “considerando a imbricação entre atividade e pautas normativas”.

Outra premissa importante que se evidencia nos textos é a de que a intervenção em clínica da atividade visa permitir a “descoberta de novas formas possíveis de ação”, conforme afirmam Anjos, Oliveira e Souza. Tomando por base o pensamento vigtoskiano, as autoras partem do princípio de que “o homem é pleno, a cada minuto de possibilidades não realizadas, sendo que, embora não realizadas, elas não são menos reais”. Concluem que o método da autoconfrontação, ao permitir que o trabalhador se torne observador de sua própria atividade, permite que adquira um novo olhar para os “dilemas”

que enfrenta no seu cotidiano laboral, além de se tornar um recurso para “transformar a experiência vivida em objeto de uma nova experiência”, abrindo espaço para “outras realizações possíveis”. Da mesma forma, Kostulski, no seu capítulo, conclui que a ação de um clínico do trabalho consiste em uma “atividade simbólica” que “faz da linguagem um instrumento primeiro, e que visa, de uma maneira ou de outra, agir na vida psicológica de outrem e transformar o seu curso”. Assim, o diálogo profissional é usado como um meio de produzir mudanças nas situações de trabalho, sendo que a análise mostra “a heterogeneidade das formas de diálogo”, bem como uma interfuncionalidade possível entre essas formas, além de permitir a “construção de novas relações entre funcionalidades existentes na atividade”.

Pode-se observar igualmente uma preocupação em abordar temas que vêm sendo tratados mais recentemente no âmbito da clínica da atividade, tal como o modo pelo qual se dá o processo de desenvolvimento dos afetos, emoções e sentimentos humanos na atividade (ver o capítulo de Anselmo Lima) ou outros que não estão no centro de suas preocupações, mas que podem ser analisados por meio de conceitos-chave que emergiram no contexto da disciplina. É o que vemos no capítulo de Fábio Oliveira, ao recuperar o conceito de gênero da atividade para refletir sobre os impactos da terceirização na saúde, segurança e nas formas de sociabilidade dos trabalhadores. E é o que ocorre também no capítulo de Diolina e Bueno, no qual as autoras abordam as representações acerca do trabalho docente, acentuando o papel do coletivo de trabalho “como instrumento transformador”, ao mesmo tempo em que incorporam às suas reflexões, um conceito central para a clínica da atividade.

Mas é importante ressaltar que não se trata apenas de reafirmar acriticamente os princípios e as premissas da clínica da atividade, pois o que prevalece é uma apropriação reflexiva do seu arcabouço teórico e metodológico, ocorrendo, inclusive, questionamentos em torno do real alcance das intervenções que vem realizado (ver Osório e Albuquerque), ou um esforço no sentido de estabelecer uma linha de demarcação entre suas práticas e as de outras disciplinas (ver Antipoff, Soares e Leal).

Ao tratar da relação entre trabalho e saúde, os teóricos que aderem à clínica da atividade afirmam, com frequência, que o fundamental é o cuidado com o ofício, em todas as suas instâncias, pessoal, impessoal, transpessoal e interpessoal. Em outros termos, frente ao dilema frequente entre o cuidar das pessoas e o cuidar do trabalho, não têm dúvida de que é o segundo que deve ser privilegiado, pois sabem que a saúde se perde nos meios profissionais quando o ofício deixa de ser objeto de cuidados necessários. Assim, ao constatar que, entre os estudos apresentados nesta coletânea, prevalece o cuidado com o ofício em suas múltiplas dimensões, a única conclusão possível é a de que sua essência reside no esforço em favorecer a saúde nos contextos de trabalho, o que, sem dúvida, vem ao encontro de uma necessidade premente da nossa sociedade.

*Maria Elizabeth Antunes Lima*  
Belo Horizonte, 24 de março de 2020



## APRESENTAÇÃO

*O pensamento se desenvolve na discussão,  
na confrontação e, portanto,  
a controvérsia é a fonte do pensamento.*

*Então, Vigotski diz que  
o pensamento nasce duas vezes.*

*A primeira vez quando se discute coletivamente  
e renasce, em seguida, na atividade individual.*

Yves Clot (em entrevista à Leny Sato, 2006)

Esta obra visa trazer discussões, confrontações, controvérsias que podem levar ao desenvolvimento do trabalhador e do seu trabalho. Para isso, reunimos trabalhos apresentados no III Colóquio da Clínica da Atividade.

O livro é muito especial para nós três, organizadoras, já que o início de nossa vida acadêmica foi marcado tanto por indagações que a Clínica da Atividade contribuiu para enriquecer quanto por outras que ajudou a gerar. No conjunto, esses questionamentos nos levaram a conceber o trabalho e, sobretudo, o trabalho docente como algo complexo e controverso que necessita do outro para ser desvelado, a partir da voz, do olhar, do sentir, do fazer do próprio trabalhador.

Eu, Eliane Lousada, líder do grupo ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), iniciei meu curso de doutorado em 2002, no LAEL (Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP), sob a orientação de Anna Rachel Machado. Naquele momento, Anna Rachel Machado estava descobrindo as pesquisas de Yves Clot, do CNAM-Paris. Instigada pelos questionamentos e possibilidades trazidos por Daniel Faïta, da U. de Provence (Aix-Marseille Université), que vinha frequentemente ao LAEL-PUC-SP, Anna Rachel Machado decidiu, em 2003, ler o livro de Y. Clot “La fonction psychologique du travail” com seus orientandos, nas reuniões do grupo de pesquisa, que era o embrião do grupo ALTER-CNPq. Essa leitura foi reveladora e muito profícua: as reflexões sobre o “trabalho”, que já estavam presentes nas vindas de D. Faïta ao Brasil, na PUC-SP, tomaram forma e encantaram A. Rachel Machado – e todos nós – dando origem a uma série de questionamentos e problemas “práticos” ... que se tornaram pesquisas. Trago, dessas leituras, as melhores lembranças de surpresas, discussões, reflexões e orientações. Com o interesse, tanto pela teoria, quanto pela maneira de expô-la de Yves Clot, adaptei rapidamente - como ocorre mais frequentemente do que se imagina - minha pesquisa de doutorado para a investigação do “trabalho docente”, no contexto do ensino do francês.

O contato com essa teoria e a decisão de encaminhar a tese para esse viés trouxeram mudanças importantes em meu percurso de pesquisa. Primeiramente, tive a oportunidade de ir duas vezes à França e conhecer Yves Clot, antes mesmo que A. R. Machado o fizesse, com o intuito de estreitar laços e discutir alguns conceitos, como, por exemplo, o de “real da atividade”, que poderemos rever em alguns capítulos desta obra. No retorno ao Brasil, trouxe duas contribuições concretas, além de outras que não seria possível descrever aqui: i) o volume *Clinique de l'Activité et Pouvoir d'agir*, recém publicado à época pelo CNAM; ii) o filme sobre a intervenção, com o uso do método da autoconfrontação, junto aos trabalhadores do correio. Essas leituras, paralelamente à análise do filme sobre as autoconfrontações com carteiros, e o quadro teórico que



elas revelaram, influenciaram os fundamentos de minha tese, que defendi em 2006: Lousada, E. G. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência o trabalho real do professor*, com algumas questões inovadoras: i) a discussão sobre o “trabalho docente” por esse prisma que, durante muitas décadas, tinha se concentrado apenas no trabalho “não simbólico”; ii) o uso do método da autoconfrontação para a reflexão sobre o trabalho docente e sobre a formação de professores; iii) a proposta de reflexão sobre um novo modelo de formação de professores. A partir da adoção dessa linha teórico-metodológica, pude compreender a pesquisa sobre o trabalho docente sob outro prisma.

Desde então, minha pesquisa de doutorado deu origem a iniciativas do ponto de vista científico, da orientação de pesquisas sobre essa temática, ou do ponto de vista prático. Do ponto de vista científico, foi o início de muitas trocas com os pesquisadores da Clínica da Atividade e, também, com os pesquisadores da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação na Universidade Aix-Marseille. Foram muitas idas, minhas e de alunos meus, e vindas de pesquisadores como Katia Kostulski (CNAM) e Daniel Faïta (AMU), além de tantos outros que também atuam nesse campo de estudos. Ao mesmo tempo, alunos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado têm compreendido as questões envolvidas e têm se proposto a desenvolver estudos para contribuir com essa linha de pesquisa. Pudemos receber, na USP, Katia Kostulski por duas vezes, antes da realização do III CICA e, também, duas vezes Daniel Faïta, no quadro de um projeto financiado com verba da AUF (Agence universitaire de la Francophonie). Todos os intercâmbios foram muito frutíferos e se fazem notar em minhas pesquisas e consequentes publicações.

Do ponto de vista prático, tenho criado cursos de formações de professores que procuram materializar as propostas da tese em 2006. Como parte das atividades científicas de pesquisa, pude participar do I CICA, que ocorreu na Universidade Federal de São João del Rei em 2010, organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais em colaboração com

a Universidade Federal de São João del Rei e a Universidade Federal Fluminense. Todos esses contatos contribuíram para a ideia de organização do III CICA na Universidade de São Paulo, concretizada em 2016 e cujas pesquisas apresentadas se materializam neste número.

Eu, Ermelinda Maria Barricelli, ingressei na PUC/SP em 2004 para desenvolver uma pesquisa oriunda dos meus questionamentos sobre atividades adequadas para crianças pequenas intitulada *‘A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de Educação Infantil’* (Barricelli, 2007) desenvolvida em uma creche conveniada com a Prefeitura de São Paulo em que elaboramos coletivamente uma nova proposta curricular para essa instituição. Nesse período comecei a estudar na disciplina da professora Anna Rachel Machado as questões do trabalho e, especialmente, do trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade. Essa disciplina me mostrou que a atividade docente pode ser analisada a partir do coletivo, em vez do discurso comum da culpabilização individual do professor que tanto me incomodava, esse percurso investigativo se mostrou um caminho profícuo. Assim, em 2008 iniciei os estudos de doutorado sob orientação da professora Anna Rachel Machado.

A pesquisa do mestrado me mostrou que o discurso de todos os envolvidos – professores, coordenadores e pesquisadora – era atravessado pelo mesmo discurso veiculado na prescrição oficial do MEC. Desse modo, iniciei minha pesquisa de doutorado intitulada *‘Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico’* (Barricelli 2012). Nessa pesquisa, busquei conhecer a implantação de uma política pública desde a elaboração da prescrição oficial, passando pelo processo de formação para divulgação do documento até a chegada do documento nas escolas infantis. Particularmente relevante nesse período, foi meu estágio doutoral realizado na *Clinique de l’activité do Conservatoire National des Arts et Métiers*

de Paris (CNAM) sob orientação do professor Yves Clot. Tive o prazer e a honra de ser a única aluna da professora Anna Rachel, e membro do grupo ALTER-AGE-CNPq, a ser coorientada pelo professor Yves Clot.

Durante meu estágio no CNAM, tive oportunidade de participar de seminários que tinham como preocupação central a discussão e a constituição de um corpo de conhecimento sobre a atividade humana em situação de trabalho a partir dessa metodologia. Além disso, participei de um curso sobre a metodologia de Instrução ao Sósia em que realizei uma intervenção como parte da minha formação. O resultado dessa formação pode ser constatado na minha tese concluída em 2012 e em artigos sobre cada uma das metodologias. Nesse período destaco especialmente o artigo “*O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais*” (Barricelli 2011) publicado em obra organizado por Machado, Lousada e Ferreira e, depois, o artigo publicado na revista Delta “O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil” (Barricelli 2016)

Em 2014 também iniciei um pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas com financiamento da Fapesp<sup>1</sup> sob supervisão da professora Ana Luiza Bustamante Smolka. A pesquisa intitulada “*O trabalho docente na Educação Infantil: o/a professor/a como protagonista de transformações*” foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo e objetivava dar voz aos professores por meio dos métodos desenvolvidos na Clínica da Atividade, especialmente a Autoconfrontação Simples e Cruzada (ACS e ACC). Essa intervenção vem sendo realizada desde 2014 e se desdobrou com a mudança do campo empírico, mas permanecem os debates e os professores, especialmente as demandas oriundas dos próprios trabalhadores. Desse trabalho destacam-se os artigos “*Educação inclusiva no contexto da educação infantil: o trabalho pedagógico em foco*” (Barricelli, Dainez, Smolka 2016) e “*Atividade de pesquisa, atividade de*

---

1. Processo 2013/16869-6.

*ensino: a atividade do intervenant no campo da educação”* (Anjos, Smolka e Barricelli 2017)

Nesse mesmo ano tive a oportunidade de participar de um curso no CNAM “*Les interventions en cours dans leurs dimensions cliniques et théoriques*” que problematizou as questões relacionadas com o método que utilizo na intervenção na Escola Infantil. Atualmente as discussões estão sendo realizadas com a equipe gestora, esse trabalho pode ser visto no artigo recentemente publicado *O trabalho da equipe gestora na Educação Infantil: conflitos do métier* (Barricelli, 2020) em que retomo as questões dos conflitos, como discutido na tese de doutorado, ampliando o debate.

Eu, Luzia Bueno, iniciei o curso de doutorado em 2004 na PUC-SP sob a orientação de Anna Rachel Machado. Quando cheguei à Puc-SP, o grupo ALTER já havia lido o livro de Yves Clot, *Função Psicológica do Trabalho*, e já refletia sobre como as Ciências do Trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, poderiam contribuir para ampliar a compreensão do trabalho docente. Foi a partir dessas reflexões do grupo, das leituras e do minicurso de Yves Clot que pude reformular meu projeto de doutorado e fazer reflexões sobre o papel do professor supervisor da escola no estágio. Em minha tese de doutorado que posteriormente foi publicada como livro (Bueno 2009), *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*, realizei a análise de textos produzidos durante o estágio buscando verificar como o estágio construía a figura do professor supervisor da escola. Com a aporte da Clínica da Atividade articulada à Ergonomia da Atividade, foi possível compreender como o conjunto de textos que circulavam no espaço do estágio levavam o estagiário a invisibilizar o professor da escola. Essa compreensão muito contribuiu para uma revisão de minha postura como formadora de professores em cursos tanto de graduação quanto de formação continuada e, depois, como orientadora de pesquisas em meu Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade São Francisco.

Partindo dessa visão de trabalho docente, pude reconceber o modo como trabalhar com gêneros textuais, principal foco de meus estudos e intervenções acadêmicas, buscando sempre ver qualquer proposta didática como parte de um contexto mais amplo que envolve um coletivo e, portanto, modos de agir que poderão levar ao desenvolvimento ou ao adoecimento do trabalho e do trabalhador. Assim, não basta inserir um novo artefato e achar que ele trará uma solução mágica para todos os problemas; é preciso compreender o papel desse artefato no trabalho, verificando inclusive se ele é visto como necessário pelos trabalhadores ou apenas pela equipe gestora.

Para mim, uma das grandes contribuições da Clínica da Atividade foi me propiciar a compreensão do ensino como trabalho. As implicações de se assumir essa perspectiva tem guiado meu agir docente e assim gerado várias reflexões que foram registradas em trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, além de vários artigos (Bueno e Machado 2011; Bueno 2011, 2012; Bueno e Trava 2014; Bueno e Rocha 2016). Dentre estes destacam-se alguns trabalhos feitos em parcerias com as professoras Eliane e Ermelinda, colegas do doutorado e parceiras na vida acadêmica, como o capítulo “A instrução ao sócia: diálogos de confrontação sobre a atividade docente” (Lousada, Barricelli e Bueno 2017), além das organizações de duas edições do CICA.

Assim, nossa vida acadêmica vem se articulando à Clínica da Atividade e, por conseguinte, ao CICA. O CICA já teve quatro edições. A primeira ocorreu em 2010, sob a organização da professora Elizabeth Antunes Lima, na Universidade de São João del Rey. Nesta edição, o tema foi “Diálogos, controvérsias e desenvolvimentos” dessa perspectiva teórica e contou com a participação de Yves Clot (CNAM), Katia Kostulski (CNAM), Leny Sato (USP), Anna Rachel Machado (PUC-SP), Claudia Osório da Silva (UFF) entre outros pesquisadores franceses e brasileiros. A segunda edição ocorreu em 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e organizado pelo professor Jorge Tarcísio da Rocha Falcão (UFRN), com o tema “Conexões Franco

– Brasileiras e Processos de Estilização no Brasil”. Dessa edição, participaram pesquisadores do CNAM como Yves Clot, Katia Kostulski, Livia Scheller, Malika Litim, Maryse Bournel-Bosson além de pesquisadores e estudantes brasileiros, tais como Maria Elizabeth Barros (UFES), José Newton Garcia de Araújo (PUC-MG), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Unicamp), Leny Sato (USP).

A terceira edição do CICA, ocorreu em 2016 na Universidade de São Paulo, sob a organização de Eliane G. Lousada (Grupo ALTER-CNPq), na Universidade de São Paulo (USP), em colaboração com a Universidade São Francisco e com a Unicamp. Essa edição teve como objetivo maior “lançar um debate sobre as pesquisas atuais na França e as contextualizações dessa perspectiva teórica no Brasil, trazendo à tona concordâncias e discordâncias, mas tendo sempre como ponto de partida o campo empírico”. Nessa edição, além dos pesquisadores do CNAM como Yves Clot, Katia Kostulski, Livia Sheller e Yvon Miossec, também tivemos a presença de Daniel Faïta, da AMU Université, Marseille, França. e pesquisadores brasileiros como Rozania de Moraes (UECE), Lília Abreu-Tardelli (Unesp), Jaqueline Tittoni (UFRGS), Maria Chalfin Coutinho (UFSC), Luiz Gonzaga Chiavegato Filho (Universidade Federal de São João Del Rei) e Fábio de Oliveira (Instituto Politécnico de Setúbal – IPS).

A quarta edição do CICA foi realizada na Universidade São Francisco (USF), com o tema “Desafios do trabalho na contemporaneidade”, reunindo uma comissão organizadora composta por membros de três universidades do Estado de São Paulo (USF, USP e Unicamp), sob a presidência da Daniela Dias dos Anjos. Nesta edição do CICA, estiveram presentes Yves Clot e Katia Kostulski do CNAM (Paris), mas, também, Frédéric Saussez, da Universidade de Sherbrooke (Canadá) e professores renomados de inúmeros estados e Universidades do Brasil.

Esses encontros têm se constituído em momentos de ricas discussões e diálogos e, como decorrência disso, têm gerado

importantes publicações como em 2013, com os Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, com as publicações dos trabalhos apresentados por pesquisadores brasileiros e franceses no I Colóquio Internacional de Clínica da Atividade (<http://www.revistas.usp.br/cpst/issue/view/5959>). Em 2017, resultado do colóquio de 2016, houve um número especial da Revista Horizontes, com alguns artigos de pesquisadores, brasileiros e franceses que estiveram presentes no III Colóquio (<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/issue/view/24>).

E neste momento estamos lançando este livro com mais trabalhos do III Colóquio. Essa coletânea tem como tema central *A Clínica da Atividade e as contextualizações brasileiras: debates e perspectivas*, contando com um prefácio da professora Elizabeth Antunes Lima e 13 capítulos de pesquisadores de diferentes áreas.

Nesses trabalhos, a Clínica da Atividade aparece ora como principal aporte teórico ora articulada à Ergonomia da Atividade, ou ao Interacionismo Sociodiscursivo ou à perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin ou Volochinov, entre outros diálogos pertinentes e coerentes.

No conjunto, os capítulos permitem refletir sobre o trabalho em diferentes áreas (saúde, justiça, educação, administração), percebendo seus conflitos e potencialidades para o desenvolvimento humano ao nos levarem a ver as controvérsias que impulsionam o pensamento.

Desejamos a todos uma excelente leitura,

*Eliane Lousada*  
*Ermelinda Barricelli*  
*Luzia Bueno*

## Referências

- ANJOS, D.; SMOLKA, A. L. B. e BARRICELLI, E. (2017). “Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do intervenant no campo da educação.” *Horizontes*, vol. 35, p. 133.
- BARRICELLI, E. (2007). *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARRICELLI, E. (2011). “O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais”, in: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. e FERREIRA, A. D. (orgs.) *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, vol. 1, pp. 97-118.
- BARRICELLI, E. (2012). *Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARRICELLI, E. (2016). “O processo de elaboração de um documento oficial voltado para a Educação Infantil.” *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (online), vol. 32, pp. 143-164.
- BARRICELLI, E.; DAINEZ, D. e SMOLKA, A. L. B. (2016). “Educação inclusiva no contexto da educação infantil: o trabalho pedagógico em foco.” *Revista Comunicações*, vol. 23, pp. 151-166.
- BARRICELLI, E. O trabalho da equipe gestora na Educação Infantil: conflitos do métier. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020.



- BUENO, L. (2009). *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: Educ, vol. 1, p. 272.
- BUENO, L. (2011). “As representações sobre o trabalho docente em projetos de estagiários”, in: *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas sociais*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, vol. 1, pp. 137-164.
- BUENO, L. (2012/2014). “Textos de estagiários e o professor observado: relações entre um ser genérico e um profissional efetivo.” *Raído* (Online), vol. 8, p. 191.
- BUENO, L. e MACHADO, A. R. (2011). “A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?” *Scripta* (PUCMG), vol. 1, pp. 303-319.
- BUENO, L. e TRAVA, S. M. (2014). *O professor e seu papel no manual do PNAIC In: Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, vol. 1, pp. 189-209.
- BUENO, L. e ROCHA, Renata (2016). “Autoconfrontação simples: reflexões sobre quando o pesquisador é um colega de trabalho”, in: *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, vol. 1, pp. 171-187.
- LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. M. e BUENO, L. (2017). “A instrução ao sócia: diálogos de confrontação sobre a atividade docente”, in: *Leituras de Vigotski*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, vol. 1, pp. 109-130.
- SATO, Leny (2006). “Entrevista: Yves Clot.” *Cad. psicol. soc. trab.*, vol. 9, nº 2, São Paulo, pp. 99-107, dez. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05/04/2020.



# A ANÁLISE DA ATIVIDADE COMO DISPOSITIVO NO GERENCIAMENTO PARTICIPATIVO

*Ana Carla Armaroli  
Claudia Osório da Silva*

## *Introdução*

Este capítulo tem como objetivo trazer uma contribuição para o debate sobre as formas de participação ampla dos trabalhadores na gestão do trabalho, fazendo o relato de uma experiência em que a análise da atividade foi o dispositivo mediador dessa participação. A experiência se deu entre os anos 2013 e 2015 (Armaroli 2015), em uma empresa moveleira do Rio de Janeiro. Foi desenvolvida como parte da pesquisa de doutoramento da autora e discutida no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde (NUTRAS), sob a orientação da Dr<sup>a</sup> Claudia Osório, na Universidade Federal Fluminense (UFF). O capítulo apresenta uma situação de implantação de uma nova tecnologia, alguns dos impasses que surgiram no processo e a análise da atividade feita com a participação da gerente de Recursos Humanos, de um engenheiro de *software* e dos projetistas de móveis. O

processo de coanálise da atividade situada funcionou como um instrumento para desenvolver o diálogo sobre os ajustes a serem realizados na nova ferramenta de trabalho, um caminho fértil para o desenvolvimento de recursos para a proposição de soluções.

Esse caminho foi pensado tendo como referência teórica e metodológica a clínica da atividade, uma psicologia clínica do trabalho que tem o compromisso de intervir nos processos de trabalho em que haja demanda de transformação. Esta deve ocorrer com o protagonismo dos trabalhadores, num compromisso ético de intercessão entre clínica e política. Nessa linha de intervenção, busca-se a criação de ferramentas que operem de forma a provocar a coanálise da atividade, incluindo participantes de diferentes inserções nas relações de trabalho. O analista clínico do trabalho, ao propor a coanálise da atividade situada aos trabalhadores, intenciona o redirecionamento da atenção, podendo fazer com que múltiplos aspectos do trabalho sejam postos em discussão. Essa estratégia, usada na política de gerenciamento, é um importante recurso para a inserção da complexidade, nos projetos de reorganização do trabalho, dos saberes que foram construídos pela experiência laboral.

Tradicionalmente, esses lugares de decisão são ocupados pelos dirigentes das empresas. No caso dos projetos de inovação tecnológica, costumeiramente tal função de gerenciamento do projeto é exercida pelos fornecedores que são engenheiros de *software* ou por analistas de sistemas, em uma dinâmica vertical (Caroly, Depincé e Lécaillé 2008). Essa tradicional política de gerenciamento traz desarranjos para o cenário da reestruturação pretendida, como, por exemplo, a exclusão dos saberes de ofício em favor dos saberes científicos, resultando em retrabalho e sobrecarga para se manter a qualidade do serviço. Métodos participativos de gerenciamento buscam quebrar essa lógica hierarquizada do conhecimento, de forma que os processos e os produtos sejam repensados com base na complexidade que compõe o real da atividade (Clot 2008[2010]).

Na experiência aqui relatada, o processo está dentro do que Coutinho (2006) define como participação parcial, em que há

cooperação entre gerência e trabalhadores, com possibilidade de interferência em processos organizativos e técnicos analisados coletivamente. No estudo de Guilherme e Bourdet (1976, *apud* Coutinho 2006, p. 29), trata-se de um processo de cogestão: “Quando os trabalhadores têm algum nível de intervenção na organização da empresa (...). Essa intervenção dos trabalhadores pode se manifestar em dois níveis: da organização técnica do trabalho e da política geral da fábrica”.

A proposta política experimentada, na linha da clínica da atividade, coloca os clínicos do trabalho em uma posição de “mudanças mutantes”, expressão usada por Campos e Campos para qualificar, no Sistema Único de Saúde (SUS), os dirigentes que estimulam o exercício de graus maiores de autonomia, tanto nos próprios fazeres como nos dos outros.

Pensando assim, talvez, possamos escapar das receitas prontas, possamos interromper essa visão estereotipada de nós e dos outros (os pobres, os coitados, os que não sabem), na qual sempre são outros os que TÊM QUE mudar, apreender, incorporar; e possamos, enfim, continuar a ser agentes de saúde funcionando como “mudanças mutantes”, estimulando o exercício de graus maiores de autonomia (em nós e nos outros). (Campos e Campos 2006, p. 685, destaques dos autores)

Em 2011, foi iniciado, na empresa moveleira em foco, um projeto de reestruturação que visava à integração das áreas comercial, produtiva e de serviços. Dentre as ações necessárias para a execução desse projeto, estavam a aquisição e a customização de um *software* gráfico. No transcorrer da implantação, ocorreram problemas com o funcionamento dessa nova ferramenta. A customização oferecida pelo engenheiro de *software* não respondia às necessidades da comunicação com os clientes – possíveis compradores dos produtos –, não atendendo, portanto, às exigências da atividade dos projetistas de móveis.

Diante dessa situação, a direção da empresa solicitou à gerente de Recursos Humanos (RH) que assumisse a coordenação

do projeto, fazendo a intermediação do diálogo entre a equipe de projetistas e o engenheiro do *software*, referente aos ajustes que deveriam ser realizados na conspeção do instrumento. Ao aceitar esse pedido, a gerente passou a funcionar como analista clínica do trabalho, desempenhando uma função-chave na sustentação da proposta de favorecer a permeabilidade dos saberes, numa interface projetista de móveis-engenheiro de *software*, num cenário em que não há consenso entre esses integrantes do projeto de inovação.

Para esse relato, buscou-se reunir dados/informações com o propósito de responder à seguinte questão: como o processo de coanálise da atividade sobre a qualidade de um *software* pode ser um instrumento para a ampliação das ações de gestão da gerente, orientadas por uma política participativa, naquele projeto para a inovação?

Com esse objetivo, o presente capítulo se compõe de três partes. Na primeira são apresentados recursos teóricos com que se operou na experiência de implantação do novo *software*; na segunda, é apresentada a análise da atividade do projetista no uso do novo *software* e seus impedimentos; em seguida, vem a discussão dos diálogos produzidos.

### *Como a análise da atividade pode nutrir o gerenciamento participativo*

A clínica da atividade tem como proposta transformar as condições de trabalho por meio de análises do trabalho em que o protagonismo é dos trabalhadores (Clot 2008[2010]). Esta diretriz tem como uma de suas referências o legado de um coletivo de profissionais de saúde e militantes político-sindicais italianos – tendo entre suas lideranças técnico-científicas o médico e psicólogo Ivar Oddone (Muniz *et al.* 2013). Nessa perspectiva, os trabalhadores passam de objetos da análise para sujeitos da transformação nas situações laborais (Clot 2008[2010]). Há uma inversão política na estratégia clássica,

que é a de perceber o trabalhador como um ser reclamante e passivo no trabalho, para outra perspectiva, que é a de considerá-lo como sujeito das transformações no seu ambiente de trabalho.

Segundo Clot (2004), a função social da psicologia do trabalho, que a seu ver tem sido esquecida, é a criação de instrumentos para intervenções clínicas que provoquem o desenvolvimento dos ofícios relacionados à atividade em análise. Na situação aqui relatada, são postas em análise, além da atividade dos projetistas de móveis, a atividade de gerenciamento da inserção de uma nova tecnologia e novas formas de organização do trabalho a ela associadas. No processo de análise, por meio de interrogações sobre a atividade em foco, aparecem diferentes pontos de vista. O debate, em conexão com uma vontade política, possibilita a renormatização. Mas o problema do controle dos trabalhadores sobre a organização do seu próprio trabalho “ainda está longe de ter encontrado uma solução” (Clot 2008[2010, p. 87]). As clínicas do trabalho, em particular a clínica da atividade, por meio da importância dada à coanálise do trabalho, proporcionam recursos materiais para avançar em propostas que visam fazer um bom gerenciamento participativo.

A atividade de trabalho é um meio pelo qual tanto compomos novos mundos quanto nos humanizamos. Nessa perspectiva, a metodologia de coanálise do trabalho pode favorecer que ele se constitua em um operador da saúde por duas vias. A primeira refere-se à potencialidade para se efetivar a transformação do trabalho, por meio do compartilhamento do saber-fazer; a segunda, à de poder se reconhecer e ser reconhecido como autor de um trabalho bem feito (Osório da Silva e Ramminger 2014).

A clínica da atividade traz, para a análise das situações em que a qualidade do trabalho ou a condição para realizá-lo está prejudicada, o conceito-ferramenta de atividade impedida.

Na atividade impedida, jazem recursos, graças aos quais a organização do trabalho poderia ser reformada, cessando de dissipar a energia de muitos empregados. Sem

nenhuma dúvida, é no encontro dessas possibilidades, na confrontação a assumir com a perseverança dos coletivos, quando eles existem, no risco a correr no compromisso com os coletivos, que a organização do trabalho pode encontrar novas margens de manobra. (Clot 2013, p. 4)

Desenvolve também conceitos, como o de real da atividade, que contribuem para a análise não dicotômica da relação entre prescrição e trabalho realizado, para o entendimento de uma relação processual entre esses dois termos.

Eu acrescentaria que o comportamento realizado, que se pode observar, é apenas uma ínfima parte do que é possível no comportamento. Em outras palavras, pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível. Acredito que isso seja muito importante, porque existe em Vygotski o que pessoalmente eu formulei da seguinte maneira: há uma diferença entre a atividade realizada e o real da atividade. O real e o realizado não são a mesma coisa. O realizado não tem o monopólio do real na vida psicológica. O real é muito mais amplo. Há, finalmente, outra ideia forte: o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real. (Clot 2006, p. 21)

Operar com tais conceitos põe em questão as relações entre o saber da experiência e o saber científico, colocando como princípio o protagonismo dos trabalhadores na análise de sua própria atividade. Propõe, como metodologia, a produção de um mediador para os debates que devem se dar tendo como objeto a atividade de trabalho: o registro da atividade situada é um dispositivo importante na análise da atividade. Por meio desse método indireto, pode fazer com que múltiplos aspectos do trabalho sejam postos em discussão, no momento em que



o analista clínico do trabalho direciona os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam. Nesse momento, o clínico põe em análise as escolhas que são feitas pelo trabalhador no curso da ação.

Nessa conversa sobre o trabalhar, são feitas problematizações pelo clínico referentes à atividade que foi registrada. O manejo clínico tem como intuito provocar uma tripla elucidação dos diferentes saberes que foram usados como recurso para a ação: para o próprio sujeito, para o coletivo dos trabalhadores e também para o clínico. O conteúdo discursivo que surge desse detalhamento processual é composto por relatos das situações de trabalho, incluindo aquelas em que ocorreram impedimentos, quais recursos foram usados e como as soluções foram encontradas pelo trabalhador.

Com base na pluralidade de perspectivas que são postas em discussão, ampliam-se as opções para mudanças das condições de trabalho. Nesse sentido, de mediador, entendemos o processo de coanálise da atividade como um potencial motor para o desenvolvimento do poder de agir. No momento em que o rico conteúdo do real da atividade é objeto de reflexão coletiva, a coanálise se torna um instrumento tanto para a expansão de recursos para a ação dos trabalhadores quanto para a ação da gerência que se propõe participativa. A análise da atividade se apresenta como instrumento para o ofício de gerente, como uma interface entre este e a sua equipe, para que possa ter ao alcance das suas mãos múltiplas opções na reorganização do trabalho que ampliem os limites das margens de manobra dos operadores (Caroly, Depincé e Lécaille 2008; Souza e Veríssimo 2009).

É interessante pensar sobre o que é possível desenvolver no campo empresarial, visto que este é tão marcado por regras pouco flexíveis. Mas há um fator que se sobrepõe a essa rigidez na hierarquia e que foi objeto da pesquisa de Alain Wisner (1993[1994]). Para este importante ergonomista, o trabalhador não se apresenta como “um executante, mais ou menos falível, do trabalho prescrito, mas como o criador permanente da própria atividade, que depende daquilo que o operador compreende da própria situação real do trabalho”

(Wisner 1994, *apud* Clot 2008[2010, p. 55]). No diálogo que se estabelece, está a complexidade dos saberes da experiência que nutrem as estratégias de um gerenciamento participativo.

Nessa via, é possível apostar em uma estratégia de gerenciamento que conceba uma abordagem compartilhada e detalhada dos problemas e suas possíveis soluções em uma situação concreta, problemas e soluções que se encontram nas concepções da ação, que são mobilizadas cotidianamente pelos trabalhadores. Isso quer dizer dialogar sobre o real da atividade de modo que se potencializem os ofícios, ou seus gêneros profissionais respectivos, oferecendo condições para a recriação ou o reconhecimento de recursos para a atividade.

Para pôr em análise o real da atividade, ou seja, o processo de tomadas de decisão sobre o que foi realizado e o que foi deixado de lado, é importante estar atento às controvérsias que podem ser explicitadas. Ao colocar em debate os conflitos do real da atividade, abre-se a possibilidade de uma recriação participativa das normas.

O clínico deve também estar atento às referências ao que não se compreende, ou ao que não se consegue dizer sobre a situação. Há sempre uma “discordância entre o diálogo realizado e o real do diálogo. É essa mesma discordância que pode se revelar criadora” (Clot 2008[2010, p. 234]). De acordo com este autor,

O que conta é o que ainda não se consegue dizer acerca do real da atividade: esse “difícil de dizer” com o qual, talvez, fosse possível fazer algo de diferente daquilo que se faz. Assim, organizamos o diálogo entre os trabalhadores e esse obstáculo, mas também entre eles *sobre* esse obstáculo. Esse é o motivo pelo qual esse diálogo não é, em momento algum, uma luta que se apazigua”. (Clot 2008[2010, p. 243], destaques do autor)

No gênero de análise do trabalho abordado aqui, insistir no “difícil de explicar” é o que dá veracidade ao diálogo; sem isso ele soa falso, já que se perde a tensão que sempre existe no real da atividade.

Nessa perspectiva, valoriza-se tanto a construção de dispositivos que provoquem o deslocamento “com a finalidade de estudar a transformação de uma atividade em outra” (Clot 2008[2010, p. 194]) quanto o modo como essa mudança no uso da experiência pode desenvolver o patrimônio da própria experiência. Esta, em situações de concepção de um instrumento de trabalho, tem o foco no desenvolvimento das margens de manobra que passarão a estar disponíveis no novo *software* ou na nova organização do trabalho.

A abordagem da experiência de referência, nos moldes da clínica da atividade, vai além das instruções e das explicações sobre as manobras necessárias para a sua realização. O clínico propõe, nessa abordagem, que o operador faça um relatório verbal amplo, que contemple o que poderia ter feito, mas escolheu não fazer, as soluções e ações inibidas, que poderão ser importantes para as manobras futuras (Daniellou 2000[2002]). O analista clínico do trabalho atua como mediador do deslocamento subjetivo do trabalhador sobre o seu trabalho, o qual, por meio da interlocução com este, passa da clássica posição de informante dos dados sobre o campo empírico para a de coanalista da sua própria atividade.

Nessa abordagem dialógica, a postura interrogativa-provocadora do clínico funciona como um recurso exterior para o desenvolvimento do ofício, visto que possibilita a incorporação, na coanálise, de novas questões, no caso as que são compostas pelos trabalhadores nesse encontro. De acordo com essa compreensão, não há somente a busca por soluções aos problemas postos pelos dirigentes na encomenda inicial, mas também o acolhimento de uma demanda que tem a possibilidade de tomar corpo mediante uma intervenção clínica (Osorio da Silva 2016).

### *A intervenção clínica realizada: uma experiência de instrução no uso do software*

Será aqui apresentado o processo de coanálise da atividade situada, como um instrumento para desenvolver

o diálogo sobre os ajustes a serem realizados no novo *software*. Nesse relato de caso, narra-se uma experiência de gerenciamento num período de ajuste na customização desse *software* gráfico em uma empresa moveleira localizada no Rio de Janeiro. O processo de análise da atividade situada foi utilizado como um instrumento para desenvolver o diálogo entre os desenvolvedores da nova ferramenta, a gerente e os projetistas sobre os ajustes a serem realizados na nova ferramenta de trabalho desses últimos.

A coanálise do trabalho é uma metodologia que se propõe acompanhar a atividade subjetiva em situação. A análise tem como foco o caminho feito a partir das normas prescritas em direção às atividades realizadas. Cabe ao analista clínico do trabalho atuar tornando possível acessar as regras que determinaram as escolhas, naquele momento, de um modo de fazer, em detrimento de outros. Na situação específica estudada, coube também a ele sustentar, diante da direção e dos diferentes interesses envolvidos, a complexidade dos saberes de ofício dos projetistas. Ou seja, à gerente de RH coube sustentar a proposta política de gerenciamento participativo que fora acordada.

Nesse caminho, de implantação de uma nova tecnologia, desenvolver é transformar o conhecimento acumulado sobre o uso do artefato em objeto de uma nova experiência. Para a análise da atividade, foi solicitado a um dos operadores participantes que instruisse a gerente no uso do novo *software*. Essa experiência de instrução no uso do novo *software* é uma replicação da experiência acumulada, para fazê-la funcionar como recurso para a coanálise. Nesse estatuto de recurso, a experiência acumulada estará a serviço da ação linguageira de instrução, das explicações sobre as margens de manobra entre os pares e também da reflexão sobre o trabalho. O clínico, ao mesmo tempo que conduz o debate, aprende sobre a atividade que está em análise.

A intervenção foi organizada nas seguintes etapas:

1. *Identificação do problema*: após o pedido da direção para ser realizada a intervenção, a gerente de RH

solicitou à equipe comercial, composta por três projetistas, informações detalhadas dos obstáculos que estavam enfrentando. A equipe enviou à gerente, por *e-mail*, a listagem de onze funções que havia identificado no *software* como problemáticas e não estavam em conformidade com o que foi solicitado no projeto inicial. Após a leitura desse conteúdo, a gerente agendou o primeiro encontro com toda a equipe de projetistas.

2. *Observação*: no primeiro encontro entre a gerente e a equipe, deu-se uma conversa sobre cada um dos itens contidos no *e-mail*. Após esse momento, a gerente apresentou a proposta da coanálise da atividade como um instrumento de interface no diálogo entre ela e a atividade de uso do sistema em construção. A proposta foi para que um membro da equipe se disponibilizasse a usar esse *software* em diálogo com a gerente sobre essa atividade.
3. *Registro da atividade em análise*: gravação em vídeo da atividade de uma projetista fazendo uso da sua nova ferramenta de trabalho, na instrução à gerente. Foi registrado o uso das onze funções anteriormente identificadas como problemáticas.
4. *Coanálise da atividade filmada*: coanálise da atividade de uso do *software* pela projetista e a gerente. A atividade de coanálise foi igualmente registrada em vídeo.
5. *Elaboração de relatório e plano de ação*: elaboração, pela gerente, de um relatório sobre a qualidade do programa, pensado a partir da coanálise da atividade e seguido de validação pela equipe.
6. *Ações implementadas*: 1ª – encontro da gerente com o diretor da empresa para apresentação desse documento, enviado a seguir por *e-mail* ao engenheiro de *software*; 2ª – contratação de um novo projetista com a função exclusiva de testar detalhes do funcionamento da nova ferramenta,

em cada uma das funções já identificadas, a fim de retomar o diálogo com o engenheiro de *software* sobre essas inconsistências, de modo mais detalhado.

7. *Verificação do resultado*: após dois anos da contratação do novo *software*, constatou-se que a customização do produto continuava insuficiente.
8. *Conclusão*: a partir dessa constatação, a diretoria suspendeu o pagamento ao fornecedor e retomou o uso de um *software* semelhante, já usado anteriormente.

Desde a encomenda do diretor até o rompimento do contrato com o fornecedor, participaram do projeto de inovação: o diretor financeiro, quatro operadores projetistas de móveis, o engenheiro de *software* e a gerente de RH. Da coanálise da atividade participaram a gerente, os três projetistas da equipe comercial e o quarto projetista, que atuou especificamente na testagem do *software*. Os diálogos entre os projetistas, a gerente, a diretoria e o fornecedor ocorreram tanto por meio de troca de *e-mails* quanto por encontros presenciais.

Na clínica da atividade, a unidade de análise é a atividade situada, e nessa intervenção a análise foi feita por meio de uma simulação do ato de projetar os móveis no *software* que estava em fase de ajustes, numa instrução à analista clínica do trabalho, a gerente de RH. Esse processo de análise provocou uma mudança na direção da atividade.

No primeiro momento de avaliação, na etapa 1, de identificação do problema, a atividade do projetista era dirigida para si mesmo, em um diálogo interior (Bakhtin 1979[2006]) sobre o uso do novo *software* considerando suas experiências anteriores com outros aplicativos, com o intuito de avaliar a sua qualidade.

Na etapa 2 houve um movimento, uma transformação na posição subjetiva dos sujeitos em relação à etapa 1: na situação de simulação, o projetista passou a funcionar como analista da sua própria atividade como instrutor da gerente,

que acompanhava a simulação, filmando-a. Também a função habitual de gerente foi acrescida da função de coanalista do trabalho. A seguir, retomou sua função de gerente, mas com um acréscimo: era ela quem transmitia à direção e ao engenheiro partes do conhecimento do ofício daqueles projetistas.

Para a elaboração do relatório e das filmagens, foi realizada uma consulta aos princípios da usabilidade<sup>1</sup> em ergonomia e na ISO 9241/11 (de Abreu Cybis, Betiol e Faust 2015).<sup>2</sup> Essa avaliação da qualidade, antes de ser enviada ao engenheiro de *software* e ao diretor-geral, foi revista e aprovada pela equipe de projetistas.

Para reendereçar esse conhecimento que foi transmitido pela projetista, a gerente teve de pensar sobre as possíveis questões que o engenheiro poderia trazer. Nesse caso, o material produzido a partir da etapa 3, o relatório, o foi na posterior relação que se estabeleceu entre o registro da coanálise e a gerente.

*Análise dos diálogos na instrução de uso do software:  
como a análise da atividade pode ampliar o poder  
de agir dos operadores e também do gerente*

Na experiência relatada, podem ser vistas como em desenvolvimento diferentes atividades: a atividade de projetar móveis em aplicativos; a parte mais específica dessa atividade de projetar em um novo *software*, contribuindo para sua configuração final; e ainda a atividade de gerenciamento

- 
1. Usabilidade é um termo usado para definir a facilidade com que as pessoas podem empregar uma ferramenta ou objeto a fim de realizar uma tarefa específica e importante.
  2. A ISO 9241-11 define usabilidade e explica como identificar a informação necessária a ser considerada na especificação ou avaliação de usabilidade de um computador em termos de medidas de desempenho e satisfação do usuário.

participativo na empresa. Pode-se tomar em análise a atividade, agora da gerente, de feitura do relatório.

O produto desse encontro entre a gerente e o registro da coanálise da atividade foi mais uma dobra na análise realizada pela equipe sobre a qualidade do *software* na etapa 1. Nesta, houve o atravessamento das diversas demandas relativas ao objetivo da gerente, da direção e dos trabalhadores na produção desse material. No conteúdo do relatório, a atividade (impedida) de projetar naquela ferramenta, que estava inacabada, é relatada para o engenheiro e para o diretor, pela atividade escrita da gerente. Esta se apresenta como meio para o compartilhamento dos saberes de ofício dos projetistas, com o objetivo de que fossem realizados os ajustes no objeto *software*. O objetivo é coerente com a proposta de gerenciamento participativo vigente na empresa.

Para que esse registro da instrução sobre como projetar os móveis em um *software* que está em processo de customização se tornasse um recurso para ação (escrita do relatório) da gerente, esta optou por fazer uma análise do diálogo relativo às respostas dadas pela projetista (ora instrutora) no instante em que foi questionada sobre a justificativa para se reivindicarem os ajustes solicitados. Foi nesse diálogo, a partir da atividade realizada, que houve acesso aos manejos desgastantes e necessários, na real atividade, para ser mantido o curso da ação.

O exercício da função de mediação entre os interesses dos projetistas – de poder fazer um trabalho bem feito, saindo da situação de atividade impedida – e as dificuldades do engenheiro para compreender as necessidades produzidas no trabalho real provocou o desenvolvimento no ofício da gerente, que passou a gerente-analista. Esta usou a sua experiência anterior, em coanálise da atividade, em outras situações profissionais, para exercer essa outra função no gerenciamento participativo. Tal ampliação ocorreu quando tomou para si a função de potencializar a (re)invenção das margens de manobra que compunham as ações do coletivo na superação dos impedimentos.

Para ilustrar esse processo, a seguir há a transcrição de um trecho do relatório. O seu conteúdo é referente a um dos onze itens que precisavam de ajustes: a impossibilidade de, no



desenho do projeto de móveis de cozinha ou banheiro, deslocar as cubas do centro da bancada da pia para outra posição.

*Gerente-analista: De acordo com a prescrição que é referente à representação gráfica do ambiente onde os móveis serão planejados, há a orientação de que essa seja o mais próximo possível da realidade. No entanto, ao se projetar uma bancada de cozinha ou de banheiro, percebemos que não temos a possibilidade de colocar as torneiras e as cubas em outro lugar que não seja no centro. Sabemos que essa disposição nem sempre é a que encontramos nos ambientes.*

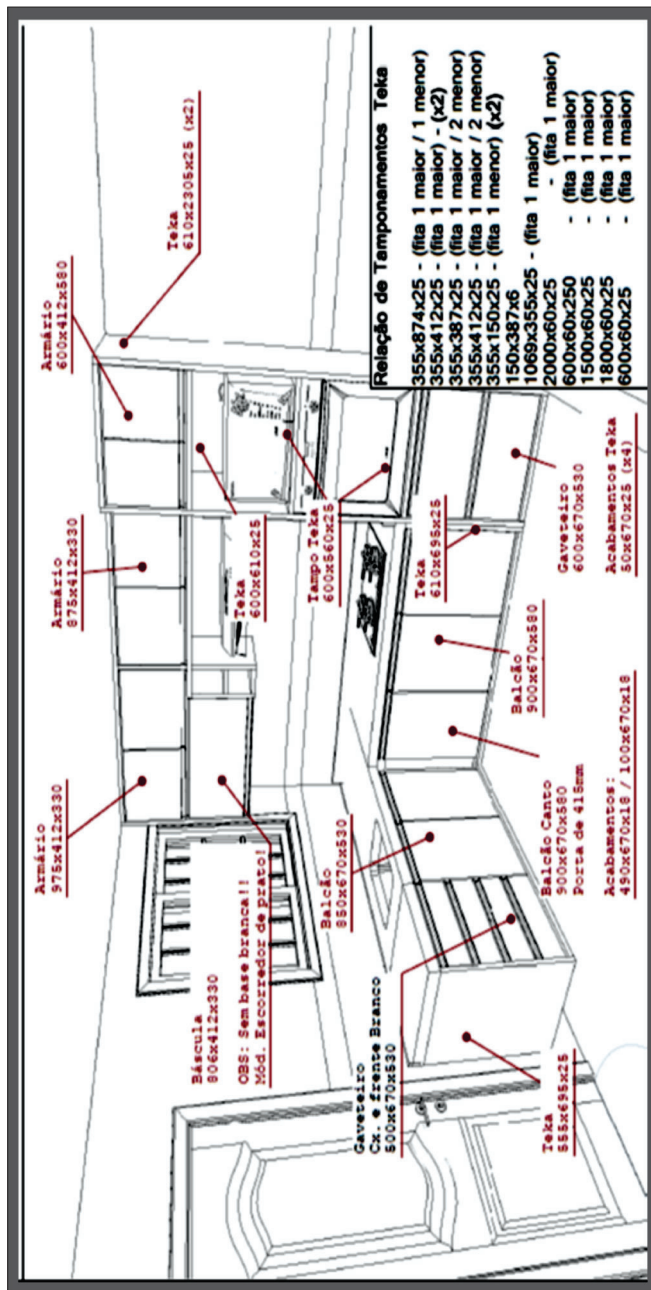
*A localização da torneira, centralizada ou não, interfere diretamente na modulação do armário que ficará embaixo dessa bancada. O módulo que abrigará o sifão e os canos da pia deve ser projetado para se localizarem embaixo das cubas, estejam elas no meio ou não.*

*Sem a autonomia para a localização das torneiras e bancadas, a nosso ver, não é possível se fazer a prevenção dos erros na modulação e na configuração interna dos móveis que ficam abaixo da pia.*

A objetivação e a transmissão da experiência profissional dos trabalhadores, por meio da análise do trabalho situado, sustentam o diálogo com outros grupos ou profissionais envolvidos sobre os problemas que ocorrem na situação laboral. Os projetistas, tendo como referência a experiência profissional acumulada, fizeram a avaliação de que o novo instrumento de trabalho era ineficiente, definindo em que pontos a customização tinha sido insuficiente.

A construção do projeto de ambientes planejados tem o objetivo tanto de apresentar ao cliente uma representação, o mais fiel possível, de como ficariam os móveis no seu ambiente quanto, após a efetivação da venda, enviá-los para a produção e para a montagem. Ciente disso, a gerente perguntou à projetista qual era a solução para esse impedimento. A resposta foi que, como medida de segurança, essa parte do projeto era complementada com um desenho manual (Figura 1) acompanhado de texto explicativo, os quais eram enviados para o chão de fábrica e para os montadores.

FIGURA 1 – Projeto técnico a ser enviado pela equipe comercial ao setor de produção: os escritos em letra vermelha foram escritos à mão. No sistema anterior, essas indicações seriam inseridas pelo software.



Nesse diálogo entre a gerente e os projetistas, ficaram evidentes a ineficiência do *software* e o consequente desgaste experimentado pelos operadores. A avaliação feita pelos projetistas foi repassada, em relatório enviado por *e-mail*, aos engenheiros da empresa fornecedora. Estes discordaram e avaliaram que as dificuldades eram decorrentes da falta de conhecimento dos projetistas sobre a nova ferramenta. Nesse processo, o embate entre a empresa contratada e a contratante se acirrou. A resposta do fornecedor veio também por correio eletrônico e está parcialmente reproduzida a seguir:

– *Processo de implantação é sempre uma etapa delicada, mas é importante seguir as indicações de quem implanta, sendo o fornecedor a parte com a maior experiência na área e sabe como ultrapassar as dificuldades. Se a vontade é pegar caminhos diferentes ou não achar valioso o caminho traçado pelo fornecedor, então as dificuldades não podem ser jogadas em cima dele.*

– *A nossa filosofia é justamente desde o começo da nossa empresa aquela que o sistema se adapta, não o cliente, mas isso precisa de passos claros e cumpridos para ambos os lados.*

– *Hoje temos 420 clientes no mundo e 25 no Brasil, ninguém levanta impossibilidade de trabalhar conosco, muito pelo contrário, é apreciado pelas ferramentas e recursos que agilizam o tempo e a forma de trabalhar através da redução dos erros. Isso deveria, talvez, colocar uma dúvida sobre o que coloquei no primeiro ponto, ou seja, a mudança de forma de olhar um pedido e criar ele.*

Ao que a gerente respondeu:

*Ficamos mais confiantes em saber que a Contratada é uma empresa estabelecida de forma sólida no planeta. Diante do depoimento de que a empresa por ninguém havia sido interrogada em sua eficiência, se instaura um acontecimento disruptivo, ou seja, um fato que desestabiliza as certezas. Esses acontecimentos nos convocam ao desafio de construção*

*de novos conhecimentos. Então, nos questionamos: O que no nosso processo de implantação escapou das previsibilidades? O que há de específico em nosso contexto que não foi possível prevê-lo? Como profissionais em nossos campos de conhecimento, nós não devemos ter compromisso com o equívoco e aceitamos o desafio que a situação nos coloca: O que é preciso desenvolver em nossas competências? Em um mundo que se transforma cada vez mais rápido e com infinitas maneiras de funcionar. Aceitarmos esse desafio é uma condição para a nossa manutenção em um mercado cada dia mais competitivo.*

Essa discordância foi levada até o diretor, para que este interviesse junto à empresa fornecedora, endossando a necessidade de ajuste. O diálogo entre a direção da empresa moveleira e o fornecedor sobre os critérios dessa avaliação não levou a que os ajustes necessários fossem realizados.

Os projetistas então passaram a indagar os motivos de a direção não procurar um novo fornecedor. Aceitando o questionamento, os dirigentes reviram sua estratégia, rompendo o contrato.

A partir desse diálogo, puderam ser encontrados dois pontos de apoio para que a gerente sustentasse a percepção dos projetistas de que o *software* não estaria pronto para seu uso comercial. O primeiro refere-se ao retrabalho dos projetistas de móveis, retrabalho que foi necessário para que o produto mantivesse minimamente a qualidade. O segundo diz respeito a como essas ações representavam, na verdade, um comprometimento com o seu ofício, e não uma displicência: “falta de treino”, como sugerido pelo engenheiro.

### *Considerações finais*

Partindo-se da premissa vigotskiana de que todo conhecimento advém da experiência, buscaram-se ferramentas

de intervenção – a filmagem da atividade de projetar no *software* em construção e o diálogo, entre projetistas de móveis e entre estes e a gerente, sobre essa atividade – que objetivassem a experiência laboral e facilitassem o compartilhamento e o desenvolvimento desse saber.

Para analisar a atividade de projetar no *software* que estava em fase de ajustes da sua configuração, a gerente solicitou aos projetistas que, como um dos produtos dessa experiência de análise, listassem as funções que não estavam em conformidade com o que havia sido solicitado no projeto inicial. A seguir, procedeu-se à simulação do ato de projetar alguns móveis, simulação em que um projetista “ensina” à gerente analista a tarefa de projetar no novo *software*. Essa construção possibilitou instrumentalizar a gerente do trabalho e produzir informações para negociar mudanças de rumo com os engenheiros de *software*.

De acordo com a escolha da política da gestão de pessoas adotada na empresa, as decisões, em diversas situações, eram analisadas coletivamente. No caso apresentado, a gerente, ao ser convocada pela direção da empresa para mediar o processo de ajuste do *software*, fez a escolha de se colocar em uma postura clínica, no sentido de se debruçar sobre a questão, por meio da perspectiva de seus operadores. Essa escolha é uma escolha política que advém da premissa de que a concepção do trabalho deve ser conduzida não apenas tomando-se em consideração o modo de ver dos trabalhadores, mas em parceria com eles, incluindo-os de modo significativo na formulação dos caminhos a seguir.

A coanálise da atividade amplia o poder de ação da gerente na medida em que esta toma conhecimento das numerosas manobras que sua equipe necessitava fazer para manter tanto o fluxo da produção quanto a qualidade do projeto dos móveis. A partir dessa constatação, esse conhecimento passou a compor, durante o processo de ajuste do *software*, os seus recursos, para que assim fosse possível melhorar a sua função de gestora na reorganização do trabalho – nesse momento, de ajuste do sistema. Tal gestão incluía tanto a transformação

das condições que estariam provocando o retrabalho quanto a sustentação dos ajustes para que o *software* fosse configurado com uma diversidade maior de funções do que as apresentadas inicialmente.

Consideramos que a coanálise do trabalho foi um recurso importante para que a gerente pudesse sustentar os esforços feitos pelos trabalhadores para manterem a qualidade do trabalho perante os engenheiros e a diretoria. Destacamos que esse reconhecimento do valor do conhecimento da experiência e da importância que tem o trabalho bem feito para os trabalhadores é determinante para o exercício ético do ofício de analista do trabalho.

O saber de ofício se enriquece ao ser revisitado em diferentes momentos no processo de coanálise do trabalho: no diálogo interior dos projetistas, no diálogo destes com a gerente, na construção do relatório e na avaliação final. Produz-se, nesse processo, a oportunidade do aprendizado a respeito de como a atividade situada é infiltrada por outras atividades e de como a gestão dessas interferências não é simples. Evidencia-se que mesmo assim, com todas as dificuldades, os projetistas encontram meios de executarem as suas ações de forma eficaz.

Com base nessa experiência, pensamos que a coanálise da atividade pode fornecer condições para se compreender a complexidade da situação, além daquilo que é notado num primeiro momento, do ponto de vista da atividade real. Espaços para essa prática no trabalho ampliam a percepção de como é possível se intervir nos processos para reorganização, a partir da inserção dos saberes de ofícios construídos coletivamente, para além da simples prescrição dos procedimentos.

## *Referências*

ARMAROLI, A.C.B. (2015). *Coanálise da atividade situada: Projetar no Sistema Dois. 02 outubro 2013-17 agosto. Notas Pessoais. Diário de campo da pesquisa.*

- BAKHTIN, M. (1979[2006]). “Os gêneros do discurso”, in: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-306.
- CAMPOS, R. T. e CAMPOS, G. W. (2006). “Co-construção de autonomia: o sujeito em questão”, in: CAMPOS, G. W. S.; MINAYO, M. C. S.; AKERMAN, M.; DRUMOND JÚNIOR, M. e CARVALHO, Y. M. Rio de Janeiro: Fiocruz, pp. 669-688.
- CAROLY, S.; DEPINCÉ, D. e LÉCAILLE, P. (2008). “As dinâmicas coletivas de concepção da organização e do trabalho durante a inovação organizacional.” *Laboreal*, vol. 4, nº 2. Lisboa: Universidade do Porto, pp. 28-36.
- CLOT, Y. (2004). *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas. 20-24 de setembro*. Notas de Aula. Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP. Transcrição das traduções consecutivas, pelo LAEL, de Marina Gonçalves Buzzo.
- CLOT, Y. (2006). “Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva.” *Pro-Posições*, vol. 17, nº 2. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, pp. 19-30.
- CLOT, Y. (2008[2010]). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- CLOT, Y. (2013). “O ofício como operador de saúde.” *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, nº especial 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, pp. 1-11.
- DE ABREU CYBIS, W.; BETIOL, A. H. e FAUST, R. (2007[2015]). *Ergonomia e usabilidade: conhecimentos, métodos e aplicações*. 3ª ed. São Paulo: Novatec Editora.
- COUTINHO, M. C. (2006). *Participação no trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DANIELLOU, F. (2000[2002]). “Métodos em ergonomia de concepção: a análise de situações de referência e a simulação do trabalho”, in: DUARTE, Francisco (org.) *Ergonomia e projeto na indústria de processo contínuo*. Rio de Janeiro: Coppe/UFRJ, Lucerna, pp. 29-33.

- MUNIZ, H.; BRITO, J.; SOUZA, K.; ATHAYDE, M. e LACOMBLEZ, M. (2013). "Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil." *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, vol. 38, nº 128. São Paulo: Fundacentro, pp. 280-291.
- OSORIO DA SILVA, C. e RAMMINGER, T. (2014). "O trabalho como operador de saúde." *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 19, nº 12. Rio de Janeiro: Fundacentro, pp. 4.751-4.758.
- OSORIO DA SILVA, C. (2016). "Clínicas do trabalho e análise institucional: inflexões do transformar para conhecer", in: OSORIO DA SILVA, C; ZAMBONI, J. e BARROS, M. E. (orgs.) *Clínicas do trabalho e análise institucional*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aliança, pp. 37-64.
- SOUZA, W. F. e VERÍSSIMO, M. (2009). "A ergogestão: por um outro modo de gerir o trabalho e as reservas de alternativas." *Ergologia*, vol. 1. Aix-Marseille: Université de Provence, pp. 75-90.
- WISNER, A. [1993[1994]]. *A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia*. São Paulo: Fundacentro.



## DESENVOLVIMENTO DE AFETOS, EMOÇÕES E SENTIMENTOS HUMANOS NA ATIVIDADE

*Anselmo Lima*

Na pesquisa científica, é preciso que o pesquisador parta da *generalidade abstrata* de sua teoria para esmiuçar dialeticamente, por meio dessa mesma teoria, a *especificidade concreta ou empírica* de seu objeto de estudo. Depois disso, de posse dos resultados obtidos, é preciso que o pesquisador *retorne* com sua contribuição científica efetiva para a *generalidade abstrata* de sua teoria a fim de apresentar e fazer valer os resultados dos esforços empreendidos.

O desenvolvimento científico da própria teoria (e também do método) é a esse preço e depende disso. Se o pesquisador não faz esse retorno, provavelmente está perdido na *especificidade de seu objeto* e, dessa forma, dificilmente terá uma contribuição científica efetiva a apresentar. Assim, neste texto, no que diz respeito à questão do desenvolvimento de afetos, emoções e sentimentos humanos na atividade, pretendo compartilhar com o público leitor o modo como tenho feito esse retorno, ainda que difícil e provisório.

Esclareço, antes de tudo, que este trabalho corresponde à versão escrita de minha apresentação oral na mesa-redonda

intitulada “O estatuto dos afetos na análise da atividade”, durante o III CICA (Colóquio Internacional de Clínica da Atividade – 2016), e está organizado em três partes. Na primeira, apresento e discuto uma ideia-chave em Vigotski, a saber: “o comportamento [humano] é um processo de interação entre o organismo e o meio” (Vigotski 1926[2004, p. 135]). Na segunda, com base no trabalho de Sherrington (*apud* Vigotski 1925[2004]), mais precisamente na Teoria do Funil, apresento e discuto uma proposta de ampliação dessa ideia vigotskiana e, finalmente, na terceira e última parte, com base na Teoria da Atividade Reguladora (cf. Lima 2010), apresento e discuto o próprio processo de desenvolvimento de afetos, emoções e sentimentos humanos na atividade.

Este texto tem, portanto, caráter teórico.

### *Uma ideia-chave em Vigotski*

Na obra “Psicologia Pedagógica”, Vigotski afirma: “o comportamento [humano] é um processo de interação entre o organismo e o meio” (Vigotski 1926[2004, p. 135]). Antes de operacionalizar essa ideia, é fundamental definir o que entendo por “comportamento”, por “organismo” e por “meio”.

Entendo o “comportamento [humano]” como a própria *atividade humana*, qualquer que seja ela, de trabalho ou não. Entendo, ainda, que a atividade humana se caracteriza, em grande parte, do mesmo modo como é caracterizado o *enunciado concreto* nos escritos bakhtinianos: a atividade 1) é uma unidade real de análise do comportamento; 2) tem um início absoluto e um fim absoluto; 3) se dá numa alternância comunicativa/intercambiária entre os sujeitos que agem; 4) possui formas relativamente estáveis, isto é, possui gêneros (cf., por exemplo, Bakhtin 1979[2003]).

Nesse mesmo sentido, entendo que toda atividade humana é triplamente dirigida. Cada atividade humana,

portanto, se dirige 1) a seu objeto; 2) aos outros cujas atividades passadas, presentes e futuras se dirigem a esse mesmo objeto; e 3) ao próprio sujeito da atividade (cf. Clot 1999[2004]). Enfim, com base no que precede, entendo que a atividade humana se caracteriza *quase* do mesmo modo que o enunciado concreto, com o qual forma sempre um todo indissolúvel.

Por “meio” entendo, da forma mais ampla possível, o ambiente em seus aspectos físicos, geográficos, biológicos, climáticos, históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos, jurídicos, semióticos etc. É importante lembrar, nesse sentido, que *o próprio organismo humano faz parte do meio com o qual interage*, sendo dele também um aspecto, que é o aspecto orgânico-corporal.

Já por “organismo”, finalmente, entendo duas dimensões indissolúveis: 1) a *dimensão biológica*; e 2) a *dimensão sócio-histórico-cultural*, ou seja, *o corpo* (Clot 2016, pp. 88-89).

Ao afirmar, portanto, que o comportamento, isto é, que a atividade humana “é um processo de interação entre o organismo e o meio”, a ideia de Vigotski é que a atividade humana é o resultado de *três momentos básicos* que definem essa interação: 1) momento sensorial (percepção ou captação dos afetos pelo organismo); 2) momento central (elaboração dos afetos pelo organismo); e 3) momento motor (atividade responsiva na forma de movimentação do organismo) (Vigotski 1926[2004, p. 16]).

Vigotski ressalta que, apesar de nem sempre o processo que suscita a atividade humana seguir cronológica e linearmente essa ordem (1, 2, 3), esses três momentos estão sempre presentes na realização da atividade (VIGOTSKI 1926[2004, p. 16]).

### *Uma ampliação da ideia de Vigotski com base em Sherrington*

Em seu artigo de 1925, “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, Vigotski recorre ao trabalho

do fisiólogo inglês Charles Scott Serrington para explicar que, *no momento sensorial*, o organismo humano é comparável a um funil cuja boca larga capta ou percebe do *meio* inúmeros afetos.<sup>1</sup> Aqui é preciso lembrar que o organismo é parte do meio: então, o organismo capta ou percebe esses afetos inclusive de si mesmo (Vigotski 1925[2004]).

Vigotski explica também que, *no momento central*, a cada um desses afetos corresponde uma resposta do organismo na forma de uma atividade específica que *seria* realizável. Entretanto, grande parte dessas atividades responsivas não pode efetivamente se realizar e outra grande parte dessas atividades se realizará apenas parcialmente porque todas elas não podem avançar e passar, todas ao mesmo tempo, pela boca estreita do funil, havendo *uma luta violenta* entre essas atividades, que disputarão uma efetiva realização *no momento motor*.

Assim, apenas uma ínfima parte desse universo de *atividades afetadas* passará pela boca estreita do funil e se realizará no momento motor. É que o meio, explica Vigotski, se despeja na boca larga do funil na forma de milhares de excitantes, inclinações, convites, solicitações, ordens, atrações, vozes, discursos etc., ou seja, na forma de milhares de afetos; e, ao longo do funil, da boca larga para a estreita, ocorre uma luta e um enfrentamento constantes entre afetos e suas atividades correspondentes.

Esses afetos saem, então, em número muito reduzido pela boca estreita do funil, na forma de atividades que efetivamente se realizam, ainda que de modo parcial. Uma atividade que se realiza é, portanto, uma parte insignificante das atividades possíveis ou realizáveis. É daí, *diga-se de passagem*, que vêm as formulações vigotskianas particularmente clássicas em Clínica da Atividade: “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não

---

1. Conforme detalhei em trabalho anterior (cf. Lima 2015), um afeto consiste na unidade sgnica de emoção e sentimento, assim como o signo (ideológico) consiste na unidade de significante e significado (Saussure 1916[2003]).

realizadas” e “o comportamento é, pois, um sistema de reações triunfantes” (cf. Vigotski 1925[2004, pp. 67-69]).

Podemos reconhecer nisso a base do próprio conceito de “real da atividade” (cf. Clot *et al.* 2001).

### *Uma ampliação da ideia de Vigotski: um retorno*

Em que precisamente consistiria o processo de luta entre atividades possíveis que se dá *no interior e ao longo do funil*, desde a boca larga até a boca estreita, na qual a atividade “vencedora” ou “triunfante” efetivamente se realiza ao “sair do funil”? Esta questão é fundamental no que diz respeito ao tema da mesa-redonda do III CICA: “o estatuto dos afetos na análise da atividade”.

Para responder a essa pergunta, recorro a resultados de meus próprios trabalhos de pesquisa. Teoricamente, em resposta a cada afeto específico (proveniente do meio e percebido ou captado pelo organismo) corresponderia e se realizaria uma atividade distinta. Mas, na prática, são inúmeros os afetos percebidos *ao mesmo tempo* pelo organismo na interação com o meio.

Então, na boca larga do funil, são muitas as atividades que seriam possíveis ou realizáveis *ao mesmo tempo*, no exato momento da percepção ou captação dos afetos pelo organismo e em resposta a eles. Ocorre então uma luta pela realização motora, no momento motor, entre todas essas atividades ao longo do percurso que vai da boca larga do funil para sua boca estreita.

Assim, diversas atividades são impedidas de se realizar por outras atividades cujos afetos são mais fortes e que, por isso, vencem ou triunfam sobre as outras. O “último ato” dessa luta ocorre com muita frequência entre duas atividades finalistas, correspondentes aos dois afetos mais fortes dentre vários.

E isso ocorre na saída da boca estreita do funil, de modo que *se torna materialmente visível* a oscilação do sujeito entre realizar uma atividade, correspondente a uma resposta a um desses dois afetos, e realizar outra atividade, correspondente a outra resposta ao outro desses dois afetos.

A esse fenômeno denominei *atividade reguladora* e sobre ele tenho desenvolvido uma teoria que tem sido gradativamente trazida a público por meio de diversas publicações, dentre as quais está meu livro “*Visitas técnicas*”, como a publicação inicial e principal (cf. Lima 2010; Lima 2013; Lima 2016, dentre outros).

A atividade reguladora consiste justamente em uma atividade de arbitragem da luta entre duas atividades rivais, realizada pelo sujeito na saída da boca estreita do funil, no momento motor. Nesse processo de arbitragem, ocorre – da parte do sujeito – uma oscilação conflitual contínua entre, 1) de um lado, deliberar a favor de uma atividade, que então vence momentaneamente a luta e se realiza provisoriamente; e, 2) de outro lado, voltar atrás e deliberar a favor de outra atividade, que, agora suspendendo e interrompendo a realização de sua rival, vence a luta de modo também momentâneo e se realiza de modo também provisório.

No livro “*Le travail à coeur*”, Clot (2010) fala repetida, insistente e enfaticamente de “*conflitos de critérios*” vivenciados o tempo todo pelos trabalhadores em situação de trabalho. É precisamente na vivência desse tipo de conflito que consiste a oscilação subjetiva própria da atividade reguladora: se o trabalhador opta por um critério 1 (um) em detrimento de um critério concorrente 2 (dois), priorizando com isso a realização de determinada atividade 1 (um) em resposta ao afeto 1 (um) correspondente, no processo mesmo de realização dessa atividade 1 (um), o afeto “*negligenciado*” 2 (dois) crescerá ou ganhará força e, em determinado momento, se imporá como *obstáculo* à continuidade da realização dessa atividade 1 (um).

Nesse momento, ao se dar conta do obstáculo, o trabalhador interrompe a atividade 1 (um) e opta agora pelo

critério 2 (dois) em detrimento do critério 1 (um), priorizando dessa forma a realização de determinada atividade 2 (dois) em resposta ao afeto 2 (dois). Esse processo de oscilação conflitual poderá seguir adiante alternadamente de 2 (dois) para 1 (um) e de 1 (um) para 2 (dois), até que desemboque em um de três resultados básicos, provisórios ou, para falar como Bakhtin (1979[2003]) a propósito dos gêneros do discurso, “relativamente estáveis”:

- Resultado 1: triunfo final da atividade 1 (um), que se impõe sobre a atividade 2 (dois) e se estabelece temporariamente como atividade vencedora;
- Resultado 2: triunfo final da atividade 2 (dois), que se impõe em definitivo sobre a atividade 1 (um) e se estabelece temporariamente como a atividade vencedora; e
- Resultado 3: por meio de um “curto-circuito” (Vigotski 1925[1999]), ocorre o estabelecimento de um compromisso entre o critério 1 (um) vinculado ao afeto 1 (um), de um lado, e o critério 2 (dois) vinculado ao afeto 2 (dois), de outro lado, o que resulta em uma *terceira atividade*, num híbrido 1-2 (um-dois) ou 2-1 (dois-um), que se estabelece como atividade vencedora, agora de modo ora permanente, ora temporário.

De que modo essa Teoria da Atividade Reguladora permite esclarecer o processo de desenvolvimento de afetos, emoções e sentimentos humanos? Pode-se dizer que o sujeito é *afetado* precisamente no momento em que o afeto 1 (um) se impõe como obstáculo à realização completa da atividade 2 (dois) e, de forma complementar, por meio da oscilação, no momento em que o afeto 2 (dois) se impõe como obstáculo à realização completa da atividade 1 (um).

Nesses momentos, ocorre uma *defasagem* (Clot 2016, p. 94) ou *discrepância* (Vigotski 1926[2004, p. 135]) entre, de um

lado, aquilo que o meio exige do sujeito em termos de corpo (ou repertório instrumental, recursos) na realização de um trabalho e, de outro, aquilo de que o sujeito efetivamente dispõe em seu corpo para atender a essa exigência.

O que se segue é a manifestação de *emoções*<sup>2</sup> *contrárias* 1 (um) e 2 (dois), que – como diz Rimé (2005) – asseguram interinamente a continuidade da atividade apesar de tudo. A consecutiva tomada de consciência dessa situação pelo sujeito e a percepção do que se passa no movimento oscilatório de seu organismo, na interação com o meio, desenvolve os *sentimentos*<sup>3</sup> do sujeito. Esses sentimentos nascem, então, unidos às emoções num todo semiótico indissolúvel. Por exemplo: ora o sujeito sente *medo* e sabe disso, ora sente *coragem* e sabe disso, oscilando entre essas duas emoções-sentimentos (cf. Lima 2015).

No momento em que ocorre eventualmente um “curto-circuito”, essas emoções-sentimentos opostos “explodem”, liberando uma grande quantidade de energia acumulada, do que decorre o prazer como efeito catártico (Vigotski 1925[1999]). Com isso, o sujeito triunfa sobre o meio em sua atividade e supera, ainda que em parte, a situação de defasagem ou discrepância entre seu organismo e o meio. Com isso, o sujeito desenvolve seu repertório instrumental.

É agora possível vislumbrar uma resposta para o questionamento que lancei anteriormente: em que *precisamente* consistiria o processo de luta entre atividades possíveis ou realizáveis que se dá no interior do funil, desde a boca larga até a boca estreita, na qual a atividade “vencedora” efetivamente se realiza ao “sair do funil”? Dentro do *grande funil*, que

- 
2. Emoções correspondem a toda a movimentação do organismo-corpo. São a materialidade dos afetos, assim como os significantes são a materialidade dos signos.
  3. Sentimentos correspondem a conceitos que se desenvolvem por tomadas de consciência. São indissolúvelmente vinculados às emoções, assim como os significados/sentidos são indissolúvelmente vinculados aos significantes nos signos.



corresponde à *totalidade do organismo humano*, há um sistema de inúmeras camadas de funis menores desde a boca larga até a boca estreita, e a dinâmica da interação entre o organismo e o meio em cada um desses funis menores, que desembocam uns nos outros, é análoga à dinâmica dessa mesma interação no grande funil que é o organismo humano.

Com essa resposta vislumbrada, é possível imaginar o complexo e dinâmico estatuto dos afetos na atividade e em sua análise.

### *Referências*

BAKHTIN, M. (1979[2003]). *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

CLOT, Y. (1999[2004]). *La fonction psychologique du travail*. 4ª ed. Paris: PUF.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G. e SCHELLER, L. (2001). "Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité." *Education Permanente*, nº 146, pp. 17-25.

CLOT, Yves (2010). *Le travail à coeur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.

CLOT, Y. (2016). "A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir", in: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B. e ANJOS, D. D. dos (orgs.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 87-95.

LIMA, A. P. de (2010). *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: CRV.

LIMA, A. P. de (2013). "Linguística aplicada e psicologia do trabalho: a contribuição do conceito de atividade reguladora para a clínica da atividade." *Cadernos de*

- Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, nº especial 1, São Paulo, pp. 47-58.
- LIMA, A. P de (2015). “Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública.” *Saúde e Sociedade*, vol. 24. São Paulo: USP, pp. 869-876.
- LIMA, A. (2016). “Inarticulateness as a developmental process from inability to ability in speech genres.” *Language Sciences*, vol. 53, pp. 21-30.
- RIMÉ, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SAUSSURE, F. de (1916[2003]). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
- VIGOTSKI, L. S. (1925[2004]). “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, in: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, pp. 55-85.
- VIGOTSKI, L. S. (1926[2004]). *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOSTKI, L. S. (1925[1999]). *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

# PRESCRIÇÃO E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ermelinda Maria Barricelli*

## *Introdução*

Este capítulo objetiva problematizar a questão dos ditos e dos implícitos que circulam no *métier* para compreender os sentidos e os efeitos desse discurso em duas professoras participantes de uma intervenção, para isso, tomamos como base os estudos realizados por psicólogos da Clínica da Atividade (Clot 1999, 2004, 2008; Roger 2007; Kostulski 2009, entre outros).

A Clínica da Atividade é uma vertente teórico-metodológica da Psicologia do Trabalho, resultante de pesquisas desenvolvidas por Yves Clot e por colaboradores vinculados, em primeira instância, à perspectiva da Psicologia Histórico-cultural soviética que tem em Vygotski sua maior expressão, e à análise da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin.

O estudo da atividade humana em situação de trabalho é o foco do trabalho desenvolvido na Clínica da Atividade. A Psicologia do trabalho tem uma dupla finalidade: teórica, que

visa a constituir um corpo de conhecimento sobre a atividade humana em situação de trabalho; e prático, que visa à expansão de seus conhecimentos voltados para a solução de problemas encontrados nos diversos campos de intervenção, como seleção de pessoal, formação, gestão de pessoal, avaliação, saúde, organização do trabalho e outros.<sup>1</sup> Os psicólogos da Clínica da Atividade expandiram a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, como discutida por Wisner (2008). Na Clínica da Atividade admite-se que, além dessas duas dimensões, teríamos o real da atividade (CLOT, 2004): a atividade realizada seria o observável, ao passo que o real da atividade seria o que se vê e, também, o que não se vê, o que se fez e o que se deixou de fazer, o que se quer fazer e o que se é impedido de fazer, ou seja, tudo o que faz parte do processo, desde a elaboração da atividade até a sua concretização. Parafraseando Vygotski (2003), Clot (2008, p.89) afirma que *o homem é pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas, sendo que o comportamento é sempre um sistema de reações vencedoras*. Assim, o real da atividade estaria relacionado às lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar uma determinada tarefa, ou como sintetiza Clot (2006), seria a conjugação do possível (observável) e do impossível (que deve ser apreendido de forma indireta) de cada atividade de trabalho. Especificamente, na Clínica da Atividade, acredita-se que o trabalhador reconfigura a atividade prescrita, e, também, atinge, por meio dessa atividade, a realização de objetivos pessoais.

Como a atividade não é diretamente acessível, foram desenvolvidos dispositivos denominados métodos indiretos de intervenção para possibilitar que o trabalhador possa reviver sua experiência de trabalho por meio de uma troca verbal. Os métodos indiretos utilizados são denominados Instrução ao Sósia<sup>2</sup> (IS) e Autoconfrontação Simples e Cruzada.

- 
1. Disponível em: <http://aiptlf.asso.univ-poitiers.fr>. Acesso em: 20/10ut/2010. Tradução nossa.
  2. Não utilizamos esse método nesta intervenção. Para saber mais: Clot (2008).

A Autoconfrontação (Clot e Faïta 2001) consiste em um procedimento de discussão a partir de imagens gravadas do trabalhador em situação de trabalho. As discussões acontecem, primeiramente, com a participação do trabalhador e do interveniente<sup>3</sup> frente às imagens desse trabalhador audiogravadas para discussão dos modos de fazer, ou seja, dos 'como', sendo essa fase conhecida como Autoconfrontação Simples (ACS). Em seguida, a discussão acontece entre dois trabalhadores do mesmo *métier* frente as imagens gravadas desses trabalhadores para posterior retomada do debate entre o interveniente e trabalhadores, que já passaram pela ACS; esse momento é chamado de Autoconfrontação Cruzada (ACC).

Segundo Clot (2008), essa troca verbal não consiste em falar do vivido, mas sim reviver a experiência profissional, pois essa troca verbal é considerada outra atividade, ou seja, é a *experiência vivida da experiência vivida*, o contato social consigo mesmo. O trabalhador se vê frente ao interveniente e com isso tem-se uma ação em curso entre trabalhadores e interveniente e não somente uma representação da ação passada.

### *Contexto em que a pesquisa se desenvolveu*

A pesquisa foi realizada na cidade de São Paulo em uma creche da Rede Pública Municipal supervisionada pela Secretaria Municipal de Educação desse mesmo município. A Rede Municipal de São Paulo, que é a maior do Brasil em número de crianças atendidas, seguindo a determinação federal, divide o atendimento à criança de acordo com a faixa etária, como determina a *LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394*,

---

3. Do francês *Intervenat*. Adotamos essa tradução para designar a pessoa que conhece o método e conduz a intervenção, diferentemente de pesquisador, o Interveniente, na concepção francesa, participa do processo sendo afetado na mesma medida que os participantes.

sendo: 1) Centros de Educação Infantil (CEI) que, normalmente, funcionam em período integral<sup>4</sup> e atendem crianças de zero a três anos, 2) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), atendem crianças dos quatro aos cinco anos de idade.

A pesquisa foi realizada com professores<sup>5</sup> do CEI *Professor Mario Pereira Costa* localizado na cidade de São Paulo no bairro de Cidade Tiradentes, situado no extremo leste de São Paulo a 35 quilômetros do marco zero da cidade, como indica o mapa a seguir em que o bairro se destaca:



Fonte: PMSP-Subprefeitura Cidade Tiradentes.

4. Em alguns CEIs, especialmente os que compõem os CEUs (Centros de Atendimento Unificado), o tempo da criança na escola tem diminuído para a implementação de mais um turno, visando ao atendimento de um número maior de crianças.
5. Pesquisa de Pós-Doutorado realizada na Unicamp com supervisão da Ana Luiza Bustamante Smolka intitulada “O trabalho docente na Educação Infantil: o/a professor/a como protagonista de transformações”; Processo/ Fapesp no. 2013/16869-6.

Cidade Tiradentes se desenvolveu como o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil unidades residenciais localizadas em conjuntos distribuídos pelo distrito. Grande parte desses empreendimentos foram construídos na década de 1980 pela COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), pelo CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo) e por grandes empreiteiras, que inclusive aproveitaram o último financiamento importante do BNH (Banco Nacional da Habitação). No bojo das políticas habitacionais implantadas pelos militares (Royer 2002), que forjaram o empoderamento de classes operárias pela aquisição de casas próprias. O distrito de Cidade Tiradentes foi se construindo como um “bairro dormitório” e foi se expandindo como um grande conjunto periférico para deslocamento de populações de baixa renda.

Cidade Tiradentes possui população de cerca de 219.868 mil habitantes. A alta concentração populacional - 16.309,67 hab./Km<sup>2</sup> - é acrescida de uma das maiores taxas de crescimento da cidade e de graves problemas sociais. Esta população contabiliza um total de 52.875 famílias residentes no território abrangido pela respectiva subprefeitura. Deste total, 8.064 famílias encontram-se em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade.<sup>6</sup>

O CEI Professor Mario Pereira Costa atendia em 2014/15<sup>7</sup> cerca de 156 crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos moradoras da região. O prédio do CEI possui dois andares, as crianças deslocam-se para o andar superior pela escada ou pelo elevador. No andar superior ficam as crianças do berçário I e II (de zero a dois anos). As crianças de dois/três anos deslocam-

---

6. PMSP: Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidade\\_tiradentes/historico/index.php?p=94](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94). Acesso em: 14/09/14.

7. A capacidade de atendimento dos CEI é calculada na referência criança X m<sup>2</sup>, em 2015 houve uma alteração na proporção e os CEI passaram a atender um número maior de crianças.

se para o andar de baixo para utilizar os parques e campos maiores de acordo com a necessidade ou com as atividades que os professores planejam. Os bebês menores, normalmente, são levados para cima pelos pais e lá permanecem até o horário da saída. No andar de baixo ficam as crianças maiores, nesse andar há um grande refeitório, o parque com brinquedos (playground), uma pequena quadra, além das salas, banheiros, cozinha e a área administrativa. O CEI é cercado pelos prédios dos conjuntos habitacionais que dividem espaço com a vegetação local.

A comunidade é participativa, e o CEI desenvolve atividades que integram a família e a escola como festas, encontro de pais, reuniões de conselho e outras iniciativas que garantem essa integração. No entanto, a Rede Municipal de São Paulo não consegue atender a demanda de crianças e isso, em alguns casos, gera desconfortos com as famílias que culpam as escolas pela falta de vagas; e, em alguns bairros, como em Cidade Tiradentes, é pior do que outros em que o número de Instituições e de crianças atendidas é mais equilibrado.

Nosso primeiro contato com o CEI aconteceu em setembro de 2013, quando começamos a idealizar o projeto. Naquele período, entramos em contato com a diretora para apresentar a proposta de intervenção inspirada nos pressupostos da Clínica da Atividade de (Clot 1999), que tinha como principal objetivo proporcionar uma discussão sobre a prática dos professores por meio de filmagens, a diretora se interessou imediatamente pela proposta, pois, segunda ela, essa era uma necessidade dos professores: debater a prática.

A diretora relatou que estavam vivendo um impasse: a coordenadora do CEI que estava retornando tinha um perfil bastante teórico. Segundo relato da diretora, esse perfil foi fundamental para a sedimentação da proposta pedagógica do CEI quando a diretora e essa coordenadora assumiram o CEI, no entanto, o coordenador que a substituiu no período que ela ficou afastada tinha um perfil diferente e voltava suas discussões para as questões práticas; e os professores não queriam um retorno total às discussões teóricas, apesar de compreenderem a importância das discussões teóricas.



Esse impasse pode ser compreendido se retomarmos a história da Educação Infantil que, por ser recente - o surgimento oficial das primeiras instituições infantis em nosso país aponta para a década de 70 (Kuhlmann Jr. 1998), ainda são importantes discussões sobre o papel do CEI, do professor, além de questões sobre os fazeres pedagógicos, que em outros níveis de ensino já foram superadas, o que justificaria a postura da coordenadora. No entanto, essas discussões não podem se isolar da concretude diária dos professores, como postulam os autores da ergonomia, como Wisner (2008), que defende que os problemas práticos colocados pelos trabalhadores precisam de soluções práticas, sendo esse o anseio do grupo naquele momento.

Assim, iniciamos a intervenção em setembro até novembro de 2013. Começamos participando da rotina do CEI, observando por três meses. Em seguida realizamos a primeira reunião com os professores para a apresentação da proposta. Depois desse encontro, ainda tivemos outro, por sugestão da diretora, em um sábado, nessa oportunidade, apresentamos um vídeo sobre o método e que demonstra como se dá uma Autoconfrontação Simples e uma Cruzada. Esse vídeo serviu de disparador de um debate com os professores, que puderam perceber que as filmagens não tinham o objetivo de expor os professores no sentido de mostrar ou de se buscar ‘certo e errado’, mas sim discutir questões do trabalho no vídeo apresentado, por exemplo, os professores discutiam questões relacionadas com a postura física deles e as consequências para a coluna (questões de saúde).

A partir disso, em fevereiro de 2014, iniciamos as filmagens com um grupo de oito professores voluntários. Mario<sup>8</sup> atua nessa escola desde que se formou há 10 anos; segundo seu relato quando começou a atuar ele sofreu bastante preconceito,

---

8. Todas as questões de ética foram rigorosamente cumpridas, professores, equipe diretiva e comunidade foram informados sobre o teor e desdobramentos da pesquisa e assinaram sua concordância, com opções de anonimato, ou não, e com nossos contatos para eventuais esclarecimentos ao longo da pesquisa.

mas com o passar dos anos as famílias foram se adaptando com sua presença, hoje o estranhamento limita-se a algumas famílias que chegam ao CEI. O fato de ele ser da comunidade também facilitou sua relação com as famílias. Rogério está no CEI há menos tempo e por ter tido Mario como precursor sentiu menos resistência das famílias. Claudia e Chris atuam no CEI há cinco anos, Magali há oito anos, Daniela ingressou em 2013 e Silvia em 2009.

Daniela e Silvia são professoras do berçário I do período da tarde e a turma tem em média sete crianças entre 0 e 1 ano por professor; Rogério e Magali atuam no berçário II também do período da tarde e as crianças têm em média entre 1 e 2 anos e as turmas são formadas por uma média de nove crianças por professor; Mario e Chris atuam no período da manhã com as crianças do mini-grupo I com idade entre 2 e 3 anos com turmas de onze crianças por educadores; e, por fim, Camila e Claudia são professoras do mini-grupo II cuja faixa etária é 3 e 4 anos e cada educador tem 22 crianças; Claudia atua no período da manhã e Camila no período da tarde.

Antes de iniciar as filmagens, realizamos a primeira reunião com o grupo de professores participantes para definir: (1) a demanda do grupo; (2) as duplas para início das filmagens; (3) a entrega das autorizações de uso de imagem dos professores e das crianças.

Cabe esclarecer que no contexto francês a demanda é o desencadeador da intervenção, ou seja, quando há um problema em um determinado *métier* os psicólogos do trabalho são chamados pelo coletivo de trabalhadores para realizarem a análise do trabalho e, assim, o conflito é posto em discussão com vista a sua superação. Em nosso caso (ou no caso do Brasil) não houve a demanda dos trabalhadores, pois a proposta partiu de nós, mas, de acordo com Clot (2008), é importante que se tenha uma demanda dos trabalhadores, pois sem isso a intervenção não tem um objetivo, ou dito de outro modo, procede-se a filmagem pela filmagem.

O segundo ponto a ser debatido nesse encontro com os professores era a definição de como seria o processo de filmagem, a discussão com os professores foi permeada pela questão da qualidade do trabalho pedagógico e pela necessidade de se pensar a prática pedagógica; havia uma preocupação dos professores com a questão da melhoria do trabalho com a criança, considerando a faixa etária e o que fazer com cada turma. Outra preocupação do grupo era sobre o desafio de inserir as crianças em situações de grupo, mas ao mesmo tempo respeitar a individualidade de cada uma, pois a criança está institucionalizada, mas a individualidade nem sempre é contemplada.

Os professores passaram a refletir sobre quais momentos filmar: os momentos de atividades ou os momentos livres? A filmagem dos momentos mais livres permitiria a percepção fora da atividade planejada em que as atitudes dos professores são menos previsíveis. Os professores se questionaram sobre como acontecem de fato às interações com as crianças nesses momentos e as filmagens permitiriam visualizar essas interações. Assim, convencionou-se focar nas relações, especialmente, nos momentos mais livres para verificar como se conduz o trabalho pedagógico. O que temos de fato com essa demanda do grupo é a discussão do papel do professor. A outra definição estabelecida nesse encontro foi que as filmagens e ACS começariam pelos grupos dos professores: Mario e Chris (MG I) e Camila e Claudia (MG II).

### *Do trabalho prescrito ao trabalho real*

O desenvolvimento das Autoconfrontações, realizadas com os primeiros quatro professores, como descrito anteriormente, começaram pelas filmagens dos docentes com as crianças e depois foram realizadas as Autoconfrontação Simples (ACS) e Autoconfrontação Cruzada (ACC). De acordo

com a proposta da intervenção francesa, o procedimento segue uma ordem e todos os professores passam por essas mesmas etapas: filmagem em situação de trabalho, ACS a partir das próprias imagens e ACC com um colega em função semelhante com as imagens de ambos.

A Autoconfrontação Simples, segundo Clot (2008), tem como objetivo principal fazer com que o trabalhador se confronte com o seu próprio trabalho por meio da troca verbal com o pesquisador. É o momento em que ele vai se observar trabalhando, muitas vezes pela primeira vez, e vai se descobrir nesse trabalho para, possivelmente, surpreender-se. Clot (2008), citando Bakhtin, nos mostra isso no segmento a seguir:

Até mesmo quando adota sua conduta como objeto de reflexão, o homem não fala de si próprio e dos outros, mas consigo mesmo e com os outros: 'É impossível apreender o homem a partir do interior, de vê-lo e compreendê-lo, transformando-o em objeto de uma análise imparcial, neutra, a não ser que por fusão com ele, 'sentindo-o'. É possível abordá-lo e descobri-lo, mais exatamente, forçá-lo a descobrir-se, somente por uma troca dialógica'. (p. 228)

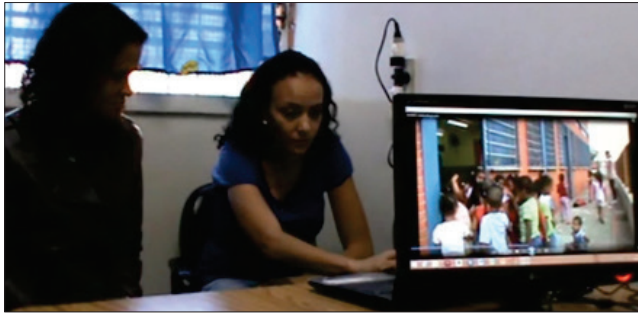
Nesse mesmo sentido, Roger (2007), ao discutir o trabalho do professor, afirma que a Autoconfrontação Cruzada possibilita que '*o professor veja com outros olhos sua prática*'. A proposta do método é possibilitar ao trabalhador a oportunidade de descobrir novas formas de realizar seu trabalho no confronto com o trabalho do seu par. Roger (2007) destaca que esse *não é um processo fácil*, mas colocar luz sobre o que antes estava oculto é apenas o começo de um debate que possibilita a ampliação do poder de agir (Clot 1999).

A discussão que será apresentada a seguir é parte da troca realizada na ACC entre Claudia e Camila. As professoras observam uma cena em que as crianças da professora Camila estão na área externa, no corredor lateral do prédio da creche, brincando e desenhando com giz de lousa no chão. Observando a cena, Claudia destaca:

Claudia: (...) Quantas coisas o professor pensa? Aqui [essa área externa] é um espaço que eu fico meio assim, porque para eles correrem é horrível,

Camila: É muito estreito

Claudia: É muito estreito, tem aquelas tampas de caixas de esgoto, então, n e n coisas. Daí, até estava conversando com o Mario, quantas responsabilidades o professor tem, quantas angustias o professor tem?



Na imagem pode-se observar as crianças brincando na área chamada de 'pátio lateral', que na verdade se trata do corredor do prédio. O CEI conta com um único Parque com brinquedos, área livre com grama e tanque de areia para ser utilizado por cerca de oito turmas. Para que todas as turmas tenham um momento diário ao ar livre outros espaços são usados de forma adaptada, como o espaço lateral ou a entrada da escola. No excerto apresentado anteriormente é possível verificar que as professoras falam sobre as condições desse espaço em que as crianças estão brincando, como vimos, Cláudia afirma que “*É muito estreito, tem aquelas tampas de caixas de esgoto, então, n e n coisas*”. Em seguida, as professoras falam sobre os encargos do professor e sobre o que *devem* fazer:

Claudia: (...) É o professor tem... [que fazer] o professor tem... [que] o professor tem... (...) fica aquela coisa, tá todo mundo amparado, e aí? Eu me vejo nessa situação, está todo mundo amparado, e a gente?

Camila: não corre atrás, né?

Claudia: Não, o professor não faz, o professor não faz.  
Camila: E ali está uma criança correndo, cai um ali: oh, a Priscila,<sup>9</sup> caiu e se machucou! A culpa é de quem? É minha. Porque até isso eu já escutei aqui já, viu? O ano passado eu escutei, olha: você não tem só ela não, você tem mais onze. Hoje em dia é: você não tem só ela, você tem mais dezoito. Eu faço o quê?

Nos excertos apresentados anteriormente pode-se verificar as professoras falando sobre a responsabilidade delas na realização de seu trabalho, especialmente pelo fato de que são responsabilizadas pelos cuidados com as crianças a despeito de qualquer impedimento, como veremos a seguir:

Claudia: É muita coisa. O pior é isso, você acaba ouvindo do próprio... [colega] Aquilo que eu falei de início, do sentido da coletividade. De entender que eu faço parte, não é que eu não tenha consciência do meu papel, não, mas da coletividade mesmo. Eu sei que cada um tem seus afazeres, é complicada a rotina da escola, mas eu sinto muito a falta disso, da coletividade, do olhar.

Claudia: (...) E é o que você falou, do próprio ambiente você escuta (...)

As cobranças e a responsabilidade pelo trabalho diário tornam-se uma carga pesada que causa grande desconforto nas professoras:

Claudia: eu também já escutei, essa coisa por eu ter certo controle com as crianças, que você tem que se policiar, se você tem aquela coisa de organizar, de falar 'não' [você escuta] mas professora, não precisa ser assim também.

Camila: Verdade...

---

9. Priscila é uma criança com necessidades especiais.

Claudia: Mas a gente escuta muito isso e é um fardo que vai ficando mais pesado! Na hora você se culpa, muitas vezes eu vou pra cama frustrada, falando, meu Deus, mas é isso mesmo? Você fica meio atolada, penso: eu estou de menos, eu estou demais? E aí que vem sua formação, seu trabalho, não! Estou fazendo isso, por isso e isso.

Camila: Acho que é isso.

O sentido revelado na fala das professoras chama a atenção para como é esperado que o professor realize seu trabalho. Retomando a fala das professoras, destaca-se outro fator importante abordado nesses segmentos que pode ser ressaltado na seguinte afirmação “*É o professor tem... [que fazer] o professor tem... [que] o professor tem..;*”, essa afirmação indica prescrições que incidem sobre o trabalho da professora.

Prescrição aponta para qualquer documento elaborado previamente que visa regulamentar um determinado trabalho, como define Clot (2004). Especificando mais essa definição Berthet e Cru (2002), por exemplo, consideram que a prescrição é uma *injunção emitida por uma autoridade em posição hierárquica*,<sup>10</sup> levando em conta o contexto de produção desses documentos, principalmente seus emissores e receptores. Do mesmo modo, outros autores como Méard e Bruno (2008) nos mostram que as prescrições podem emanar de diferentes fontes, como as instâncias superiores; os membros do coletivo de trabalho; os interlocutores não profissionais, e o próprio trabalhador, como vimos no excerto destacado da professora Claudia em que o coletivo prescreve.

Aprofundando o debate é possível verificar a configuração de prescrições oriundas de diferentes vozes presentes no discurso das professoras. Partindo de uma perspectiva dialógica de linguagem que entende que todo discurso é povoado por vozes de diferentes enunciadoreis (nem sempre concordantes),

---

10. “Une prescription est **une** injonction de faire émise par une autorité placée en position hiérarchique” (p.107) (Grifos do autor / tradução nossa)

caracterizando, assim, a linguagem como polifônica. Nesses termos, e em uma perspectiva interacionista de linguagem, a constituição dos sentidos dos discursos ocorre por meio das múltiplas vozes discursivas. As palavras são “carregadas”, “ocupadas”, “habitadas”, “atravessadas” por discursos, é o que Bakhtin designa “saturação da linguagem” (Authier Revuz 2001).

A fala da professora Camila mostra o coletivo presente em seu trabalho ao afirmar que *“E ali está uma criança correndo, cai um ali: oh, a Priscila, caiu e se machucou! A culpa é de quem? É minha. Porque até isso eu já escutei aqui já, viu? O ano passado eu escutei, olha: você não tem só ela não, você tem mais onze. Hoje em dia é: você não tem só ela, você tem mais dezoito. Eu faço o quê?”*.

Alusões, discurso indireto livre, jogo de palavras não marcado fazem parte da heterogeneidade constitutiva do discurso, são formas interpretativas (Authier-Revuz 2001) que indicam a presença das múltiplas vozes e podem ser observadas na fala de Claudia: *“(...) E é o que você falou, do próprio ambiente você escuta (...) eu também já escutei, essa coisa por eu ter certo controle com as crianças, que você tem que se policiar, se você tem aquela coisa de organizar, de falar ‘não’ [você escuta] mas professora, não precisa ser assim também”*.

Por sua vez, o discurso do coletivo é povoado pelas vozes da prescrição hierárquica, como as Orientações Normativa nº 01 que afirma *“Considera-se que todos(as) os(as) profissionais da Unidade de Educação Infantil são educadores(as) porque contribuem para a formação e crescimento das crianças, cuidando e educando-as”*. O documento destaca a responsabilidade do professor no processo de educar e cuidar da criança, destaca ainda as seguintes ações: 1) Dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas; e também, 2) Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia (São Paulo 2015).



Sintetizando, podemos destacar a configuração de prescrições oriundas de diferentes instâncias, como da hierarquia, visto no documento da prefeitura, e do próprio coletivo de Claudia e Camila nas vozes presentes nos discursos, como aponta o quadro a seguir:

QUADRO 1: prescrições que incidem sobre o trabalho das professoras

Prescrições da Hierarquia	Prescrições do Coletivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve cuidar e educar a criança</li> <li>• Deve privilegiar a brincadeira</li> <li>• Deve organizar o espaço físico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidar de todas as crianças igualmente</li> <li>• Não deixar nenhuma criança se machucar</li> <li>• Ser atenciosa e dar limites, sem ser dura</li> </ul>

O professor é o responsável pela integridade física das crianças e é cobrado sobre isso, apesar das dificuldades: espaço inadequado, número excessivo de crianças com o professor, entre outros obstáculos enfrentados diariamente e, ainda, o peso das prescrições, sejam elas da hierarquia ou mesmo do coletivo, sobre a prática diárias das professoras.

Claudia indica a falta de um coletivo em que se apoiar: *“É muita coisa. O pior é isso, você acaba ouvindo do próprio... [colega] Aquilo que eu falei de início, do sentido da coletividade. De entender que eu faço parte, não é que eu não tenha consciência do meu papel, não, mas da coletividade mesmo. Eu sei que cada um tem seus afazeres, é complicada a rotina da escola, mas eu sinto muito a falta disso, da coletividade, do olhar”.*

Ao afirmar que *“a gente escuta muito isso e é um fardo que vai ficando mais pesado!”* Claudia sinaliza que o coletivo prescreve e avalia. O que se observa implicado nessas vozes são as prescrições que não são reveladas, pelo contrário, são veladas, não estão escritas, mas que exercem influência sobre o trabalhador. Tendo e vista o exposto, pode-se questionar quem seria esse outro que prescreve? A quem essas professoras

prestam conta? Essa terceira pessoa idealizada que controla, que deseja, que fala, essa voz heterogênea que incide sobre essas professoras.

Nessa direção, Clot (2005), inspirado em Bakhtin, destaca a tríplice natureza de todo diálogo ao considerar a presença do destinatário, do sobredestinatário e do subdestinatário, para explicar a presença das vozes no discurso interior:

É precisamente a luta pelo objeto que explica [...] a existência de três diálogos em um. Acontece que, nas réplicas do diálogo com o destinatário imediato, dois outros diálogos se fazem ouvir: o “grande diálogo” com o terceiro participante invisível e o “pequeno diálogo” consigo mesmo. Dito de outra forma, dirigidas ao(s) destinatário(s) imediato(s), as réplicas são simultaneamente perguntas e respostas ao sobredestinatário e ao subdestinatário [...]. (Clot 2005, pp. 39-40, grifo do autor)

Assim, observa-se o sobredestinatário no discurso de Claudia, a parte subentendida da atividade que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida. O que eles sabem que é seu dever fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, em que seja necessário re-especificar a tarefa sempre que ela se apresenta (Clot 2008).

O discurso das professoras põe em evidência as condições em que o trabalho é realizado em detrimento às prescrições. Claudia afirma: *“(...) Quantas coisas o professor pensa? Aqui [essa área externa] é um espaço que eu fico meio assim, porque para eles correrem é horrível”* ao que Camila confirma e acrescenta: *“É muito estreito”* e retomando Claudia afirma que *“É muito estreito, tem aquelas tampas de caixas de esgoto, então, n e n coisas”*.

Se por um lado as prescrições indicam que as crianças precisam brincar, que o professor é o responsável pelo cuidado com a criança ou que o professor deve cuidar para que a criança não se machuque, por outro, essas mesmas prescrições não

consideram em que condições se pode realizar a prescrição. Além do mais, se não se realizam, a responsabilização e a culpabilização recai sobre o professor.

Quando Claudia afirma que “(...) *entender que eu faço parte, não é que eu não tenha consciência do meu papel, não, mas da coletividade mesmo. Eu sei que cada um tem seus afazeres, é complicada a rotina da escola, mas eu sinto muito a falta disso, da coletividade, do olhar*” ela não foge a responsabilidade, mas clama pelo coletivo. Assim, a professora olha para o passado e re-vive o futuro (Clot 2010). Ela não ignora a regra, mas liberta-se das normas, não as negando, mas as transformando. Emancipando-se da tarefa (Clot 2013).

### *Considerações*

Neste trabalho observamos de que forma os ditos e os implícitos que circulam no *métier* incidem sobre as professoras, assim, foi possível compreender os sentidos e os efeitos desse discurso nas professoras participantes, destaca-se especialmente o peso da responsabilidade que causa mal-estar na realização das tarefas e a ausência de um coletivo que apoia, mas que contrariamente prescreve e avalia, reafirmando o que já foi dito por Clot de que *a atividade é uma batalha sem trégua* (Machado 2005).

Pode-se inferir que os dados permitiram colocar luz à forma como as professoras são afetadas pelos sentidos daquilo que é dito e por aquilo que não é dito, mas é pressuposto ou implicado no dizer. As análises mostram como os implícitos ecoam e repercutem nas professoras e nos permitiram, também, discutir como essas expectativas prescrevem posturas e ações para as professoras.

Elucidar os efeitos de sentido que circulam nesse *métier* para trazer a tona o que não é dito pode ser o começo de um novo olhar para seu próprio trabalho e, possivelmente, a superação do mal-estar causado pelas cobranças do prescrito.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. (2001). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov) (1929[2009]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BERTHET, M. e CRU, D. (2002). "Avec les évaluations de la prescription, comment se transforme le travail et travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse? Actes de 37ème Congrès de l'Ergonomie sur le theme: 'Les évaluations de la prescriptions'. Aixen-Provence." *Revue Self*. Disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/self2002/html>. Acesso em: 28/05/2010.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y. (2001). "Editorial", in: *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, nº 146, Paris.
- CLOT, Y. (2004). *Vygotsky: au delà de la psychologie cognitive*. Conferência realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do LAEL.
- CLOT, Y. (2005). "L'autoconfrontation croisé en analyse du travail", in: FILLIETTAZ, L. e BRONCKART, J.-P. (eds.) *L'analyse des actions e des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peeters, pp. 37-55.
- CLOT, Y. (2006). "Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva." *ProPosições - Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*, vol. 17, nº 2, Unicamp, maio/agosto.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.

- CLOT, Y. (2013). "O ofício como operador de saúde." *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, nº especial 1, pp. 1-11.
- Clot, Y. e Faïta, D. (2001). "Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité." *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente* 146, pp. 17-26.
- KOSTULSKI, K. (2009). Le métier de procureur de la République au quotidien: de l'activité empêchée à la créativité. Rapport final de l'intervention réalisée la demande de l'École nationale de la magistrature sur 'l'analyse du métier de procureur de la République'.
- KUHLMANN JR. M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- MACHADO, A. R. (2005). "Entrevista com Yves Clot." *Psicologia da Educação*, 20, São Paulo, pp. 155-160.
- MÉARD, J e BRUNO, F. (2008). *Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire: analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire: Travail et formation en education*. Disponível em: [http:// tfe.revues.org/index718.html](http://tfe.revues.org/index718.html). Acesso em: 25/02/2010.
- ROGER, J. L. (2007). *Refaire son métiers: essais de la clinique de l'activité*. Ramonville Sant-Agne: Érès.
- SÃO PAULO (2015). *Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015*. São Paulo: SME/DOT.
- WISNER, A. (2008). "Partir de l'ergonomie", in: CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- VIGOTSKI, L. S. (1925). *Consciousness as a problem in the Psychology of Behavior*, essay.
- VIGOTSKI, L. S. (1930[2003]). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1925[2001]). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.



# DIMENSÕES ESQUECIDAS DA TERCEIRIZAÇÃO: OCULTAMENTO DOS SUJEITOS, CORROSÃO DOS SABERES COLETIVOS E DESCOMPROMISSO COM O TRABALHO BEM FEITO

*Fábio de Oliveira*

## *Terceirização e precarização do trabalho*

A terceirização e outras formas de flexibilização da contratação de mão de obra têm se tornado uma temática importante no debate contemporâneo sobre os rumos do trabalho no Brasil por diversas razões.

Primeiro, por tudo o que representa, na maioria das vezes, em termos de precarização do trabalho, consequência dos esforços empresariais para tornarem seus empreendimentos mais competitivos por meio da aplicação da força de trabalho (que assume feições *just in time*) na medida das necessidades da produção (Antunes 2015; Antunes e Druck 2014; Carelli 2003; Lima 2010).

Segundo, pelos seus efeitos nocivos para a saúde e para as formas de sociabilidade da classe trabalhadora:

diversos estudos denunciam os sofrimentos decorrentes da precarização das condições de trabalho e das condições gerais de vida, relacionados à fragilidade dos vínculos empregatícios, às inseguranças em relação à própria sobrevivência e à impossibilidade de construir projetos a longo prazo (Antunes e Praun 2015; Franco, Druck e Seligmann-Silva 2010).

Terceiro, pela ameaça da generalização da terceirização para todo tipo de atividade a partir das mudanças recentes na legislação trabalhista brasileira (Antunes 2015; Krein 2018). O que inclui seus desdobramentos na forma da uberização e o horizonte de quase desaparecimento das formas convencionais de trabalho em favor de formas mais semelhantes ao trabalho amador, com o crescimento da chamada *gig economy* ou economia dos “bicos” (Abílio 2017; Pochmann 2016; Slee 2017).

A terceirização reorganiza as cadeias produtivas, deixando as atividades externalizadas a cargo de empresas menores que as contratantes. Dentre as diversas implicações desse fenômeno, observa-se que empresas terceiras são altamente voláteis, isto é, elas surgem e desaparecem com grande facilidade e, com isso, esquivam-se dos mecanismos tradicionais de fiscalização e dificultam a ação sindical. Não é incomum, por exemplo, em empresas públicas que contratam serviços terceirizados de limpeza ou segurança patrimonial, que, ao fim de um contrato que não é renovado, essas empresas fechem suas portas e deixem os trabalhadores sem seus últimos salários. Também não é raro no serviço público que os *mesmos* trabalhadores terceirizados permaneçam por anos a fio nas *mesmas* instituições públicas, enquanto as empresas terceirizadas que fazem a mediação trabalhista se sucedam uma após a outra recontratando esses trabalhadores, criando uma situação, no mínimo, inusitada.

A terceirização constitui, enfim, um esforço para contornar direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores com vistas à redução de custos. Ter a mão de obra à disposição apenas quando é necessária para o acontecer da produção, quando existe demanda, é o cenário ideal para os empreendedores, mas isso tem como consequência a retirada dos trabalhadores descartados do circuito do consumo e representa uma ameaça



à sua sobrevivência. O que se passa, então, é que a terceirização transfere mais intensamente as incertezas do mercado para os trabalhadores, os quais não dispõem de recursos para enfrentar os períodos de baixa produção.

Devemos lembrar, contudo, que o Estado tem responsabilidades em relação a seus cidadãos e as leis que protegem os trabalhadores, leis que resultaram de um processo histórico de lutas, refletem isso. Ainda mais se considerarmos que o desemprego tem como consequências diversos outros problemas sociais que afetam o conjunto da sociedade e concorrem para o esgarçamento dos laços sociais. Desse modo, a desregulamentação do trabalho é uma ação anticivilizatória que, ademais, não tem sido capaz de cumprir a promessa de gerar mais empregos e conduzir a sociedade para o rumo da prosperidade.

O fenômeno da terceirização permite um certo número de leituras psicossociais. As repercussões sobre a saúde e sobre as formas de subjetivação são um caminho muito importante de análise nessa perspectiva. Um outro caminho promissor é a compreensão das formas de sociabilidade produzidas sob essas condições, das práticas de enfrentamento e das estratégias de sobrevivência dos trabalhadores diante da imposição desse tipo de vínculo de trabalho (arranjos familiares, formas de solidariedade etc.). Neste texto, gostaríamos de indicar algumas dimensões psicossociais pouco exploradas nas discussões sobre a terceirização: a invisibilização dos trabalhadores nos discursos da terceirização, a corrosão dos saberes coletivos dos trabalhadores e relatar alguns achados de campo sobre este último aspecto.

### *A invisibilização dos trabalhadores nos discursos sobre a terceirização*

A primeira dessas dimensões refere-se ao modo como os trabalhadores são representados nos discursos favoráveis à terceirização, ou melhor: como não são representados e, ainda, como são tornados invisíveis.

Druck e Franco (2009) fazem uma observação importante nesse sentido a respeito do lugar do trabalho e dos trabalhadores na terceirização:

É interessante observar que neste quadro de definição – na perspectiva empresarial – fala-se em atividade, em negócios, em produção etc., mas não se fala jamais em trabalho e em trabalhadores, que são exatamente os sujeitos principais que sustentarão as atividades, os negócios e a produção, “transferida”, “externalizada”, isto é, “terceirizada”. (p. 229)

Esse esvanecimento do trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras fica claro, para citar um exemplo, na pesquisa de Barros (2015), que estudou a terceirização em uma universidade pública federal brasileira. Para tanto, o autor analisou as propostas de reforma do Estado de Bresser-Pereira (1997), que são a base do que vivemos hoje no país no setor público. O que chama a atenção na análise empreendida por Barros é que Bresser-Pereira, o formulador de uma defesa contundente da terceirização, refere-se o tempo todo ao fazer competente das empresas contratadas pelo Estado a favor do bem geral de todos os cidadãos, mas não faz referência alguma ao cidadão contratado como trabalhador que é quem, de fato, realiza as atividades (em questão (não as “empresas” em abstrato). Por exemplo, defende-se que a empresa terceirizada faça um certo serviço que antes era feito pelo Estado; caso este serviço não seja bem feito, quebra-se o contrato e convoca-se uma outra empresa mais competente. O elemento que é feito invisível nessa operação discursiva são os trabalhadores. Não é, afinal, a empresa terceirizada quem faz o serviço, mas os trabalhadores que ela contrata e que são colocados à disposição do Estado. Descartar a empresa significa descartar os seus trabalhadores e nada é dito a respeito das consequências disso para estes cidadãos. O que se observa nesses deslocamentos discursivos é o esquecimento dos sujeitos e sua clara reificação.

Se, de uma parte, os discursos sobre a terceirização e o debate público atual ocultam os sujeitos que trabalham como terceirizados (não é, insistimos, “a empresa” terceirizada que faz a faxina dos prédios ou garante sua segurança patrimonial, mas trabalhadores em carne e osso), de outra parte, o esquecimento dessa dimensão da realidade do trabalho terceirizado faz sombra sobre outro fenômeno psicossocial de extrema importância, mas que resta quase que completamente esquecido: o ataque que a terceirização representa para a construção dos saberes práticos coletivos, os quais permitem que o trabalho se realize a contento e com alguma segurança.

### *A corrosão dos saberes coletivos na terceirização*

A segunda dimensão psicossocial que nos interessa interrogar refere-se aos efeitos da terceirização sobre os processos de construção de conhecimentos coletivos a respeito do trabalho.

Diversos autores, da ergonomia à clínica da atividade e à psicologia social do trabalho, apontam para a importância dos saberes construídos na prática de trabalho para que o trabalho aconteça (Clot 1999[2006]; Lhuillier 2006, 2011; Oliveira 2014; Sato e Oliveira 2008; Vieira, Barros e Lima 2007).

Lacomblez (2008), a partir da revisão de alguns estudos empíricos, aponta como “certas condições de emprego têm inequivocamente efeitos sobre as condições de trabalho e a ‘distribuição’ dos riscos profissionais” (p. 52). Isso porque, entre outros fatores, a precariedade do emprego impede a aquisição de experiência por parte dos coletivos de trabalhadores.

No mesmo caminho, Alvarez *et al.* (2007) afirmam serem relevantes as “possíveis perdas no ativo de conhecimento (um patrimônio longamente acumulado)” formal e informal devidas à fragmentação dos coletivos de trabalho, perdas as quais “não foram devidamente avaliadas ao se optar pela terceirização” (p. 65),

mesmo considerando-se que a coesão desses coletivos é um elemento crucial para a confiabilidade dos sistemas (p. 58).

Lima (2007) analisa a correlação entre grandes acidentes ocorridos em setores da petrolífera brasileira Petrobras e a expansão por parte da empresa das contratações de trabalhadores por meio da terceirização. A autora conclui que, por diversas razões, a crescente terceirização dificultou o processo de construção e de compartilhamento de saberes sobre o trabalho que, entre outras funções, permitiam prevenir parte das ameaças à integridade física e à saúde dos trabalhadores. Isso porque os trabalhadores terceirizados não permanecem muito tempo no mesmo contexto de trabalho em razão do encerramento periódico dos contratos. E porque trabalhadores terceirizados e efetivos constituem redes sociais distintas, que pouco se comunicam entre si e que mantêm rivalidades mútuas.

A autora revisa várias pesquisas que indicam a relação entre a terceirização e o aumento dos acidentes de trabalho e aponta, ao referi-los, uma lacuna na análise desses fenômenos:

No entanto, ao tentar explicar esse dado, os pesquisadores, em geral, não conseguem ir além da constatação de que as empresas não oferecem aos terceirizados as mesmas condições oferecidas ao pessoal diretamente contratado por elas. Suas análises não esclarecem o verdadeiro motivo dessa estatística que se repete com regularidade. É exatamente nesse aspecto que a contribuição de Y. Clot nos parece relevante. Ele consegue tocar, no nosso entender, em um ponto crucial: a degradação dos gêneros de atividade, provocada por essas novas formas de organização da produção, pode ser a chave para a compreensão do problema. (Lima 2007, p. 102)

Assim, Lima, a partir da conceituação de Yves Clot sobre os gêneros profissionais, aponta para uma dimensão negligenciada na discussão sobre a terceirização, que é a dos saberes práticos coletivamente construídos (o gênero profissional na clínica

da atividade) e o seu papel na concretização das atividades de trabalho e na proteção dos trabalhadores.

Isto é, como vimos com Lacomblez (2008) e Alvarez et al. (2007) mais acima, a quebra da continuidade dos coletivos locais de trabalho promovida pela introdução da terceirização degrada esses saberes e contribui para o aumento da atomização dos trabalhadores e de sua vulnerabilidade diante do imponderável no trabalho.

A resposta a esses desafios não passa, como poderia imaginar um desavisado, pela intensificação da padronização de procedimentos para dar conta da maior rotatividade de funcionários, pois os saberes coletivamente construídos prestam-se justamente para o enfrentamento do que não foi previsto pelas normas prescritas de trabalho.

### *A terceirização contra a atividade de trabalho*

A terceirização no setor público brasileiro, que tem sido estudada por diversos autores (por exemplo: Bastos 2019; Druck 2017; Coutinho, Diogo e Joaquim 2011; Coutinho, Diogo, Joaquim e Borges 2011), guarda algumas peculiaridades. Segundo Druck (2017), esse tipo de terceirização representa uma política que transforma a natureza do Estado e de sua intervenção, e que busca destituir o funcionalismo de sua função social (p. 85), procurando fazer crer em sua menor competência diante da iniciativa privada, abrindo caminho para o sucateamento e a posterior privatização dos serviços públicos.

Apresentamos a seguir algumas reflexões a respeito dos impactos da terceirização sobre a atividade de trabalho a partir da experiência de uma intervenção realizada em conjunto com trabalhadores da área de manutenção de uma universidade pública localizada no Estado de São Paulo (Oliveira *et al.* 2018). Essa pesquisa-intervenção participativa teve como inspiração o trabalho de Paulo Freire (1985). Constituiu-se

para sua realização uma Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção inspirada em aperfeiçoamentos recentes (Neves *et al.* 2015) do Modelo Operário Italiano (Muniz, Brito, Souza, Athayde e Lacomblez, 2013) e foram realizados grupos de discussão e observações etnográficas das atividades de trabalho.

Os servidores públicos em questão vinham sendo gradativamente substituídos por funcionários terceirizados, oriundos de empresas prestadoras de serviços contratadas por tarefas. Em seus relatos sobre as atividades que realizavam, os trabalhadores com os quais convivemos mais proximamente falavam com muita frequência sobre a presença dos terceirizados e sobre a precarização crescente de suas próprias condições de trabalho, incluindo a falta de equipamentos adequados e a não contratação de novos funcionários efetivos para repor os funcionários que estavam se aposentando, situação que vinha se prolongando há anos e que resultou na drástica redução do quadro funcional de todos os setores da manutenção.

Além do drama da “obsolescência programada” de um coletivo já envelhecido, da permanente ameaça de substituição dos efetivos pelos terceirizados e das consequências relativas à precarização das condições de trabalho, observaram-se diversas repercussões da realização de parte das tarefas por terceirizados. Elas se referiam, por exemplo: a) à baixa qualidade dos serviços prestados em função do não conhecimento prévio das características dos locais em que são realizados; b) à necessidade frequente de realização de retrabalho por parte dos trabalhadores efetivos para corrigir os erros dos terceirizados; c) ao menor envolvimento com a atividade em si pela diminuição das possibilidades de ter o trabalho reconhecido.

Dos diversos episódios relatados que caracterizam esses problemas decorrentes do processo de substituição de trabalhadores efetivos por terceirizados, destacamos dois que são ilustrativos do que queremos apresentar. Mesmo que se possa supor algum revanchismo nesses relatos, eles tratam de situações concretas e reveladoras de aspectos da terceirização

vista de perto, no momento de sua materialização a partir de seus múltiplos determinantes.

O primeiro episódio refere-se à construção de um novo prédio no *campus*. Ao criticarem a falta de compromisso que atribuem aos trabalhadores terceirizados com as instituições para as quais prestam serviços, dois funcionários da área de jardinagem, que trabalharam por décadas a cuidar dos jardins das diversas unidades da universidade, relataram um acontecimento que lhes pareceu emblemático, pelo contraste, de seu próprio compromisso com a universidade e com as questões ambientais. Disseram que o novo prédio seria construído em uma área na qual haviam plantado há alguns anos um grande número de árvores. E que lhes foi atribuída a incumbência de preparar o terreno para a obra, isto é, deveriam derrubar justamente aquelas árvores e toda a cobertura vegetal existente. Isso gerou uma polêmica no coletivo de trabalho em torno do que fazer com as árvores que eles próprios plantaram: seguir as ordens exatamente como foram dadas ou zelar pelo produto de um trabalho anterior e pelos valores ecológicos que eles, como jardineiros conscientes, prezavam imensamente? A decisão, ao final, foi replantar as árvores em outro lugar e evitar seu corte. Segundo a avaliação dos trabalhadores que narraram esse episódio como um exemplo dos limites da terceirização, uma equipe de terceirizados não teria o mesmo compromisso e a mesma margem de controle sobre a própria atividade para agir assim.

O segundo episódio trata da instalação de mourões de concreto para a sustentação de uma cerca, serviço que, desta vez, foi realizado por contratados de uma empresa terceirizada. Um grupo animado de funcionários de meia idade da universidade, todos do setor de construção civil, contou-nos essa história como exemplo da necessidade de se conhecer o lugar em que se trabalha e do compromisso que se instaura quando se sofre as consequências de um trabalho anteriormente feito (no caso, mal feito). Um dos trabalhadores que supervisionava oficiosamente o trabalho dos terceirizados contou que, ao observar o que faziam, logo concluiu que a profundidade com que os mourões

(longas colunas pré-moldadas de concreto que serviriam de apoio para fiadas de arame farpado) estavam sendo enterrados seria insuficiente para mantê-los de pé por muito tempo depois da instalação do arame farpado, ainda mais em um terreno que, por experiência, era mais arenoso do que aparentava. Cogitou se deveria ou não interferir na ação que testemunhava, pois não achava justo ser substituído por uma equipe que era menos competente, ajudá-la e, ainda, não ser reconhecido pelos seus superiores por isso (pois ninguém saberia que corrigiu o que estava indo mal), o que o levava a pensar se não seria melhor “deixar dar errado” para, posteriormente, ter evidências para demonstrar a má qualidade do serviço terceirizado. Mas, por outro lado, sabia que a cerca iria pender ou cair em algum momento e que isso certamente significaria um retrabalho que ficaria a seu cargo e de seus colegas. Para evitar um trabalho futuro inútil, decidiu interferir e indicou a profundidade correta para o enterramento das bases dos mourões.

É interessante notar nesses dois relatos um sentimento de orgulho em relação ao trabalho bem feito (Clot 2017) e um senso de responsabilidade pela coisa pública apoiado em uma imagem do bom funcionário público; imagem erguida em oposição aos terceirizados, que ficam temporariamente na universidade e que não têm compromissos com o que é construído. Esse sentimento relaciona-se a um tipo de reconhecimento que, se não vem dos gestores, certamente vem dos próprios pares com quem as histórias são vividas ou compartilhadas.

Os episódios acima relatados apontam para aspectos da generalização da terceirização e de outras formas de flexibilização do trabalho que deveriam ser objeto de uma análise mais detida. Esses aspectos dizem respeito às consequências do trabalho terceirizado, não apenas para os trabalhadores contratados sob esse modelo nem para os trabalhadores fixos, mas para a própria atividade de trabalho e seus produtos. O que está em jogo, além das consequências psicossociais indicadas acima, é a qualidade do trabalho que é realizado sob a égide da terceirização, algo que quase nunca é colocado em questão nas discussões empresariais sobre o tema.



## Referências

- ABÍLIO, L. C. (2017). "Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia." *IHU On-Line*, vol. 17, nº 503, pp. 20-27.
- ALVAREZ, D.; SUAREZ, J. D.; PEREIRA, R.; FIGUEIREDO, M. e ATHAYDE, M. (2007). "Reestruturação produtiva, terceirização e relações de trabalho na indústria petrolífera offshore da Bacia de Campos (RJ)." *Gestão & Produção*, vol. 14, nº 1, pp. 55-68.
- ANTUNES, R. (2015). "A sociedade da terceirização total." *Revista da ABET*, vol. 14, nº 1, pp. 6-14.
- ANTUNES, R. e DRUCK, G. (2014). "A epidemia da terceirização", in: ANTUNES, R. (org.) *Riqueza e miséria do Trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, pp. 13-24.
- ANTUNES, R. e PRAUN, L. (2015). "A sociedade dos adoecimentos no trabalho." *Serviço Social & Sociedade*, vol. 123, pp. 407-427.
- BARROS, S. P. (2015). *Biopolítica, neoliberalismo e vulnerabilidade: os trabalhadores terceirizados na universidade pública*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- BASTOS, J. A. (2019). *Servidores, funcionários, terceirizados e empregados: a Babel dos vínculos, cotidiano de trabalho e vivências dos trabalhadores em um serviço público*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. (1997). "A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle." *Cadernos MARE da Reforma do Estado*, vol. 1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.
- CARELLI, R. L. (2003). *Terceirização e intermediação de mão de obra: ruptura do sistema trabalhista, precarização do trabalho e exclusão social*. Rio de Janeiro: Renovar.

- CLOT, Y. (1999[2006]). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- CLOT, Y. (2017). “O higienismo contra o trabalho de qualidade?” *Horizontes interdisciplinares da gestão*, vol. 1, nº 1, pp. 114-124.
- COUTINHO, M. C.; DIOGO, M. F. e JOAQUIM, E. P. (2011). “Cotidiano e saúde de servidores vinculados ao setor de manutenção em uma universidade pública.” *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, vol. 36, nº 124, pp. 227-237.
- COUTINHO, M. C.; DIOGO, M. F.; JOAQUIM, E. P. e BORGES, R. C. P. (2011). “O trabalho de manutenção em uma prefeitura universitária: entre dificuldades e realizações.” *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 31, nº 1, pp. 96-109.
- DRUCK, G. (2017). “Terceirização no serviço público: múltiplas formas de precarização do trabalho”, in: NAVARRO, V. L. e LOURENÇO, E. A. S. (orgs.) *Avesso do trabalho IV – Terceirização: precarização e adoecimento no mundo do trabalho*. São Paulo: Outras Expressões, pp. 59-87.
- DRUCK, G. e FRANCO, T. (2007) (orgs.) *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo.
- DRUCK, G. e FRANCO, T. (2009). “Terceirização: a chave da precarização do trabalho no Brasil”, in: NAVARRO, V. L. e PADILHA, V. (orgs.) *Retratos do trabalho no Brasil*. Uberlândia: Edufu, pp. 225-254.
- FRANCO, T.; DRUCK, G. e SELIGMANN-SILVA, E. (2010). “As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado.” *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, vol. 35, nº 122, pp. 229-248.
- FREIRE, P. (1985). “Criando métodos de pesquisa alternativa”, in: BRANDÃO, C. R. (org.) *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, pp. 34-41.

- KREIN, J. D. (2018). "O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista." *Tempo Social*, vol. 30, nº 1, pp. 77-104.
- LACOMBLEZ, M. (2008). "Quando a precariedade do emprego transforma o trabalho: os contributos de uma análise das actividades concretas." *Organizações e Trabalho*, nº especial, pp. 51-58.
- LHUILIER, D. (2006). "Clinique du Travail." *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, vol. 1, nº 1, pp. 179-193.
- LHUILIER, D. (2011). "Filiações teóricas das clínicas do trabalho", in: BENDASSOLLI, P. F. e SOBOLL, L. A. P. (orgs.) *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, pp. 22-58.
- LIMA, J. C. (2010). "A terceirização e os trabalhadores: revisitando algumas questões." *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 13, nº 1, pp. 17-26.
- LIMA, M. E. A. (2007). "Contribuições da Clínica da Atividade para o campo da segurança no trabalho." *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, vol. 32, nº 115, pp. 99-107.
- MUNIZ, H. P.; BRITO, J.; SOUZA, K. R.; ATHAYDE, M. e LACOMBLEZ, M. (2013). "Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil." *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, vol. 38, nº 128, pp. 280-291.
- NEVES, M. Y.; MUNIZ, H. P.; SILVA, E. F.; COSTA, J. D.; BRITO, J. e ATHAYDE, M. (2015). "Saúde, gênero e trabalho nas escolas públicas: potencialidades e desafios de uma experiência com o dispositivo Comunidade Ampliada de Pesquisa e Intervenção." *Laboreal*, vol. 11, nº 1, pp. 53-68.
- OLIVEIRA, F. (2014). "Perspectivas psicossociais para o estudo do cotidiano de trabalho." *Psicologia USP*, vol. 25, nº 1, pp. 41-50.
- OLIVEIRA, F. et al. (2018). "Pesquisa-intervenção participativa com trabalhadores da Unidade de Manutenção de

uma universidade pública: precarização, memória e resistência.” *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, vol. 43, supl. 1, p. e3s.

POCHMANN, M. (2016). “Terceirização, competitividade e uberização do trabalho no Brasil”, in: TEIXEIRA, M. O.; RODRIGUES, H. e COELHO, E. A. (orgs.) *Precarização e terceirização: faces da mesma realidade*. São Paulo: Sindicato dos Químicos de São Paulo, pp. 59-68.

SATO, L. e OLIVEIRA, F. (2008). “Compreender a gestão a partir do cotidiano de trabalho.” *Aletheia*, vol. 27, pp. 188-197.

SLEE, T. (2017). *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. São Paulo: Elefante.

VIEIRA, C. E. C.; BARROS, V. A. e LIMA, F. P. A. (2007). “Uma abordagem da Psicologia do Trabalho, na presença do trabalho.” *Psicologia em Revista*, vol. 13, nº 1, pp. 155-168.

# A ENTREVISTA EM AUTOCONFRONTAÇÃO NA ERGONOMIA DA ATIVIDADE E NA CLÍNICA DA ATIVIDADE

*Renata Bastos Ferreira Antipoff  
Raquel Guimarães Soares  
Rosângela Maria de Almeida Camarano Leal*

## *Introdução*

O estudo da atividade humana em situações de trabalho tem mobilizado ergonomistas, psicólogos e pesquisadores do mundo do trabalho interessados em compreender a dinâmica da atividade para melhorar as condições de trabalho. Nesse cenário em que diversas abordagens mais ou menos próximas se definem pela denominação genérica de análise do trabalho, pode ser interessante fazer demarcações que permitam diferenciar objetos de análise, procedimentos técnicos específicos, assim como critérios de rigor das descrições realizadas. Essas diferenciações trazem também consequências práticas quanto às possibilidades de transformação das condições de trabalho e de desenvolvimento da própria atividade.

A ergonomia e a psicologia do trabalho têm se debruçado teórico-metodologicamente sobre a análise da atividade, mas com diferentes concepções e maneiras de abordá-la. Mesmo que os objetivos dessas duas disciplinas sejam os mesmos, é preciso transformar os processos de trabalho visando ao maior conforto, saúde, segurança e eficácia ao trabalhador como também promover processos de aprendizagem de desenvolvimento e de formação de coletivos de trabalho. Os meios utilizados por ambas diferem de modo significativo apesar de, na aparência, se tratar da mesma coisa, a saber: a entrevista em autoconfrontação.

A entrevista em autoconfrontação foi sistematizada por Theureau e Pinsky (Theureau 2010), ambos ergonômistas que se inspiraram na autoconfrontação proposta por von Cranach (Von Cranach, Kalbermatten, Indermuhle e Gugler 1982, *apud* Theureau 2010) em suas pesquisas sobre etologia cognitiva, que ganhou notoriedade por meio da Clínica da Atividade, principalmente entre psicólogos. Para muitos clínicos do trabalho, a entrevista em autoconfrontação é um método desenvolvido e utilizado exclusivamente pela Clínica da Atividade mesmo que isso nunca tenha sido dito por Yves Clot e seus seguidores. Disso, decorre um grande equívoco, sobretudo no que se refere às especificidades de cada disciplina para com esse método. Revelar essas diferenças, seus pressupostos e suas formas de uso torna-se imprescindível para ampliar o debate acerca da sua importância e alcance, assim como das suas possibilidades de uso e de seu desenvolvimento.

### *A entrevista em autoconfrontação*

A entrevista em autoconfrontação ou autoconfrontação simples, criada pela ergonomia chamada de autoconfrontação simples, é uma técnica de verbalização entre dois atores, um pesquisador e um trabalhador, mediada por traços objetivos da atividade (registros do comportamento realizado como ações, falas, gestos, sinais e olhares) em situação real de trabalho.

Entendemos por autoconfrontação não apenas as verbalizações a posteriori sobre o próprio comportamento, mas toda e qualquer técnica de explicitação que coloque traços objetivos do comportamento entre o observador que interroga e o observado que responde. Nesse princípio metodológico geral, cabem tanto as verbalizações interruptivas e consecutivas quanto as entrevistas de explicitação (Vermerch 1990) ou as entrevistas guiadas pelos fatos (Langa 1998). O sentido fundamental desse princípio é que não se interpela diretamente a consciência do sujeito (como nas pesquisas de opinião), mas se chega a esta através de traços da atividade e do comportamento. Mais que a consciência imediata manifesta na fala espontânea dos trabalhadores, a ergonomia procura explicitar os processos subconscientes que sustentam a regulação individual e coletiva da atividade. (Lima 2000, p. 139)

Para ambas as abordagens, a Ergonomia e a Clínica da Atividade, essa técnica é posterior à observação da atividade, que consiste no registro dos traços objetivos da atividade através de filmagens, gravações de voz, descrições de sequências de ações dos trabalhadores, rascunhos e fotografias. O que caracteriza a entrevista em autoconfrontação é sempre a presença de traços objetivos mediando a verbalização do ator da ação (Lima 2000); ou seja, um acesso indireto (Lima 2000; Clot 1999). Por exemplo, após a filmagem de uma sequência de operações do sujeito em situações reais de trabalho, o pesquisador ou observador mostra o filme para o ator da ação e lhe pergunta: “O que você fez neste momento?”, “Como você aperta este botão?”, “Como sabe a hora de parar?” e “Esta careta aqui, o que você sentiu neste momento?”

São questões sempre bem situadas fazendo referência à filmagem. Por isso, é importante parar o filme no momento da pergunta para não atrapalhar a verbalização do ator e nem perder a sequência da filmagem. Poderíamos continuar mostrando como ocorre uma entrevista em autoconfrontação se não houvesse diferença em relação ao seu uso pelas disciplinas.

Como veremos adiante, é apenas na aparência que elas se parecem. Mesmo que a forma se assemelhe, colocar o sujeito diante de sua própria atividade filmada e fazer determinadas perguntas sobre o seu vivido, os objetivos almejados e os pressupostos teóricos subjacentes tornam esse método tão distinto que não se pode tratá-lo de forma homogênea e abstrata, mas apenas de forma específica dentro do arcabouço teórico e metodológico das disciplinas.

### *A autoconfrontação na ergonomia*

Não se pode falar da entrevista em autoconfrontação sem falar dos aspectos metodológicos e teóricos que compõem o quadro geral da Ergonomia da Atividade. Para a Ergonomia, a atividade de trabalho é, em grande parte, inacessível à consciência dos trabalhadores. Isso quer dizer que as regulações, escolhas e adaptações que o sujeito faz durante sua atividade em curso não são conscientes, uma vez que sua atenção seletiva se concentra em certos aspectos da atividade, deixando de fora o uso do seu corpo em ação, que engloba gestos, movimentos, olhares, falas, pensamentos, sensações e emoções (Vigotsky 2001; Theureau 2010). Além disso, há aquele saber desenvolvido na prática e pela prática, que não passou pela linguagem e nem pela representação consciente, e, no entanto, está na base da inteligência do sujeito que age, os chamados saberes tácitos.

Entre as normas a seguir e os objetivos explícitos a cumprir, há sempre uma dimensão do trabalho que requer um engajamento corporal, emocional e cognitivo do sujeito para conseguir fazer o que se deve fazer, e ainda com eficiência, eficácia e beleza. A inteligência exigida e convocada pelo mundo do trabalho tem sido cada vez mais apontada como a chave para entender o trabalho bem-feito e a competência, numa clara alusão à necessidade de envolvimento do sujeito para conseguir



superar a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real; esse último, reduto da inteligência humana.

Essa inteligência responsável pela *expertise* sempre foi demasiadamente relacionada à posse de representações mentais, que funcionavam como guias da ação de acordo com conceitos e imagens mentais adquiridas pelo sujeito mediante a experiência prática e/ou escolar. Inteligência, assim, foi associada à capacidade cognitiva dos sujeitos de manipularem informações e representações, a fim de serem eficazes no mundo real (Vera e Simon 1993). Dentro dessa perspectiva, o objetivo do analista da atividade de trabalho é explicitar os saberes usados como guias da ação, ou seja, as regras, normas, procedimentos e conceitos explicitáveis ou verbalizáveis, para, dessa forma, criar condições para a sua transmissão ou, ainda, para compreender os erros e as falhas dos atores sociais.

Essa visão da inteligência humana no trabalho predominou durante muito tempo nos estudos sobre a atividade de trabalho. Todavia, com as discussões trazidas por autores da ação situada (Suchman 1987), do saber incorporado, do saber tácito e da consciência pré-reflexiva (Theureau 2010), a inteligência deixou de ser um processo cognitivo de manipulação de representações mentais e linguísticas para se tornar uma relação entre o ator e a situação (Theureau 2004b). Ela deixa de ser pensada como algo que existe apenas na cabeça dos indivíduos para ocupar todo o seu corpo, o que inclui percepções, emoções, pensamentos e ações. Tudo isso compõe a inteligência humana, não sendo mais o pensamento o guia e o fator primordial da ação eficaz, mas seu corpo inteiro com a situação.

Como o corpo em situação e seus saberes mobilizados (Theureau 2004a) não estão disponíveis de forma consciente para o sujeito, é preciso o emprego de um método indireto para acessá-los. As entrevistas de opinião ou entrevistas descontextualizadas que abordam questões gerais, como: “Como você realiza seu trabalho? Quais as dificuldades encontradas nele? Por que você errou?”, apelam para a consciência do sujeito, isto é, para saberes que se encontram

disponíveis na sua consciência, como explicações já refletidas, saberes e regras sistematizadas, representações criadas pelos sujeitos ou coletivamente. Esses saberes são primordiais para conhecer a atividade, mas não são suficientes. O que essa metodologia de análise da atividade propõe é ir além do saber conhecido e refletido pelo sujeito, para se alcançar o saber que emerge em situação no corpo e que ainda não foi simbolizado ou representado. É esse saber que interessa ao ergonomista numa análise da atividade, pois assim pode-se ir mais longe no conhecimento da atividade humana em curso e, com isso, compreender a competência, os erros, os acidentes e toda a trama subjetiva e situada da atividade.

Conhecer a atividade em situações reais de trabalho é o objeto da ergonomia. Como ela é em parte não consciente para o ator durante sua ação, torna-se necessária uma metodologia que consiga acessar esse saber. Essa metodologia consiste, primeiramente, nas observações do ator em situação, visando, com isso, a obter os traços objetivos que serão em seguida usados na entrevista em autoconfrontação. Esse momento da observação, que antecede a entrevista, é fundamental, pois possibilita o registro das variabilidades da atividade, do ambiente físico e social onde a atividade se desenvolve, da sequência temporal e espacial da atividade, além das estratégias individuais e coletivas empregadas para lidar com situações-problema. Uma vez que o observador tenha levantado esses traços objetivos, ele, então, organizará o momento da entrevista em autoconfrontação, que consiste na entrevista mediada pelos traços objetivos da atividade.

Esses traços objetivos, como filmagens do ator em situação, servem para um duplo propósito: i) mediar as perguntas sobre aspectos bem específicos da atividade e da situação em que ela ocorre (O que você viu nesse momento? O que pensou quando fez isso aqui? Como sabe a hora de parar como neste momento?); e ii) servir de contexto para recolocar o sujeito em situação mais próxima possível da experiência vivida.

Theureau e Pinsky entendem por autoconfrontação uma verbalização produzida pelo trabalhador quando se confronta com os dados coletados sobre o seu comportamento e quando responde a perguntas que incidem diretamente sobre esses dados, como ‘o que você está fazendo ali?’. (Wisner 1994, p. 102, *apud* Lima 2000, p. 139)

Segundo Theureau (2010), ergonomista francês que desenvolveu um programa de pesquisa empírico chamado “Curso da Ação”, é preciso fazer o sujeito “reviver” ou se (re) colocar no momento da ação realizada para poder entrar em contato com o que percebeu, pensou, sentiu e fez enquanto agia (mesmo que não seja possível a reprodução fiel do vivido durante a entrevista, é uma aproximação qualitativamente superior aos demais métodos de entrevista). Como a situação de emergência da ação são partes integrantes da atividade, pois ela “invoca” no sujeito percepções, ações, pensamentos e sentimentos, reproduzi-la mediante os traços objetivos coletados é imprescindível para colocar o sujeito como ator da sua atividade durante a sua “revivência” e, com isso, convidá-lo a expressar sua consciência pré-reflexiva:

De fato, esta confrontação constitui um meio essencial para obter por parte dos atores dados verbais e gestuais relativos à sua atividade (em termos, como nós o veremos também, da expressão da sua consciência pré-reflexiva). Por um lado, esta atividade é considerada (em termos, como veremos também, ‘da enação’) como religando o ator ao ambiente (incluídos os outros atores) e não como interior ao ator, então produzindo traços neste ambiente que são constitutivos dele mesmo (na qual comportamento observável e registrável, mas não somente ele). Por outro lado, estes dados verbais e gestuais só podem em geral ser obtidos fazendo reviver a sua atividade pelo ator de maneiras diferentes, em especial graças a estes mesmos traços no ambiente. (Theureau 2010, p. 288)

Cabe destacar que a observação é, portanto, um momento de preparação da entrevista em autoconfrontação, e não um momento de análise da atividade, mesmo que na observação o observador passe a conhecer um pouco sobre a sua dinâmica. Ela não é objeto de análise em si mesma na medida em que toda análise ergonômica da atividade é intrínseca, ou seja, sempre toma o ponto de vista do sujeito da ação (em contraposição à observação que visa a obter dados objetivos do comportamento e a interpretá-los). É somente o sujeito que pode dizer sobre sua ação, percepção e emoções evocadas durante sua atividade. Por isso, a ergonomia não para nas observações, mas parte delas para conhecer a atividade por dentro. Isso é caro à ergonomia, pois a atividade só pode ser entendida mediante as verbalizações e demonstrações do próprio ator da ação. Ou seja, somente o sujeito que a viveu pode dizer sobre sua vivência tanto no que diz respeito aos gestos realizados como das razões por trás dela.

É através do relato mediado pelos traços objetivos e em situação que se tem acesso à experiência vivida, isto é, às estratégias individuais e coletivas, às dúvidas, hesitações e escolhas, além de toda trama subjetiva envolvida na ação (pensamentos, afetos, sensações, crenças e valores morais e éticos). Desse modo, a observação e a entrevista em autoconfrontação são dois métodos complementares e imprescindíveis na apreensão da atividade de trabalho em situações reais, pelo menos do ponto de vista da ergonomia.

### *A expressão da consciência pré-reflexiva*

A Teoria do Curso da Ação tem contribuído para enriquecer essa discussão sobre a especificidade de objetivos e usos da entrevista em autoconfrontação nas diferentes abordagens. Uma primeira distinção refere-se ao uso que se faz desse método de acordo com os objetivos almejados. Para a proposta teórica do curso da ação, a entrevista em autoconfrontação tem dois

objetivos: permitir a expressão da consciência pré-reflexiva do sujeito (entrevista em autoconfrontação de primeiro nível) e, em seguida, sua análise pelo sujeito (entrevista em autoconfrontação de segundo nível), criando-se, assim, dois momentos distintos: um de expressão e outro de análise. Sua originalidade consiste exatamente nessa dupla intenção, pois o que se faz geralmente é buscar a análise do sujeito sobre o vivido (Clot 2006a), e não a etapa anterior de tornar explícita essa consciência pré-reflexiva, ou seja, o fluxo da ação emergente durante a atividade. Isto é, enquanto a análise do curso da ação quer buscar o saber emergente naquele momento da situação de forma não consciente, corporal, situada, a análise da Clínica da Atividade visa à análise do sujeito sobre seu vivido, ou seja, o relato da sua observação sobre si mesmo como observador do vivido, e não como ator da experiência. Essa diferença é crucial, uma vez que, no segundo caso, são provocadas a auto-observação e a tomada de consciência do vivido; no primeiro, ela é controlada, sendo permitida apenas no segundo momento. O que se busca na análise da consciência pré-reflexiva é que ele relate o que vê, sente, faz e pensa enquanto age; isto é, é criada uma situação artificial para que o sujeito se recoloca em situação e descreva tudo o que vivencia nela não como observador, mas como ator da ação naquele momento.

A consciência pré-reflexiva é um conceito teórico criado por Sartre e modificado por Theureau, que dialoga com conceito de enação de Maturana e Varela (*apud* Theureau 2010). Esses conceitos embasam teoricamente os aspectos metodológicos da análise do curso da ação. Por isso, não se pode falar de entrevista em autoconfrontação sem explicá-los.

Segundo a hipótese da “enação”, a atividade cognitiva ou cognição de um ator é entendida como a criação e/ou a manifestação de um saber qualquer que seja a cada momento; ou seja, o saber que emerge em cada momento específico. Consiste numa dinâmica do seu acoplamento estrutural com o seu ambiente, ou ainda numa sucessão, ou um fluxo de interações assimétricas entre esse ator e esse ambiente. Essas interações assimétricas se referem ao caráter seletivo do ator com seu meio.

Isto é, ele reage àquilo que o perturba em determinada situação e o produto dessa interação passará a constituir novamente sua organização interna, como bem explica Theureau (2010 p. 290):

Estas interações são assimétricas no sentido que a organização interna deste ator a cada instante seleciona o que, no ambiente, é suscetível de perturbá-lo e moldar a resposta que ele pode trazer a esta perturbação, resposta que transforma conjuntamente esta organização interna (sempre) e este ambiente (no caso da produção de um comportamento). E esta organização interna, a cada instante que é herança da atividade passada do ator, é também antecipatória, ou seja, seleciona com certo adiantamento as suas perturbações e as suas respostas possíveis, o que confere à atividade humana uma organização temporal complexa, sincrônica e diacrônica.

É por isso que, para Theureau (2015 p. 291),

a cognição não se situa na cabeça, mas entre dois, entre o ator e a situação, da qual fazem parte os outros atores. Consequentemente, os fenômenos cognitivos pertinentes referem-se essencialmente à percepção e à ação; de outro lado, o lugar essencial do seu estudo é a própria situação de trabalho...

Foi partindo desta hipótese, de que a ação de conhecer e criar do ator social é produto da interação do sujeito com o seu meio em dado instante de forma seletiva e ao mesmo tempo transformadora do fluxo da ação, que sua análise se apoia em traços objetivos da atividade, pois é a partir da relação do ator com seu meio em dado instante que será possível fazer expressar sua consciência pré-reflexiva; ou seja, sua organização interna e sua transformação; em outras palavras, aquilo que o perturbou ou lhe fez sentido em dado instante.

Só é possível conhecer essa organização interna do ator em dado instante se ele for capaz de expressar –

mediante demonstrações, imitações, simulações, narrativas ou comentários –o que lhe ocorreu em dado instante, e isso se torna possível com os métodos apropriados.

Segundo a hipótese da consciência pré-reflexiva: (1) um ator humano pode a cada instante, mediante a reunião de condições favoráveis, mostrar, imitar, simular, contar e comentar sua atividade – os seus elementos como sua organização temporal complexa – a um observador-interlocutor; (2) esta possibilidade de demonstrações, de imitações, de simulações, de narrativas e de comentários constitui um efeito de superfície das interações assimétricas entre este ator humano, o seu ambiente e a sua organização temporal complexa; (3) este efeito de superfície é constitutivo, ou seja, que a sua transformação por uma tomada de consciência a um momento dado transforma a atividade que segue neste instante. Quando esta possibilidade é atualizada de uma maneira ou de outra, pode-se falar de expressão da consciência pré-reflexiva. (Theureau 2010, p. 291)

Essa expressão da organização interna em situação ou da consciência pré-reflexiva não é algo fácil nem espontâneo. Pelo contrário, exige um rigor considerável, uma vez que a tendência natural dos atores é dizer o que acha que os interlocutores querem ouvir, ou lhes convencer de algo, ou até mesmo provar sua competência. Desse modo, antes de tudo, é preciso controlar esse momento de expressão da consciência pré-reflexiva, visando, assim, a evitar análises em retrospectivas (analisar o passado com interesses do presente) ou tomadas de consciência que não existiam no momento da ação e que, portanto, podem mudar seu curso.<sup>1</sup>

---

1. Theureau (2010), no artigo “Les entretiens d’autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche ‘cours d’action””, descreve em detalhes como fazer a entrevista em autoconfrontação de forma a obter a expressão da consciência pré-reflexiva. As orientações sobre o re-situar e o de-situar da interação

De fato, os métodos de expressão da consciência pré-reflexiva não visam a novas tomadas de consciência, contrariamente à entrevista de explicitação (Vermersch 1994), mas, pelo contrário, procura evitá-las ou, se elas se produzem, às distingue da expressão da consciência pré-reflexiva e limita os efeitos sobre a sequência da entrevista, (Theureau 2010, p. 295)

Assim, toda análise e interpretação feitas pelo sujeito sobre sua ação devem ser controladas pelo analista da atividade, a fim de fazê-lo voltar para o que aconteceu de fato. O que menos se quer nessa fase da autoconfrontação é a tomada de consciência, pois isso modifica o relato do vivido: “A autoconfrontação assim concebida não é um método de reflexão. Se há reflexão, esta deve ser, por assim dizer, em grau zero. Ela porta sobre a atividade e não sobre ‘si’” (Theureau 2010, p. 299). O importante é acessar o que ele percebeu e sabia no momento da ação. Sem esse momento da autoconfrontação, é muito difícil o acesso ao saber incorporado mobilizado na ação. Somente após a expressão dessa expressão da consciência pré-reflexiva (entrevista em autoconfrontação de primeiro nível) e controlando sua tomada de consciência (o que é muito comum de ocorrer) que podemos partir para a entrevista em autoconfrontação de segundo nível ou analítica, que consiste no momento de análise dessa expressão da consciência pré-reflexiva.

A segunda fase da entrevista em autoconfrontação (de segundo nível ou analítica), apoia-se nos resultados obtidos nas entrevistas em autoconfrontação de primeiro nível visando a explicitar os significados latentes dos comportamentos, os paradoxos e as contradições que sempre emergem do conjunto de informações obtidas por meio das entrevistas e

---

aqui e agora com o observador trazem elementos importantes para uma entrevista em autoconfrontação bem-feita. As traduções foram feitas pelas autoras.



observações.<sup>2</sup> A entrevista retorna, em detalhes, aos momentos julgados significativos pelo autor e pelo pesquisador a partir da expressão da consciência pré-reflexiva. Nessa fase, o ator é convocado a refletir e a analisar sua atividade, dando expressão à sua consciência reflexiva. Assim, é possível permitir “ao ator participar na análise da sua atividade enquanto aquele que a viveu e não somente, como o pesquisador, enquanto observador” (Theureau 2010, p. 317). Essa entrevista de segundo nível ou analítica tem semelhanças com outros métodos de verbalização provocada, como a Entrevista de Explicitação de Vermersch (1990) e a entrevista em autoconfrontação empregada pela Clínica da Atividade, como veremos a seguir.

### *A autoconfrontação na Clínica da Atividade*

A Clínica da Atividade desenvolvida por Clot (1999) adota a entrevista em autoconfrontação em suas pesquisas e intervenções. Visando a acessar a subjetividade do trabalhador, aqui entendido como o real da atividade em contraposição à atividade real, a Clínica da Atividade quer não só conhecer os conflitos e os impedimentos da atividade do sujeito e como lida com eles (real da atividade), mas, sobretudo, investigar no agir do trabalhador, “a fim de ampliar seu raio de ação, seu poder de agir sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (Clot 2010, p. 208). Acredita que o caminho para esse aumento do poder de agir se dá através da auto-observação do trabalhador sobre sua própria ação, tomando consciência do seu fazer, e também pela confrontação com outras formas de fazer, que possibilita ao trabalhador se questionar, mas também conhecer novas formas, ampliando, assim, a variabilidade do seu repertório de estratégias de ação, o que pode resultar em maneiras mais

---

2. Para melhores detalhes, ver *Do Discurso À Ação: Contribuições da Técnica de Entrevista em Autoconfrontação para a Psicologia do Trabalho* (Antipoff, Leal e Lima 2018).

eficazes de fazer. Em linhas gerais, a autoconfrontação seria uma atividade de reflexão sobre a atividade de trabalho, que possui pressupostos e objetivos bem distintos daqueles da ergonomia da atividade, em especial do Curso da Ação. Por isso, torna-se necessária a retomada de alguns conceitos e pressupostos da Clínica da Atividade.

Os estudos de Yves Clot no campo da psicologia do trabalho se iniciaram na década de 1980 quando entrou em contato com a obra de Ivar Oddone,<sup>3</sup> inspirando-o a pensar a psicologia do trabalho com a contribuição e visão direta dos trabalhadores (Clot 2001). Nessa linha, os próprios trabalhadores exploram suas possibilidades e superam os impasses criados pela atividade. O pesquisador passa a ser colaborador da investigação e da produção de inovações (Clot 2001).

Clot e Fäita (2000) propiciam o desenvolvimento de uma reflexão ampla em uma perspectiva dialógica buscando compreender os processos de elaboração de sentido do trabalho pela análise dos enunciados verbais e não verbais. Essa reflexão se torna relevante, pois articula a teoria dialógica do discurso à análise de atividades de trabalho, levando em consideração a relação entre gêneros do discurso e gêneros da atividade (Vieira 2004). São reflexões dos sujeitos sobre suas próprias ações no interior de um campo de atividade profissional.

Os autores discutem os pressupostos vigotskyanos e bakhtinianos para colocar em prática análises da atividade de trabalho. A partir do diálogo profissional, criam espaços de dizeres sobre o trabalho. O processo é dialógico e confronta o trabalhador por meio de sua ação, pela atividade real (atividades realizadas), bem como pelo real da atividade (“o que não foi feito, o que gostaríamos de fazer, o que deveria ser feito, o que

---

3. Ivar Oddone, psicólogo italiano, atuou como assessor de conselhos de trabalhadores. Entre nós, ficou conhecido como um dos propositores do Mapa de Risco e do Modelo Operário Italiano. No Brasil, a partir da década de 1980, teve influência importante no trabalho desenvolvido na área de Saúde do Trabalhador tanto nos órgãos sindicais como nos serviços públicos de saúde.

poderíamos ter feito, o que deve ser feito novamente, o que fazemos sem querer...).“O realizado não tem mais o monopólio do real.O possível e o impossível fazem parte do real” [Sendo assim], “a última palavra não é jamais dita, o último ato, jamais acompanhado, a atividade não é jamais limitada ao que se faz”(Clot e Faïta 2000, p. 35, tradução nossa).<sup>4</sup> Com base nos pressupostos de Vigotsky, Clot (2006a p. 157) salienta que toda ação humana possui dois pressupostos: a “experiência histórica” (manifestada nos signos e ferramentas) e a “experiência social” (conhecida nas trocas vivas entre os sujeitos). Ambas não são psicologicamente diferentes, pois se apresentam ao mesmo tempo no gênero tanto separadas como reunidas pelo mesmo gênero profissional.<sup>5</sup>

Clot (2006b, p. 102) busca fundamentação teórica na teoria vigotskyana, em um social que não se constrói com uma única dimensão, que implica o encontro do coletivo e do subjetivo:

O coletivo entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso que interessa à clínica da atividade...

4. “Ce qui ne s’est pas fait, ce qu’on voudrait faire, ce qu’il faudrait faire, ce qu’on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu’on fait sans vouloir le faire. “Le réalisé n’a plus le monopole du réel. Le possible et l’impossible font partie du réel” “Du coup, dans les dialogues professionnels que nous organisons, le dernier mot n’est jamais dit, le dernier acte jamais accompli”.
5. O gênero é uma referência social e ao mesmo tempo apoio à expressão da atividade do indivíduo. É por meio do gênero que pressupostos da atividade em curso conservam ideias ou imagens que não pertencem a uma pessoa em particular, mas que se referem ao coletivo, que orientam a atividade individual em situação, os modos de se expressar, as maneiras de começar, desenvolver e finalizar uma atividade etc. Não se pode olhar o gênero como uma norma, mas como um sistema de variantes em movimento. As regras se apresentam implícitas nos modos de dizer, de fazer, nas dificuldades e expectativas do indivíduo relacionado com o grupo.

existe ao mesmo tempo uma dimensão coletiva e subjetiva no interior da atividade... uma atividade impedida e recriada por uma mobilização subjetiva, mas que envolve o outro, o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual... é o coletivo no indivíduo que nos interessa.

A metodologia utilizada pela clínica da atividade, se levarmos em consideração que o pensamento se desenvolve em uma discussão (Vigotsky 1991), fundamenta-se na concepção vigotskyana. Então, para a clínica da atividade: “O pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento” (Clot 2006b, p. 106). O método de autoconfrontação, do diálogo e controvérsia no coletivo, é semelhante ao método indireto que Vigotsky desenvolveu em psicologia, “que consiste em tentar se apropriar do objeto pela mediação de outro, por meio do conflito entre as pessoas” (Clot 2006b, p.106). O método consiste em criar situações para que as pessoas pensem na sua atividade, para que as pessoas que realizam a mesma tarefa se coloquem frente a frente e discutam: “A descoberta prática é de que o diálogo profissional é uma fonte do pensamento individual; assim, o *coletivo* é uma fonte do pensamento individual” (Clot 2006b, p. 106, grifo do autor).

Nessa linha de compreensão, Clot (2006b) busca Bakhtin, que, segundo ele, consegue levar ainda mais longe a teoria da significação das palavras. De acordo com Bakhtin (1998), as interações verbais possuem natureza dialógica. A comunicação é compreendida como diálogo a partir da interação que projeta os interlocutores concomitantemente no discurso. Ele sustenta que o objeto da linguagem não é a língua, e sim a fala, a interação verbal. “A experiência verbal do homem é um processo de assimilação mais ou menos criativo das palavras do outro e não das palavras da língua em si mesma” (Clot 2006b), que se concretiza através da troca de enunciados em forma de diálogo.

Todo falante se insere nas formas sociais do gênero do enunciado. Os gêneros organizam a nossa fala e são

indispensáveis para o entendimento mútuo. Modelamos nossa fala determinados pelo gênero mais ou menos maleável, mas é preciso dominar o gênero para transformá-lo. “É preciso entender o gênero não como uma norma, mas como um sistema de variantes em movimento, cujos atritos conservam a heterogeneidade e as dissonâncias do gênero” (Clot 2006b).

A atividade inclui saberes (ações) e discursos anteriores. Propõe-se, assim, um processo de análise dialógica, que tem como premissa confrontar o trabalhador às suas atividades e discursos. Para Clot (2006a), a atividade tem sentidos que são reconstruídos pelos trabalhadores. Em atividade, subjetivamente, regulamos a nós mesmos e aos outros, confrontando o real, o que está sendo feito, para termos oportunidade de pôr em prática as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas.

Essa reestruturação de sentidos envolve uma tentativa de compreensão da atividade, um retorno ao pensamento sobre si mesmo, para examinar mais profundamente uma ideia, uma situação, um problema. E é realizada juntamente pelo pesquisador e pelos protagonistas, que se auxiliam na reconstrução desses sentidos. Sendo assim, a autoconfrontação pode contribuir para reavaliar o papel da fala interior, tornando possível ao sujeito trabalhador reconhecer em si mesmo uma fala do coletivo, reconstruir sua fala interior a partir do coletivo, de outros estilos profissionais, e, assim, alcançar mais facilmente o entendimento sobre a atividade para vencer seus obstáculos.

Os métodos de confrontação colocam num mesmo plano de visualização, seja ao pesquisador, seja aos protagonistas da atividade, a fala, o pensamento e a linguagem. (Vieira 2002, p. 118)

Propõe que uma estrutura da atividade mental seria tão social como a sua objetivação exterior. Toda essa reflexão vem aprofundar a preocupação de Bakhtin acerca de como compreender o discurso englobando, ao mesmo tempo, a palavra e a situação extraverbal do enunciado... (Vieira 2002, p. 123)

É no cotidiano, na enunciação, parte verbalizada, parte subentendida, que se encontram as possibilidades de compreender como se organizam as ações e as condutas das pessoas, sem ter de encontrar uma expressão adequada no conteúdo do discurso. São as avaliações sociais, objetivadas nos gêneros do discurso, que dão os tons possíveis a uma emoção individual, a uma manifestação subjetiva (representação, pensamentos, sensações).

A abordagem da clínica da atividade procura evidenciar a dinâmica de ação dos sujeitos em situação de trabalho, uma dinâmica dirigida a si próprio, ao objeto de trabalho e aos outros. Essa análise, então, se torna facilitada se for realizada a partir de coletivos de trabalho (Clot 2006a).

### *A atividade na clínica da atividade*

Para Clot (2006a), a atividade tem como particularidade o que não se faz, o que não se pode fazer, o que se deveria fazer, o que se procura fazer sem conseguir e aquilo que se faz sem se ter necessidade, aquilo que se quer ou se pode fazer, aquilo que se pensa que se pode fazer. Então, o real da atividade é toda atividade “impedida”, “contrariada” ou “amputada”. Logo, pode ser considerada como “aquilo que se faz para não fazer aquilo que deve ser feito”. O “fazer” é equivalente a “refazer” ou “desfazer”.

Diante dessa concepção, a atividade leva em consideração o transformar, o abandonar, o renunciar, o derrotar, o desapossar-se da atividade do outro; mas, também, o disseminar, o difundir, o divulgar as atividades do outro. O objetivo do autor não é desfazer-se das tradicionais linhas francesas da psicologia do trabalho e da ergonomia. Sua intenção é enriquecê-las ao integrar nelas os “conflitos do real que opõem o sujeito a si mesmo” (Clot 2001, p. 14).

O que também torna o trabalho fatigante, segundo ele, produzindo o cansaço, é a atividade impedida, aquela que é

necessário retomar, a que se torna impossível de concluir, aquela que não é realizada. Entretanto, “não se pretende dizer que a atividade realizada se encontra em segundo plano, pois é precisamente na realização da atividade que surgem, por vezes, novos possíveis” (Santos 2006, p. 36). No processo de análise do trabalho, por meio da autoconfrontação, a contradição é desencadeada e coloca-se de frente com a atividade/ação. Desse modo, não só a ação é evidenciada. Existe a busca para além da ação, para o impedimento.

Como o conceito de atividade considera, mutuamente, a atividade realizada, o observável e o real da atividade, aquilo que não se vê, pode-se dizer que essa concepção de atividade está associada à noção de enunciado de Bakhtin (2003), em que o enunciado efetuado é dialógico; ou seja, tudo o que não pode ser dito, tudo o que não foi dito ou o que poderá se dizer em outro momento fazem parte desse enunciado. O enunciado realizado, assim como a atividade realizada, é menos que o real desse enunciado, que o real dessa atividade (Clot 2006a).

A autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada, utilizadas na clínica da atividade, têm como finalidade promover a percepção e o entendimento de efeitos de sentido que circulam em uma atividade de trabalho. Privilegia-se a palavra sendo que o diálogo deixa de ser objeto de pesquisa e assume o lugar de método. É por meio do dito sobre sua ação que o trabalhador coloca as realidades do trabalho, refletindo, dessa maneira, sobre os gêneros, para que eles se conservem, persistam e voltem a ser ou comecem a ser um meio de ação coletiva ou individual em determinada situação. Por meio desses instrumentos e dos conceitos desenvolvidos e seguidos, Yves Clot (2006a) busca, ao mesmo tempo, voltar-se para a subjetivação e para a organização do trabalho.

Trata-se de um olhar diferenciado. O ponto chave é ampliar o poder de ação dos coletivos de trabalhadores sobre o ambiente e as condições de trabalho real e sobre si mesmos. Um instrumento que não apenas protesta contra o constrangimento, mas o supera concretamente (Clot 2001).

## *A autoconfrontação na clínica da atividade*

A clínica da atividade tem como objeto o real da atividade, cuja soluções encontradas não são restritas aos indivíduos, fazem parte de acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais, um movimento que se depara com recursos e limitações. A atividade de trabalho está pautada nas experiências, competências e memórias coletivas que conformam o gênero profissional, sempre renovado por uma permanente solicitação do meio, do coletivo ou de si próprio. Na atividade realizada, existem sempre conflitos. Tudo o que se faz poderia ter sido realizado de outra maneira.

[...] mesmo um gesto que foi feito, outros modos de fazer foram deixados de lado, outras intenções foram menos fortes. A inclusão das pré-ocupações na análise das ocupações dá oportunidade ao pesquisador de estudar como se dão as relações entre a atividade realizada e os processos de subjetivação que são parte integrante da atividade. (Osório 2007, p. 80)

O encontro dos trabalhadores observados pelos pesquisadores traz à tona trocas verbais acerca da profissão, utilizando filmagens dos sujeitos em situação de trabalho, para que possam ver a si próprios e aos outros em ação (Faïta 2002).

A tarefa do pesquisador é confrontar os trabalhadores com situações nas quais eles possam falar sobre o trabalho. Essas discussões devem ser relançadas ao coletivo de trabalho com a finalidade de se pensar o trabalho, de refletir sobre ele. Diante dos diálogos, os profissionais terão a oportunidade de recuperar o gênero profissional, “suas qualidades” (Santos 2006, p.38). A metodologia enfatiza a discussão sobre o gênero profissional no centro do coletivo de trabalho. Ela apresenta uma análise das situações considerando tanto o trabalhador quanto o pesquisador.



A autoconfrontação propõe uma análise que ‘associa explicação e compreensão logo que a mesma atividade é ‘re-escrita’ num contexto novo. A ‘boa’ descrição é a ‘re-descrição’. Conduzida em colaboração entre o investigador e os trabalhadores em causa, ela fornece frequentemente a explicação esperada’. (Clot 2006a, p. 137)

A autoconfrontação implica uma forma de comunicação oral, e pressupõe-se uma ocasião especial em que os pensamentos se voltam para si mesmos, buscando elementos de entendimento da própria ação e/ou da própria ideia. Também, deve-se considerar o argumento ou comentário do outro. Essa reflexão leva a uma nova ação refletida, pois, na réplica, as atividades se transformam, se reorganizam. De qualquer forma, esse é um momento de expressão do novo, do estilo<sup>6</sup> próprio na ação.

O objetivo é entender o que se faz, por meio da observação da atividade (filmada e apresentada aos trabalhadores), confrontando essa observação com o que o trabalhador pensa que faz em determinada situação. Cada trabalhador comenta também a atividade dos outros. Assim, diante de uma mesma situação, os trabalhadores fazem comentários sobre o que pensam acerca do que fazem e sobre a atividade do outro. Essa confrontação, comparando modos operatórios diferentes, ou estilos no interior de um mesmo gênero, permite a explicitação das ações (ênfase em “como se faz” mais do que no “por que se faz”) e o enriquecimento da descrição da atividade “resultante” do processo de análise (Clot *et al.* 2000). “O objetivo não é

---

6. “O estilo é o movimento por meio do qual o sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas desenvolvendo-as” (Boschco 2011, p. 24). O estilo é construído na atividade real, em situação, no momento da ação, diante das condições reais. Quando o trabalhador se depara com uma nova situação, um evento nunca antes encontrado, e se vê diante de um impasse que precisa resolver, o estilo se ajusta e se transforma. O estilo só tem sua legitimidade diante do coletivo. Ele se enraíza e alcança seu lugar quando o gênero profissional o sustenta.

recontar a história do trabalho, mas as maneiras (concretas, subjetivas, intersubjetivas) pelas quais cada um adapta o trabalho prescrito à realidade da atividade” (Vieira 2002, p. 115).

Por meio do método de autoconfrontação cruzada, é possível mostrar os elementos invisíveis da atividade, como o significado das atividades suspensas, contrariadas ou impedidas e também das contra-atividades.

Os procedimentos do método são descritos em cinco etapas (Faixa e Vieira 2002):

1. O filme propriamente dito, no qual o pesquisador registra a situação e produz o material em vídeo. É necessária a observação das situações e das estratégias dos atendentes de maneira a permitir uma representação partilhada com os trabalhadores sobre a sua situação de trabalho. Nesse momento, os trabalhadores constituirão um grupo de análise e participarão da escolha das situações de trabalho que serão analisadas.
2. A autoconfrontação simples: o trabalhador se confronta com a própria imagem em atividade e comenta com o pesquisador esse momento registrado nas sequências filmadas e editadas pelo pesquisador. O protagonista emite comentários sobre o seu fazer e é confrontado pelo pesquisador a partir de suas imagens.
3. A autoconfrontação cruzada: dois trabalhadores que já passaram pela autoconfrontação simples se encontram na presença do pesquisador e analisam a mesma sequência de imagens antes mostrada separadamente, só que agora com o outro trabalhador presente. “Trata-se de um procedimento complexo em que diferentes níveis de significação vão sendo acrescentados e o movimento dialógico reenvia os protagonistas a

outras dimensões do real da atividade” (Vieira 2002, p. 117). Os registros de vídeo conduzem ao processo de análise e de coanálise, em que o discurso é construído em função destes, “tornando consciente a atividade de trabalho, os seus constrangimentos, o gênero profissional e, provavelmente, o estilo próprio” (Santos 2006, p. 39).

4. O retorno ao meio do trabalho: os pesquisadores dialogam com todos os trabalhadores que fazem parte da situação de trabalho. Os pesquisadores fazem uma análise da utilização ou não da autoconfrontação com o coletivo de trabalho. São realizados também ajustes para a utilização do método.
5. Diferentes apropriações do objeto “autoconfrontação cruzada” pela equipe de pesquisa: “O método ajuda a redimensionar a função da fala interior, possibilitando ao protagonista o momento de retrabalhar uma fala para si mesmo do coletivo, ou seja, de chegar a construir vias de uma fala interior a partir da diferenciação dos diversos estilos de agir no trabalho” (Vieira 2002, p. 118). Nesse momento, pode-se propor na devolução da análise efetuada ao coletivo profissional.

A autoconfrontação cruzada, ao aprofundar os mecanismos da atividade subjetiva, pode ser um caminho para presentificar a história de vida (valores, experiências), apresentando-se diante de uma linha de investigação que consiga decifrar os fenômenos psíquicos, através de uma abordagem capaz de identificar na atividade humana, nas relações dialógicas e na articulação com a história de vida. Um olhar que dê conta de esclarecer a gênese das queixas complexas dos trabalhadores.

## *Comparação entre a ergonomia e a clínica da atividade em relação à autoconfrontação*

A autoconfrontação tem sido realizada por diversos profissionais de pesquisa/intervenção, a fim de traçar meios e espaços propícios para que se manifestem os conflitos, enfrentamentos e discussões a respeito da atividade de trabalho, incompreensíveis por meio de observações diretas. Durante a autoconfrontação, independentemente da disciplina, o sujeito se encontra com a atividade de trabalho, explicitando um novo contexto que se torna visível para ele mesmo. O ponto de partida dessa proposta metodológica está na observação do trabalho de outra pessoa e implica uma ação sobre o que é observado.

A entrevista de autoconfrontação na Clínica da Atividade visa a acessar a subjetividade do trabalhador, analisando seu agir, “a fim de ampliar seu raio de ação, seu poder de agir sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (Clot 2010, p. 208). Ou seja, é uma técnica sobre o próprio ator para se observar em atividade. Sendo assim, é um meio para a atividade de reflexão do trabalhador sobre sua própria atividade de trabalho ao descolar-se de si e voltar-se para o outro e para o objeto e, dessa maneira, desenvolver suas possibilidades de agir.

A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Ela é em cada caso re-direcionada a um dado destinatário. É que a palavra do sujeito não se volta só para o seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a registra. (Clot 2006a, p. 135)

A entrevista de autoconfrontação usada pela Clínica é a de segundo nível ou analítica, enquanto que a Ergonomia privilegia a de primeiro nível, aquela que faz emergir a organização

interna do ator e como ela se transforma em situação. Seu objetivo é fazer o sujeito narrar sua dimensão corporal, criativa, intuitiva e dinâmica da atividade, para somente, em seguida, colocá-la em posição de analista do seu comportamento. Busca-se, com isso, conhecer as dimensões tácitas do saber indo além da consciência imediata (Antipoff *et al.* 2018).

Podemos perceber aqui uma diferença bastante significativa entre ambas: enquanto para a Ergonomia a entrevista de autoconfrontação é destinada à expressão da relação corporal do sujeito com a situação (consciência pré-reflexiva), fazendo que ele reviva o mais próximo possível seu vivido, a fim de conhecê-lo em movimento, para a Clínica da Atividade, ela visa a criar um novo contexto para tornar o sujeito o analista da própria atividade, já que só se acessa o real da atividade através de métodos indiretos. Com isso, a Ergonomia procura acessar a organização interna e sua transformação de modo a interferir o mínimo possível na emergência dessa vivência em dado instante, enquanto que, na Clínica da Atividade, é o desenvolvimento do pensamento em situação dialógica, criada pela autoconfrontação, que propicia o acesso à subjetividade dos atores, ou seja, àquilo que estava impedido, negado, ocultado para o próprio sujeito.

Um ponto comum entre ambas é conhecer a atividade em movimento, mas para diferentes fins. A Clínica acredita que é somente em movimento que o objeto se mostra; portanto, criar um processo dinâmico e dialógico é propício para estudar como o sujeito transforma uma experiência vivida em nova experiência. A Ergonomia também quer conhecer esse movimento dinâmico da atividade, evitando colocar o sujeito como observador da sua ação, mas como ator que revive a sua ação. A intenção é fazê-lo narrar ou demonstrar o que fez, sentiu, pensou e percebeu em dado instante, o que lhe chamou a atenção como ator enquanto agente da ação. Por exemplo, recolocar a bibliotecária para descrever o que ela viu no momento que ela clica no botão automaticamente sem que tivesse percebido isso. Ela é convocada a falar do fluxo da ação como ele realmente

aconteceu, justamente para se conhecer essa dinâmica e sua relação com a situação.

Para a Clínica da Atividade, o método é um meio para o sujeito se desenvolver, recriar a sua vivência, fazer da experiência passada uma nova experiência e, com isso, dar um novo destino ao real da atividade. Isso significa que a autoconfrontação deve ser adotada tendo como horizonte a (re)criação permanente da atividade pelos trabalhadores, considerando que somente há saúde nas situações em que a atividade humana está potencializada e em pleno movimento (Clot 2013).

Assim, a autoconfrontação na Clínica é um dispositivo de intervenção sobre os sujeitos, cuja finalidade é torná-los analistas da atividade e seus protagonistas na transformação das situações de trabalho (por isso, transformar para compreender), ao passo que, na Ergonomia, não se trata de um método de desenvolvimento dos sujeitos e nem de intervenção, mas, antes, um meio para compreender a atividade mediante o acesso à complexidade da atividade em seu fluxo, sobretudo sua organização interna e sua dinâmica de transformação em ação. Somente após a compreensão do ponto de vista intrínseco da atividade, o que não se obtém facilmente, é possível transformar as situações de trabalho.

Do ponto de vista da Ergonomia, a Clínica não acessa uma dimensão importante da atividade, uma vez que não vai além do pensamento e da linguagem. O que a análise da atividade com a autoconfrontação quer é justamente acessar o corpo, a percepção, as emoções, que, muitas vezes, não são objeto da consciência; ou seja, são pré-reflexivas. Só se obtém esse acesso somente através da autoconfrontação de primeiro nível. Para a Ergonomia, somente uma boa análise da atividade permite uma compreensão satisfatória dela e, conseqüentemente, a transformação eficaz das situações de trabalho.

Para a Clínica da Atividade, por outro lado, a Ergonomia não desenvolve o poder de agir dos sujeitos e nem dos coletivos por meio de seus próprios métodos, deixando de

lado o desenvolvimento da ação política dos atores enquanto protagonistas da intervenção social. Na Ergonomia, o pesquisador/ergonomista é o protagonismo da intervenção e não tem como objetivo o fortalecimento do coletivo nas negociações sociais e nos enfrentamentos políticos no trabalho.

Trata-se, assim, de usos bem distintos do mesmo método, que não compartilham dos mesmos objetivos práticos, nem partem dos mesmos pressupostos epistemológicos, tornando necessário compreendê-los no interior do arcabouço teórico de cada disciplina, com seus sentidos e funções bem particulares.

### *Referências*

- ANTIPOFF, R.; LEAL, R. M. A. C. e LIMA, F. P. A. (2018). “Do discurso à ação: contribuições da técnica de entrevista em autoconfrontação para a psicologia do trabalho.” *Trabalho & Educação*, vol. 27, nº 3, pp. 245-262.
- BAKHTIN, M. M. (1998). *Linguagem Marxismo e filosofia da: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. xxxiv. ISSN 1516-9537
- BOSCHCO, C. R. (2011). *Implicações do afastamento do trabalho por adoecimento na subjetividade do auxiliar de enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná,
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- CLOT, Y. (2001). “Clinique de l’activité et pouvoir d’agir”, in: PROT, B. e WERTHE, C. (dir.) *Éducation Permanente*, 146, Paris, pp. 7-16.

- CLOT, Y. (2006a). *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 1ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CLOT, Y. (2006b). “Entrevista: Yves Clot.” *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 9, nº 2, pp. 99-107. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 04/01/2007.
- CLOT, Y. (2010). *Trabalho e Poder de Agir*. Belo Horizonte: FabreFactum.
- CLOT, Y. e FAÏTA, D. (2000). “Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes.” *Travailler*, nº 4, pp.7-42.
- CLOT, Y. (2013). “O ofício como operador de saúde.” *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16 (spe1), pp. 1-11. Disponível em : <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p1-11>. Acesso em : 30/03/2010.
- CLOT Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G. e SCHELLER, L. (2000). “Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité.” *Pistes*, vol. 2, nº 1, maio. Disponível em: <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>. Acesso em: 22/01/2008.
- FAÏTA, D. (2002). “Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto”, in: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez pp. 61-76.
- FAÏTA, D. e VIEIRA, M. (2002). “Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada.” *Revista Unicsul*, vol.19, nº 1, São Paulo, pp. 123-154.
- LIMA, F. P. A. (2000). “A formação em ergonomia: reflexões sobre algumas experiências de ensino da metodologia de análise ergonômica do trabalho”, in: FAGÁ, I.; IESER, C. e SAMPAIO, M. R. (coord.) *Trabalho, educação e saúde: um mosaico em múltiplos tons*. São Paulo: Fundacentro, pp. 133-148.



- OSÓRIO C. S. (2007). “As ações de Saúde do Trabalhador como dispositivo de intervenção nas relações de trabalho.” *Psicologia e Saúde: desafios às políticas públicas no Brasil*, Vitória, pp. 75-90.
- SANTOS, M. (2006). “Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos.” *Laboreal*, vol. 2, nº 2, pp. 34-41.
- SUCHMAN, L. A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge: University Press.
- THEUREAU, J. (2004a). *Le cours d’action. Méthode Élémentaire*. 2ª ed. Toulouse: Octarès.
- THEUREAU, J. (2004b). “L’hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d’analyse du travail de l’ergonomie de langue française.” *@ctivités*, vol. 1, nº 2, pp. 11-25. Disponível em: <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>. Acesso em: 23/03/2018
- THEUREAU, J. (2010). “Les entretiens d’autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche ‘cours d’ action’.” *Revue d’anthropologie des connaissances*, nº 2, pp. 287-322.
- THEUREAU, J. (2015). “A hipótese da cognição (ação) situada e a tradição da análise do trabalho na ergonomia de língua francesa”, in: LIMA, F. P. A.; RABELO, L. B. C. e CASTRO, M. G. L. (orgs.) *Conectando saberes: dispositivos sociais de prevenção de acidentes e doenças no trabalho*. Belo Horizonte: Fabrefactum, pp. 285-313.
- VERA, A. e SIMON, H. (1993). “Situating Action: A Symbolic Interpretation.” *Cognitive Science*. Pennsylvania: Carnegie Mellon University.
- VERMERSCH, P. (1990). “Questionner l’action: l’entretien d’explicitation.” *Psychologie Française*, vol. 35, nº 3, Paris, pp. 227-235.
- Vieira, M. (2002). *A atividade, o discurso e a clínica: uma análise dialógica do trabalho médico*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Vieira, M. (2004). "Autoconfrontação e análise da atividade",  
*in*: Figueiredo, M.; ATHAYDE, J. B. e ALVAREZ D. (orgs.)  
*Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o  
trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 214-237.
- VIGOTSKY, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo:  
Martins Fontes.
- VIGOTSKY, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da  
linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

# A TROCA VERBAL, RECURSO FUNDAMENTAL PARA A COMPREENSÃO DAS ATIVIDADES DE TRABALHO<sup>1</sup> – UMA REVISÃO DAS PERSPECTIVAS ABERTAS PELO RECURSO À RELAÇÃO DIALÓGICA EM ANÁLISE DA ATIVIDADE

Daniel Faïta

## *Preâmbulo*

Há ao menos duas décadas, o interesse pelo *trabalho humano*, até então restrito às áreas da filosofia, da economia e da gestão, assim como das disciplinas da saúde, em suas relações recíprocas, ganhou uma grande parte das ciências humanas, pelo menos na esfera francófona. Ultrapassando os limites

- 
1. N.T.: Este artigo foi publicado originalmente em francês na *Revista Linguagem em Foco*: revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da EUCE, vol. 4, nº 2. Fortaleza: EdUECE, jul/dez, 2012. A presente tradução foi realizada por Emily Caroline da Silva e Suélen Maria Rocha, doutorandas do programa de pós-graduação LETRA-FFLCH-USP.

encontrados pelas abordagens prioritariamente centradas nas *condições de trabalho*, a adaptação recíproca dos operadores<sup>2</sup> às situações, dos dispositivos aos operadores etc., a atividade humana de trabalho tornou-se o objeto de uma reflexão associando esse tema àqueles das relações sociais, da formação e do desenvolvimento do psiquismo, das aprendizagens, e enfim do encontro entre o que Schwartz (2001) nomeia de “ a experiência e o conhecimento”.

É graças à emergência de tais pontos de vista, permitindo entre outros uma retomada de interesse por autores, tendo de longa data formulado hipóteses importantes, que a análise das atividades humanas de trabalho ganhou ao mesmo tempo em aprofundamento e em extensão, até tornar-se atualmente a passagem privilegiada em direção ao conhecimento do desenvolvimento humano. É assim que Canguilhem (1947) qualificava o trabalho de “maneira para o homem de estar no mundo”, significando que dentre o conjunto de condições e coerções que regem a existência da vida social, a atividade organizada e regulada tem um papel primordial na formação do indivíduo, sua descoberta das expectativas da sociedade em relação a si e das vias de sua própria transformação.

Atualmente, novos modos de organização do trabalho - todas as áreas incluídas - afetam cada vez mais duramente os operadores de todos os níveis, tanto no plano físico quanto mental, ao passo que simultaneamente novas exigências se colocam pesadamente sobre eles. Não poupando nenhuma esfera, o trabalho de ensino e as atividades educativas em seu conjunto são expostas a problemas e dificuldades de uma amplitude ainda desconhecida, confrontadas também à temática crescente do *sufrimento*. Os professores se encontram

---

2. N.A.: Fazemos a escolha de designar pelo termo “operador” qualquer sujeito agindo no âmbito de uma organização, em função de regras, de objetivos previamente definidos, de meios que o permitam de agir sobre o objeto de seu trabalho. Naturalmente a generalidade do termo designa igualmente todo sujeito feminino que se enquadre nessa categoria.

em situação de refletir sobre o objeto de seu trabalho, sobre seu papel social e suas responsabilidades, ao mesmo tempo que sobre o aumento e diversificação de suas tarefas. A preservação de sua saúde física e mental se tornam um objeto de preocupação, o que constitui um evento notável pela sua novidade.

A generalização tanto quanto o aprofundamento desses motivos de reflexão e de pesquisa, o surgimento de novos objetos desencadeou o inventário crítico de conceitos disponíveis, a formulação de novas hipóteses, bem como o reconhecimento dos desafios de ordem metodológica opostos pelos objetos emergentes. Mencionaremos aqui sobretudo o apagamento relativo das fronteiras disciplinares, cuja menor das consequências não é a solicitação da linguística e das ciências da linguagem em geral como recurso para a análise da atividade.

### *Fala no trabalho, fala do trabalho: um debate decisivo*

A evidência se impôs desde os primeiros trabalhos da corrente conhecida como “ergonomia de língua francesa”: não existe outra possibilidade para abordar de maneira mais próxima “a fineza dos atos industriais” (Schwartz 2001) que solicitar a expressão dos operadores. Desde sua primeira edição, em 1991, a obra coletiva *Compreender o trabalho para transformá-lo* (Guérin *et al.*) destacava esse ponto:

Sobre os três objetos da análise do trabalho<sup>3</sup> (...), a verbalização do operador é essencial pelas seguintes razões: a atividade não pode ser reduzida ao que se manifesta e portanto é observável (...); as observações e as medidas são sempre limitadas em sua duração (...); as consequências do trabalho não são todas aparentes (...). (Guérin *et al.* 1991, p. 199)

---

3. N.A.: Trata-se da “atividade, as condições nas quais ela é realizada e suas consequências” (Guérin *et al.* 1991, p. 199).

Assim, uma multitude de dimensões de atos de trabalho não pode ser apreendida de outra forma a não ser pela participação daqueles que agem na reflexão. A parte escondida, inobservável da atividade, sua dimensão temporal, suas relações de causalidade e suas consequências ao final são ao mesmo tempo indissociáveis da análise, mas impossíveis de serem apreendidos por uma relação direta aos dados fornecidos pela observação. Dessa forma, “a verbalização do operador não é óbvia”. Muitos obstáculos se opõem a ela, dos quais destacamos essencialmente o fato de que “algumas dimensões da atividade não se prestam facilmente a uma expressão verbal” (Guérin *et al.* 1991, p. 199). De um lado, o comentário das ações realizadas em situação pelo operador se choca a um obstáculo muito conhecido: esse operador tende a descrever seu trabalho em função “daquilo que pensa ser os interesses e os objetivos de seu interlocutor” (Guérin *et al.* 1991, p. 199). De outro lado, e qualquer que seja a vontade dos interessados em se implicar na pesquisa, “estratégias podem ser o resultado de aprendizagens antigas, de uma longa experiência”, cuja importância escapa ao próprio operador. Pensamos em particular na complexidade das relações entre formação, prescrição, conhecimentos disciplinares, experiência das relações intersubjetivas, características do trabalho de ensino. Essa restrição oposta à eficácia, ou mesmo a possibilidade de acessar um conhecimento suficientemente fino das atividades de trabalho pela fala dos interessados *sobre* o seu trabalho parece geralmente admitida ainda hoje, uma vez que podemos ler em uma obra recente, que reivindica uma “antropologia da atividade”: “Um ponto de cego da formalização: depois de um ato, é impossível reduzi-lo em palavras para comentá-lo. Essa empreitada é uma dificuldade maior para todos os trabalhadores chamados, em um quadro ou em outro, a formular sua experiência” (Jouanneaux 2010, p. 48).

É pelo conjunto dessas razões que há muitos anos privilegiamos o recurso a “métodos indiretos”:<sup>4</sup> a nossa

---

4. N.A.: Termo retomado dos trabalhos de Vygotski em psicologia, notadamente na obra “Pensamento e Linguagem” (*Pensée et Langage* 1997).

convicção é que, como escreve Clot (1999 p. 149) citando Vygotski, “transformando-se em linguagem as atividades se reorganizam e se modificam”. É preciso, portanto, fazer o luto da ilusão de que o discurso forneceria as ferramentas<sup>5</sup> e os meios para construir uma *contraparte* linguageira da ação que seria suficiente para ser recolhida junto aos implicados ou na situação: “O diálogo é mais a sala de espera da ação, mas, também, um procedimento para descobrir ou desnudar um vivido finalizado” (Bakhtine 1977, p. 344).

Desse ponto de vista, se a fertilidade das diferentes correntes desenvolvidas recentemente em linguística e em sociolinguística (análise das interações, análise da conversação, da interação situada etc.) não deve ser questionada no que diz respeito aos progressos gerais das disciplinas em questão, no discernimento de novos objetos, essas abordagens permanecem impotentes para dar conta do processo de transformação materializado em toda produção discursiva levada em conta na atividade humana. Para isso, é preciso considerar a troca verbal, a relação dialógica na qual ela se insere necessariamente, como a cena ou o terreno sobre o qual uma tripla evolução se engaja: a da atividade - a sua própria - da qual a pessoa se apropria como objeto de reflexão, a dos objetivos e meios dessa atividade e, enfim, a das relações mantidas por esse mesmo operador com as outras pessoas agindo na mesma direção que ele. As palavras do discurso<sup>6</sup> sustentam então um processo complexo que denominamos “atividade sobre a atividade” (Clot, Faïta 2000), quando essas pessoas tomam por objeto seu trabalho, realizam escolhas dentre as ferramentas<sup>7</sup> linguísticas e semióticas que dispõem e das quais necessitam, reconstroem, por conta dessa nova atividade, contextos de referência necessários.

---

5. N. T.: No original, o autor emprega o termo “outil”.

6. N.A.: Utilizamos aqui “palavra”, noção geralmente considerada como imprópria em linguística, no sentido que utilizado nas traduções do russo, tais como aquelas das obras de Bakhtin, do círculo (Voloshinov, Medvedev), assim como de Vygotski.

7. N. T.: No original, o autor emprega o termo “outil”.

Admitiremos, segundo Vygotski, que o signo linguístico não é propriamente dito uma ferramenta<sup>8</sup> que permite agir sobre a matéria ou os objetos. Trata-se, para ele, de um “instrumento psicológico”, agindo sobre o psiquismo de outro. Outrossim, ele permite também à pessoa de construir sua própria relação com as dimensões complexas de sua atividade, de renovar essa relação reconsiderando-o, se engajando em uma nova atividade cujo alvo é constituído por seu vivido e sua experiência da ação. Longe de se resumir somente ao encadeamento formalização - verbalização, esse processo instaura na verdade um verdadeiro *desenvolvimento*:

o desenvolvimento humano de que tratamos aqui (...) é concebido não como a realização de uma existência preexistente, nem de uma roupagem de uma natureza inicial, mas como a transformação produzida no indivíduo pela construção de novas formas de atividade através da utilização, por esse mesmo indivíduo, de produções culturais colocadas à disposição... (Brossard 2011, pp. 98-99)

Estamos, portanto, longe de uma hipotética “roupagem” das relações interindividuais ou socialmente situadas por uma produção discursiva adequada. A análise da atividade de trabalho repousa prioritariamente sobre a “mobilização do plano de fundo clínico e conceitual do desenvolvimento da experiência” (Clot 1999, p. 148) pelo recurso à linguagem e à imagem. Podemos então considerar que essa mobilização pelos recursos languageiros repousa sobre a utilização de meios, procedimentos, modos de expressão que obedecem à regras e à organizadores obedecendo, de seu lado, a uma lógica sem relação estreita nem obrigatória com as atividades em questão. Convém então avaliar as contribuições - assim como os riscos envolvidos - do *quadro metodológico* constituído pela escolha já argumentada dos *métodos indiretos*.

---

8. N. T.: No original, o autor emprega o termo “outil”.



*O quadro metodológico da autoconfrontação:  
virtudes e riscos de desvelamento*

Há mais de uma década, a *autoconfrontação* (Clot e Faïta 2000) fornece o recurso metodológico principal dos analistas da atividade de trabalho. Difundida sob o nome de *autoconfrontação cruzada*, em referência ao fato de que, ao longo do processo, depois de uma fase inicial, duas pessoas de status idêntico e detentoras de uma experiência profissional comparada são confrontadas aos filmes de suas atividades recíprocas, a situação criada para as necessidades da pesquisa coloca em cena operadores voluntariamente engajados em uma reflexão sobre sua atividade de trabalho.

Lembremos que fundada sobre a teoria da enunciação de Bakhtin, esta consiste a criar uma primeira situação na qual um locutor, diante do filme de sua própria atividade de trabalho, se engaja em um comentário que o coloca na “fronteira do discurso e da atividade” (Faïta e Vieira 2004). Dessa sorte, a contextualização de sua atividade discursiva referida a sua atividade primeira confere uma dimensão concreta aos enunciados que ele produz. A autoconfrontação tal como propusemos necessidade da participação de um terceiro, observador ou pesquisador, cujo papel é de manter os locutores no desconforto da situação criada e obrigá-los a compreender seus atos, uma vez que, como escreve Bakhtin (1984) “compreender é pensar em um novo contexto”.

A esse primeiro nível sucede uma fase na qual essa mesma atividade filmada é exposta ao olhar de um par, membro do coletivo de trabalho que demandou e se engajou no processo. Trocas vão se instaurar, evoluindo de forma alternativa sobre os registros do questionamento, da crítica, do anzol do conflito, da busca de um consenso etc. Os pressupostos de início, dos quais os participantes são portadores, não resistem ao processo dialógico, cuja dificuldade intrínseca, o caráter instável, suscita uma instabilidade imprimindo um movimento qualificado por nós como “motricidade” (Clot e Faïta 2000, p. 21). Essa sucessão

de planos dialógicos oferece o terreno de um re-desdobramento das relações entre as dimensões concretas e linguageiras dos enunciados e, em consequência, de uma visão *clínica* sobre eles (os participantes) que articulam “o real ao realizado da atividade” (Clot, Faïta, Fernandez e Scheller 2001).<sup>9</sup>

Lembremos, retornando à alguns trabalhos que datam de vários anos, que ao nosso ver o *texto* resultante da transcrição do processo de autoconfrontação “não pode ser considerado em si mesmo, como objeto de análise”. É um *objeto transicional* (grifo nosso), portador e testemunha da relação entre a atividade de trabalho dos professores e a atividade discursiva pela qual eles retomaram em mãos o que perceberam de seus atos de trabalho, com referência aos saberes a ensinar e às modalidades para fazê-lo. A relação entre essas atividades, sua evolução e suas transformações moldam seus “regimes de significado” próprios (François 1998 p. 154), que convêm serem identificados e seguidos em seus movimentos para interpretá-los (Faïta 2007, p. 68).

Vamos nos referir, a título de ilustração, ao autoconfrontação realizada anteriormente entre dois professores de matemática que assistiam ao trabalho em sala de aula de um deles, o que chamou nossa atenção para o aparente paradoxo contido no diálogo:

(O filme mostra que o início da aula do professor parece perturbado pela entrada – escalonada – de alunos atrasados)

B. “... e os estudantes sérios que vemos na imagem aí, eles não se incomodam com a chegada tardia desses estudantes? Eles não te perguntam ... ah ... *expulsá-los porque já* estamos na atividade?”

C. “Não ... eu não tenho comentários porque eles, de fato, eles estão na atividade ... eles chegam, eles têm algo a fazer, eles sabem fazer ... além disso ... porque o primeiro exercício que dei, ehh ... este é o último que foi feito na aula passada ...” (Faïta e Vieira 2003, p. 66)

---

9. N.A.: É possível acessar os elementos apresentados acima na versão brasileira de Faïta e Vieira (2003) - (ver referências bibliográficas)

Cada um dos dois sujeitos falantes categoriza manifestamente ocupações diferentes por meio da mesma unidade lexical do francês, “atividade”. Não é menos evidente que é o resultado de um processo sem relação com a simples “contraparte” linguística de elementos constitutivos da situação extralinguística, que aliás qualificamos como “ilusão”. Preferimos considerar a hipótese frequentemente apresentada por Vygotsky (1997) segundo a qual o diálogo, através do papel mediador que a linguagem desempenha nele, permite a realização e a diversificação de modos de pensar sobre o real e as relações mantidas com seus elementos. Portanto, é de fato o resultado – sem dúvida provisório – da atividade de cada um dos professores questionando sua própria atividade profissional, trabalhando para *mediatizar* o resultado dessa atividade em curso, como evidenciado pelo conflito de categorização observado. Certamente é inútil tentar analisar essa troca usando ferramentas tradicionais, por exemplo, análise de diálogo. A verbalização do resultado de tal processo (elaboração do pensamento, realização disso pela escolha das palavras, sempre na perspectiva vygotskiana) não pode ser analisado por essas técnicas porque o objeto não pode de forma alguma ser extraído do movimento criado na situação de autoconfrontação. As categorizações divergentes da “atividade” dos alunos só podem ser entendidas no contexto em que a situação de autoconfrontação causa primeiro um fenômeno de *descontextualização* (a situação de trabalho filmada em sala de aula é reexaminada em uma nova situação que gera suas próprias regras e padrões) e depois *recontextualização*. Compararemos esse fenômeno com a produção de enunciados “concretos”, tais como Bakhtin/Volochinov (1977) descreve sua gênese, citada aqui por Todorov (1981, p. 67):

Em nenhum caso a situação extraverbal é apenas a causa externa do enunciado, ela não age do lado de fora como uma força mecânica. Não, *a situação entra na afirmação como um constituinte necessário de sua estrutura semântica*. Consequentemente, o enunciado cotidiano provido

de significação se compõe de duas partes: 1) uma parte verbalmente realizada e 2) uma parte subentendida.

É claro que essa dimensão “concreta”, pela qual o enunciado faz a síntese das duas partes, integra os “subentendidos” vinculados às práticas de cada um dos interlocutores. Por isso, cada um conhecendo o outro e a natureza de sua atividade, paralela à sua, orientada para o mesmo objeto (ensinar matemática a esses alunos), a contradição e até o aparente absurdo da troca não apresenta problemas com sua interpretação.

No entanto, o distanciamento histórico que temos hoje desde o início dessas inovações metodológicas, bem como o número e a frequência de trabalhos utilizando os recursos da autoconfrontação, contribuem para revelar certas tendências características, sobre as quais é apropriado se interrogar.

Deixando de lado os usos em curso em clínica da atividade (Psicologia do Trabalho – veja o trabalho de Y. Clot e sua equipe), primeiro observaremos a prática que se tornou comum nas diferentes ciências da ação, consistindo tornar o autoconfrontação uma técnica repetitiva para a coleta de dados verbais, submetidos na sequência aos procedimentos de análise específicos de cada disciplina (análise de conteúdo, análise do discurso, do diálogo etc.)

É importante objetar que nos afastamos radicalmente da vocação fundamental do que não pode ser reduzido nem a um método (de coleta de dados), nem a uma situação experimental. Trata-se fundamentalmente de criar a possibilidade de uma relação entre as dimensões sensíveis, perceptíveis e observáveis das atividades de trabalho e o “volume invisível” dessas atividades, seja ainda o “real” e o “realizado” da atividade (ver Clot, Faïta, Fernandez, Scheller 2001) ou, como expresso acima, o “realizado” e o “subentendido”. Desse modo, em que consistem os objetos construídos usando esse *método* de coleta e quais podem ser as contribuições e os benefícios de sua análise em termos de conhecimento das atividades?

Lembremos os termos dentro dos quais concebemos a relação dialógica “à vários níveis” que caracteriza o processo da autoconfrontação (Faïta, Vieira 2003). À situação inicial de trabalho, extraída do passado profissional recente dos operadores, responde uma situação *ad hoc*, criada para o início de um novo tipo de atividade, durante o qual eles confrontam a imagem de suas ações passadas. Assim, cada um se engaja, durante essa primeira fase, em um diálogo consigo mesmo, dentro do qual justifica, avalia seus próprios atos, eventualmente fica surpreso, a partir disso, constrói uma nova visão, argumentada pela visão distanciada que agora é a sua própria, pela integração desses atos de um novo tipo na situação atual. É nessa fase que é colocada à prova sua capacidade de encontrar meios de colocar em discurso não apenas os atos que se vê realizar, mas também o que precede, condiciona esses atos, os explica ou explica que eles se realizam de tal uma maneira e não de outra.

O diálogo com um colega, como no caso dos professores mencionados acima, permanece focado no objeto do trabalho que eles têm em comum. Assim, as sucessivas fases do processo levam a pessoa a sair do diálogo interno, diante da situação de atividade inicial, à qual se acrescenta o comentário destinado ao pesquisador - testemunha, à confrontação com um novo interlocutor oferecido para continuar esse diálogo. Retomando Wallon (1942[1970]), diremos que o objeto da atividade permanece sempre “os modos de se envolver na relação com outrem através da ação sobre o objeto desta ação”. Em outras palavras, o produto da autoconfrontação só tem a aparência de um objeto linguageiro concluído, finalizado e pronto para leitura e análise, que deve revelar suas forças motrizes. Na realidade, este *texto* constitui um momento, ou um estágio atingido pelos diferentes processos de transformação e evolução mutuamente orientadas, que optamos por nos referir ao conceito de “desenvolvimento” (conferir acima): face à situação vivida, colocada à distância no contexto da nova

situação (autoconfrontação), as pessoas se envolvem em uma relação dialógica cujo resultado provisório fornece o ponto de partida para uma nova atividade, como os dois professores cujo diálogo provisoriamente concluído sobre a discordância constatada (“atividade” para um oposta à “atividade” para o outro) pode retomar a partir dessa contradição global e *concreta* de suas respectivas experiências, tal como eles as expressam. Trata-se de um novo começo na busca do diálogo, ou, na melhor das hipóteses, um estado transitório no qual o vivido exprimido, a experiência reconstruída, servem essencialmente de instrumento para recriar um novo vivido, de novas experiências.

No quadro metodológico que nos propusemos, centrado no uso da linguagem e do filme, é todo pano de fundo “clínico” do desenvolvimento – em primeiro lugar do desenvolvimento da experiência – que é mobilizado. O diálogo, as interações em uma situação de autoconfrontação não é constituído – ou não apenas – por discursos de atividades extralinguísticas, mas por muitas tentativas, por provas, visando colocar em relação o que já viveu com o que ainda não foi vivido, o observável com o inobservável, o já dito com o não dito.

Naturalmente que que essas escolhas metodológicas envolvem um risco inerente: não há garantia de que o sucesso coroa o processo instaurado, os impasses encontrados não são excepcionais, mas, justamente, testemunham as contradições entre “esperado e inesperado na vida social”, um “jogo imprevisível entre o já vivido e o ainda vivo”. Essas escolhas metodológicas, orientadas para o conhecimento das trocas verbais (como atividades sobre a atividade) apreendidas em seu desenvolvimento, respeitam, em definitivo, o imperativo proclamado por Canguilhem: “experimente o que você é capaz” (Canguilhem 1966, p. 523), ao qual nos opoemos aqui, nos termos que compartilhamos com Clot, ao ilusório *conheça-se a si mesmo* da teoria da reflexividade.

A título de exemplo, propoemos submeter à reflexão um excerto do dispositivo *Néopass@ction*, produzido em grande

parte pelos membros da equipe ERGAPE (ADEF), sob a égide do IFÉ.<sup>10</sup>

Uma professora de francês, atuante em um meio social desfavorecido, foi filmada durante uma aula. A situação parece difícil de ser controlada e ouvimos a professora claramente gritando:

“... há 25 alunos na turma ... não posso estar com todo mundo ... não posso me dividir em 25”!

Mais uma vez confrontada com este filme, alguns anos depois, ela fará os seguintes comentários:

“... foi para ajudar alunos em dificuldade! Se eles me veem passar nas fileiras, sabem que eles devem trabalhar ... “  
- “É cansativo, não tenho prazer nisso, não vejo qual o interesse... porque individualizar não é replicar a mesma instrução 25 vezes ... é um trabalho de apoio bastante significativo... E tendo feito isso, sei que alguns alunos vão começar por conta própria ... “.

A questão colocada por esse extrato segue diretamente das observações anteriores: apenas o distanciamento, materializado aqui pelo tempo decorrido, bastante significativo, permite apreender a contradição aguda presente no extrato original. Nos fatos, uma contradição evidente atinge o observador: o professor se dirige aos alunos gritando “Não posso me dividir em 25”, enquanto que, muito precisamente ela age inversamente, movendo-se constantemente na sala para ajudar os alunos em dificuldade. O início de seu comentário na

---

10. N.A.: É um projeto de plataforma destinado à formação on-line de professores iniciantes: trechos de filmes realizados em sala de aula (situações reais) são submetidos à apreciação dos professores envolvidos, colegas mais experientes e, finalmente, pesquisadores. Todos se expressam de forma retrospectiva, ou em referência à sua experiência, aos seus saberes.

autoconfrontação (“era para ajudar os alunos em dificuldade”) é explícito sobre esse assunto, e contraditório nos termos, pois um simples trabalho de interpretação primária revela a contradição. É a continuação do texto (“É cansativo ...”) que fornece uma das chaves para ir além desse primeiro nível de leitura (“É cansativo, isso não me agrada (...) replicar a mesma consigna 25 vezes ...”).

O enunciado aparente, aquele que se apreende no nível da *significação objetiva*, é dirigida simultaneamente aos alunos, mas também ao próprio professor, para significar concretamente o primeiro “você devem trabalhar por conta própria”, embora ela se desloque pela sala de aula, e não menos *concretamente para si mesma*, o que aprendemos com o seguinte comentário: “individualizar (...) não é replicar a mesma instrução 25 vezes”.

Estamos claramente na presença de um enunciado *concreto*, no sentido de Bakhtin, na medida em que os componentes semióticos e linguageiros só fazem sentido, apagando as *fronteiras* entre as atividades, a atividade de trabalho da professora, por outro lado, a atividade de reflexão da mesma pessoa, *a posteriori*, sobre a situação que a autoconfrontação lhe permite reviver, e na qual o novo contexto contribui para a compreensão do que terá que ser feito daqui para frente: “... tendo feito isso, sei que alguns alunos começarão por conta própria.”

Claramente, o diálogo associa de maneira manifesta a professora consigo mesma ... o que ela viveu e reviveu, e o pesquisador, destinatário dos enunciados produzidos no contexto da situação de autoconfrontação. O papel deste último, além da regulação do processo envolvido, consistirá em afastar-se da situação e do produto (os filmes, as trocas verbais gravadas etc.) para construir hipóteses sobre o que as sucessivas transformações das relações revelam ao longo da relação dialógica, no sentido dos diferentes movimentos registrados, em resumo, das diferentes formas de desenvolvimento em andamento.



É isso que qualificamos por hora de trabalho de “interpretação”, uma atividade específica que responde àquela dos operadores – parceiros do processo, que, por sua vez, devem ser capazes, como a professora acima, reinvestir as maneiras de fazer recentemente adquiridas em uma nova maneira de fazer seu trabalho.

### *Referências*

- BAKHTINE, M. e VOLÓCHINOV, V. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- BOSSARD, M. (2011). “Le développement comme appropriation des œuvres de la culture”, in: CLOT, Y. (org.) *Vygotsky maintenant*. Paris: La Dispute.
- CANGUILHEM, G. (1947). “Milieux et normes de l’homme au travail.” *Cahiers internationaux de sociologie*, III, pp. 120-136.
- CANGUILHEM, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: P.U.F.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: P.U.F.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G. e SCHELLER, L. (2001). “Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité.” *Education Permanente*, n° 146, pp. 17-27.
- CLOT, Y. e FAÏTA, D. (2000). “Genre et style en analyse du travail.” *Travailler*, n° 4, pp. 7-43.
- FAÏTA D. e VIEIRA, M. (2003). “Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée.” *Skholê* hors série1, pp. 57-69.

- FAÏTA, D. (2007). “Le développement d’une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l’activité éducative”, in: PLAZAOLA-GIGER, I. e STROUMZA, K. (orgs.) Bruxelles: De Boeck, pp. 63-89.
- FRANÇOIS, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris: L’Harmattan.
- GUÉRIN, F. et al. (1991[2001]). *Compreender o trabalho para transformá-lo*. São Paulo: Blucher, Fundação Vanzolini.
- JOUANNEAUX, M. (2010). *De l’agir au travail*. Toulouse: Octarès.
- SCHWARTZ, Y. (2001). *Le paradigme ergologique*. Toulouse: Octarès.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Editions de Minuit.
- VIEIRA, M. e FAÏTA, D. (2004). “Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada.” *Polifonia*, UFMT, pp. 27-67.
- VYGOTSKY, L. (1934[1997]). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.
- WALLON, H. (1942 [1970]). *De l’acte à la pensée*. Paris: Flammarion.

# PSICOLOGIA DA LINGUAGEM E CLÍNICA DO DIÁLOGO: DO DIÁLOGO GENÉRICO DA AUDIÊNCIA AO DIÁLOGO INTERIOR DO PROMOTOR NA SITUAÇÃO DE “CONFISSÃO DE CULPA”<sup>1</sup>

*Katia Kostulski*

A questão, em psicologia, dos usos da linguagem como meio de ação na vida psicológica supõe de uma maneira ou de outra interrogar a relação das formas de realizações linguageiras às suas funções psicológicas, mas também interrogar o que fazemos disso nas nossas intervenções em clínica da atividade. De fato, na clínica da atividade, o trabalho teórico encontra um destino de desenvolvimento metodológico e clínico: nossas pesquisas visam a melhor desenvolver os meios de ação na intervenção, no plano metodológico e clínico. Este artigo pretende contribuir para essa questão. É esta relação forma/função que é um objeto de pesquisa clássico no trabalho de Vygotski e da corrente de pesquisa que seguiu seu caminho.

Na Clínica da Atividade, campo no qual nos inscrevemos, esta questão é antes de mais nada uma questão metodológica, do fato mesmo do uso que é feito do diálogo profissional como

---

1. Tradução de Flavia Fazon.

meio de transformar as situações de trabalho. As metodologias de intervenção são de fato pensadas com o objetivo de convocar e de afetar essa relação. É principalmente nisto que podemos qualificar a ação de um clínico do trabalho como *atividade simbólica*: atividade profissional que faz da linguagem um instrumento primeiro, e que visa, de uma maneira ou de outra, a agir na vida psicológica de outrem e a transformar o seu curso. Os psicólogos, qualquer que seja sua orientação e seus destinatários, inscrevem-se neste gênero de atividade a partir do momento em que utilizam uma abordagem clínica, levada por um horizonte de transformação. Os psicólogos não têm, entretanto, o monopólio das atividades simbólicas, pois muitos outros *métiers*<sup>2</sup> podem ser vistos assim, dos quais buscamos compreender as vias de ação e a singularidade dos instrumentos: os educadores dos jovens delinquentes (Kostulski, Clot, Litim, Plateau, 2011), os padres na missa dominical (Kloetzer, 2008; Kostulski, Kloetzer, 2014), os promotores públicos e os juízes em sua participação em fazer justiça (Kostulski 2009, 2012), mas também os advogados nas suas argumentações de defesa (Barbou 2017; Barbou e Kostulski 2017), os coaches de empresa, os gestores ou ainda os RH de proximidade.

Gostaríamos de analisar aqui este gênero de atividade no trabalho de um Procurador da República em situação de audiência de Comparecimento sobre Reconhecimento Prévio de Culpabilidade (CRPC).<sup>3</sup> No diálogo com um réu para determinar conjuntamente uma proposta de pena que responderá de maneira justa um delito cometido por ele (condução sem carteira de motorista em estado alcoólico em recidiva e usurpação de identidade), o promotor comete um pequeno “erro” em seu discurso. É este pequeno acontecimento o objeto de nossas análises: uma ínfima derrapagem no diálogo, interpretada como um *lapsus linguae* tanto pelo promotor

---

2. N.T.: Optamos por deixar o termo em francês *métier* (ofício, trabalho).

3. N.T.: No original, a autora emprega o termo “Comparution sur Reconnaissance Préalable de Culpabilité”: audiência na qual a pessoa acusada se declara culpada.

como por seus colegas. Gostaríamos de mostrar como, a partir das formas genéricas do diálogo judiciário, podemos compreender os movimentos dialógicos no seio da atividade do promotor nesta situação. Esta análise nos permite fazer uma ligação entre a experiência do diálogo concreto nas atividades profissionais genéricas e a atividade dialógica interna colocada em marcha pelo promotor na situação de confissão de culpa. Da mesma forma, podemos sustentar a hipótese teórica de uma interiorização da linguagem (Vygotski 1934), mas também de uma interiorização progressiva do diálogo (Fernyhough 2008), como hipótese de uma interfuncionalidade de diferentes formas de diálogo mais ou menos interiorizadas, e compreender então como a atividade dialógica do promotor o conduz à realização desse lapso.

Inicialmente, questionaremos a natureza do diálogo e da diversidade de suas relações à das funções psicológicas. Em seguida, a partir dos trabalhos em psicologia de Fernyhough e de Markova, nos interessaremos pelas transformações dos quais é objeto e que levarão o pensamento a tornar-se dialógico. Enfim, colocaremos em relação a atividade dialógica do promotor nessa atividade genérica da audiência e aquela, mais problemática e mais recente, da confissão de culpa à francesa.

### *Os movimentos do diálogo*

As dimensões do diálogo: diálogo,  
dialogicidade, dialogismo

A noção de diálogo cobre acepções bastante diferentes, segundo os campos e teorias de referência dos autores. Geralmente, "diálogo" é sinônimo de troca, de interlocução, ou de interação ou de conversação. Alguns especificam a noção seja definindo-a explicitamente, seja qualificando o diálogo (interno/externo, finalizado ou não, ...). Linell (1998, 2004, 2009)

contribuiu significativamente em definir as diferentes acepções das noções relativas ao diálogo e ao dialogismo, à identificar tanto as regularidades e as diferenças que as caracterizam nas teorias em ciências humanas como as correntes teóricas precursoras neste campo. Diálogo, dialogismo e dialogicidade estão ligados: o diálogo, aponta Linell (2009) remete à interação concreta inter ou intraindividual. O dialogismo remete ao quadro epistemológico geral. A dialogicidade, sobre a qual retomaremos aqui mais amplamente os trabalhos de Markova, remete às propriedades dialógicas da linguagem, do discurso ou da cognição.

O dialogismo não é “uma escola” ou uma corrente coerente (Linell 2004, 2009). Os “dialogistas” não existem. De acordo com Linell, o dialogismo é mais um conjunto de hipóteses teóricas e epistemológicas sobre a ação, a comunicação e a cognição humana. Essas hipóteses tomam como ancoragem a interação (no interacionismo), a indexicalidade dos discursos (no contextualismo), ou a construção no processo comunicativo (no construtivismo), para afirmar o lugar dos processos dialógicos na cognição humana. Esses processos dialógicos são também processos dinâmicos, em uma dinâmica constitutiva feita de tensões, de interdependências, de antinomias (abstrato/concreto, potencial/atual, micro/macro,...), e de potencialidades: os processos, fontes de transformação, de evolução, são mais importantes a se considerar que as produções. Neste sentido, *o tornar-se é mais importante que o ser*. Também, a historicidade e as dimensões sócio-culturais participam da conceitualização do dialogismo, no sentido em que a linguagem, a comunicação, as cognições são também sócio-históricas, genéricas, culturais. A consciência tem, de acordo com essa perspectiva, uma base sociodialógica. O dialogismo faz, segundo Linell, da interação verbal (talk-in-interaction), da conversação, do diálogo no sentido concreto, um modelo e uma metáfora para explicar a comunicação e a cognição humana, e constrói assim um quadro epistemológico para o estudo dos fenômenos socioculturais: a semiose, a cognição, a comunicação, a consciência, o discurso.

É necessário previamente definir à que remete, neste quadro, « diálogo », “interação”, “interlocução”, ou “conversação”: à mediação dos recursos simbólicos na troca com outrem? À dinâmica contextualizada, situada da interação? À natureza sociocultural das práticas de comunicação? À assimetria, “logo” à complementaridade, das perspectivas engajadas na comunicação? As teorias definem ainda uma arquitetura, em termos de reciprocidade das contribuições ao diálogo ou de iniciativas nos atos comunicativos.

Do mesmo modo, se o dialogismo parece ter um lugar evidente no papel “do outro” na linguagem, na comunicação e na cognição, este “outro” pode tomar realidades contrastantes de acordo com as teorias: “o outro” pode ser convocado como uma *intersubjetividade ou alteridade* constitutiva; “o outro” pode ser convocado enquanto existe uma relação constitutiva entre “eu”, “tu”, “ele” e “nós”, relação que, inicialmente concreta, pode em seguida se desprender do quadro concreto da relação e integrar um outro generalizado; enfim, “o outro” pode ser convocado no sentido de um “intermundo”, de um mundo e de uma linguagem compartilhada, nos quais “o outro” será sempre coautor das significações produzidas nas co-construções.

Na corrente da pragmática em psicologia, e retomando os debates em curso sobre os conceitos, Baker (2003) mostra que uma grande diversidade de situações de comunicações ou de trocas são qualificadas de diálogo, compreendidas aí as interações com as máquinas, que não implicam necessariamente a utilização da língua. Para Baker, o diálogo pressupõe a noção de dialogicidade e é “uma interação comunicativa com finalidade externa”, quer dizer, uma sequência de ações verbais e não verbais que são interdependentes influenciam-se mutuamente. Essa influência é comunicativa no sentido em que ela opera sobre o plano dos *universos mentais* dos interlocutores. Lembrando a etimologia do termo, Baker propõe que o diálogo seja o exercício do raciocínio na fala. Contrariamente à conversa, o diálogo implica uma transformação segundo Baker: “dialogar, é evoluir, é (se) transformar”. Os objetivos do diálogo podem ser de diferentes naturezas, mas Baker conclui que se os objetivos

de transformações no campo educativo podem ser cognitivos, o diálogo será sempre de natureza sociocognitiva.

Se François (2005) não parte das mesmas especificações do diálogo, ele concorda com Baker sobre a transformação inerente ao diálogo. É, aliás, essa concepção do diálogo que reteremos nas nossas pesquisas e em nosso trabalho clínico. Ele escreve: “Se um diálogo “funciona” é porque nos leva também a desenvolver a partir dele maneiras de pensar-falar que não estavam prontas a se manifestar” (p. 24). Para o autor, o diálogo está sobretudo ligado à alteridade e ao paradoxo do “compartilhado” comum, embora as palavras do diálogo não têm o mesmo contorno entre os interlocutores. O diálogo se refere então a esse “encontro, a partir do qual nos torna disponíveis ou nos fecha a essa e aquela pessoa ou maneira de ser (...)” (François 2005, p. 22). De fato, o diálogo não está nem fora nem dentro. O diálogo externo supõe um diálogo interno, pois “os outros nos falam e falamos em nós” (François 2005, p. 23). O diálogo é, portanto, a relação do meu externo - interno que está relacionada à relação externo - interno do outro. Assim, em François, o dialogismo é a consideração dessas relações interno-externo na troca com o outro.

A dialogicidade ontológica:  
o pensamento é um triângulo

Segundo Linell, essa predisposição à dialogicidade, considerada como a capacidade de se engajar no diálogo, parece ser uma propriedade especificamente humana. Trevarthen em particular (1977, 2003) mostrou isso: as crianças são dotadas dela antes de entrar na linguagem. Assim, a dialogicidade seria uma propriedade mais fundamental que a própria linguagem. Essa ideia foi amplamente apoiada e desenvolvida por Markova (2007[2003]), que definirá a dialogicidade, propriedade humana da consciência e do pensamento, desenvolvida durante a filogênese e a história sociocultural (Markova (2007[2003, p. 137])), como a capacidade fundamental do espírito humano de



conceber, de abraçar o mundo e de criar realidades sociais de acordo com o Alter (Markova (2007[2003, p. 135]). Retomando os desenvolvimentos propostos por Rosenzweig (2001), ela propõe considerar que *o pensamento é essencialmente um diálogo*: “Pensar é fazer desvios” (Markova (2007[2003, p. 164]).

Markova busca, aqui no campo das representações sociais, definir uma teoria do conhecimento social que integre essa dimensão dialógica triádica, “esse triângulo mágico” (Markova (2007[2003, p. 215]) do sujeito, dos outros e do objeto: “A história de toda a raça humana é atravessada por modelos triádicos de todos os tipos” (Markova (2007[2003, p. 215]).

Outros autores propuseram, em psicologia ou no quadro de uma teoria da linguagem, da comunicação, da cognição, um modelo triádico: Peirce, Trevarthen, Turner, Bülher. Bülher (2009), em sua *Sprachtheorie*, propõe distinguir três funções da linguagem em virtude da direção do signo linguageiro: “o signo linguageiro é *símbolo* em virtude de sua coordenação com objetos e estados das coisas, é *sintoma* (índice, indicium) em virtude de sua dependência em relação ao emissor cuja interioridade ele expressa e é *sinal* em virtude de seu apelo ao ouvinte, do qual guia o comportamento interno ou externo como outros signos (de um sistema) de comunicação” (p. 110). Essas três relações semânticas são variáveis e amplamente autônomas. Assim, segundo ele, a linguagem assumiria três funções: a expressão, a chamada e a representação. Segundo Markova, as tensões se caracterizam por antinomias fundamentais que governam o pensamento e que realizam esta conflitualidade, essa tensão criativa. Mas para a autora, a tríade proposta por Bülher não se caracteriza por tensões na origem de sua dinâmica. Provavelmente é por essa razão que o modelo de Bülher não inclui uma dimensão de desenvolvimento. Sem o processo dinamogênico vinculado à conflitualidade das perspectivas, não há desenvolvimento.

## A interfuncionalidade dos níveis do diálogo no pensamento dialógico

É necessário lembrar aqui? Vygotski (1934[1997]) insistiu neste ponto: a linguagem, como outras funções, é inicialmente social, logo dirigida a outrem antes de ser individual e voltada a si - mesmo. Ela seria *social* antes de ser *psicológica*. As funções da linguagem no pensamento seriam resultado da interiorização das formas linguageiras interpessoais. Para Vygotski, a linguagem interior é dessa natureza. Apoiando-se nos trabalhos vygotkianos que explicam a emergência da linguagem interior, Fernyhough tenta explicar o desenvolvimento ontogenético do pensamento dialógico. Para Fernyhough (2008, p. 233), *o pensamento implica uma conversa consigo mesmo*. Esse pensamento dialógico é caracterizado pela integração no mesmo ato psicológico de diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto. O autor tenta explicar o surgimento do pensamento dialógico (dialogical thinking) na ontogênese e desenvolve a idéia de sua construção de acordo com processos de desenvolvimento idênticos aos descritos por Vygotski no surgimento da linguagem interior. Esse desenvolvimento prosseguiria por 1) um declínio progressivo nas formas de realização interpsicológicas e externalizadas, acompanhado por 2) um desenvolvimento de novas funções interiores e intrapsicológicas. Assim, ele distingue diferentes níveis de funcionamento do diálogo, correspondendo a quatro etapas desse desenvolvimento. O diálogo seria, portanto, progressivamente interiorizado, referindo-se a 4 níveis de interiorização, de acordo com o seguinte modelo (Fernyhough 2008, p. 237):

Nível 1: o diálogo exteriorizado (*external dialogue*). Primeiro, é estabelecido um diálogo interpessoal, que a criança pode iniciar com um adulto ou um par. Esse diálogo se realiza de acordo com as estruturas habituais da conversa;

- Nível 2: discurso para si mesmo (*private speech*). A criança vai em seguida falar com ela mesma e em voz alta, de maneira manifesta, essa forma dialogada que não é mais dirigida aos outros, mas a si mesma.
- Nível 3: o diálogo interior expandido (*expanded inner dialogue*). A forma exteriorizada do *private speech* vai declinar para uma primeira forma de diálogo interior que se apresenta como uma conversa silenciosa consigo mesmo. Nesse nível, especifica Fernyhough, as formas sintáticas e semânticas da linguagem regrediram, mas o diálogo interior mantém a forma interacional e sequencial (o “give-and-take pattern”) da conversa. A possibilidade de fazer coexistir ou tensionar diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto é aqui ainda assegurado por esse formato conversacional interior.
- Nível 4: o diálogo interior condensado (*condensed inner dialogue*). O diálogo interior pode se libertar de sua forma seqüencial e sucessiva e fazer coexistir simultaneamente diferentes perspectivas em uma interação dialógica não suportada pelo *give-and-take pattern* da conversa. É nesta fase, segundo Fernyhough, que o pensamento se torna o que Vygotski qualificava como pensamento de puras significações.

Assim, de acordo com Fernyhough, o pensamento dialógico seria estabelecido por 1) a interiorização da perspectiva de outrem (em uma triangulação); depois, 2) libertando-se das formas semânticas, sintáticas e 3) dos padrões de alternância dos turnos de fala, permitiria 4) a coexistência de perspectivas diferentes sobre o mesmo objeto. O autor especifica em um texto mais antigo que essas perspectivas coexistentes são frequentemente conflitantes (“often conflicting perspectives”), (1996, p. 51). Assim, de acordo com estes trabalhos, a interlocução, como um diálogo concreto, é apenas uma

forma *de uso* o diálogo. É também uma forma *ontogeneticamente e funcionalmente primeira* do diálogo, que continua a existir além dos desenvolvimentos operados integrando-se às outras formas, para produzir uma interfuncionalidade (1996, 2004, 2008). De fato, os níveis do diálogo que convoca não assinam uma trajetória de desenvolvimento em sentido único: não só a interiorização do diálogo durante o desenvolvimento não seria unívoca, mas o pensamento dialógico apoiar-se-ia nos quatro níveis entre os quais consideraria operar movimentos para encontrar vias de realização: por exemplo, alguém exterioriza em voz alta quando não consegue “pensar baixo”. Fernyhough de fato avança a idéia de um benefício cognitivo (cognitive pay-off) no fato de restaurar as estruturas linguísticas e interacionais do diálogo interior. Esse benefício pode ser entendido como uma *recuperação das estruturas mais explícitas do funcionamento do pensamento*, em particular porque as estruturas encontradas *poderão apoiar-se sobre o sistema mais antigo e funcionalmente mais “robusto”, da articulação da fala e da interatividade para realizar-se*. Haveria, portanto, uma *interfuncionalidade* entre os níveis de diálogo, *interfuncionalidade a serviço do pensamento e suas possibilidades de realização*.

### *Formas genéricas contrariadas do diálogo judiciário: os tormentos do “contraditório” em uma nova medida judicial*

Conhecemos a figura do Procurador da República pelo menos em uma função: a do “magistrado em pé” na audiência, “o acusador”, recordando a lei e estabelecendo as requisições para sentença. Essa forma genérica da acusação evoluiu muito, não que tenha desaparecido, mas se diversificou em suas *formas de realização*. Ao fazê-lo, o *diálogo judicial* que preside à justiça encontra-se afetado *em suas funções*. Foi isso que uma dupla análise das formas, genéricas e novas, dos discursos do promotor em sua atividade jurisdicional nos permitiu descobrir durante uma intervenção.

Não poderemos apresentar aqui toda a intervenção que reuniu esses profissionais por quase três anos. No entanto, a intervenção já foi objeto de várias publicações: sobre a profissão de promotor (Milburn, Kostulski e Salas 2010); sobre o interesse de uma intervenção nesse meio profissional (Kostulski, 2009); sobre esta sequência e do ponto de vista do funcionamento da metodologia de desenvolvimento da clínica de atividade (Kostulski 2011), mas também e finalmente do ponto de vista da necessária recriação, nos tribunais, de uma organização de trabalho que dê uma realidade concreta à concepção do trabalho, muitas vezes obscura, que constitui a publicação de decretos que autorizam novas formas jurisdicionais (Kostulski 2009). Desejamos aqui convocar um pequeno evento, frequentemente apresentado e discutido em nossas conferências no Brasil e em nossos diálogos com colegas brasileiros, para ilustrar nosso conceito de diálogo e dialogicidade.

Durante a nossa intervenção, os promotores optaram por trabalhar coletivamente sobre várias atividades inerentes à seu *métier* e, entre elas, o Comparecimento sobre o Reconhecimento Prévio de Culpa (CRPC), a “confissão de culpa” à francesa. O dispositivo era novo ou estava em processo de instalação nos tribunais. Ele veio explicitamente para tentar responder à superlotação dos tribunais de instrução, tribunais que julgam os fatos de delinquência, os delitos. A medida foi pensada para permitir o julgamento de pequenos delitos (que não envolve uma sentença de prisão firme) em um dispositivo menos oneroso em termos e em pessoal, desde que a culpabilidade do acusado não seja objeto do processo.

Procuraremos aqui identificar o funcionamento histórico das relações entre o juiz, o promotor e a defesa, para em seguida entender melhor, do ponto de vista da atividade, esse lapso realizado em um novo dispositivo e ainda pouco dominado pelos profissionais.

Desenvolveremos uma apresentação em três etapas. Primeiro, apresentaremos o princípio do contraditório, *forma genérica do diálogo* da justiça penal e da audiência. Uma

sequência de análise das argumentações de acusação de um promotor durante uma audiência nos permitirá identificar as formas de realização históricas desse diálogo genérico. Enfim, a análise desse evento ocorrido no CRPC nos permitirá revelar o destino contrariado desse diálogo genérico no novo dispositivo.

O “contraditório” no processo penal:  
um diálogo constitutivo

A ação jurisdicional envolve um trio histórico e constitutivo da justiça: o promotor, o advogado, o juiz; um trio que, desde o século XIV (Lemesle e Pansier 1998), desempenha as três funções necessárias ao processo judicial: a acusação, a defesa, a sentença. Esse trio dialógico é condição *sine qua non* para o funcionamento do processo e é definido como tal no artigo preliminar do Código de Processo Penal. É o “princípio do contraditório”: qualquer documento, qualquer elemento que entre em um processo judicial deve ser capaz de dar origem a um debate contraditório envolvendo o acusador, o acusado ou seu defensor e, finalmente, o juiz. De fato, o contraditório define o território do *diálogo judicial inerente ao processo penal* e, assim, contribui para projetar as expectativas de cada uma das funções desse trio. Um dos lugares genéricos, usuais e clássicos do exercício desse diálogo é o Tribunal Penal, Tribunal responsável por julgar os delitos.<sup>4</sup> Uma análise da atividade do Procurador da República no momento das argumentações de acusação da audiência nos permite entender como o princípio do contraditório funciona nesse diálogo a três vozes.

---

4. N.A.: A lei francesa reconhece três tipos de infração de acordo com seu nível de gravidade, julgados por três tribunais diferentes: as contravenções, os delitos e os crimes. O delito é uma infração que consiste em um dano aos bens ou às pessoas, mas se distingue do crime por seu nível relativo de gravidade. É definido como um ato ilícito prejudicial, punível por lei com uma penalidade corretiva, com caráter de culpa intencional e envolvendo a responsabilidade penal de seu autor (por exemplo, furtos, agressões sexuais sem penetração, trabalho dissimulado, atos de violência doméstica, tráfico de drogas...).

O princípio do contraditório na audiência de instrução: as argumentações de acusação, suas fontes, seus destinatários

A audiência, na escolha das situações a serem analisadas, correspondia a uma situação de atividade habitual e até *genérica* do *métier*. A audiência ocorre de maneira muito ritualizada, historicamente organizada, cujas dimensões genéricas podem ser definidas. Essa forma ritual também deu origem a análises psicológicas ou pragmáticas (Amsterdam, Bruner, 2000; Bruner, 2000[2002]; Visconti, 2009).

Uma audiência na qual se decide a pena é uma audiência pública, salvo se o tribunal decide ao contrário pela solicitação de uma das partes, e desenrola-se da seguinte forma:

1. Leitura dos autos e debates: o Tribunal examina o dossiê evocando os elementos contidos no processo. O presidente do tribunal interroga as diferentes partes sobre os fatos. O réu é interrogado sobre esses fatos e sobre sua situação pessoal. O tribunal refere igualmente o conteúdo do sua eventual ficha criminal.
2. Parte civil: a palavra é então dada à parte civil, que retoma e desenvolve as acusações contra o réu, mencionando, se necessário, as consequências de seus atos sobre as vítimas e solicitando indenização.
3. Argumentações de acusação: o Procurador da República, ou seu substituto, intervém para suas argumentações. Depois de lembrar das condições de abertura do dossiê e da investigação, ele retorna aos fatos imputados ao réu, para explicitá-los e relacioná-los com o que a lei define como de direito e proibido a seu respeito. Por fim, ele proporá uma sentença em resposta a esses fatos.

A defesa: o advogado do réu discursa em favor de seu cliente

Observações: o réu tem a palavra por último para eventuais observações

O veredito: o tribunal então se retira para deliberar e emite sua decisão, imediatamente após o término dos debates, após uma suspensão da audiência ou na próxima audiência depois de ter posto o assunto sob orientação, se alguns elementos do dossiê necessitarem ainda esclarecimentos por novos elementos de investigação, perícia ou verificação.

A audiência, portanto, começa (1) com a verificação de identidades, a leitura dos autos e os debates. Essa fase é comandada pelo presidente, em um diálogo mais ou menos desenvolvido com o réu. Segue-se (2), quando apropriado, o discurso dos advogados das partes civis. É apenas no final desta fase que o promotor (3) entra nesse diálogo com suas argumentações de acusação. Uma vez terminado, os advogados de defesa (4) se revezam em suas argumentações de defesa, deixando a possibilidade para o réu (5) adicionar um elemento para sua defesa. O promotor não terá mais a palavra. No final das argumentações, os juízes/magistrados<sup>5</sup> se retiram para deliberar e retornam para dar seu veredito (6). Assim, de acordo com esse processo, será realizado um diálogo contraditório, tendo as diferentes entidades (o promotor, o advogado, o juiz) o mesmo acesso aos elementos do dossiê.

A acusação desempenha publicamente a função do promotor na “máquina” judicial: lembrar a todos de seus deveres e direitos, propor uma leitura dos fatos e uma resposta judicial em relação à lei, aos atos, às vítimas, mas também a justiça dos homens. Assim, tomar seu lugar na acusação é “estar em seu lugar”, é *encontrar sua postura enunciativa e seus destinatários na situação da audiência*. O painel de possíveis respostas penais

---

5. N.T.: No original, a autora emprega o termo “Magistrats du siège”: são os juízes que pronunciam o julgamento e aplicam a lei, após terem ouvido as diferentes partes em um processo. Nos tribunais ficam sentados, por isso são conhecidos como “siège”: assento, poltrona.



é hoje tão vasto que o promotor “não seria mais legítimo” apenas na postura do acusador, seu lugar está hoje na interface de várias realidades sociais e judiciais. De fato, as argumentações minimalistas, apenas metade de pé e apoiado em sua mesa, essas argumentações de “aplicação da lei”, pronunciadas com “as pontas dos dedos e das nádegas<sup>6</sup> na única direção dos juízes, parecem distantes da atividade complexa em que o promotor se envolve na audiência.

As argumentações de acusação têm várias fontes: conhecimento do dossiê, conhecimento da lei, mas também a situação presente da audiência, sua estrutura, suas regras, o diálogo que organiza e o inesperado que se desdobrará. Muitos promotores se recusam a preparar palavra por palavra as argumentações, porque é necessário estar presente na audiência. “Estar presente” é extrair do que alimentar sua própria argumentação nessa diversidade: nos eventos imprevisíveis que ocorrerão, na presença ou na ausência de alguns, na atitude do réu ou na omissão do presidente. Preparar suas argumentações de acusação na situação é engajar-se nesse diálogo *hic et nunc*, usando para agir tanto a estrutura extremamente formal desse diálogo quanto os eventos inesperados. “Preparar tudo” ou “nada” preparar de seu discurso: a realidade das argumentações costuma estar entre esses dois extremos, de acordo com os profissionais e de acordo com o dossiê. Alguns utilizam como suporte escrito o regulamento<sup>7</sup> do dossiê, para encontrar rapidamente elementos importantes e “tricotar” uma alegação

---

6. N.A.: Expressão usada durante o trabalho de análise em grupo sobre essas seqüências para qualificar essas argumentações minimalistas que existiam ainda há trinta anos e que hoje parecem muito distantes do comprometimento dos profissionais com quem trabalhamos. Essa expressão, compartilhada no *métier*, é uma crítica a uma variante genérica obsoleta do *métier*, na qual o promotor, para suas argumentações, não se incomodaria nem em realmente se levantar, nem em enunciar as argumentações precisas, menos ainda argumentá-las em função dos destinatários presentes.

7. N.A.: Síntese da investigação, as medidas adotadas e suas conclusões, redigida pelo promotor ou um representante encarregado do dossiê, e

a partir de dois fios: o dossiê e o presente da audiência. Outros fazem esquemas mnemônicos antes da audiência para não omitir elementos importantes; outros ainda se contentam com uma leitura completa do dossiê antes da audiência e preparam as argumentações rabiscando algumas “palavras-referência”, durante a leitura dos autos e dos debates, “palavras-referência” nas quais se apoiarão em suas argumentações.

Trata--se por um lado, nessas argumentações de acusação, de convencer os juízes. Daí a necessidade de vê-los e olhá-los, e as salas de audiência nem sempre são adequadas a essa necessidade.

Os destinatários das argumentações de acusação sendo numerosos, o gesto profissional é ainda mais perigoso. Na verdade, eles não se limitam aos únicos juízes que terão que dar um veredicto: o promotor se dirige, sucessivamente ou simultaneamente, direta ou indiretamente, aos réus, às vítimas, aos juízes, aos advogados ou o público. Não esquecer nada, para não dar o flanco aos advogados de defesa, não ser muito violento, não para aumentar as dificuldades das vítimas, mas recordar mesmo assim a proibição para que o acusado possa ouvi-la, ... A lista de recomendações é longa, *os meios são os de se envolver em uma palavra habitada pela complexidade de um dossiê.*

Mas o diálogo contraditório, para o promotor, começa bem antes das argumentações de acusação. Estar atento ao discurso do presidente, no momento da leitura dos autos, pode permitir colocar-se “no diapasão” do diálogo e situar seu próprio discurso à vir: a entrada no dossiê que fará o presidente pode permitir compreender sua posição no dossiê. Pode-se talvez lhe assinalar que compartilhamos ou não sua interpretação do dossiê - se a relação profissional o permitir-, por mímicas afirmativas ou negativas. O hábito das audiências com um juiz/magistrado pode permitir ouvir, além do que ele

---

que pode funcionar como suporte para as argumentações se o dossiê e a investigação não forem muito complexas.

diz no momento dos autos, sua posição sobre um dossiê: os magistrados que assumem audiência juntos desenvolvem um conhecimento mútuo de suas maneiras de fazer. Tratar-se-á então de responder a isto no momento das argumentações de acusação, escolhendo por exemplo o ataque do seu discurso e a organização das argumentações em função do que se compreendeu da interpretação de seu colega juiz.

Atingir seus diferentes destinatários implica diversos meios: olhar cada um, falar com eles, falar em seu nome. Esses meios concernem também o réu. Falar dele na terceira pessoa pode ser um meio de ser menos violento, se ele reconheceu os fatos. Falar com ele acusando diretamente “O senhor”, sobretudo quando ele não reconhece, permite *talvez* lhe fazer ouvir a interdição, ao menos legitimar indiretamente as vítimas no seu procedimento. Falar em seu nome pode também permitir sublinhar suas falhas: “eu não quis me confrontar às minhas próprias dificuldades pessoais e sexuais...” e dizer assim, no quadro simbólico da audiência, o que ele não dirá.

Além do presidente e do réu, as vítimas são os destinatários de um outro gênero. Elas esperam reparação, sob diversas formas, mas primeiro de uma forma simbólica. O promotor participa desta reparação, dirigindo-se a elas: “você retomou a escola e você tem excelentes resultados, você está de parabéns senhorita”, mas também algumas vezes falando em seu nome, para sublinhar sua inocência e sua juventude violadas: “eu não pude dizer não quando esse tio me pediu para...”. O tom é diferente, a expressão do rosto também.

Enfim, trata-se também de lidar com a *adversidade potencial que incarna o advogado da defesa*.

Os promotores dirão finalmente que para preparar as argumentações de acusação, não se pode contentar de partir unicamente do dossiê ou do quadro da audiência. É preciso antes, eles dizem, *imaginar o que vamos ouvir da defesa e já responder a isso nas argumentações*. Mas a antecipação é muitas vezes difícil, mais difícil do que com os juízes/magistrados. Se os promotores conhecem normalmente os advogados, nos pequenos tribunais

sobretudo, antecipar seu discurso continua sendo uma tarefa incerta e complexa. Um promotor concluirá que parece que “os promotores e os advogados não veem o mundo da mesma maneira”: estas culturas profissionais seriam tão diferentes que parece difícil adotar, mesmo que estrategicamente, o ponto de vista do outro.

### O CRPC: o destino contrariado do contraditório

Dentre as situações *não estabilizadas, novas ou problemáticas* que propusemos analisar, um consenso designou o Comparecimento sob Reconhecimento Prévio de Culpabilidade (CRPC), esta recente “confissão de culpa” à francesa. O decreto que define o dispositivo data de 2004, e está implantado no Palácio de Justiça desde 2006. A medida apareceu como uma resposta ao congestionamento das audiências. Ela autoriza uma nova forma de resposta judicial às situações de delitos considerados como menores (como delinquência de trânsito sem vítima, o uso de narcóticos, condução sem carteira, o exibicionismo, as ameaças...) não implicando uma pena de prisão firme, igualmente com a condição de que o réu tenha reconhecido os fatos: sua culpabilidade não será objeto do diálogo. O CRPC define um quadro institucional e organizacional que foge daquele da audiência e do peso da co-presença de seus atores: juízes, advogados, promotores, oficiais de justiça.

Ao fazê-lo, a medida perturba as formas convencionais e ritualizadas do diálogo em andamento no processo judicial. De fato, essa medida perturba, em suas formas de realização, um dos fundamentos da justiça: o princípio do contraditório, próprio ao processo judicial e à organização do diálogo que o conduz. Se esse princípio é constitutivo da justiça, o comparecimento sob reconhecimento prévio da culpa modifica pelo menos *as modalidades, as formas de realização*: o juiz, o advogado e o promotor nunca estarão co-presentes durante o procedimento.

Expliquemo-nos. Um réu que cometeu um delito “relativamente menor” e que admite sua culpa agora pode se

beneficiar de um procedimento CRPC, mais rápido e menos solene do que o comparecimento em uma audiência e na qual a sentença que será pronunciada levará em conta seu reconhecimento prévio de culpa. Este réu encontrará, assistido por seu advogado, primeiro o promotor ou um substituto do promotor: esta entrevista levará ao estabelecimento de uma *proposta de pena* que será em um segundo momento *pronunciada* ou não pelo juiz de homologação. De um ponto de vista geral, é difícil detalhar mais o procedimento, pois parecia variar de tribunal para tribunal no momento das análises. O réu ou o juiz de homologação podem interromper o processo recusando a sentença proposta, sendo o caso então encaminhado para uma audiência.

Notemos que, se essa medida demorou a ser implementada, é porque exige, localmente em cada tribunal, além da interpretação do enigma que constitui o decreto e sua tradução concreta na organização do trabalho, o acordo e co-organização dos juízes, da promotoria<sup>8</sup> e da ordem dos advogados<sup>9</sup> em seus termos de aplicação, bem como o estabelecimento de logística que a torne viável. Este trabalho de interpretação, organização, consulta não é evidente, especialmente porque o procedimento perturba os papéis de todos no processo judicial. De fato, no CRPC, o promotor se encontra na posição de diálogo com o réu que é aquela do juiz na audiência; o juiz, em sua função de homologação, vê sua ação reduzida a uma resposta na forma de uma alternativa com dois termos (sim / não); quanto aos advogados, eles devem preservar seu papel em relação aos réus. Na maioria dos tribunais nos quais pudemos examinar as maneiras de fazer, a implementação exigiu ou acordos entre os juízes e a promotoria, ou entre os dois últimos e a ordem dos advogados. O objeto dos acordos pode ser diferente: os tipos de

---

8. N.T.: No original, a autora emprega o termo “Le parquet”: conjunto de magistrados do ministério público (promotores, procuradores de justiça) responsáveis por solicitar a aplicação da lei e conduzir processos criminais em nome dos interesses da sociedade.

9. N.T.: No original, a autora emprega o termo “Le barreau”: equivale à OAB.

delitos que podem ser apresentados, as penas que podem ser propostas, o grau de clemência do CRPC em relação à audiência.

De um ponto de vista funcional, o CRPC introduz, no que diz respeito à audiência, *uma assincronia* no processo de tratamento judicial, mas ainda assim tenta, em suas formas, preservar a possibilidade do contraditório repousando sobre os diferentes atores: o promotor propõe uma sentença, o juiz, homologando-a, pronuncia-a. No entanto, os debates não envolvem da mesma maneira o promotor e o juiz: eles não têm acesso ao diálogo com o réu ao mesmo tempo e seguindo as mesmas modalidades. O contexto da troca com o promotor não é o contexto da troca com o juiz da homologação. De fato, o diálogo contraditório aqui não é evidente.

O lapso do promotor: transgressão do *métier* ou interiorização contrariada do contraditório?

O Sr. M., réu, é convocado para um CRPC sobre os encaminhamentos para o estabelecimento da ata do processo de infração mencionando “dirigir sem carteira em estado alcoólico em reincidência e usurpação de identidade”. Ele se apresenta no gabinete do promotor com seu advogado. O dispositivo é novo neste tribunal, foi implementado há 6 meses. O Sr. L., o promotor, conduz ele próprio as audiências do CRPC, para testar esse novo dispositivo. Ele está sozinho frente ao réu e seu advogado. Durante a entrevista, ele se volta regularmente ao seu computador para construir passo a passo a ata do processo, à medida que o diálogo se desenrola. O diálogo com o réu e seu advogado durará 40 minutos, o que é “longo” para um CRPC. O advogado de defesa, defensor público, parece pouco preocupado com a situação: ele quase não intervém durante a entrevista.

O promotor examina com o réu a já longa história de suas relações com o sistema judiciário. Ele questiona a espontaneidade com que o acusado foi à delegacia, poucas horas depois de ter usurpado a identidade de seu irmão. Ele retoma o contexto no qual o réu foi naquela noite levado a beber e a pegar

a estrada novamente. Ele examina, avalia em voz alta e discute as consequências das opções disponíveis no estabelecimento da proposta de pena. O promotor também alerta: da próxima vez, um julgamento imediato<sup>10</sup> que sancionará. Uma vez estabelecida a proposta de pena, ele recorda as disposições do CRPC: o réu pode aceitá-la ou recusá-la, hoje ou em dez dias. De qualquer forma, ele deve reservar um momento para discutir o assunto com seu advogado. O réu e seu advogado saem por dez minutos e retornam. O réu significa sua aceitação da sentença proposta.

Foi nesta última parte da audiência com o promotor que entrou em cena o evento singular que chamou nossa atenção e dos profissionais durante as análises. Quando a audiência chega ao fim e o réu, analfabeto, está prestes a assinar a proposta de pena, o promotor propõe ler a ata em voz alta. Retomando o conteúdo do documento, o promotor resume o desenrolar da entrevista, a proposta, as possibilidades disponíveis para o réu. É assim que ele indica ao réu: “Eu lhe disse que você tinha um prazo para aceitar e você me disse que aceitou a pena pronunc ... proposta”.

A audiência de homologação ocorrerá imediatamente depois, no gabinete do juiz de homologação, que recebe os réus um a um após passarem pelo gabinete do promotor. Essa audiência é pública: a porta, simbolicamente, permanecerá aberta. A audiência durará apenas alguns minutos, tempo suficiente para o juiz retomar o caso, trocar algumas palavras com o advogado e homologar a proposta de pena sem discussão.

A colega do Sr. L., Senhora H., analisa essa situação com ele. Antes mesmo de ver o lapso, ela dirá enquanto assiste ao filme da atividade de seu colega: “Há um momento em que o promotor se torna juiz. Sem dúvida, todos acabamos fazendo assim, mas você toma UM LUGAR ...”, acrescentando um pouco mais tarde que ele é ao mesmo tempo o juiz, o promotor e o

---

10. N.A.: Procedimento judicial excepcional perante o tribunal, no qual alguns delitos podem ser julgados dentro de um período muito curto após a prisão do delinquente.

advogado. “Podemos ver claramente, ela fala rindo, que você tem muita vontade de invadir a função do juiz”. Ela concluirá sobre a necessidade de o promotor ter cuidado para não sucumbir à onipotência de sua posição no CRPC.

O promotor em questão, afetado pela análise de sua colega, tenta justificar seu ponto de vista, não sem dificuldade: o filme o mostra em um aparente monólogo, ponderando os argumentos, explicando-os ao réu. Ele insiste: o mais importante, segundo ele, não é saber quem somos na situação, mas como fazer uma justiça equitativa nesse quadro que não é o da audiência, no qual, porém, é necessário se implicar. Ele convoca dois elementos que lhe permitem manter essa justiça equitativa: primeiro “uma dialética necessária entre empatia e distância” no diálogo com o réu; em seguida uma possibilidade, como é o caso na audiência, de construir uma sentença com o réu em diálogo com ele. “Uma pena eficaz, diz ele, é uma pena entendida e apropriada pelo réu”. Esses dois elementos assinam, segundo ele, “a marca do judiciário”. Ele também dirá que “não importa que a sentença venha do juiz, do advogado, do promotor, o que importa é que seja elaborada de forma contraditória”.

Esses argumentos não serão realmente ouvidos, e por boas razões: alguns minutos após esse diálogo entre os dois profissionais, um e outro vendo o filme assistem ao lapso do promotor. Assim, sua colega poderá retomar esse lapso como argumento evidente para sua análise. Ao assistir ao lapso, ela ri e diz: “É tão fofo!” significando que esse lapso é o sinal óbvio da onipotência do promotor que ela mencionou anteriormente. Assim, o lapso torna-se na análise a realização evidente da conflitualidade psíquica convidada pela situação do CRPC e à qual, segundo ela, seu colega parece não saber resistir. Essa conflitualidade, que é também uma conflitualidade histórica e fundadora da atividade dos magistrados e dos promotores, atravessa de fora a fora a análise feita pelos profissionais nos diferentes momentos dessa intervenção.

A interpretação do lapso é a da negação do lugar do juiz no CRPC e, mais, de uma transgressão do “contraditório”



que garante a possibilidade de uma justiça equitativa. Assim, a análise levará (por um tempo) à ideia de que o promotor pode invadir o contraditório nessa situação e, portanto, ocupar todos os lugares (acusação, defesa, julgamento) correndo o risco de minar esse precioso princípio.

A análise em coletivo: o CRPC,  
um quadro sem contradição?

No momento da discussão coletiva sobre essas imagens, a maioria dos profissionais concordará com isso, mas invocando a própria estrutura do CRPC. O contraditório, dizem eles, não é respeitado no CRPC, e é por isso que essa medida é para eles apenas uma “mascarada de justiça”. Alguns promotores moderam: a possibilidade de realizar uma justiça de qualidade preservando o contraditório depende dos acordos preliminares construídos com o magistrado (o juiz) e a ordem dos advogados (os advogados). Nesse tribunal, o promotor e o juiz de homologação discutiram amplamente as condições de implementação do CRPC, sobre os objetos mencionados acima (em quais casos podemos orientar para o CRPC e com quais sentenças?), mas também sobre a necessidade, para o promotor, de examinar e discutir os elementos do dossiê no momento do estabelecimento da proposta de pena, pois a audiência de homologação não permitirá isso. O juiz de homologação não tem a possibilidade de retomar finamente o dossiê.

Alguns dirão que esses acordos prévios são *de fato* uma violação do contraditório: para preservá-lo, ao contrário, mais vale que cada um “toque sua própria música” genérica, mantenha seu papel como as funções tradicionalmente os definem.

Como fazer, então, com a *assincronia* dos diálogos impostos pelo próprio dispositivo, para preservar o princípio do contraditório? O promotor, nessa nova estrutura e na ausência de um destinatário crucial, pode permanecer no papel de acusador e somente de acusador? Qual outro meio, dialógico ou material, o promotor pode usar para preservar o contraditório?

Observamos uma audiência do CRPC em um tribunal onde nenhum acordo prévio entre o juiz e o promotor foi estabelecido antes do início do procedimento. Ali vimos, mais do que em outros lugares, recusas de homologação por parte do juiz, mas também e acima de tudo uma imensa perplexidade entre os réus envolvidos que se uniram às nossas. Ao estabelecer o CRPC dentro de um tribunal, discussões prévias entre magistrados estabelecem as condições para a admissibilidade de proposições de pena. Quando essas discussões prévias não ocorreram, é no decorrer do CRPC que elas são realizadas: as recusas de homologação realizam então entre juízes e promotores, um diálogo no qual o judicial é o meio. A ausência de um acordo prévio sobre o espaço da proposta do promotor dentro dessa estrutura do CRPC leva cada um a tentar definir esse espaço *na realização do próprio procedimento*. Esta é a história das relações profissionais entre a promotoria e o magistrado que se torna um operador para compreender a atividade profissional.

#### Uma réplica final: o contraditório como modalidade da atividade do promotor

O promotor em causa continuará por algum tempo com essa preocupação: ele realmente não conseguiu, em discussões com sua colega ou no coletivo, convencer seus pares de que sua postura não é de onipotência. Ele terá a última oportunidade de desenvolver a interpretação dessa situação no coletivo, na véspera da restituição geral das análises da atividade para um público de magistrados, durante uma conferência sobre o *métier* do promotor.

O diálogo em autoconfrontação cruzada, depois essa discussão no coletivo, abriram para ele um diálogo interior sobre o funcionamento do CRPC, e mais ainda, sobre o lugar que ele aí ocupa. Mas essa discussão com seus colegas gerou também uma insatisfação sobre esse objeto: por um lado, ele não pode aderir aos argumentos invocados no coletivo; por outro lado, ele não

encontrou maneiras de fazer ouvir seus próprios argumentos por seus colegas.

Essa insatisfação não é aqui apenas um real que pesaria na atividade para impedi-la. Muito pelo contrário. É uma fonte, como é frequentemente o caso neste *métier*, de uma mobilização subjetiva que a levará a uma *elaboração* e, *in fine*, a uma reconceitualização de sua atividade no CRPC, apoiada por nós. O promotor e seus colegas assistem então a montagem que construímos para a conferência do dia seguinte, o lapso e o diálogo que se seguiu com sua colega. Ele ancora-se assim novamente em seus próprios argumentos, cuja explicação apoiaremos. É assim que ele pode propor, em uma discussão final no coletivo, uma explicação dessa posição, já defendida, segundo a qual o que importa primeiro não são as responsabilidades do juiz, do promotor e do advogado. É, ele insiste, “*a marca do judiciário*”, “é o fato de que a sentença foi estabelecida contraditoriamente”. Propomos então algumas hipóteses que lhe submetemos: sua experiência da audiência é um recurso para fazer o que deve ser feito no CRPC? Sim. E como? O promotor, durante o CRPC mede, avalia os elementos a favor e contra, argumenta e contra-argumenta, é que ele pode usar sua experiência no funcionamento genérico da audiência como um recurso para construir sua atividade no CRPC. É nessa condição que a proposta de pena pode ser elaborada contraditoriamente, mesmo na ausência do juiz.

Nossas análises, conduzidas coletivamente, levaram-nos a distinguir, na situação do CRPC, por um lado *o diálogo exteriorizado*, observável, que o promotor instaura com o réu e durante o qual ele realiza esse lapso; mas também, por outro lado, *um diálogo interior*, não explicitado, diálogo instanciando o trio do princípio contraditório do ponto de vista funcional. Para isso, o promotor deve fazer sua a conflitualidade do contraditório genérico, para não perder seu alcance na construção da proposta de pena, enquanto que esta não pode mais beneficiar das condições tradicionais do diálogo da audiência. Em outras palavras, o promotor deve de fato tomar os diferentes lugares do trio para elaborar

contraditoriamente a proposta. Mas esses diferentes lugares não são tão facilmente dizíveis, mesmo se transparecem por um momento na argumentação complexa que ele dirige ao réu, uma argumentação que revela a conflitualidade dos pontos de vista do diálogo genérico da justiça, que o promotor carrega aqui em sua atividade: “então há um problema (dirigindo-se ao acusado). É a pena complementar. Quando você não possui carteira de motorista (...), o que a lei prevê é a proibição de aprovação da carteira. E você, pelo contrário, seria bom se você tirasse a carteira. Então ... (voltando-se para o advogado decididamente silencioso) estou pronto para abandonar a pena de interdição mas pretendo aí aumentar a multa, porque o que quero é que ele tire a carteira. Ao mesmo tempo (se voltando para o réu), se eu aumentar demais a multa, você não terá como pagar a autoescola. Então você vê em quais lençóis você se coloca? ... (...) Ah, senhor M., você me contraria....”.

O diálogo contraditório, nesta última análise, não está mais exatamente no mesmo lugar: não é mais um quadro de diálogo concreto, mas aparece como uma *modalidade da atividade própria* do promotor no CRPC. Essa transformação de estatuto, essa migração, é ainda mais necessária, pois o juiz está ausente no momento de elaboração da proposta de pena. Assim, o contraditório é então *uma maneira dialógica de conduzir a atividade*, mais que um *quadro de diálogo concreto*. Em outras palavras, a atividade do promotor é realmente possível aqui, sob o risco do lapso.

### *Formas e transformações do diálogo*

No plano teórico, essa análise permite assentar 1) a proposição de uma heterogeneidade das *formas de diálogo* e 2) a ideia de uma *interfuncionalidade* possível entre as formas.

A análise mostra primeiramente como uma forma genérica de diálogo, o contraditório, encontra formas de

realização no diálogo concreto da audiência. Esse diálogo concreto, nós o analisamos do ponto de vista da atividade interlocutória do promotor: parece ser de grande complexidade, de grande diversidade nos direcionamentos, nas antecipações aos discursos de outros ou sua interpretação, nas posturas enunciativas contrastantes que ele convoca. Ao fazê-lo, o diálogo concreto da audiência permite - não sem conflitualidade - a consideração das perspectivas contrastantes do trio dialógico. *Aqui, o diálogo concreto organiza, materializa, realiza o diálogo genérico construído na história de um meio.*

A análise mostra em seguida, no novo dispositivo que constitui o CRPC, como esse *diálogo genérico do contraditório* se encontra contrariado por uma organização de trabalho que introduz uma assincronia dos debates e *não permite mais a realização concreta do diálogo* tal como existia na audiência. A organização em dois tempos do CRPC, de alguma maneira, maltrata esse diálogo levando-o a uma sequência de monólogos. Duas vias se abrem então: ou é o próprio procedimento do CRPC que realiza esse diálogo, e os juízes, reduzidos à homologação, tendem a recusar as proposições de pena das quais eles não conhecem as condições de construção; ou acordos prévios entre a promotoria (o promotor) e o magistrado (os juízes) sobre a natureza das penalidades em função das infrações permitem ao promotor se apropriar (com os riscos que isso implica), internalizar esse diálogo genérico para tornar-se um *diálogo contraditório interior*. Devido à conflitualidade inerente às perspectivas desse diálogo genérico, a atividade do promotor é possível a esse preço. Assim, a análise nos permitiu destacar a maneira pela qual esse diálogo genérico pode, não sem risco, *migrar* para novas estruturas mudando de estatuto enquanto diálogo. Essa mudança de estatuto constitui um *desenvolvimento* tal como Vygotski (1994) o descreve: o surgimento de novas possibilidades pela construção de novas relações entre as funcionalidades existentes da atividade. É a concepção de desenvolvimento que manteremos. De fato, de acordo com o autor: “A psicologia moderna mostrou que o conteúdo principal do conjunto do desenvolvimento psíquico de crianças normais

e com deficiência, reside na variabilidade das ligações e das relações interfuncionais, na reorganização dos sistemas de conhecimento e no surgimento de novas relações mútuas entre as funções” (1994, p. 235).

### Referência

- BARBOU, M. (2017). *L'art de plaider en défense aux Assises: analyse dialogique et argumentative d'une technique sociale du sentiment. Le cas de l'affaire Courjault*. Thèse de doctorat en Psychologie. Conservatoire national des arts et métiers, Paris, maio.
- BARBOU, M. e KOSTULSKI, K. (2017). “Understand the professional and symbolic activity of the defendant lawyer’s pleading in crime court: the case of the “frozen babies.” *European Association of Work and Organizational Psychology Congress (EAWOP)*, Dublin, Irlanda, 17-20 maio.
- CLOT, Y. (2009), “Clinic of activity: the dialogue as instrument”, in: SANNINO, A; DANIELS, H. e GUTIERREZ, K. (eds.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Londres: Sage.
- DELEAU, M. (1990). *Les origines sociales du développement chez l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- DELEAU, M. (2004). “Le développement psychologique du point de vue historico-culturel : enjeux et perspectives.” *Bulletin de Psychologie*, vol. 57, nº 1, pp. 13-20.
- ERNICA, M. (2008). “Le développement humain chez Vygotskij: *Pensée et Langage* réexaminé sur la base des écrits de 1925.” *Cahiers de L'ILSL*, vol. 24, pp. 43-58.
- FAÏTA, D. (2001). “Genres d'activité et styles de conduite”, in: BORSEIX, A. e FRAENKEL, B. (eds.) *Langage et travail*. Paris: CNRS Editions, pp. 263-285.

- FERNYHOUGH, C. (1996). "The dialogic mind: a dialogic approach to the higher mental functions." *New ideas in Psychology*, vol. 14, n° 1, pp. 47-62.
- FERNYHOUGH, C. (2004). "Alien voices and inner dialogue: towards a developmental account of auditory verbal hallucinations." *New ideas in Psychology*, vol. 22, pp. 49-68.
- FERNYHOUGH, C. (2008). "Getting Vygotskian about theory of mind: mediation, dialogue, and the development of social understanding." *Developmental Review*, vol. 28, pp. 225-262.
- FRANÇOIS, F. (2005). *L'interprétation chez des enfants et quelques autres*. Paris: ENS Editions.
- KLOETZER, L. (2008). *Analyse de l'homélie de la messe dominicale : langage et conflits de métier dans l'activité des prêtres. La part de Dieu, la part de l'homme*. Thèse de doctorat en psychologie. Paris: CNAM.
- KOSTULSKI, K. e KLOETZER, L. (2014). "Controversy as a Developmental Tool in Cross Self-Confrontation Analysis." *Outlines*, vol. 15, n° 2, pp. 54-73.
- KOSTULSKI, K. (2009). *Le métier de procureur de la République au quotidien : de l'activité empêchée à la créativité*. Rapport final de l'intervention réalisée à la demande de l'Ecole Nationale de la Magistrature sur "l'analyse du Métier de procureur de la République", fevereiro.
- KOSTULSKI, K. (2011). "Development of Activity through Reflection: The case of the public prosecutor's lapsus linguae", in: NICOLINI, D. e EIKELAND, O. (eds.) *Changing practices through reflection, Journal of Organisation and Change Management*, vol. 24, n° 2, pp. 191-211.
- KOSTULSKI, K.; CLOT, Y.; LITIM, M. e PLATEAU, S. (2011). "L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée." *Activités*, vol. 8, n° 1, pp. 129-145. Disponível

- em: <https://journals.openedition.org/activites/2456>. Acesso em: 18/03/2020.
- KOSTULSKI, K. (2012). “La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l’activité”, in: CLOT, Y. (org.) *La signification historique de la crise en psychologie (1926-2010): apports et limites de la perspective vygotskienne*. Paris: La Dispute, pp. 237-255.
- LINELL, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.
- LINELL, P. (2004). *Essentials of dialogism: Aspects and éléments of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Unpublished manuscript. Disponível em: [http://www.tema.liu.se/temak/personal/perli/Linell\\_Essentials-of-dialogism.pdf](http://www.tema.liu.se/temak/personal/perli/Linell_Essentials-of-dialogism.pdf).
- LINELL, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdã: John Benjamins.
- VYGOTSKI, L. (1925[2005]). *La psychologie de l’art*. Paris: La Dispute.
- VYGOTSKI, L. S. (1934[1997]). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- VYGOTSKI, L. S. (1925[2003]). “La conscience comme problème de la psychologie du comportement”, in: VYGOTSKI, L. S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, pp. 61-94.



# MARCAS DE DESENVOLVIMENTO/ TRANSFORMAÇÃO NA ATIVIDADE DE PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS EM SITUAÇÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO

*Rozania Maria Alves de Moraes  
Elisandra Maria Magalhães*

## *Introdução*

Neste capítulo, realizamos uma reflexão sobre a atividade docente (concreta e linguageira) de duas professoras em formação inicial, na tentativa de identificar marcas que apontem um possível desenvolvimento/*transformação* em suas práticas atuais e/ou futuras.

Utilizamos para nosso estudo algumas situações de Autoconfrontação (simples e cruzada) realizadas com duas professoras, uma de francês e outra de português, durante seus estágios curriculares, no curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Partimos, portanto, da atividade linguageira dessas duas estagiárias dentro do processo dialógico da Autoconfrontação.

Procedemos, inicialmente, a uma breve discussão em torno dos pressupostos teóricos e metodológicos que também foram norteadores dessas duas experiências realizadas na UECE. A pesquisa de Moraes (2013) expôs uma análise sobre a atividade docente e as dificuldades encontradas no ensino de francês, ao passo que Marques (2017) analisou as crenças e as práticas relacionadas à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental. Ambas as pesquisas, além de abordar questões teóricas sustentadas no ensino de línguas, adotaram princípios da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, utilizaram o quadro teórico-metodológico da Autoconfrontação e guiaram suas análises discursivas embasadas em conceitos das teorias círculo-bakhtiniana e vigotskiana.

Dessa forma, este capítulo apresenta, em sua discussão teórica, o nosso entendimento sobre o conceito de desenvolvimento adotado por Vigotski<sup>1</sup> e revisitado por Brossard (2012), assim como os fundamentos do dialogismo defendidos por Bakhtin e o Círculo e implementado no processo de Autoconfrontação (Vieira e Faïta 2003).

Para nossa seção de interpretação do *corpus*, partimos de excertos retirados das duas pesquisas supracitadas e seguimos a proposta de Sobral e Giacomelli (2016) para uma análise translinguística. Acreditamos que as marcas evidenciadas (de caráter *linguístico, enunciativo ou experiencial*) em nossas análises são indicativas do desenvolvimento/*transformação* revelado(a) no discurso das professoras estagiárias e, oportunamente, propiciado pelo processo dialógico da Autoconfrontação.

---

1. Neste capítulo adotamos a grafia “Vigotski” para o nome do autor, muito usada na língua portuguesa; no entanto, nas citações aqui trazidas, seremos fiéis à grafia utilizada na obra citada.

## *A relação compreender para transformar e a teoria vigotskiana do desenvolvimento humano*

Os estudos relacionados à análise da atividade profissional nas perspectivas da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade encontram importante suporte na teoria da enunciação, de Bakhtin e do Círculo; e na teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Vigotski. A teoria círculo-bakhtiniana oferece subsídios para analisar a atividade linguageira do trabalhador no momento em que este verbaliza sobre o seu trabalho – *atividade sobre atividade* –, ao passo que a teoria de Vigotski sustenta a análise no que se refere ao desenvolvimento desse trabalhador, ou seja, a sua *transformação* (como) profissional.

A questão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, profundamente investigada por Vigotski e expandida para várias disciplinas, suscita, dia após dia, o interesse de estudiosos das mais variadas áreas do saber científico (Pedagogia, Psicologia, Ergonomia, Linguística etc.). Nós, também, não escapamos, no presente estudo, do desafio de tentar entendê-la melhor.

Para Vigotski, existe uma estreita relação entre aprendizagem<sup>2</sup> e desenvolvimento infantil, uma relação que se inicia desde os primeiros momentos de vida da criança. Conforme os pressupostos de sua teoria, o desenvolvimento é potencializado pelas interações sociais. Embora os fatores biológicos prevaleçam, inicialmente, em relação aos sociais, aos

---

2. Na tradução da obra *A Formação social da mente*, de Vigotski (Editora Martins Fontes, 2008), o autor utiliza o termo *Aprendizado*. De acordo com Rego (2014, p. 72), este termo deve ser compreendido em sentido mais amplo. Vigotski se refere a *aprendizado* (*obuchenie*, em russo) para abranger tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que, para o autor, é impossível tratar desses dois processos separadamente.

poucos são as interações<sup>3</sup> com as outras pessoas que irão orientar o pensamento e o comportamento da criança (Palangana, 1998). Assim sendo, para o teórico russo, o desenvolvimento humano tem relação íntima com os contextos social, histórico e cultural, nos quais o sujeito está imerso, ao mesmo tempo em que “se processa de forma *dinâmica (e dialética)* através de rupturas e desequilíbrios provocadores de *contínuas reorganizações por parte do indivíduo*” (Rego 2014, p. 58, grifos nossos).

Partindo dessas considerações, compreendemos, dentro do nosso campo de investigação, precisamente na seara da Clínica da Atividade, que o desenvolvimento – processo dinâmico, não linear e em constante movimento – engloba as experiências (re)vividas por cada sujeito. Sobre isso, podemos dizer que são exatamente essas experiências que proporcionam a esses sujeitos uma (res)significação singular e situada sobre seu próprio agir profissional no decorrer mesmo de tal processo. Nesse sentido, a interpretação a ser dada ao desenvolvimento aferido deve ser, também, bastante particular, tendo em vista os contextos social, histórico e cultural de cada ser humano.

Ainda refletindo à luz da Clínica da Atividade, abordagem em que a Autoconfrontação<sup>4</sup> é bastante utilizada para viabilizar pesquisas e intervenções no campo da atividade profissional, por seu viés dialógico e desenvolvimentista, percebemos o desenvolvimento – *transformação (do) profissional* – a partir do que diz o trabalhador sobre seu próprio agir *in loco* (sempre um agir social, histórico e cultural). Assim, dentro da perspectiva

---

3. Ao interagir com pessoas mais experientes e que a ajudarão na solução de problemas, a criança passa por uma *zona de desenvolvimento proximal*. Ao ser capaz de resolver, independentemente, essas questões, ela passa para a *zona de desenvolvimento real*. Em outras palavras, no primeiro caso, em atividades coletivas, a criança desenvolve as funções intersíquicas e, no segundo caso, as funções intrapsíquicas são desenvolvidas. Essas funções correspondem ao que Vigotski considera como funções psicointelectuais superiores (Vigotskii 2017a, p. 114).

4. Para maiores detalhes, consultar os estudos de Vieira e Faïta (2003); e de Clot *et al.* (2000).

adotada pela Clínica da Atividade, amparamo-nos em Brossard (2012) para elucidarmos, no presente estudo, nosso ponto de vista no que se refere às marcas de desenvolvimento/*transformação* identificadas nas verbalizações de profissionais em pesquisas/intervenções realizadas no contexto profissional educativo.

*O desenvolvimento humano* aqui em questão (...) é concebido não como a realização de uma essência preexistente, nem como a roupagem de uma natureza inicial por camadas sucessivas de aprendizagens culturais, mas como a **transformação produzida no indivíduo pela construção de novas formas de atividades** pelo fato da utilização por esse mesmo indivíduo de produções culturais postas à sua disposição; esse processo apropriativo causa em determinado tempo uma *transformação* do psiquismo natural inicial ou do nível atual de desenvolvimento (...). (Brossard 2012, pp. 98-99, os grifos em negrito são nossos)<sup>5</sup>

Na análise da atividade profissional (no caso deste capítulo, tratamos, especificamente, da atividade docente), a noção apresentada por Brossard (2012) ilumina nossas reflexões em torno da *atividade sobre a atividade* realizada pelo sujeito durante o processo de Autoconfrontação. Nesse processo dialógico e desenvolvimentista, ao verbalizar sobre sua atividade filmada (concreta) com o pesquisador/

---

5. No original: “Le développement humain [...] est conçu non pas comme la réalisation d’une essence préexistante, ni comme l’habillage d’une nature initiale par des couches successives d’apprentissages culturels, mais comme la transformation produite *dans* l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités du fait de l’utilisation par ce même individu des productions culturelles mises à sa disposition; ce processus appropriatif provoquant à terme une *transformation* du psychisme naturel initial ou du niveau actuel [...]” (Brossard 2012, pp. 98-99, grifos do autor). As traduções presentes neste capítulo são de responsabilidade das autoras.

interveniente, ou com seu(s) par(es), o professor pode viver uma nova experiência, uma experiência agora transformada, “produzida (...) pela construção de novas formas de atividade” (Brossard 2012, pp. 98-99).

As trocas realizadas durante a Autoconfrontação podem ajudar o professor a “trabalhar sua experiência” (identificando as dificuldades e as maneiras como as contorna), além de lhe permitir, bem como a seu(s) interlocutor(es), a *compreensão* da atividade docente, o que viabilizaria, portanto, sua *transformação* (como) profissional (Faïta e Saujat 2011).<sup>6</sup>

É, então, nesse processo dinâmico e em constante movimento que melhor se compreende o trabalho (*idem*); levando, por conseguinte, o profissional a mobilizar, e até mesmo a ampliar, seu poder de agir. Dessa forma, o professor pode descobrir novo(s) objetivo(s) e possibilidades de ação que antes desconhecia ou não percebia, renovando, assim, o sentido de sua ação (Clot 2010). Desse modo, a atividade ressurgue “pela emergência de novas preocupações do sujeito, graças ao recuo de seu horizonte subjetivo sob o efeito de uma *re-mobilização*” (Clot 2010, p. 16, grifo do autor).

A ideia de Clot, acima apresentada, converge com o pensamento de Vigotski de que “o homem é, a cada instante, pleno de possibilidades não realizadas”<sup>7</sup> (Vygotski 2017b, p. 76). Por conseguinte, associamos a isso a dinamicidade do desenvolvimento humano, pois, ainda segundo Vigotski (2007,

---

6. Em nossa compreensão, nas pesquisas/intervenções realizadas pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade, por meio da Autoconfrontação, o pesquisador/interveniente age no sentido de questionar, “desafiar” o sujeito, a fim de “observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho” (Oliveira 1997, p. 65). Ressaltamos a importância do pesquisador/interveniente neste tipo de pesquisa, entretanto, além de não constituir o escopo deste capítulo, faltaria espaço para aprofundar tal questão.

7. No original : “L’homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées” (Vygotski 2017b, p. 76).

p. 68), “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Mais precisamente, é dentro de um processo sócio-histórico e cultural que se deve estudar o desenvolvimento, ou seja, a *transformação* (do) profissional.

Nas pesquisas em Clínica da Atividade, busca-se identificar essa *transformação* através de marcas ou traços manifestados na atividade linguageira do sujeito sobre seu trabalho. Seguindo as ideias de Vigotski (2010), é partindo dessas marcas que podemos interpretar determinado fenômeno investigado. Segundo palavras do autor, “(...) interpretar significa recriar o fenômeno conforme suas marcas e suas influências, baseando-se em regularidades estabelecidas anteriormente”<sup>8</sup> (Vygotski 2010, p. 154).

Nesta direção, entendemos que os diálogos em Autoconfrontação – *descritos, analisados e interpretados* conforme uma análise dialógica/translinguística<sup>9</sup> (Sobral e Giacomelli 2016) – constituem sequências discursivas portadoras de marcas (*linguísticas, enunciativas, experienciais etc.*) que direcionam o pesquisador/interveniente a interpretá-las como marcas de desenvolvimento/*transformação* (do) profissional.

No caso do presente estudo, as interpretações desenvolvidas, dentro dessa perspectiva dialógica/translinguística, partem de enunciados (discursos) de duas professoras em formação inicial. Enfatizamos que as interpretações que fazemos desses enunciados – realizados no interior de práticas concretas e situadas de linguagem – não priorizam apenas os aspectos estritamente formais e estáveis

---

8. No original: “(...) interpréter signifie recréer le phénomène d’après ses traces et ses influences, en se basant sur des régularités établies auparavant” (Vygotski 2010, p. 154).

9. De acordo com Sobral e Giacomelli (2016, p. 1091) esse tipo de análise estuda a língua e o discurso, porém sua proposta vai além do estudo da língua, focalizando o que está além da língua, isto é, “o uso da linguagem no discurso, a enunciação, a interação como lugar em que nasce o sentido”.

da língua, mas também o seu uso em contextos sócio-histórico e cultural específicos.

Na seção a seguir, apresentamos, por meio de uma análise dialógica/translinguística, duas situações de Autoconfrontação que favorecem o reconhecimento de algumas marcas que indicam uma possível *transformação* (do) profissional (em formação inicial).

*Diálogos em Autoconfrontação: portadores de marcas de desenvolvimento/transformação*

A Autoconfrontação<sup>10</sup> conduz o pesquisador/interveniente e o(s) trabalhador(es) a desenvolverem uma coanálise da atividade profissional, por meio de relações dialógicas<sup>11</sup> empreendidas durante o processo de verbalização do(s) sujeito(s) sobre sua atividade profissional e/ou sobre a atividade de um par.

As situações que aqui trazemos para aprofundar nossas reflexões sobre a questão do desenvolvimento/*transformação*, manifestado(a) no discurso do professor, são retiradas de

- 
10. Quadro teórico-metodológico desenvolvido por Daniel Faïta nos anos 1980, particularmente utilizado em pesquisas e intervenções da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, caracteriza-se pelo seu princípio dialógico e viabiliza a análise da atividade profissional pela verbalização do sujeito face ao filme de sua atividade, em presença do pesquisador/interveniente e/ou em presença deste e de um par profissional. Compõe-se de quatro fases: Constituição do grupo de análise, Autoconfrontação Simples, Autoconfrontação Cruzada e Retorno ao Coletivo. Para maiores detalhes, consultar Vieira e Faïta (2003).
  11. As relações dialógicas se dão entre enunciados e também entre pessoas (Sobral e Giacomelli, 2016, p. 1089). Esses enunciados respondem, afirmam, contestam, negam, rejeitam etc. outros enunciados, uma vez que “os enunciados são *constitutivos* de outros enunciados (assim como o outro é *constitutivo* do eu) (*idem*, p. 1091 grifo dos autores)”.



Autoconfrontações (simples e cruzada) de duas pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

A primeira pesquisa, desenvolvida por Moraes (2013)<sup>12</sup> discute a questão da atividade e as dificuldades enfrentadas no ensino de francês por duas professoras em formação inicial, durante seu estágio curricular, em turmas de primeiro semestre, em um centro de línguas pertencente à UECE, onde cursavam a Licenciatura em Letras/Francês. Além disso, a pesquisa teve uma “proposta de definição e realização de um procedimento de pesquisa prévia para a elaboração de uma estratégia de formação profissional contínua de professores” (Moraes 2013).

A segunda pesquisa, realizada por Marques (2017),<sup>13</sup> teve como objetivo geral “analisar as crenças e as práticas de graduandos professores da UECE, no que se refere à leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental, considerando o quadro metodológico da Autoconfrontação” (Marques 2017, p. 32). As protagonistas eram duas professoras de língua portuguesa em formação – nominadas, por Marques, de graduandas professoras – que realizavam seus estágios curriculares no nono ano de uma escola pública de Ensino Fundamental em Fortaleza.

- 
12. Projeto de pesquisa “*Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua: uma experiência na Universidade Estadual do Ceará*” realizado entre 2011 e 2013, na UECE (Moraes 2013). Essa pesquisa fez parte de uma pesquisa maior desenvolvida em colaboração com pesquisadores da PUC e da USP, em São Paulo (grupo ALTER); e da Aix-Marseille Université, em Marselha (equipe ERGAPE).
  13. Tese de Doutorado desenvolvida por Gláucia Maria Bastos Marques, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, defendida em 2017, e intitulada “*A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores*”.

Para este estudo, escolhemos o discurso de apenas uma protagonista de cada pesquisa. As sequências trazem, inicialmente, a descrição de seus contextos específicos, com uma breve explicação da situação de aula. Sobre os turnos de fala, esses são representados por um número que indica sua ordem no discurso conforme apontado em suas respectivas transcrições, seguidos pela letra que identifica cada interlocutora (K para a protagonista da primeira pesquisa, GP1 para a protagonista da segunda pesquisa, e P para a pesquisadora em ambas as pesquisas).

Alguns símbolos<sup>14</sup> foram utilizados nas transcrições para esclarecer aos leitores aspectos linguísticos ou translinguísticos (Sobral e Giacomelli 2016) das participantes ao longo do diálogo; assim como certos enunciados foram, por nós, destacados em negrito para ressaltar palavras, sentenças ou gestos que possam indicar movimentos que sinalizam uma eventual *transformação* profissional das duas professoras em formação inicial.

A primeira situação (Moraes 2013), uma sequência de Autoconfrontação simples (ACS), refere-se à imagem da professora estagiária, aqui representada pela letra K, que caminha pela sala e distribui um material extra para os alunos intitulado *La France au quotidien* e que traz imagens e nomes relacionados a algumas profissões em francês. A professora estagiária pausa o vídeo e inicia o diálogo com a pesquisadora/interveniente:

71 K: essa parte, só interrompendo, o DVD vem falando das profissões, *como é que eu ia trabalhar, explorar esse assunto se eu não podia, se não tinha sala de mídia pra poder passar esse DVD*, que os personagens vão falando de profissões, ele

---

14. Nas duas pesquisas, as transcrições seguiram modelos propostos por Preti (1999) e Sandré (2013). Assim, + ++ +++ equivale a pausa muito breve, breve, média (respectivamente); : :: ::: equivale a alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento); [...] equivale a corte feito pelo transcritor;  equivale a superposição, simultaneidade de vozes; [texto] equivale a comentário do transcritor.

mostra algumas da França, aí eu já tinha esse material de um outro método, de um outro trabalho que eu tinha lá em casa, eu aproveitei e fiz uma adaptação e coloquei pra sala e eles aprenderam, né, várias profissões, não só a que o livro trazia.

72 P: então o que acontece aí é que você faz uma transferência de mídia, K: é!

não é? Uma mídia que eles deveriam talvez ver imagens ou um filminho, algo desse tipo, você traz uma folha com é:: K: fotos com fotos, descrevendo profissões...

73 K: Frases-chave que eles possam identificar que aquilo ali é uma profissão. É sempre. *Eu sinto que eu tô sempre evoluindo e retrocedendo* [gesticula esse processo com as mãos para frente e para trás]. *Evoluindo o quê? Com o blog que eu criei, com os skypes. Retrocedendo na sala porque não tem estrutura física.*

74 P: como você se sente diante dessa dualidade?

[...]

77 K: *Já me senti mais assim decepcionada, mas a decepção sem ação não adianta. Então, eu transformei a decepção em ação, em adaptação* [sorris]. *Então, já que eu não posso, eu não tenho como, isso foge das minhas mãos. Eu não tenho como. No momento, eu não disponho de uma sala equipada como eu queria. Eu não posso fazer isso refletir nos meus alunos, eles perceberem que eu tô chateada com o curso* [faz uma cara de chateada], *com a sala, com o espaço, com a direção. Eu faço uma adaptação e dou minha aula e eles participam, né? A decepção fica só aqui* [junta as mãos ao peito, sorrindo] *e eu não deixo transparecer.*

A situação mostra uma professora iniciante, ainda em formação, que demonstra, porém, em suas ações e em seu discurso, maturidade para contornar situações de dificuldades em sala de aula que são, muitas vezes, recorrentes em contextos nos quais atuam professores de francês como língua estrangeira, como os problemas de estrutura que se interpõem na sala de aula, impedindo a atividade de tais profissionais.

No caso da estagiária em questão, entretanto, apesar de haver essa amputação de sua atividade “ideal”, seu poder de agir é mobilizado quando busca outra solução possível além daquela

proposta pelo manual (“*não só o que o livro trazia*”; “*fiz uma adaptação*”; “*transformei a decepção em ação*”). Dessa forma, observamos uma “ação vencedora” em sua atividade concreta que “ressurge pela emergência de novas preocupações”, como bem afirma Clot (2010), já citado anteriormente.

A experiência concreta, (re)vivida pela visualização do filme, conduza a protagonista a refletir sobre sua atividade docente e a *compreendê-la*; recorrendo, em seu discurso, a estruturas que apontam para um desenvolvimento/*transformação*, muito embora esse discurso pareça contraditório ou ambíguo (“*eu sinto que eu tô sempre evoluindo e retrocedendo [gesticula esse processo com as mãos para frente e para trás]. Evuindo o quê? Com o blog que eu criei, com os skypes. Retrocedendo na sala porque não tem estrutura física*”).

Na verdade, compreendemos que é nesse “ir e vir” (evoluir e retroceder) em sua atividade que a professora estagiária manifesta a *transformação* em seu agir, essas “mudanças convulsivas e revolucionárias” do desenvolvimento (Vigotski 2007, p. 81). Ainda segundo o autor, “para uma mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta” (*idem*). No entanto, em uma perspectiva de pensamento científico (Vigotski 2007), revolução e evolução se relacionam, e o desenvolvimento/*transformação* ocorre por “saltos”, ou melhor, por situações contraditórias e/ou conflituosas em um determinado momento dentro de uma “linha geral do desenvolvimento” (Vigotski 2007, p. 81, grifo nosso), e não obrigatoriamente seguindo uma perspectiva estritamente linear. Nesse sentido, eventuais transtornos ou rupturas pelos quais passa o indivíduo em sua “trama histórica” profissional não representam, necessariamente, ainda segundo Vigotski, “catástrofe, interrupção e descontinuidade”, mas sim, por vezes, nada mais são do que esses “saltos no desenvolvimento” aos quais se refere o autor (Vigotski 2007, p. 81).

Atentamos, em nossa interpretação, para os verbos “evoluir” e “retroceder” usados pela professora estagiária porque,

apesar de serem elementos que pertencem ao sistema abstrato e estável da língua, os dois verbos são utilizados no interior de um enunciado amplo que traz, como aspecto primordial a ser compreendido, a questão do movimento contínuo e dinâmico que é o aprendizado da atividade docente. Em outras palavras, K “sente” (“*eu sinto*”) que os movimentos de evoluir e retroceder fazem parte de seu desenvolvimento/*transformação* enquanto profissional em formação. É, portanto, todo o enunciado e a sua experiência vigente (no momento da Autoconfrontação simples) que nos autoriza (nós, pesquisadoras/intervenientes) a falar de marcas enunciativas e experienciais neste estudo e a interpretá-las, aqui, como marcas de desenvolvimento/*transformação* da professora em formação inicial.

A segunda situação, retirada da tese de Marques (2017), apresenta uma sequência da graduanda professora, aqui representada por GP1, em Autoconfrontação cruzada (ACC). Segundo a pesquisadora, essa sessão de Autoconfrontação foi finalizada com a fala da protagonista sobre sua participação no processo investigativo da referida tese (e ao mesmo tempo interventivo, acrescentamos).

É preciso, ainda, contextualizar que, em sua pesquisa, Marques (2017) perseguiu *compreender* a prática das estagiárias no tratamento do texto literário em suas aulas, até então trabalhado dentro de uma perspectiva estritamente “linguística”, como pretexto para explorar questões gramaticais, ou para simplesmente realizar uma leitura decodificadora em sala de aula, sem maiores aprofundamentos, segundo o próprio depoimento de GP1 e conforme vemos a seguir (Marques 2017, pp. 242-254):<sup>15</sup>

286GP1 - [...] eu tava pensando é+...eu não tive uma preparação assim, muito boa é+ pra preparar uma aula. Mas aí

---

15. O comentário 288 de GP1 está desmembrado na tese de Marques (2017) para atender aos propósitos de sua análise no intervalo das páginas 242 a 254.

*hoje eu tava pensando quando eu tenho dúvidas de preparar aula+ uma aula, a primeira coisa que eu vou procurar é um texto, porque ele já vai me dar o norte.*

[...]

288GP1[...] *Mas aí eu tive a experiência de ter alguém observando a minha aula. E de certa forma é+ agregou muitas coisas porque eu nunca tinha dado uma aula com texto, assim, em que eu tivesse aquele objetivo de levar o texto pra que os alunos aprendessem um determinado assunto, [...] eu já tinha levado, mas meio que “Gente, vamos ler esse texto!”, mas sem um objetivo, não tinha uma finalidade, era mais a leitura mesmo. Agora não, eu já pego um texto, já levo com um objetivo...* (p. 242)

288GP1 - [...] *hoje, o texto, ele me ajuda na sala de aula e que antes eu não... eu acho que isso era meio que+ invisível. Eu não conseguia ver a ponte entre um texto e uma aula. Eu não conseguia ver como é+ não sabia como levar esse texto pra sala de aula e lá dar uma aula. Hoje eu ainda não sei, mas tô aprendendo, já tô caminhando, já dei o primeiro passo e você vai aprendendo na prática [...]* Eu nunca perguntei nada, de como aplicar tal assunto em uma sala de aula. Então, *acho que também teve aí um+ uma falhazinha minha. Hoje, professor vai tá lá ensinando teoria né e: “Sim, professor, como é que eu levo isso aí pra sala de aula? Como aplicar?”, né, já é uma coisa que agregou muitos valores como o povo diz.* (p. 254)

Na situação acima, GP1 apresenta seu percurso entre sua formação inicial e sua prática concreta em sala de aula. É nítido em seu discurso o redirecionamento que ela dá ao seu agir docente (“Mas aí *hoje eu tava pensando [...], a primeira coisa que eu vou procurar é um texto*, porque ele já vai me dar o norte”). Então, a (nova) experiência vivida pela graduanda professora, partindo de um texto literário para organizar sua aula, não é somente com a intenção de realizar uma leitura superficial e meramente decodificadora, mas uma aula que promova um conhecimento mais profundo dentro de um verdadeiro processo interativo e de coconstrução de conhecimentos professor-alunos e alunos-alunos (“levar o texto *pra que os alunos aprendessem um determinado assunto*”).

Compreendemos que essa produção de conhecimentos em conjunto não se limita apenas a conhecimentos de ordem linguística e/ou literária, mas também a coconstrução de conhecimentos para a cidadania, enfim, para a vida. Ora, ao seguirmos o pensamento de Brossard (2012), citado neste texto, essa experiência autoconfrontativa vivenciada pela graduanda professora a fez construir – no “processo apropriativo” de outras “produções culturais” (“*a primeira coisa que vou procurar é um texto*”) – uma prática diferente daquela que antes fazia, dando um novo sentido e um novo tratamento ao texto literário em suas aulas de leitura. Em outras palavras, percebemos, conforme nossa compreensão de marcas enunciativas e experienciais, “a transformação produzida no indivíduo pela construção de novas formas de atividades” (Brossard 2012, pp. 98-99).

No que se refere a essa *transformação* identificada no discurso de GP1 (*hoje, o texto, ele me ajuda na sala de aula e que antes eu não... eu acho que isso era meio que+ invisível. Eu não conseguia ver a ponte entre um texto e uma aula. Eu não conseguia ver como é...*”), entendemos que há uma postura de “antes” e de “depois” do (re)vivido no momento da Autoconfrontação cruzada. Ou seja, o advérbio de tempo presente (“hoje”) seguido do verbo “ajudar” no presente do indicativo, bem como o advérbio de tempo passado (“antes”) e os verbos que vêm conjugados, na sequência, no pretérito imperfeito do indicativo, levam-nos a entender que, ao verbalizar sobre sua atividade concreta em situação de Autoconfrontação, GP1 se deu conta da *transformação* suscitada pelo processo autoconfrontativo em sua prática corrente. É, portanto, dialogando com seu agir passado e com seu agir atual que GP1 evidencia que ela não é mais a mesma professora do início da pesquisa de Marques (2017). Sobre isso, Vieira e Faïta (2003, p. 34) apontam que “os movimentos discursivos ocasionados nos protagonistas pelo filme participam da re colocação em campo do que eles se veem fazendo e se escutam dizendo, constituindo os muitos elementos de contextualização-recontextualização da atividade atual.”.

Nessa perspectiva, consideramos crucial o papel das trocas verbais viabilizadas pelo processo de Autoconfrontação que, segundo Clot e Faïta (2016), constituem “lugar e espaço do desenvolvimento” (“Mas aí eu tive a experiência de ter alguém observando a minha aula. E de certa forma é+ agregou muitas coisas”). Os autores reiteram a afirmação de Bakhtin de que “Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para os outros e para si mesmo.” (Bakhtin 2013, p. 292, grifo do autor).

Assim, podemos vislumbrar, partindo do discurso de GP1, uma *transformação* possível em sua futura prática, levando-se em conta duas linhas de pensamento que não são excludentes uma em relação à outra. A primeira, apoiando-nos em Bakhtin (2013, p. 292), seria a de que é no diálogo que o homem se revela, ou seja, na atividade humana, o diálogo é a própria ação. Já a segunda, seguindo um raciocínio mais alinhado com a perspectiva vigotskiana, seria a de que o desenvolvimento/*transformação* passa pela possibilidade de tornar a experiência vivida em um meio de realizar nova(s) experiência(s). Dessa forma, compreender a própria experiência é “torná-la disponível para uma outra história além daquela da qual ela sai, pois agir, e sobretudo aumentar seu poder de ação, é chegar a se servir de sua experiência para realizar outras experiências” (Clot e Faïta 2016, p. 54). Esse pensamento dos autores converge com o pensamento de Bakhtin (2003, p. 401) de que compreendemos na “reapreciação em um novo contexto” e com o que afirma Vigotski (2009, p. 289): “Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente”.

Assim, o discurso de GP1 dialoga com nossa reflexão, no início desse texto, acerca dos aspectos contínuo e dinâmico do desenvolvimento. Não podemos, entretanto, precisar pontual e temporalmente o desenvolvimento/*transformação* concreto e efetivo de GP1, dadas a dinamicidade e a não-linearidade do processo (isto é, o não acompanhamento longitudinal de



GP1 em futuras atividades de ensino, como já enfatizamos anteriormente).

Vemos, todavia, no discurso de GP1, um movimento em curso de alguém que se dirige a uma *transformação* da própria prática (“*Hoje eu ainda não sei, mas tô aprendendo, já tô caminhando, já dei o primeiro passo e você vai aprendendo na prática*”) e uma prognose que ali se anuncia, inclusive, para a própria formação inicial, ainda em andamento na ocasião da Autoconfrontação (“*Hoje, professor vai tá lá ensinando teoria né e: “Sim, professor, como é que eu levo isso aí pra sala de aula? Como aplicar?”, né, já é uma coisa que agregou muitos valores...*”).

Em suma, ao dizer “tô aprendendo”, GP1 nos confirma que, tal como aponta Vigotski (2017a), a aprendizagem precede o desenvolvimento e este, por sua vez, é constante e dinâmico. Dessa forma, não teríamos como identificar um desenvolvimento/*transformação* profissional linear, imediato e restrito apenas ao momento do diálogo entre a professora graduanda e a pesquisadora/interveniente. No entanto, podemos observar algumas marcas desse desenvolvimento/*transformação* em curso, por exemplo, quando GP1 utiliza alguns vocábulos (“*agora não*”, “*hoje*” e “*antes*”) que confirmam uma *transformação* na sua prática docente em sala de aula e que anunciam outras (e novas) *transformações* concernentes à sua formação inicial.

Tal como anunciamos no início desse capítulo, é *na e pela* interação socioverbal com outro sujeito – no caso das duas pesquisas (Moraes 2013; Marques 2017) esse outro sujeito pode ser a pesquisadora/interveniente ou as próprias professoras estagiárias em situação de Autoconfrontação com suas atividades concretas em sala de aula – que K e GP1 evidenciam, pelo discurso, seu desenvolvimento/*transformação* como (futuras) profissionais docentes (K: “*Então, eu transformei a decepção em ação, em adaptação*” e GP1: “*Hoje, professor vai tá lá ensinando teoria né e: “Sim, professor, como é que eu levo isso aí pra sala de aula? Como aplicar?”, né...*”).

Reforçamos que esse desenvolvimento/*transformação* (do) profissional não é linear, harmonioso, estático, nem obrigatório, mas se trata de um processo contínuo, conflituoso e dinâmico, porque é parte de um processo mais amplo: a própria vida dos sujeitos, com todas suas contingências e continências sócio-histórico e culturais (K: “*eu sinto que eu tô sempre evoluindo e retrocedendo*” e GP1: “*Hoje eu ainda não sei, mas tô aprendendo, já tô caminhando, já dei o primeiro passo*”).

Isso posto, apresentamos, no decurso de nossas interpretações sobre a questão do desenvolvimento/*transformação* (do) profissional, algumas marcas (*linguísticas, enunciativas e experienciais*) que emergiram no discurso das duas professoras estagiárias no momento das sessões de Autoconfrontação (simples e cruzada),<sup>16</sup> as quais expomos no final dessa seção como uma forma de sintetizar e facilitar a compreensão sobre o assunto.

Para tanto, produzimos em quadro sinótico e não exaustivo que, deixemos claro, não tem por objetivo encerrar nem abarcar todas as trocas produzidas durante o processo autoconfrontativo, mas tão somente oferecer aos leitores um entendimento mais resumido e simplificado de tais marcas.

Com o quadro a seguir, concluímos as interpretações que fizemos das verbalizações das duas protagonistas (K e GP1) em situação de Autoconfrontação (simples e cruzada) e, na sequência, apresentamos nossas considerações finais.

---

16. A Autoconfrontação, enquanto quadro metodológico, permite as trocas dialógicas e o desenvolvimento/*transformação*, independente da fase realizada. Ou seja, neste processo dialógico, o desenvolvimento/*transformação* pode acontecer seja na Autoconfrontação simples, seja na Autoconfrontação cruzada ou no retorno ao coletivo.

QUADRO SINÓTICO: Marcas presentes nos discursos das duas professoras em formação

Protagonistas	Fases da Autoconfrontação	Descrição da atividade (concreta ou linguageira) das protagonistas	Marcas presentes nos discursos das protagonistas	Identificação das marcas	Interpretações das pesquisadoras
<b>K</b> (Morales 2013)	Simplex	K caminha pela sala de aula e entrega a seus alunos um material extra que traz imagens e nomes relacionados a certas profissões em língua francesa.	<p><b>“eu sinto que eu tô sempre evoluindo e retrocedendo”</b></p> <p>Verbos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinto</li> <li>• evoluindo</li> <li>• retrocedendo</li> </ul>	Marcas linguísticas (verbos) que assentam marcas enunciativas e experienciais.	O desenvolvimento/ <i>transformação</i> ocorre por “saltos”, ou melhor, por situações contraditórias e/ou conflituosas que constituem a própria vida do sujeito enquanto um ser sócio-histórico e culturalmente situado.
<b>GP1</b> (Marques 2017)	Cruzada	GP1 verbaliza, durante a Autoconfrontação cruzada, sobre sua participação no processo investigativo (e interventivo) da pesquisa de Marques (2017).	<p><b>“hoje, o texto, ele me ajuda na sala de aula e que antes eu não (...) Eu não conseguia ver como é ...”</b></p> <p>Advérbios e verbos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hoje</li> <li>• antes</li> <li>• ajuda</li> <li>• conseguia</li> </ul>	Marcas linguísticas (advérbios e verbos) que assentam marcas enunciativas e experienciais.	É em diálogo com seu agir passado e com seu agir atual que GP1 evidencia que ela não é mais a mesma professora do início da pesquisa de Marques (2017).

Fonte: Elaboração própria.

## Considerações finais

Tentamos mostrar, neste capítulo, que o desenvolvimento/*transformação* (do) profissional – tal como pensado no âmbito da Clínica da Atividade – não é algo estático, e sim um processo em contínuo movimento (avançando, estagnando ou retrocedendo); considerando-se que ele também é parte integrante de um processo histórico, social e vivo bem mais abrangente: o próprio “existir-evento” (Bakhtin 2012, p. 66) do ser humano. De fato, o desenvolvimento/*transformação* (do) profissional, com base na teoria vigotskiana, deve ser compreendido como um processo e jamais como um produto.

Nessa perspectiva, não podemos – nós, pesquisadores/intervenientes que atuamos no campo da abordagem clínica da atividade, com a Autoconfrontação e com a linguagem – cogitar e/ou anunciar aos protagonistas da análise que, ao final da pesquisa/intervenção, eles encontrarão, inevitavelmente, o desenvolvimento/*transformação* profissional que, porventura, almejem.

Com efeito, o desenvolvimento/*transformação* não é um regalo oferecido ao trabalhador que participa de um processo autoconfrontativo; ele pode, sim, advir no decorrer ou no final desse processo, mas ele não é obrigatório, nem automático. Em outras palavras, temos a total consciência da impossibilidade de perseguir um desenvolvimento/*transformação* estável, estanque, mensurável e concentrado em um determinado tempo ou lugar.

Ressaltamos, ainda, que não podemos menosprezar – nem em nossas coanálises com o(s) trabalhador(es) durante as sessões de Autoconfrontação, nem no momento de nossas interpretações do *corpus* discursivo – as mínimas marcas de desenvolvimento/*transformação* que possam emergir no decorrer do processo autoconfrontativo. Essas marcas, a nosso ver, não podem ser limitadas aos aspectos estritamente linguísticos, ou seja, às palavras, frases e orações

institucionalizadas e abstratas do sistema normativo da língua. Entendemos que devem ser levadas em consideração, além dos elementos linguísticos, as dimensões mais holísticas da linguagem (gestuais, enunciativas, experienciais, entoativas, históricas, culturais etc.) que, igualmente, compõem as trocas realizadas entre os sujeitos durante as fases da Autoconfrontação (simples, cruzada e/ou retorno ao coletivo).

Em suma, apresentamos, aqui, exemplos (a partir de diálogos em Autoconfrontação) de eventuais *transformações* nas futuras práticas das duas professoras em formação; haja vista ser *na* e *pela* interação entre sujeitos sócio-histórico e culturalmente situados que os conhecimentos são construídos. No caso de nossos exemplos, trata-se de conhecimentos (sobre trabalho docente e sobre formação inicial) sendo construídos pelas próprias protagonistas do processo autoconfrontativo, isto é, por K e GP1 em diálogo com suas atividades concretas, com elas mesmas e com as duas pesquisadoras/intervenientes Moraes (2013) e Marques (2017). Afinal, é escusado dizer que tais conhecimentos –, assim como a língua (Volochínov 2017) –, não se transmitem unicamente em uma sala de aula da universidade, nem como um conjunto de dogmas sem significação real para os futuros professores, mas se constroem na intersubjetividade vital de um processo evolutivo e contínuo que é a própria existência (sócio-histórico-cultural) de cada sujeito.

### *Referências*

- BAKHTIN, Mikhail (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 5ªed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BAKHTIN, Mikhail (2012). *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.

- BAKHTIN, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BROSSARD, Michel (2012). “Le développement comme transformation par appropriation des oeuvres de la culture”, in: CLOT, Y. (org.) *Vygotski maintenant*. Paris: La Dispute, pp. 95-116.
- CLOT, Yves (2010). *Trabalho e poder de agir*. Trad. de Guilherme João de F. Teixeira, Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- CLOT, Yves *et al.* (2000). “Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité.” *PISTES*, 2-1, maio. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pistes/3833>. Acesso em: 04/03/2019.
- CLOT, Yves e FAÏTA, Daniel (2016). “Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos.” *Trabalho & Educação*, vol. 25, nº 2, Belo Horizonte, pp. 33-60, mai/ago. Trad. de Rozania Moraes, Aline Farias.
- FAÏTA, Daniel e SAUJAT, Frédéric (2010). “Développer l’activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique”, in: YVON, F. E SAUSSEZ, F. (orgs.) *Analyser l’activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l’intervention et la formation*. Québec: Presses de l’Université de Laval, pp. 41-71.
- MARQUES, Gláucia Maria Bastos (2017). *A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores*. Tese de Doutorado. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.
- MORAES, Rozania Maria Alves de (2013). *Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua: uma experiência na Universidade Estadual do Ceará*. Projeto de Pesquisa. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.

- OLIVEIRA, Marta Kohl (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PALANGANA, Isilda Campaner (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. 6ª ed. São Paulo: Summus.
- PRETI, D. (org.) (1999). *Análises de textos orais*. São Paulo: Humanitas.
- REGO, Teresa Cristina (2014). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes.
- SANDRÉ, M. (2013). *Analyser les discours oraux*. Paris: Armand Colin.
- SOBRAL, Adail e GIACOMELLI, Karina (2016). “Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD.” *Domínios de Lingu@gem*, vol. 10, nº 3, pp. 1076-1094, jul/set.
- VIEIRA, Marcos e FAÏTA, Daniel (2003). “Quando os outros olham os outros de si mesmo: as reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada.” *Polifonia*, nº 7, Cuiabá, pp. 27-65.
- VIGOTSKII, Lev (). “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, in: VIGOTSKII, Lev; LURIA, Alexander e LEONTIEV, Alexis (2017a). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Pena Villalobos. 15ªed. São Paulo: Ícone, pp. 103-117.
- VYGOTSKI, Lev (2017b). *Conscience, inconscient, émotions*. Trad. de Françoise Sève, Gabriel Fernandez. Paris: La Dispute.
- VYGOTSKI, Lev (2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Trad. de Collete Barras e Jacques Barberis. Paris: La Dispute.
- VIGOTSKY, Lev (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Lev (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*.

Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

VOLOCHÍNOV, Valentin (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.



## O MÉTIER DE PROFESSOR EM FOCO: AS VERBALIZAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE ENSINAR COMO INSTRUMENTOS PARA PENSAR O TRABALHO<sup>1</sup>

*Eliane G. Lousada*

O campo da formação de professores tem sido objeto de estudos e reflexões, guiados por várias orientações teóricas. Várias dessas orientações são baseadas em um ensino clássico do conhecimento de didática fornecido em vários sistemas de formação. Por outro lado, há menos estudos baseados no papel das verbalizações na formação de professores (Clandinin e Connelly 2000) e menos numerosos ainda são os que associam o papel destas à aprendizagem do *métier* e ao desenvolvimento de professores (Saujat 2002; Faïta 2004). Nossa perspectiva é justamente a última: procuramos fazer com que as verbalizações sobre a atividade de trabalho se tornem uma maneira para que os professores aprendam o *métier* de ensino, se desenvolvam do ponto de vista profissional e transformem suas situações de trabalho.

- 
1. Uma versão anterior deste capítulo foi publicada em francês em livro organizado por Thievenaz, Barbier, Saussez (*Comprendre/Transformer – Débats en éducation et formation*). A versão aqui apresentada foi revisada, atualizada e modificada para poder ser acessível ao público brasileiro.

Nossos dados foram produzidos em um dispositivo de formação para jovens professores de francês como língua estrangeira, associado a uma universidade brasileira. O dispositivo é composto por vários componentes: reuniões pedagógicas, “tutorat”,<sup>2</sup> jornadas de formação e, também, intervenções, para as quais servimo-nos dos métodos “indiretos” da instrução ao sócia e da autoconfrontação. Os dados que apresentaremos neste capítulo tiveram origem, justamente, em uma das intervenções, com o método da autoconfrontação. Nas intervenções, partimos das dificuldades, desejos ou necessidades de formação expressas por jovens professores, procurando garantir que as diferentes formas de verbalização contribuíssem para a aprendizagem do *métier* de ensino, o desenvolvimento profissional dos professores e a transformação das situações de trabalho.

A fim de estudar os dados gerados pelas duas intervenções, baseamo-nos em propostas teóricas que nos permitem ter uma visão mais ampla da situação de trabalho docente (Machado, 2007), pois não levam em consideração simplesmente os comportamentos observáveis professores, mas analisam também os sistemas vinculados ao agir docente (documentos que prefiguram sua atividade, dimensão sócio-histórica do trabalho, actantes que interagem com ele, artefatos / instrumentos utilizados). Utilizamos os métodos propostos por pesquisadores da Clínica da Atividade, como a autoconfrontação (Clot, Faïta, Fernandez e Scheller 2001) e a Instrução ao sócia, criada por Oddone, Re, Briante (1981) e retomada por Clot (2017) para realizar intervenções nas situações de trabalho de jovens professores que aprendem a profissão em nosso contexto. Em seguida, utilizamos as proposições de Bronckart (1997, 2004, 2008) e de outros analistas de textos/discursos (Authier-Revuz 2001; Maingueneau 2001) ou da conversação (Koch, 2002/2013) para analisar os textos produzidos pelos professores antes, durante ou após a situação de trabalho, a fim

---

2. No sentido francês, “tutorat” é um acompanhamento quase individual de professores que iniciam a atividade de ensino.

de compreender as representações do agir docente construídas nesses textos, identificando suas características linguísticas, enunciativas e discursivas. Assim, identificamos representações construídas pelos professores sobre sua profissão, sobre si mesmos no exercício da profissão, sobre os alunos e sobre a situação do trabalho em geral, bem como sobre as prescrições envolvidas nessas situações. Essas análises nos permitiram avançar no sentido de estudar um início de formação de noções sobre o trabalho de ensinar, construídas a partir da prática.

Na sequência dessa pesquisa, fomos levados a focar em uma pergunta essencial: como as verbalizações sobre a atividade de trabalho ajudam os jovens professores a pensar sobre seu trabalho, como podem provocar uma tomada de consciência sobre as diferentes maneiras de fazer o trabalho e como podem contribuir para um processo de formação de noções<sup>3</sup> sobre o trabalho de ensinar? E, ao fazer isso, como elas podem contribuir para o desenvolvimento dos professores e de sua atividade de trabalho? Essa questão nos levou, do ponto de vista linguístico e discursivo que caracteriza nossa pesquisa, a tentar identificar quais características têm as verbalizações que contribuem para o desenvolvimento dos professores envolvidos e de sua atividade profissional. Como pano de fundo para nossas hipóteses, retomamos o conceito de instrumento psicológico, proposto por Vygotski (1930/2004) e retomado por Friedrich (2010), segundo o qual a linguagem é um instrumento que “torna possível pensar”.

- 
3. Levando em conta a dificuldade de falar de formação de conceitos no adulto, estamos usando, de forma proposital, os termos “noção” ou “generalização”. Esperamos que, ao final do capítulo, tenhamos conseguido mostrar que é possível falar de formação de conceitos no adulto em relação a aspectos de sua profissão que ele não domina, que está começando a aprender. Não se trata, portanto, do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mas do desenvolvimento profissional de adultos ao iniciarem o exercício do seu *métier* e terem que verbalizar sobre ele, formando noções, generalizações, conceitos que são característicos do trabalho de ensinar.

Neste capítulo, propomos continuar o estudo sobre a questão de como as verbalizações produzidas nas entrevistas de autoconfrontação ajudam uma professora de francês como língua estrangeira a pensar sobre seu trabalho e a envolvem em um processo de reflexão ou de formação de noções sobre a maneira de ensinar o vocabulário. Em outras palavras, tentaremos mostrar como um pensamento conceitual começa a se formar, por meio das perguntas do interveniente sobre uma situação de classe filmada e visualizada no momento da autoconfrontação simples. Dessa forma, pretendemos ampliar a discussão sobre as relações entre linguagem, pensamento, desenvolvimento profissional e trabalho do professor (re)configurado nos e pelos textos, além de fornecer elementos metodológicos para a análise de textos/discursos produzidos em situação de trabalho docente. Nessa perspectiva, desejamos contribuir de maneira mais ampla para o campo da formação de professores, mostrando como, por meio de métodos como a autoconfrontação, os professores podem refletir sobre e começar a formar generalizações, noções sobre seu trabalho.

Passemos para alguns dos conceitos teóricos que orientam nosso Estudo, antes de mostrar as análises realizadas e discutir os resultados obtidos.

### *Linguagem, pensamento, instrumento e tomada de consciência*

Os referenciais teóricos que adotamos são baseados nos conceitos fundadores propostos por Vygotski (1930[2004]) no que diz respeito à linguagem, ao pensamento, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Primeiro, lembremos que, para Vygotski (1934[1997]), pensamento e linguagem têm raízes diferentes no ser humano, o que o leva a afirmar que existiria nas crianças um estágio pré-verbal de inteligência e um estágio pré-intelectual da linguagem. Ao desenvolver a capacidade de

representar objetos e ações, a criança poderia ao mesmo tempo dominar os agrupamentos e os deslocamentos no plano mental e, exposta a interações mediadas pela linguagem, desenvolver capacidades de comunicação. Segundo Vygotski (1934[1997]), quando essas duas raízes se encontram, as entidades sonoras se tornam signos e, assim, pensamento e linguagem não se separam mais, porque o signo se tornaria o elemento capaz de permitir que a experiência com o mundo físico reorganize as abstrações mentais. A linguagem teria, assim, duas funções, a da comunicação e a do planejamento e controle das próprias ações.

Vygotski (1934[1997]) também chama a atenção para o fato de que o processo de aquisição da linguagem, tanto do ponto de vista de sua função comunicativa quanto de sua função de planejar e controlar suas próprias ações, ocorre em duas etapas: primeiro em um nível interpsicológico, vinculado à esfera social, e depois em um nível intrapsicológico, vinculado à esfera individual. Esse processo, do social ao individual, mostra-nos a linguagem como um instrumento que é usado primeiro como um meio de regulação social e que depois se transforma em um meio de influenciar a si mesmo (Friedrich 2010). Assim, o processo de construção de representações do mundo nunca seria direto, mas sempre mediado pela linguagem, ou seja, pela construção de signos que “significam” o mundo.

Essa segunda função da linguagem está intimamente ligada à capacidade de abstração, ou seja, ao pensamento, e é útil para entender outra distinção que Vygotski (1934[1997]) propõe, entre o conceito cotidiano e o científico. O conceito cotidiano (Vygotski 1934[1997, p. 271]) refere-se a representações de objetos e fenômenos adquiridos nas interações cotidianas, decorrentes da experiência empírica, enquanto o conceito científico tem sua origem nas representações construídas de representações complexas, usando a linguagem. Conceitos científicos são generalizações de segunda ordem e existem em um sistema de conceitos; baseiam-se em conceitos cotidianos e não existem sem eles, mas são formados pela mediação da linguagem ou, segundo Vygotski (1934[1997]), da palavra.

Para ele, a palavra é o “lugar” onde o pensamento nasce, ela nos permite pensar sobre o mundo. O conceito científico é formado quando características distintas de um grupo de objetos foram abstraídas e submetidas a uma nova síntese, que se afasta da experiência do mundo. É, portanto, uma forma fundamental de pensar, dado que “usar um conceito não significa simplesmente generalizar, reunir as coisas no mundo, mas pensar o mundo” (Friedrich 2010, p. 103).

O processo de formação de conceitos proposto por Vygotski (1934[1997]) não estabelece um vínculo direto de passagem entre um conceito cotidiano e um conceito científico. O autor explica que, em crianças, é primeiro através de um pensamento por “complexos” que, posteriormente, o adolescente forma “pseudo-conceitos” que levarão, posteriormente, ao conceito. Não podemos retomar essa tese por completo aqui, mas lembremos apenas que, no processo de formação de conceitos, podemos compreender que é a partir dos conceitos cotidianos que o pensamento por complexos se forma e, por meio da linguagem, os pseudo-conceitos, que mais tarde dão origem a conceitos, se formam. Segundo Vygotski (1934[1997]), embora esse processo de formação de conceito seja característico da transição da infância para a adolescência e até a idade adulta, “os adultos [...] estão longe de sempre pensar por conceitos. Muitas vezes, seu pensamento é exercido no nível dos complexos, às vezes descendo para formas ainda mais elementares e mais primitivas” (p. 260). Ele também acrescenta que os conceitos “do adolescente, como do adulto, na medida em que se aplicam apenas à esfera da experiência puramente cotidiana, muitas vezes não vão além do nível dos pseudo-conceitos” (Vygotski 1934[1997, p. 260]). Essa reflexão pode nos guiar na compreensão dos dados analisados neste capítulo, que trata da formação de conceitos por adultos.

Ainda em relação ao processo de formação de conceitos, Vygotski (1934[1997]) afirma que é a mediação da palavra que possibilita a operação mental de formação de conceitos:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento conceitual é impossível sem o pensamento verbal; o elemento novo, o elemento central de todo esse processo, que consideramos como causa produtiva da maturação de conceitos, é o uso específico da palavra, a utilização funcional do signo como meio de formação conceitos. (p. 207)<sup>4</sup>

No processo de formação de conceitos por meio da mediação de palavras, vemos que a linguagem tem um papel de um “instrumento” que permite pensar. Como outros instrumentos psicológicos descritos por Vygotski (1934[1997]), a linguagem permite exercer controle sobre as próprias funções psíquicas.

A formação de conceitos não é usada apenas para “realizar” o pensamento, mas ela está também relacionada com o aspecto praxiológico da linguagem, pois aparece em operações intelectuais nas quais a palavra guia as outras funções (direcionar a atenção voluntária, abstrair, diferenciar características, sintetizar, simbolizar etc.) para resolver, por exemplo, um problema (Vygotski 1934[1997]). Parece-nos essencial mencionar que os conceitos são formados quando existe um processo de solução de problemas. Segundo Vygotski (1934[1997]) “É apenas como resultado da resolução de um problema que um conceito aparece” (p. 268).

Lembremos também que, para Vygotski (1934[1997]), “o que existe simultaneamente no pensamento se desenvolve sucessivamente na linguagem” (p. 492). Ele afirma que:

---

4. Le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale ; l'élément nouveau, l'élément central de tout ce processus, qu'on est fondé à considérer comme la cause productive de la maturation des concepts, est l'emploi spécifique du mot, l'utilisation fonctionnelle du signe comme moyen de formation de concepts (Vygotski 1934[1997, p. 207]). Tradução nossa.

É por isso que a passagem do pensamento para a linguagem é um processo extremamente complexo de decompor o pensamento e reconstituí-lo em palavras. É precisamente pelo fato de o pensamento não coincidir não apenas com as palavras, mas tampouco com os significados das palavras que o expressam, que o caminho do pensamento à palavra passa pela significação. (p. 492)<sup>5</sup>

Vygotski (1934[1997]) acrescenta que, como essa passagem direta do pensamento para a linguagem é impossível, é comum lamentarmos por não termos conseguido encontrar a palavra exata, que expresse bem nossos pensamentos.

Mesmo que o que acabamos de apresentar seja apenas uma breve síntese das teses vygotskianas, podemos destacar a ideia de que o desenvolvimento da pessoa é construído nas interações humanas, é relacionado à experiência, ao controle exercido sobre si e mediado por instrumentos, como a linguagem. Essas teses básicas nos levaram a escolher três quadros teóricos que adotam as ideias vygotskianas e que convocamos em nossa pesquisa para transformar, entender, estudar e analisar as situações de trabalho docente: por um lado, a propostas da Clínica da Atividade (Clot 1999, 2008; Clot *et al.* 2001) e Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Faïta 2004; Saujat 2002; Amigues 2004) das quais nos valem para realizar intervenções e propor transformações nas situações de trabalho docente com as quais nos deparamos; e, por outro lado, o do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart 1997, 2004), que oferece uma compreensão mais ampla do papel da atividade da linguagem no desenvolvimento das pessoas. As

---

5. C'est pourquoi le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots. C'est justement parce que la pensée ne coïncide pas non seulement avec les mots mais encore avec les significations des mots qui l'expriment que la voie de la pensée au mot passe par la signification (Vygotski 1934[1997, p. 492]). Tradução nossa.



próximas duas seções apresentam uma síntese dos conceitos que emprestamos a essas orientações teóricas para analisar e discutir os dados.

*Intervir nas situações de trabalho:  
os métodos indiretos e as verbalizações*

Vygotski (1934[1997]) sustenta que o desenvolvimento é dinâmico e nunca estático, razão pela qual só pode ser estudado em movimento. É a partir dessa ideia que certos métodos foram propostos e / ou utilizados não apenas para transformar e entender as situações de trabalho, mas também para contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e de sua atividade de trabalho e também para permitir estudar esse desenvolvimento. Assim, várias correntes que estudam o trabalho têm utilizado, por várias décadas, métodos como a instrução ao sócio, a autoconfrontação, a fim de criar verbalizações que permitam estudar o desenvolvimento em sua dinamicidade. Esses métodos são chamados de “indiretos”, pois permitem se afastar da experiência imediata e ter acesso a elas por meio das verbalizações sobre a experiência vivida. Nesse sentido, a linguagem é um meio para ter acesso à experiência concreta.

A Clínica da Atividade (Clot 1999, 2001, 2008) propõe uma compreensão do trabalho com base nas relações entre atividade e subjetividade, o que leva a considerar na análise não apenas o trabalho que é realmente realizado (concreto e observável), mas também sua dimensão subjetiva, ou seja: conflitos, impedimentos, suspensões, hesitações mobilizados no indivíduo. Levando em conta a dimensão psíquica do trabalho, Clot (2001) propôs o conceito de real da atividade, que também se refere ao que não fizemos, ao que tentamos fazer sem

conseguir, ao que poderíamos fazer. A atividade interrompida causa, segundo Clot (2008), sofrimento no trabalho, o que pode impedir sua ação futura. Para transformar essa situação e restaurar o poder de agir dos trabalhadores, os pesquisadores da Clínica da Atividade utilizam métodos que ajudam a trazer à tona o real da atividade. Precisamente, para fazer isso, a dimensão observável do trabalho não é suficiente: é necessário levar o trabalhador a expressar verbalmente não apenas o que ele fez, mas levá-lo a verbalizar todo o inventário de “possibilidades” que não foram realizadas durante a execução da tarefa. Em outras palavras, não é a atividade concreta de trabalho que pode informar sobre o real da atividade, mas a atividade psíquica do sujeito.

Assim, para permitir a transformação das situações de trabalho, mas também o desenvolvimento profissional dos trabalhadores por meio de verbalizações que abrem um caminho para expressar as atividades realizadas e não realizadas pelo sujeito, pesquisadores como Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2001) propõem o uso de métodos como a autoconfrontação e as instruções ao sócia, por exemplo, consideradas instrumentos potenciais para transformar a experiência, uma vez que permitem a externalização de conflitos e impedimentos da atividade, alterando o estado da experiência vivida através da verbalização (Clot *et al.* 2001, p. 7).

*Estudo do desenvolvimento possível de professores em relação à sua atividade profissional por meio da análise de seus textos*

Para atingir nossos objetivos, selecionamos alguns dos conceitos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) que são importantes para este estudo, principalmente o fato de que, segundo Bronckart (2004), os textos podem contribuir para

o processo de (re)configuração do agir humano, uma vez que reconstituem a estrutura social na qual as ações humanas se desenvolvem. Esta é a razão pela qual eles contribuem para a morfogênese dos pré-construídos coletivos ou dos fatos sociais. Assim, para entender o trabalho como forma de agir e entender a morfogênese do agir, é necessário ter acesso aos textos produzidos pelos actantes, a saber:

- os textos produzidos antes das condutas observáveis (o trabalho realizado): aqueles do entorno do agir;
- os textos produzidos durante a execução da tarefa: os do trabalho realizado;
- os textos produzidos pelos actantes antes ou depois da conclusão da tarefa: os das entrevistas em que o trabalho é interpretado pelos actantes.

Assim, no contexto das análises do trabalho docente, diversos tipos de dados / textos podem ser coletados e estudados utilizando o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1997, 2004).

Em nosso caso, usamos esse modelo e também alguns princípios teóricos da Análise do Discurso e da Análise da Conversação, para analisar nossos dados que apresentam as interpretações dos actantes sobre seu agir. Nossa opção por utilizar o modelo de Bronckart (1997, 2004) ao lado de teorias da Análise do Discurso e da Análise da Conversação deve-se a dois fatores. Em primeiro lugar, o ISD tem uma visão interessante sobre o agir humano representado nos textos, pois permite compreender que, ao produzir um texto que representa um “agir”, esse agir é (re)configurado, pois sua compreensão é exteriorizada e reformulada pela linguagem, o que permite haja um “descolamento” da realidade observável e uma construção de uma nova representação sobre o agir. O ISD também fornece um modelo de análise de textos bastante completo, que permite que se escolha os níveis de análise mais pertinentes

para dados diferentes, sem deixar de levar em conta o papel crucial do contexto em que o texto foi produzido. Em segundo lugar, é importante lembrar que o ISD é um modelo aberto, em construção, que aceita, portanto, aportes de outras origens, desde que compatíveis. Esse ponto nos interessa particularmente, pois, como já dissemos, para Vygotski (1997), o desenvolvimento deve ser encarado de forma dinâmica e não estática. Dessa forma, as propostas de análise da Análise da Conversação, que estão atentas à construção do texto oral ao longo da interação nos interessam, já que permitem ver o caráter dinâmico das representações construídas na oralidade. A nosso ver, esse dinamismo na mudança das representações construídas pode ser um dos fatores que levam a um outro nível de generalização do agir que poderia levar ao desenvolvimento profissional dos professores em relação a sua atividade de trabalho.

Um dos objetivos de nossas análises é entender o papel das verbalizações produzidas nas entrevistas em autoconfrontação para tomada de consciência dos professores sobre aspectos de seu *métier* e verificar se isso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. De fato, como indicam Bulea e Bronckart (2012), é difícil mostrar a reestruturação do aparelho psíquico, especialmente em adultos. Concordamos com esse desafio, mas, justamente por isso, tentaremos analisar neste capítulo os índices de formação de “conceitos” sobre o trabalho do professor nas verbalizações de uma jovem professora, por meio de índices linguísticos, enunciativos e discursivos.

Bronckart (1997) propõe uma análise textual descendente, que parte da compreensão da situação da ação da linguagem e é organizada em três níveis. O primeiro diz respeito à infraestrutura geral de texto, ou seja, ao plano geral dos conteúdos temáticos, aos tipos de discurso e sequências. Os tipos de discurso são uma combinação dos fatores de agentividade e temporalidade, organizados em dois eixos: o da implicação / autonomia e o de conjunção / disjunção. O eixo da implicação / autonomia representa a responsabilização enunciativa, que

pode deixar marcas nos textos, atestadas por dêiticos pessoais, temporais e espaciais. As instâncias da agentividade podem ser vinculadas ao enunciador (implicação ou autonomia). O eixo da conjunção / disjunção situa o conteúdo temático verbalizado como próximo da situação de produção do enunciador (da ordem do expor) ou distante dessa situação (ordem do narrar). O cruzamento desses dois eixos está na origem de quatro tipos de discurso: o discurso interativo (expor-implicado), o discurso teórico (expor-autônomo), o relato interativo (narrar-implicado) e a narração (narrar-autônomo).

O segundo nível, os mecanismos de textualização, refere-se a operações de conexão (conectivos, por exemplo) e a operações de coesão nominal (retomadas anafóricas e catafóricas, por exemplo) e verbal (o sistema de tempos e modos verbais). Para nossas análises, acrescentamos alguns estudos no nível dos mecanismos de textualização, no que diz respeito à coesão nominal, pois analisamos textos orais, em que a coesão nominal é bastante diferente da que ocorre nos textos escritos que foram analisados por Bronckart (1999) ao propor o modelo de análise do ISD. Portanto, tendo em vista essa necessidade, procuramos autores que têm se dedicado à análise de textos orais, como Koch (2002[2013], 2008), de forma a permitir uma compreensão mais ampla do fenômeno da coesão nominal. Ao reconhecer um status diferenciado para o texto oral, comparado ao texto escrito, no processo de progressão referencial, essa autora propõe a integração de vários tipos de coesão que levam em consideração fenômenos semânticos, referenciais e temáticos. Assim, conseguimos identificar não apenas os elementos nominais e pronominais que garantem a coesão dos excertos analisados, mas procuramos encontrar as séries coesivas complexas, organizadas em torno das mesmas “ideias”, representadas por nomes, pronomes, adjetivos, verbos ou até advérbios. Quando Koch (2002/2013) propõe categorias para analisar a progressão referencial, ela indica que, nas

formas referenciais nominais, as escolhas lexicais têm um papel importante.

Assim, ela propõe uma classificação das formas nominais (Koch 2002[2013, p. 94]): termo genérico, termo metafórico, termo metonímico, termo metadiscursivo, introdutor clandestino de referentes e denominação reportada que serve para categorizar ou recategorizar o referente. Segundo essa autora, a continuidade referencial nem sempre implica referentes estáveis e o texto não é construído de acordo com uma continuidade progressiva linear. Veremos, em nossas análises, como uma ideia sobre a quantidade de vocabulário ensinado em um curso básico de francês como língua estrangeira é construída através de uma retomada nominal que é alcançada através do uso metafórico de um termo emprestado de outro discurso. Embora haja muitas outras categorias pertinentes propostas por Koch (2002[2013]) e que poderiam ser usadas nas análises, neste capítulo vamos nos limitar ao uso que acabamos de apresentar.

O terceiro nível de análise diz respeito aos mecanismos enunciativos, que garantem a coerência interativa do texto, ou seja, as características do plano enunciativo (marcas do enunciador, destinatário, tempo, espaço etc.):

- as vozes e pontos de vista identificados no texto;
- as modalizações que expressam o julgamento ou a opinião do enunciador em relação a seu enunciado.

Quanto aos mecanismos de inserção de vozes, utilizamos autores como Maingueneau (1991, 1996, 2001) e Authier-Revuz (2001) para detectar vozes mais ou menos explícitas nos dados analisados. Partindo do princípio de Bahktin de que todos os textos / discursos são atravessados por vozes que não são simplesmente as do enunciador que assume seu discurso, esses autores afirmam que, mesmo em textos de aparência mais monológica, é possível identificar outras vozes, no entanto, essa

identificação requer uma boa compreensão das condições de produção do texto e de categorias sutis. Assim, para entender a heterogeneidade constitutiva dos textos, esses autores propõem categorias como: discurso direto, indireto, discurso direto livre e indireto livre; marcas gráficas (travessão, aspas etc.), modalização autonômica, pressupostos, entre outros.

Segundo Maingueneau (2001), uma característica do discurso direto e direto livre é a possibilidade de reconstruir uma encenação do que foi dito. Segundo ele, a reconstrução exata das palavras dos outros através da fala direta é uma ilusão, razão pela qual devemos considerar que há uma encenação do que foi dito. Como analisamos os dados orais, esse tipo de inserção de voz tem sido útil, juntamente com a categoria de modalização autonômica, que busca identificar as não coincidências do dizer (Authier-Revuz 2001, p. 20; Maingueneau 2001, p. 159) através de, por exemplo, expressões que indicam distância ou necessidade de acordo entre os coenunciadores. Authier-Revuz (2001, p. 19) propõe uma escala em que classifica vozes menos explícitas e mais explícitas, identificando seis tipos de inserção de vozes. Um desses tipos diz respeito a formas “puramente interpretativas” que fazem parte da heterogeneidade constitutiva. Entre essas formas, temos a não coincidência do discurso consigo mesmo (Authier-Revuz 2001, p. 21), que é considerado constitutivo porque cada palavra é habitada pelo discurso do outro. Entre várias categorias, destacamos duas: “exterior apropriado ao objeto do dizer”, no qual são usadas palavras de outro local, outra época, outra teoria, outra pessoa etc.; e “tipo de outro”, no qual são usadas palavras de outro idioma, região, época, registro, “socioleto”, posição política etc.

Em nossa pesquisa, a inserção de vozes é uma das categorias que mais contribuíram para a interpretação de nossos dados. Através de nossas análises, mostramos que as vozes da didática, do coletivo restrito e ampliado de trabalho, dos colegas, dos aprendizes e do próprio professor (voz da fala interior reconstituída e voz da fala interior exteriorizada)

são presentes de forma diferente nos textos produzidos pelos professores e estão na origem de seu agir ou, às vezes, de sua recusa em agir em uma determinada direção (Lousada 2006, 2011a, 2011b; Lousada; Dantas-Longhi, 2014). Para analisar o excerto apresentado neste capítulo, utilizamos principalmente as categorias: discurso direto livre e modalização autonímica, por meio de palavras pertencentes a outro discurso ou teoria.

Quanto à modalização, baseamo-nos nas categorias propostas por Bronckart (1997), a saber: lógicas ou epistêmicas (expressando o possível, o certo, o saber etc.); deôntica (expressando a obrigação); apreciativas (expressando o sentimento subjetivo ou uma apreciação em termos de belo, bem, bom etc.); pragmáticas (expressando capacidades, intenções, vontade). No excerto analisado, veremos principalmente as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas.

### *O contexto do dispositivo de intervenção-formação e os dados analisados*

Nosso dispositivo de intervenção-formação – e a pesquisa que emergiu desse contexto – foi estabelecido na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, mais precisamente como parte de um curso de extensão oferecido à comunidade externa e interna da nossa universidade. Nesse contexto, os professores são estudantes universitários no nível de mestrado, doutorado ou formação de professores. Ou seja, eles têm um diploma universitário, mas geralmente têm muito pouca ou nenhuma experiência anterior em ensino. Eles buscam esse contexto para ter uma experiência diferente daquela que eles poderiam ter em um estágio, porque, no contexto dos cursos de extensão, eles têm sua própria turma, são responsáveis pelo aprendizado dos alunos, suas notas, enfim, por seu sucesso. É, portanto, um espaço criado na universidade que oferece preparação para o



trabalho que eles desenvolverão posteriormente em escolas particulares, públicas ou de idiomas: é uma exposição a uma situação real de exercício da profissão. Em outras palavras, é uma maneira de transpor a lacuna entre a teoria, geralmente associada à universidade, e a prática, geralmente atribuída à vida profissional, porque, através do nosso dispositivo, jovens professores (e ainda estudantes) exercem o trabalho de ensino para aprendê-lo.

Nesse contexto, desenvolvemos intervenções, o que nos permitiu produzir grande quantidade de dados sobre o trabalho docente. Os dados analisados neste capítulo provêm de uma intervenção iniciada em 2014 e encerrada em 2015. Nessa intervenção, iniciamos uma reunião de constituição do coletivo, para a qual convidamos jovens professores que desejavam participar de uma formação para seu trabalho, fora dos horários já marcados (e pagos) para reuniões pedagógicas. Para tanto, formamos um grupo menor de professores que concordaram em ir a essas reuniões voluntariamente para discutir seu trabalho.

Na primeira reunião, pedimos que conversassem sobre seu trabalho, descrevessem e dissessem quais eram suas dificuldades. Nessa ocasião, os professores expressaram as seguintes dificuldades:

- a heterogeneidade do público;
- a gestão da sala de aula: alunos que falam demais e outros que não falam o suficiente;
- a avaliação: como corrigir e atribuir uma nota?
- a dificuldade em reagir à pergunta de um aluno (gramática, vocabulário etc.) quando não sabe a resposta;
- o primeiro dia de aula ou a substituição de um colega.

Perguntamos então com que dificuldade eles queriam começar e todos concordaram em começar com duas dificuldades: a avaliação (como corrigir) e a dificuldade em

responder à pergunta de um aluno quando não sabem a resposta. Quatro professores se ofereceram para serem filmados: dois enquanto corrigiam, na sala dos professores, considerando que o trabalho docente também ocorre fora da sala de aula; e dois nas aulas “normais”, porque imaginamos que a dificuldade de responder à pergunta de um aluno não poderia ser antecipada em uma situação específica. Em seguida, procedemos a uma entrevista em autoconfrontação simples com cada um: os dois intervenientes se reuniram com um dos professores voluntários, assistiram ao filme do professor. Qualquer um podia parar o filme para fazer perguntas, comentar. Isso foi filmado e o mesmo processo foi repetido para o outro professor. Posteriormente, organizamos uma entrevista de autoconfrontação cruzada: os dois intervenientes e os dois professores assistiram aos dois filmes. Todos podiam parar o filme quando quisessem para fazer perguntas ou comentar. Após as autoconfrontações simples e cruzadas, fizemos uma reunião na qual compartilhamos os resultados pela ótica dos professores voluntários e procuramos tomar decisões sobre o que discutimos.

Neste capítulo, como já mencionado, abordaremos a questão da dificuldade em responder a perguntas dos alunos quando não se conhece a resposta. Os outros dados foram ou serão explorados em outras publicações.

Como esse tema não era facilmente “previsível”, surgiram outros problemas que preocupavam os jovens professores e isso possibilitou esclarecer as dificuldades latentes nesse contexto, como, por exemplo, exemplo, a aprendizagem de vocabulário.<sup>6</sup> De fato, uma das aulas filmadas mostrou a dificuldade da jovem professora em gerenciar o vocabulário desconhecido pelos alunos e necessário para a aula. Esta ocorreu quase inteiramente a partir das explicações de vocabulário dadas por ela e das perguntas dos alunos. Em uma autoconfrontação

---

6. Na verdade, esta temática estava bem próxima da dificuldade escolhida pelos professores para a filmagem, pois, nas explicações de vocabulário, a professora filmada hesitou algumas vezes para responder aos alunos, pois não estava certa da resposta, o que mostra o quanto ambas as questões estavam conectadas.

simples, discutiu-se o fato de o curso ser quase inteiramente baseado em questões de vocabulário e a professora comentou com o interveniente a dificuldade de trabalhar o vocabulário nos cursos básicos.

Vejamos como essa temática apareceu nos textos das autoconfrontações e como as análises propostas podem ajudar a descrever a linguagem que permite aos jovens professores pensar em seu trabalho e, ao fazê-lo, nos possibilitam compreender alguns aspectos de seu desenvolvimento como professores.

*O que os textos revelam sobre o desenvolvimento de um pensamento prático sobre o trabalho de ensinar*

O excerto que escolhemos para esta análise foi selecionado porque mostra uma temática que estava começando a ser abordada com base em uma dificuldade observada no trabalho da professora: o tratamento do vocabulário durante a leitura de textos em francês. Essa dificuldade tinha sido expressa, de outra forma, nas reuniões de constituição do coletivo de professores, pois eles tinham problemas para responder às perguntas dos alunos quando não sabiam a resposta, o que acontece frequentemente quando se lê textos com os alunos.

Esse excerto também foi escolhido, pois mostra que a professora, diante da dificuldade de abordar o vocabulário na aula, foi levada a refletir sobre essa questão e formulou maneiras de tratá-lo. Nas análises, tentamos identificar os momentos em que esse processo de generalização sobre o ensino do vocabulário ocorre, a fim de entender se houve um uso da linguagem como instrumento psicológico para pensar sobre o trabalho, tomar consciência sobre o agir e começar a formular noções sobre o trabalho de ensinar.

Nossa análise linguística, enunciativa e discursiva dos textos produzidos em uma situação de trabalho docente visa estudar como:

- as verbalizações produzidas pelos jovens professores os ajudam a pensar em seu trabalho e a tomar consciência de suas ações;
- a tomada de consciência pode ser identificada por meio de termos para expressar uma generalização sobre um aspecto do trabalho;
- esses termos que expressam uma generalização, uma abstração, podem indicar um movimento de formação de conceitos que vai do conceito resultante da prática para uma conceitualização do trabalho docente (Vygotski 1934[1997]), passando por um pseudo-conceito.

Para esta análise, usamos principalmente as seguintes categorias:

- a) tipos de discurso: identificamos a presença de discurso interativo, relato interativo e discurso teórico (Bronckart 1999). Em pesquisas anteriores (Lousada 2006), mostramos que a alternância de tipos de discurso, de planos enunciativos, na autoconfrontação permite reconstruir a experiência vivida, que pode ser comentada, gerando um “distanciamento” da situação real que possibilita viver outras experiências (Clot 1999, 2001).
- b) conexão: identificamos conectivos como: portanto, porque.
- c) coesão nominal: como indicamos, ampliamos o conceito de coesão nominal, proposto por Bronckart (1999) com a ajuda de outros autores (Koch 2002[2013], 2008), o que nos permitiu melhor compreender o processo de progressão referencial, por meio de categorias como formas referenciais nominais que se materializam, neste excerto, em um termo metafórico. Essa categoria nos ajuda a identificar a progressão temática

em textos orais, em que a coesão é mais difusa. Assim, conseguimos localizar uma série coesiva que mostra uma generalização, um começo de formação de conceitos a partir de uma prática do professor observado.

- d) mecanismos enunciativos: nesse nível de análise, tentamos identificar as modalidades lógicas (ex: acredito que não sei), deônticas (ex: você deve) e apreciativas (ex: é normal), que nos mostraram como os professores expressam diferentes “atitudes” em relação aos temas do trabalho docente. Também analisamos as vozes convocadas pelo professor (a voz dos aprendizes, da didática) por meio de mecanismos como os verbos do discurso relatado ou os termos de outro discurso, que têm um papel importante no processo de formação de conceitos dos professores para pensar em seu trabalho;
- e) também foram observados alguns marcadores da linguagem oral, como pausas e hesitações mais longas (: :).

No trecho analisado, temos uma autoconfrontação simples, em que a jovem professora (V) toma consciência sobre a grande quantidade de vocabulário à qual são expostos aos alunos dos cursos básicos e reflete sobre como levá-los a aprendê-lo. Pouco antes do excerto a seguir, V. havia visto no filme de sua aula uma situação de classe em que havia tido um problema: uma aluna que queria traduzir tudo e ela, V., não se lembrava da tradução de uma palavra.<sup>7</sup> O interveniente então perguntou a V. sobre a grande quantidade de vocabulário que os alunos pediram ao professor no curso observado.

Vejamos a seguir:

---

7. Lembremos que a dificuldade em responder às questões dos alunos quando não se sabe a resposta tinha sido levantada pelo grupo de professores que protagonizou a intervenção.

EXCERTEO 1: A avalanche de vocabulário nos níveis básicos

502P.<sup>8</sup> *ils posent beaucoup de questions non sur le **vocabulaire** ?*

503V. *ouais ils posent mais :: tu dis :: dans ce cours-là ?... au long du cours*

504P. *[oui au long du cours*

505V. *oui je crois que c'est normal hein qu'ils posent... normalement ils posent beaucoup de questions sur le **vocabulaire**... et je crois que je donne beaucoup d'espace aussi.. genre « ah ils parlent de crever :: là on commence à parler du pneu...on commence à parler de l'église... » et là quand je vais expliquer sur l'église je vais parler d'une autre chose qu'ils ne connaissent pas...donc :: on parle beaucoup de **vocabulaire**... je sais pas si c'est parce que c'est le niveau trois*

506P. *comment ça ?*

507V. *ah parce qu'ils ont pas trop de **vocabulaire** encore donc :: et le niveau trois... il y a **beaucoup de vocabulaire** c'est ça... les trois leçons... c'est de ::nourriture de ::vêtements... et des logements... et c'est la première fois qu'ils sont en train de voir ça donc c'est... **une avalanche de :: de vocabulaire**... c'est pas que moi je (amène) du **vocabulaire** c'est :: les unités qu'ils vont voir des choses qu'ils ont jamais vu donc :: dans une leçon :: ils vont apprendre ::les mots pour :: la nourriture après... la leçon/la leçon prochaine c'est des vêtements qui n'a rien avoir avec la nourriture... c'est tout un **vocabulaire** nouveau et :: long... c'est pas un **vocabulaire** deux ou trois mots... non... il y a plein de choses et :: d'ailleurs c'est un truc qu'ils se plaignent...plaint... dans la ::niveau trois qu'il y a **trop de vocabulaire***

508P. *et quelle est ta perception de ça ? tu es d'accord avec eux ?*

509V. *oui... **c'est une avalanche de vocabulaire**... en même temps ::je pense que toutes les unités de base sont un peu **une avalanche de vocabulaire** parce qu'ils connaissent pas... je sais pas... j'ai pas donné de niveau deux niveau un pour savoir mais :: j'imagine que niveau un ça doit être **une avalanche de vocabulaire** aussi...**s'ils connaissent rien...tout est nouveau**... donc :: je sais pas si/si je suis d'accord avec ça mais :: je pense que c'est nécessaire du **vocabulaire** finalement et :: il faut qu'ils fassent les devoirs et :: qu'ils pratiquent qu'ils met/met/mettent en pratique parce que là on a trois heures de cours par*

8. P : interveniente. V : professora.

semaine... ils vont pas retenir tout ce vocabulaire... donc :: c'est... il faut avoir... il faut travailler après aussi

510P. normalement tu fais quoi pour qu'ils travaillent ? pour qu'ils retiennent ça ?

511V. **composition écrite**... chaque cours ils me rendent une **composition écrite**

512P. tous les cours ?

513V. oui ... tous les cours... je/quand/eh... j'arrive je rends le corrigé et là ils ()

514P. du coup j'imagine que tu fais toujours... tout le temps de corrections :: d'un cours à l'autre

515V. oui... d'un cours à l'autre oui

516P. et tu as combien de groupes ?

517V. trois... mais je trouve que c'est essentiel hein ? **une composition écrite**... c'est pour ça que je fais ça... parce que le :: le cahier d'activités il est intéressant mais :: ils sont pas en train de :: tu vois eh :: parfois ils ont compris la logique de l'exercice et c'est plus difficile quand il faut dire une chose par toi-même... et :: ils aiment bien... ils ont dit « ah c'est super ça...j'aime bien que... faire des compositions écrites... ça aide beaucoup »... je pense que c'est un cours par semaine donc ::ils ont le temps/assez de temps pour oublier... donc :: **une composition écrite**... par/par semaine c'est ça Excerto 1: A avalanche de vocabulário nos níveis básicos.

Como em outras análises (Lousada 2006), a alternância de tipos de discurso, de planos enunciativos, possibilita reconstruir a experiência vivida em relato interativo, evidenciando os problemas de ensino, e, também, comentá-la em discurso interativo, expressando sua opinião, sua atitude em relação ao que é afirmado. É uma característica discursiva da autoconfrontação, que contribui para começar a pensar, tomando certa distância em relação à atividade de trabalho. De acordo com a abordagem de análise do ISD, identificamos primeiro o plano geral dos conteúdos temáticos, o que nos permite entender a evolução do tema em questão. A seguir, apresentamos uma análise comentada do excerto, com as categorias que indicamos.

QUADRO 1 – Plano global dos conteúdos temáticos

Turnos de fala	Conteúdos temáticos	Marcadores linguísticos
502P-503V	Observação da interveniente (os alunos fazem muitas perguntas sobre o vocabulário) e reação de surpresa por V.	Pausas mais longas de V., hesitações (: :)
505V-606P	Reflexão de V: dar espaço para o vocabulário, eles (V. e os alunos) falam muito vocabulário porque estão no nível básico	c'est normal
507V-509V	Proposta de uma nova ideia de V.: a grande quantidade de vocabulário seria como uma "avalanche",	donc c'est ... une avalanche de :: vocabulaire
509V (final)	Observação de V: o vocabulário é necessário, mas é necessário trabalhar para retê-lo, para aprendê-lo	c'est nécessaire, il faut,
510P	Pergunta do interveniente: como V. faz os alunos aprenderem o vocabulário	
511V-517V	Reflexão de V: pede uma composição escrita por lição. A composição escrita permite que você diga coisas por si mesmo e é uma boa maneira de aprender o vocabulário	c'est essentiel
517V (final)	Conclusão de V: para aprender o vocabulário, é necessário fazer uma composição escrita por semana	Donc C'est ça

Como podemos ver no quadro acima, esse excerto começa com uma pergunta do interveniente (502P), que visava a colocar um problema baseado na observação de uma característica



da aula: o foco em explicar o vocabulário. Essa observação do interveniente provoca uma reação de surpresa por parte de V. (503V): mas :: você diz :: nessa aula? Após a primeira surpresa, a professora caracteriza a quantidade de vocabulário ensinado aos alunos como “normal”, expressando-o através de uma modalização lógica seguida de uma modalização apreciativa (acho que isso é normal). Só depois ela começa a se perguntar se a quantidade de vocabulário não é excessiva. Vemos, assim, que ela começa a introduzir termos como “muito” (*beaucoup e trop*), que caracterizam a quantidade excessiva de vocabulário: eles fazem muitas perguntas sobre o vocabulário, conversamos muito sobre vocabulário, eles não têm muito vocabulário, há muito vocabulário.

Essas reflexões, motivadas pela pergunta do interveniente, levam a professora a propor um termo extraído de outro contexto para caracterizar a quantidade excessiva de vocabulário: é nesse momento que a palavra “avalanche” aparece para garantir a progressão referencial através da coesão nominal (507V). Derivada de outro contexto e adaptada ao tema do ensino, essa palavra funciona como um termo genérico que garante o processo de referência à quantidade excessiva de vocabulário (muito vocabulário). Em nossa opinião, com base em Koch (2002[2013]), trata-se de uma anáfora complexa, através do uso metafórico do termo avalanche, para generalizar e garantir a progressão referencial da ideia de excesso vocabulário nos cursos básicos. O termo “avalanche”, emprestado do campo dos desastres naturais, também caracteriza um processo de inserção de vozes (o uso de um termo de outro discurso, segundo Authier-Revuz 2001), o que nos leva a interpretar a quantidade de vocabulário no nível básico como sendo um “desastre”, em outras palavras, problemática. Esse termo não pertence ao léxico especializado da didática, ou seja, não representa uma palavra técnica para falar de um fenômeno da didática. Consideramos, assim, que a professora inicia um processo de formação de um conceito intermediário, um “pseudo-conceito”, que emergiu da prática,

para usar o termo vygotkiano, que a ajuda a pensar no problema que o excesso de vocabulário causa nos cursos básicos.

Posteriormente, é instalada uma reflexão para confirmar a ideia de uma avalanche de vocabulário (507V-509V). Observamos uma grande quantidade de modalizações lógicas que expressam a falta de certeza (acho que não sei, não sei se) seguidas de modalizações lógicas com valor de necessidade (acho que é necessário) e deônticas que expressam a obrigação (você deve ter, também deve trabalhar depois). Esse conceito em formação (a quantidade excessiva de vocabulário, ou seja, a avalanche de vocabulário) permite que a professora acesse o problema real que está oculto por trás da quantidade excessiva de vocabulário: como garantir a aprendizagem, a retenção de todo o vocabulário?

Questionada novamente pelo inteveniente (510P), V. parece encontrar a solução para o problema em suas próprias práticas: ela pede aos alunos que escrevam uma composição a cada semana, porque é uma maneira de reutilizar o vocabulário e aprender melhor. Para expressar sua ideia, ela utiliza um termo técnico do campo da didática: composição escrita. Pudemos identificá-la através da categoria “vozes”, pois, como indica Authier-Revuz (2002), o uso de um termo de outro discurso (o da didática) pode caracterizar uma inserção de vozes. Mas a descoberta sobre retenção de vocabulário não é imediata. A professora parece dar uma resposta rápida primeiro (511V) e é só depois disso que ela desenvolve melhor seu pensamento sobre essa questão. Por meio de uma modalização lógica, no final deste excerto (517V), V. indica a necessidade de pedir composição escrita (je trouve que c’est essentiel hein ?), porque é uma maneira de propor uma reutilização individual e mais espontânea do novo vocabulário, que ela expressa através de uma modalização apreciativa (c’est plus difficile quand il faut dire une chose par toi-même). Assim, ela aborda uma idéia da didática, mesmo que a formule com suas próprias palavras: você deve usar as palavras em suas próprias produções textuais, em vez de fazer exercícios descontextualizados, para aprender o

vocabulário. A professora reforça essa observação pela voz dos alunos, que parece legitimar sua prática: através do discurso direto que ela atribui a um aprendiz (ah c'est super ça ... j'aime bien faire des compositions écrites... ça aide beaucoup), ela confirma ter tomado uma boa decisão, pois os alunos concordam com isso. De fato, em pesquisas anteriores (Lousada 2011b), mostramos que a voz do aluno está frequentemente associada à tomada de decisões na sala de aula. É então o recurso à voz de um aprendiz que lhe permite chegar a uma conclusão que ela expressa por meio de uma modalização lógica (je pense que), o conectivo conclusivo (donc) e uma expressão de confirmação (c'est ça): Eu acho que... é uma aula por semana, então :: eles têm tempo / tempo suficiente para esquecer ... então uma composição escrita ... por / por semana é isso. O caráter conclusivo dessa reflexão final é atestado pelo discurso teórico que aparece no final do excerto, incorporado em uma sequência de discurso interativo, para expressar uma generalização, intercalada com o articulador de conclusão “então”, usado duas vezes. Observemos também a função dos intervalos mais longos quando há uma nova ideia, uma conceitualização inicial. Isso pode ser observado várias vezes no excerto em questão, mas vamos apenas dar três exemplos: (i) mas :: você diz :: nesta aula ?; (ii) uma avalanche de :: de vocabulário; (iii) então: uma composição escrita ::... por / por semana é isso.

Para resumir, neste excerto, observamos como uma pergunta da interveniente induz a professora a refletir sobre sua prática e, usando uma anáfora complexa, que retoma a ideia de excesso de vocabulário (excesso de vocabulário, muito vocabulário), introduz uma anáfora por metáfora, “avalanche” de vocabulário, e permite que o professor comece a desenvolver um pseudoconceito sobre a quantidade de vocabulário nos cursos básicos. Assim, parte de um conceito decorrente de sua prática, e procura um termo que corresponda ao seu pensamento, sem ainda encontrar um termo técnico exato, oriundo da didática, para formular sua ideia com mais precisão. A formulação desse

pseudoconceito (uma avalanche de vocabulário), associada a uma nova pergunta do interveniente, faz com que ela reflita sobre uma questão didática real: a necessidade (e dificuldade) de retenção de uma grande quantidade de vocabulário, nos níveis básicos. Ela busca a resposta em suas próprias práticas, mas notamos, através das modalizações com valor de incerteza que adquirem, no final, um caráter conclusivo, que é através dessas verbalizações que ela toma consciência de que a composição escrita é uma maneira de superar o problema de reter a quantidade excessiva de vocabulário. Poderíamos levantar a hipótese de que o uso do pseudoconceito (uma avalanche de vocabulário), repetido quatro vezes no excerto, possibilita formular uma ideia da didática, um pouco mais complexa, sobre como garantir de a aprendizagem do vocabulário. No entanto, essa não é uma ideia nova, mas sim uma prática comum da professora. Em outras palavras, a escolha da palavra “avalanche” para descrever o problema indica uma tomada de consciência por parte do professor. Essa tomada de consciência da dificuldade a leva a basear-se em seu repertório prático e é assim que ela entende que “pedir uma composição escrita” é sua maneira de ajudar os alunos a memorizar o vocabulário. Vemos, assim, que ela formula uma ideia, uma noção sobre como ensinar o vocabulário no nível básico de ensino de uma língua estrangeira.

Retomando Vygotski (1934[1997]), é a prática da professora que possibilita formular um pseudoconceito e, posteriormente, servirá de base para uma reflexão mais elaborada, para a tomada de consciência sobre seu trabalho, levando a uma conclusão sobre como ensinar vocabulário. Nesse sentido, podemos entender o autoconfrontação como um método que pode levar à tomada de consciência e à reelaboração da experiência vivida, como afirmam Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2001). Ao fazê-lo, o método permite que elementos advindos da prática sejam integrados ao aparato psíquico do professor ao serem designados (uma avalanche de vocabulário), generalizados, transformados em conceitos. A

busca por uma palavra que corresponda ao seu pensamento (o termo avalanche) pode ser entendida como um pseudoconceito que contribui para a construção de “saber” sobre um aspecto da profissão de ensinar uma língua estrangeira, passando do plano praxiológico para o plano epistêmico.

Assim, levantamos a hipótese de que, no excerto analisado, as experiências práticas são reconstituídas, reelaboradas, chamadas a existir no plano consciente para permitir uma reflexão que contribua para a formação de uma abstração, para a construção de um pensamento sobre o trabalho. Essas generalizações sobre as maneiras de fazer as coisas, esses “pseudoconceitos” sobre o trabalho docente poderiam tornar possível entender melhor o *métier* de ensinar e regular o agir futuro, ou seja, aprender o *métier*.

### *Conclusões*

Neste capítulo, propusemos a análise de um excerto de uma autoconfrontação simples, a fim de mostrar como uma jovem professora pensa sobre seu trabalho, toma consciência de um elemento de seu trabalho, conceitualiza-o e reinterpreta-o, chegando a uma conclusão sobre como aprender vocabulário nos cursos básicos. Em resumo, o movimento para transformar a experiência prática em uma noção mais estável sobre o trabalho de ensino aconteceu da seguinte maneira: – uma questão, um problema é colocado pela pergunta do interveniente (a aula girou em torno de explicar o vocabulário); – a professora mostra uma tomada de consciência sobre o excesso de vocabulário e começa a vê-lo como um problema; – há uma tentativa de conceitualização, uma busca pela palavra exata e vemos o surgimento de um pseudoconceito: uma avalanche de vocabulário; – a professora parece descobrir o verdadeiro problema por trás do excesso de vocabulário: seu aprendizado; – ela estabelece, então, um vínculo com um conceito de didática

(a composição escrita, possibilitando dizer as coisas por si mesmo, pode ajudar a aprender o vocabulário); ela chega a uma conclusão sobre a aprendizagem do vocabulário: o professor precisa pedir uma composição escrita por semana.

Podemos nos perguntar sobre o fato de que é, na verdade, em suas práticas que a professora encontra a solução para o problema. Então, o que a autoconfrontação teria possibilitado? Como poderíamos dizer que ela contribui para o desenvolvimento profissional dessa jovem professora e de sua atividade de trabalho? É justamente porque a autoconfrontação permite que essa prática seja explicada por meio de palavras, que a professora descobre uma razão que explica sua conduta, que podemos dizer que ela se conscientizou sobre sua maneira de agir e que o novo elemento (a avalanche de vocabulário) encontrou nela uma nova reorganização psíquica, porque ela entendeu uma maneira de resolver esse problema. O distanciamento da experiência imediata, puramente cotidiana, por meio da autoconfrontação, para retomar Vygotski (1934[1997]), provavelmente tornou possível ir além do nível dos pseudoconceitos e chegar a uma conceitualização sobre o *métier* de ensinar uma língua estrangeira: a “composição escrita” como uma maneira de usar e aprender o vocabulário.

Assim, essa análise nos mostra que, do ponto de vista de seu papel na criação de verbalizações sobre o trabalho docente, o dispositivo que colocamos em prática é relevante, pois possibilita o diálogo entre pares e, ao fazê-lo, permite a verbalização da atividade de trabalho em interlocução com outras maneiras de fazer. No diálogo com o interveniente, com base nos problemas que encontram em seu trabalho, os jovens professores verbalizam suas dificuldades, reconhecem ou se surpreendem com suas maneiras de fazer e com as de seus colegas e procuram “explicá-las”. Por meio desses debates sobre o trabalho, eles relatam seus pensamentos, tentam encontrar palavras que generalizem maneiras de “trabalhar”, esforçam-se para estabilizar o significado de algumas palavras que se prestam a falar sobre sua prática. Essas palavras muitas vezes não são dadas com antecedência, elas não necessariamente

vêm de teorias, são termos que emergem no diálogo, que vêm de outros discursos e são ressignificados através do diálogo. Mas eles encontram um significado no conhecimento que os professores já desenvolveram em seu trabalho, permitindo reinterpretar a experiência vivida de uma nova maneira. Esse excerto poderia, portanto, ser um exemplo de formação de conceitos, a partir da experiência prática, e poderia indicar como a linguagem e o pensamento se ajustariam, buscando uma coincidência (por meio de nominalizações metafóricas, hesitações, substituições de palavras, busca por palavras exatas etc.) que ajudariam a dar sentido a gestos específicos do *métier*.

Como indicamos, esse processo de generalização a partir da particularização é considerado, por Vygotski (1934[1997]), como o indicador da tomada de consciência, o que é retomado por Clot (2008, p. 176). A partir dessa concepção, observamos que a jovem professora tomou consciência de sua prática e passou a pensar no trabalho docente, o que poderia estar na origem de seu desenvolvimento profissional. Pode-se imaginar que, nesse excerto, a linguagem tenha sido usada como instrumento psicológico para “pensar” sobre o trabalho docente e tenha ajudado a construir novos saberes sobre o trabalho. Em nossa opinião, o dispositivo de formação tornou possível reviver a experiência cotidiana, resultante do contato direto com o mundo, por meio de filmagens de aulas, e permitiu que generalizações sobre o *métier* aparecessem, contribuindo para a formação dos jovens professores que fazem parte desse contexto e pode ter contribuído para a transformação de sua situação de trabalho.

### *Referências*

AMIGUES, R. (2004). “Trabalho do professor e trabalho de ensino”, in: MACHADO A. R. (ed.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edel.

- AUTHIER-REVUZ, J. (2001). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2004). *Agir et discours en situations de travail*. Genebra: Université de Genève, FPSE.
- BRONCKART, J.-P. (2008). *O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- BULEA, E. e BRONCKART, J.-P. (2012). “Les représentations de l’agir enseignant dans le cadre du genre entretien.” *Raído*, 6(11), pp. 131-149.
- CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- CLOT, Y. (2001). “Clinique de l’activité et pouvoir d’agir.” *Éducation Permanente*, 146(1), pp. 7-16.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d’agir*. Paris: PUF.
- CLOT, Y. (2017). “Clínica da atividade.” *Horizontes*, 35(3), pp. 18-22.
- CLOT, Y. ; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G. e SCHELLER, L. (2001). “Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité.” *Éducation Permanente*, 146(1), pp. 17-25.
- FAÏTA, D. (2004). “Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor”, in: MACHADO, A. R. (ed.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 53-80.
- FRIEDRICH, J. (2010). *Lev Vygotski – médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genebra: Université de Genève. (Cahier des sciences de l’éducation)



- KOCH, I. G. V. (2002[2013]). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- KOCH, I. G. V. (2008). *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LOUSADA, E. G. (2006). *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13806>.
- LOUSADA, E. G. (2011a). “Le discours de l’enseignant comme discours professionnel”, in: BLANCHET, Ph. e CHARDENET, P. (ed.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Les éditions des archives contemporaines, pp. 379-392.
- LOUSADA, E. G. (2011b). “Aprendendo o métier de professor: uma análise de textos produzidos em situação inicial de professores de francês”, in: SZUNDY, P. T.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, J. C. S. e SILVA, A. K. (eds.) *Linguística Aplicada e Sociedade* (). Campinas: Pontes, pp. 113-138.
- LOUSADA, E. G. e DANTAS-LONGHI, S. M. (2014). “Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho”, in: NASCIMENTO, E. e ROJO, R. H. R. (eds.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editora, pp. 111-134.
- MACHADO, A. R. (2007). “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, in: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (eds.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 77-97.
- MAINGUENEAU, D. (1991). *L’analyse du discours: introduction aux lectures de l’archive*. Hachette: Paris.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l’analyse du discours*. Paris: Seuil.

- MAINGUENEAU, D. (2001). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.
- ODDONE, I., RE, A. e BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris: Éditions Sociales.
- SAUJAT, F. (2002). *Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation*. Tese de Doutorado. Marseille: Université de Provence.
- VYGOTSKI, L. V. (1934[1997]). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- VYGOTSKI, L. V. (1930[2004]). "O método instrumental em psicologia", in: VYGOTSKI, L. V. *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 93-101.

## ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O FLAGRAR-SE DO PROFESSOR

*Daniela Dias dos Anjos  
Maria Carolina Castro Oliveira  
Camila das Graças Zucareli de Souza*

### *Introdução*

São relativamente recentes os estudos sobre atividade docente no ensino superior. Historicamente compreende-se que basta ter conhecimento específico do conteúdo para que se possa ser professor nesse nível de ensino, e com isso pouco se discute sobre seu fazer (Cunha 2008; Cunha 2018). No entanto, um olhar mais detido revela uma série de contradições e dificuldades no exercício dessa atividade, que ultrapassa em muito o domínio do conteúdo específico a ser ensinado.

Ao longo dos últimos anos, houve uma expansão do ensino superior, sobretudo em instituições privadas. Segundo dados do INEP, em 1991 havia 605.736 matriculados em instituições de ensino superior (IES) públicas e 959.320 em IES privadas, porém, em 2016 esses números passaram para 1.990.078 e 6.058.623, respectivamente. Alunos que, através

de bolsas como o PROUNI ou de financiamentos, como o FIES, conseguem acessar esse nível de ensino e, em muitos casos, são os primeiros de suas famílias a cursar o ensino superior. Se, de um lado, há um aspecto bastante positivo quando pensamos na ampliação do acesso, de outro, do mesmo modo como vivido na educação básica, essa ampliação não vem sendo acompanhada de qualidade (Filipak e Pacheco 2017; Sguissardi 2015). Temos presenciado uma precarização do trabalho do professor do ensino superior, com aumento expressivo da demanda e piora das condições de trabalho, contexto que traz desafios para o professor desse nível de ensino.

Tendo em vista esse contexto, neste trabalho apresentamos algumas reflexões a partir de intervenções realizadas com professores do ensino superior, inspiradas na metodologia em clínica da atividade. Tomando fragmentos de autoconfrontações realizadas por professores que trabalham em instituições diferentes, destacaremos o movimento de flagrar-se na autoconfrontação simples, ao se darem conta de alguns dos dilemas que enfrentam em seu cotidiano, e faremos uma reflexão sobre o real da atividade dos professores do ensino superior, especialmente no ensino privado.

### *Questões metodológicas*

A metodologia da clínica da atividade não foi originalmente pensada para fins de pesquisa acadêmica, mas para análise do trabalho. Entretanto, pode ou não se transformar em objeto de análise em uma pesquisa.

A proposta metodológica tem como pressuposto a descoberta de novas formas possíveis da ação, baseando-se na ideia de que a atividade realizada não é senão uma dentre muitas outras possibilidades de realização. De acordo com Clot (2010), fazendo referência a Vigotski, o homem é pleno, a cada minuto, de possibilidades não realizadas, e, mesmo não sendo realizadas, elas não são menos reais.

Com efeito, embora impedidas, suspensas, contrariadas, tais possibilidades continuam agindo nos sujeitos e devem ser consideradas na análise do trabalho. No entanto, não é algo que se possa observar diretamente; para tanto, foram criados os métodos indiretos de análise do trabalho em Clínica da Atividade (autoconfrontação simples e cruzada e instrução ao sócia<sup>1</sup>). Tais métodos têm por objetivo permitir aos sujeitos a transformação da experiência vivida em objeto de uma nova experiência. A proposta é ir ao encontro de outras realizações possíveis, desenvolver novos objetos e destinatários, o que possibilita o desenvolvimento da atividade.

Na autoconfrontação simples, o trabalhador assistirá às cenas videogravadas de seu trabalho junto com um interveniente, às cenas videogravadas de seu trabalho, tornando-se um observador externo de sua própria atividade (Clot 2010). Na autoconfrontação cruzada, dois trabalhadores juntos analisam cenas filmadas de sua atividade, e ocorre uma mudança de destinatário. Agora não se fala mais só ao pesquisador, mas ao colega de trabalho.

Neste texto, apresentamos dados de duas pesquisas de mestrado (Oliveira 2015; Souza 2016), que realizaram intervenções inspiradas na clínica da atividade com professores do ensino superior privado. Conforme discutido por Anjos (2015) e Anjos, Smolka e Barricelli (2017), no contexto da pesquisa em educação, há especificidades com relação ao contexto e à demanda da intervenção. Muitas vezes, como é o caso dos dados aqui apresentados, a demanda para o trabalho parte do próprio pesquisador, que faz parte do mesmo campo de atividade.

As duas pesquisas de mestrado referidas neste artigo foram desenvolvidas por professoras do ensino superior. Uma com professores bacharéis dos cursos de Administração e Sistemas de Informação e outra com professores do curso de Pedagogia. Ambas foram realizadas com docentes do ensino

---

1. Neste trabalho, faremos referência apenas às autoconfrontações.

superior privado, noturno, em instituições do Sul de Minas Gerais. Ao todo, seis professores diretamente convidados pelas pesquisadoras participaram das pesquisas.

O convite foi estendido a um número maior de professores, mas, nos dois casos, houve professores receosos quanto ao processo de filmagem e destinação das imagens, o que reflete um pouco das condições de trabalho no ensino superior privado. Cada professor decidiu e agendou previamente qual aula poderia ser videogravada. As autoconfrontações foram realizadas nas instituições em que os professores trabalham, em horário previamente definido por eles, normalmente antes do início de uma aula que ministrariam. As filmagens foram editadas, de modo a dar uma ideia do todo da aula e viabilizar que ela fosse vista pelo professor durante uma sessão, devido à pouca disponibilidade de tempo que eles possuíam. Durante a autoconfrontação, cada professor assistiu a uma edição de sua aula, na presença do pesquisador. Eles foram instruídos a parar o vídeo e tecer comentários sempre que julgassem necessário.

Neste capítulo, faremos referência mais especificamente às professoras Amélia, Dirce e Maria. Apresentaremos a seguir uma breve caracterização de cada uma delas, na época de realização das pesquisas:

- Amélia – Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atua no ensino superior há 5 anos e leciona Metodologia da Literatura Infantojuvenil, Pedagogia de Projetos, Ética e cidadania e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- Dirce – Graduada em História e Direito, especialista em Informática Educacional, em Educação, e é mestranda em Educação. Atua no ensino superior há 12 anos e leciona Metodologia de História I e II.
- Maria – Bacharel em Administração, com MBA de Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas. Trabalhou durante 10 anos em um banco na área de Gestão. Atua no ensino superior há 3 anos.

Na leitura e na análise dos dados buscou-se estabelecer a relação entre os vértices do triângulo da atividade (Clot 2006[2007]; Machado 2007): sujeito (professor), outros (alunos) e objeto (aula), considerando que esses se constituem através de um contexto educacional susceptível a conflitos. De acordo com Clot (2006[2007, p. 97]):

a atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo. No terceiro sentido do termo, o trabalho é, portanto, ainda uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero.

A ação do sujeito (professor) tem início nas atividades dos outros (alunos) que participam desse processo no objeto (ambiente educacional). Cada um dos três vértices da atividade docente traz em si conflitos que podem incitar cada um dos outros. Na realização de suas ações, o sujeito faz uso de instrumentos mais ou menos adequados à situação.

É por esse motivo que não se pode compreender a atividade de um sujeito a partir dela mesma. Não se pode explicar a atividade por meio da própria atividade. A unidade de análise não vem da primeira atividade que recortamos, mas, pelo menos, da segunda atividade que ela remete. (Clot 2006[2007, p. 101])

Considerando tais pressupostos, apresentaremos fragmentos de autoconfrontações, buscando mostrar aspectos do real da atividade docente no ensino superior.

*Cenas de sala de aula do Ensino Superior: professores em contextos diferentes enfrentando problemas comuns*

D: uma das coisas que me incomodou bastante, e que me incomoda sempre e que eu vi ali o tempo todo, é a questão do entra e sai na sala. *Entra e sai, e chega atrasado, vai ao banheiro toda hora, é o celular que deixa carregando, celular que toca na hora da aula. Então isso é uma coisa que a gente tem que estar muito concentrado para não perder a linha de raciocínio, aquilo que você está falando, porque você está lá na metade, falando sobre alguma coisa, aí uma entra pela porta, aí você está falando, de novo outra pega e levanta para ir ao banheiro. [...] elas entram e saem e eu acabo esquecendo de falar coisas que eu acho importante na aula. [...] sempre acontece. Umhas aulas mais, outras menos. Mas sempre tem uma que levanta, que sai [...]”.* (ACS, Professora Deise – Curso de Pedagogia)

A: *Só pra ver a quantidade de aluno que chega atrasado ‘né’?*

I: *Isso te incomoda?*

A: *Não.*  
*(silêncio)*

A: *Não, Camila.*

I: *Mas por que você comentou sobre isso?*

A: *Porque toda hora eu olho muito... olho a parte do “toda”. Alguém fala “professora, dá licença” e eu falo “toda”, “toda”, já viu quantas vezes apareceu numa aula?*

I: *Então o que te chamou a atenção foi a sua resposta e não o atraso da aluna.*

A: *Por que ela tem que me chamar? Ela não está vendo que eu estou falando? Entra sem chamar... Aí eu paro e falo “toda”. (ACS, Professora Adriana – curso de Pedagogia)*

M: *Olha os celulares no whatsapp (referindo-se ao barulho dos celulares no whatsapp que pode se ouvir no vídeo...)*

M: *Me incomoda porque às vezes você já fez uma introdução, você já deu um início ao um determinando assunto e o aluno*



que está entrando agora ele vem e te faz perguntas. Ontem eu tive que responder três vezes a mesma pergunta. Porque assim, eles vão chegando à prestação e aí eles pegam pela metade e aí eles querem entender, e aí?? E aí que eu tenho que ficar retornando. Eu percebo que isso irrita os alunos que já estavam inclusive. Isso me incomoda muito porque a gente recebe críticas dos alunos que estão assistindo. Como é universidade eles têm teoricamente esse direito. Inclusive eles dizem pra gente: “Eu estou pagando, eu assisto a hora que eu quiser e se eu quiser”. O intervalo que seria de 15 minutos passa a ser de meia hora. Tenho amigos que fazem chamada para o 1.º horário e chamada para o 2.º horário, na tentativa de evitar isso, mas a sala tem 80 alunos, se eu for fazer chamada duas vezes, o tempo que eu perco controlando isso, é um tempo precioso que eu tenho para dar aula.

- I: *Esse barulho te incomoda? (pesquisadora, referindo-se ao barulho dos alunos que se ouve no vídeo)*
- M: *O barulho me incomoda. Incomoda bastante, eu não sei se vai aparecer aí eu dando uns “tapas”. Aí... (risos, ao ver-se dando tapas na lousa).*
- I: *Esse tapa é só por conta do silêncio?*
- M: *Do silêncio. Eu dou um tapa sempre por causa do silêncio. Agora foi um tapinha, né? Quando o barulho está muito eu esmurro a lousa. Eles ficam quietos por alguns instantes. (ACS, Professora Maria – curso de Administração)*

Os três fragmentos acima apresentam problemas comuns, com os quais muitos professores todas as noites se deparam, ao ministrarem suas aulas. Atrasos na entrada, entra e sai dos alunos, movimentação, conversas, uso do celular na aula, turmas com número excessivo de alunos. Dos seis professores que participaram dessas pesquisas, todos citaram esse tipo de problema, que pode parecer banal, mas que afeta muito a atividade docente, como disse a professora Dirce: “A gente tem que estar muito concentrado para não perder a linha de raciocínio”.

Em um dos casos observados, o tempo de aula estava previsto das 19h às 22h40, e a aula aconteceu apenas das 19h30 às 20h20. Há uma prescrição oficial que indica o tempo que a aula deve durar, os alunos têm os horários e a administração “cobra” que o horário seja cumprido. No entanto, na prática, duas aulas muito comumente transformam-se em uma apenas. Algo que é “aceito” implicitamente por alunos e professores.

Todavia, ainda que analisem o fato como um aspecto que compromete a qualidade da formação do estudante, alguns professores asseguram compreender que os atrasos são justificados por diversos fatores e especificam, entre eles: o fato de que muitos alunos do curso trabalham o dia todo e, por isso, precisam ir direto para a faculdade e fazem sua refeição quando chegam à escola, o que atrasa sua entrada na sala; o fato de residir em bairros muito distantes da faculdade e ir a pé ou depender de ônibus que nem sempre cumpre o horário; ou morar em cidades vizinhas, dependendo de vans que frequentemente atrasam. *“Elas têm uma chegada que é um pouco mais problemática em função de van, do transporte. A gente reconhece que o curso noturno chega demoradamente”*.

### *Modos de participação dos alunos*

A interrupção das aulas é uma realidade em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior, em que todos os alunos já fazem uso de diversas tecnologias de informação (aparelhos celulares e *notebooks*, por exemplo) e aproveitam-se dos novos recursos e ferramentas para conversar entre si. Por vezes, deixam o ensino e a aprendizagem de lado, demonstrando desinteresse pelas aulas e manifestando comportamentos inadequados e conversas paralelas, agora via whatsapp. No caso relatado pela professora Maria, as mensagens de whatsapp chegavam com um sinal sonoro, que concorria com a fala da professora.

Alguns professores destacam, em especial, o movimento de “entra e sai” dos alunos durante as aulas. Frisam que eles, por mais de uma vez, movimentam-se entrando e saindo, e esse comportamento, além de tirar a atenção do próprio professor, que se distrai, compromete a compreensão tanto do discente envolvido na ação quanto dos outros que, por vezes, o acompanham com o olhar.

As conversas paralelas durante as aulas foram outro ponto salientado. Os professores observam que alguns alunos conversam, sem se importar com o incômodo causado aos colegas e ao professor que, como ponto crucial do trabalho, se sente desrespeitado pelo aluno.

Na pesquisa apresentada por Carvalho (2009), os professores universitários acreditam que não terão problemas com indisciplina nesse nível de ensino, por ser composto por adultos. Todavia, isso não se confirma, pois os estudantes são numerosos e na faixa etária de 17 anos, em média, o que compõe um grupo com comportamento bastante diferente do que esperavam encontrar. Para além do atraso e da movimentação na sala de aula, o uso do celular foi destacado pelos docentes como mais um elemento perturbador. Relataram que muitos alunos passam a aula inteira mexendo no aparelho e, por vezes, levantam-se para colocá-lo na tomada para recarregar. Segundo alguns dos participantes das pesquisas, nesses casos a sensação de desrespeito fica ainda mais latente, já que a percepção é de que os estudantes não parecem sequer perceber onde estão e desperdiçam o rico momento da aula e as possibilidades de aprendizagem que ela oferece.

Ainda que os professores não se refiram especificamente à questão do comportamento como indisciplina, parece-nos que esta é uma associação facilmente estabelecida. Torres (2010) discute que a indisciplina existe em todos os níveis de ensino e ocorre de maneira singular, associada a diferentes aspectos não limitados à ação individual do estudante. Nesse sentido, denominações como: conflitos, transtornos, problemas ou resistência ao aprendizado, podem ser utilizadas para se referir

à indisciplina. Ela não ocorre como um fato isolado, pois está conectada a uma série eventos, fatos, estruturas sociológicas, estruturas institucionais, entre outras. Tais complexidades justificam a necessidade de pesquisas nessa área (Torres 2010). Um dos professores ressaltou que sua maior dificuldade se dá quando o aluno não quer aprender – segundo ele, “quando o corpo está ali, mas o pensamento está longe” (p. 2427). Ele destaca sua percepção de que nesses casos o estudante está em sala somente pela presença, e não pelo conhecimento que irá adquirir.

Em suma, os professores dos cursos de graduação esperam alunos com um determinado perfil preestabelecido e acabam por se deparar com um outro tipo de aluno bem diferente do esperado. Esse modelo de estudante que fica aquém do desejado para o curso e, no curso, aquém do desejado para a atuação profissional futura, na percepção dos participantes, manifesta-se como problemático por dupla razão: compromete a formação do discente, e sua atuação, especialmente seu comportamento em sala, interfere na ação docente: ocasiona perda na sequência das ideias da explicação, esquecimento de conceitos ou de exemplos que ajudariam na compreensão do tema em debate e que, pelas interrupções, acabam se perdendo, como relatado nas falas a seguir:

*[...] uma das coisas que me incomodaram bastante, e que me incomoda sempre e que eu vi ali o tempo todo, é a questão do entra e sai na sala. Entra e sai, e chega atrasado, vai ao banheiro toda hora, é o celular que deixa carregando, celular que toca na hora da aula. Então isso é uma coisa que a gente tem que estar muito concentrado para não perder a linha de raciocínio, aquilo que você está falando, porque você está lá na metade, falando sobre alguma coisa, aí uma entra pela porta, aí você está falando, de novo outra pega e levanta para ir ao banheiro. [...] elas entram e saem e eu acabo esquecendo de falar coisas que eu acho importante na aula. [...] sempre acontece. Umás aulas mais, outras menos. Mas sempre tem uma que levanta, que sai [...].*

*Então, é uma turma que eu tenho que ficar bastante atento, porque pequenas conversas paralelas ou formas de se levantar, barulhos externos, podem me desconcentrar um pouco [...].*

*[...] Como sempre, em todas as situações, a entrada atrasada atrapalha, desconcentra um pouco [...].*

*[...] Eu acredito que por pequenos detalhes, eu possa ficar dispersa.*

*[...] essa turma ainda é mais comportadinha, [...] Mas, por exemplo, o primeiro período, é uma turma grande [...] você vai falando alto, a turminha às vezes conversa um pouquinho, você fala mais alto e, às vezes, quando vejo, me percebo competindo. Eu falo: “Não gente! Por favor, não dá”.*

Os professores avaliam o comportamento de seus alunos por meio dos instrumentos informais, que se baseiam em seu entendimento prévio sobre o que é certo e o que é errado dentro do contexto escolar e, como bem pontuam Sordi e Malavazi (2004), esse processo avaliativo está vinculado a modelos predeterminados. A atuação discente mencionada ao longo desta análise, em diferentes aspectos, embora apontada pelos professores entrevistados como problemática, também dá espaço à reflexão, pelos docentes, sobre sua própria atuação – não apenas em resposta aos comportamentos elencados, mas também como tentativa de compor uma atividade que permita construir uma prática diferenciada.

No entanto, vale ressaltar que o número excessivo de alunos em sala acentua o barulho e a inquietação, e muitas vezes limita o trabalho docente às aulas mais expositivas e teóricas, com a utilização de estratégias de ensino tradicionais e muito comuns, além de gerar uma sobrecarga de trabalho ao professor, como diz a professora Maria na ACS:

*Mas vou te dizer, o que me incomoda mesmo é a quantidade excessiva de alunos dentro da sala. É o que me incomoda mais... Eles juntaram três salas e ratearam em duas. Então cada sala ficou com uma média de 80 alunos. Isso dificulta muito*

*nosso trabalho. E aí também gerou uma situação conflituosa, porque eles tinham grupos e amigos em outra sala que foram separados em decorrência disso e isso criou uma situação de desconforto enorme pra gente trabalhar.*

### *O flagrar-se do professor*

Através da autoconfrontação simples, os professores tiveram a chance de ver sua atividade em um outro contexto, e puderam flagrar a si mesmos e aos alunos, a aula como um todo, vendo aspectos que geralmente passam despercebidos.

*Uma das coisas que me incomodou bastante, e que me incomoda sempre e que eu vi ali o tempo todo, é a questão do entra e sai na sala.*

*Porque toda hora eu olho muito... olho a parte do "toda". Alguém fala "professora, dá licença" e eu falo "toda", "toda", já viu quantas vezes apareceu numa aula?*

*M: olha os celulares no whatsapp (referindo-se ao barulho dos celulares no whatsapp, que pode se ouvir no vídeo)...*

*I: Esse barulho te incomoda? (pesquisadora, referindo-se ao barulho dos alunos, que se ouve no vídeo)*

*M: O barulho me incomoda. Incomoda bastante, eu não sei se vai aparecer aí eu dando uns "tapas". Aí... (risos, ao ver-se dando tapas na lousa)*

*"Eu olho muito", "eu falo 'toda'", "já viu quantas vezes aparece numa aula?".*

Os dados apresentados mostram também a professora Maria rindo do tapa que dá na lousa, pedindo silêncio, e a professora Denise, refletindo sobre a concentração necessária para lidar com os atrasos e o entra e sai dos alunos.

Dar-se conta desses aspectos, bem como das suas reações a eles, pode levar o professor a repensar o seu trabalho, encontrando novas estratégias de ação. De um lado, esses dados também revelam o real de uma atividade de trabalho precarizado, indicando a necessidade de lutar pela transformação das condições de trabalho; porém, de modo mais amplo, temos que considerar também que milhares de professores estão todos os dias entrando em uma sala de aula, nas mais diversas instituições de ensino superior, e precisando encontrar estratégias para atuar com seus alunos, na contemporaneidade. Assumimos, com Machado (2007, pp. 11-12), que em seu trabalho o professor:

- reelabora continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com sua situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- escolhe, mantém ou reorienta o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- apropria-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- seleciona instrumentos adequados a cada situação;
- serve-se de modelos do agir socio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- enfrenta conflitos dos mais diversos, resolvendo-os ou não, de acordo com o que pode se desenvolver ou pode entrar em crise, em fadiga e estresse, sobretudo quando não encontra suporte do coletivo de trabalho ou da instituição para que possa superar esses conflitos.

As considerações de Machado (2007) e da Clínica da Atividade de um modo geral nos levam a acreditar que o diálogo entre aqueles que enfrentam os mesmos dilemas pode ser muito propício para que novas formas de agir sejam encontradas e, principalmente, para que os professores se deem conta de que os problemas que enfrentam não são apenas deles, mas problemas do *métier* – o que pode ser muito importante tanto para diminuir a incidência de adoecimento no trabalho, que tem apresentado números alarmantes, quanto para que o trabalhador realize um trabalho que seja defensável a seus próprios olhos.

### *Considerações finais*

Os fragmentos das autoconfrontações simples apresentados evidenciam um pouco da realidade, dos bastidores de aulas do ensino superior. Revelam que há muitas decisões a serem tomadas pelos professores cotidianamente para lidar com os desafios enfrentados: planejar aulas para turmas com mais de 80 alunos, lidar com os atrasos, as interrupções, planejar avaliações etc. O que é prescrito pelas instituições e pelas regulamentações, em geral, raramente leva em consideração o real da atividade, vivido pelos professores.

Nesses dados, além do distanciamento entre a aula prescrita e a aula realizada (Clot 2006[2007]), vemos também os professores falando de seus incômodos e um pouco do que está por trás daquilo que é realizado. Em função das necessidades e das características do contexto em questão, o professor não consegue atender o proposto e se vê obrigado a repensar e a reorganizar seu trabalho.

Clot (2007, p. 116) argumenta que o real da atividade vai além do que foi realizado. Faz parte da atividade, pois interfere no que foi de fato realizado, aquilo que não se fez, “o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que se teria



querido ou podido fazer, o que se pensou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade”

O exercício de se ver através do vídeo nas autoconfrontações permitiu que os professores se vissem de outro lugar e tivessem um outro olhar para os dilemas da sua atividade, bem como propiciou pensar em outras possibilidades de realização.

Os dados revelam ainda a precariedade do ensino superior, pois pontos relevantes da atividade docente são colocados à margem de todo o processo de ensino, não são evidenciados nas políticas públicas nem tampouco nas estratégias e nas concorrências de mercado das Instituições de Ensino.

### *Referências*

- ANJOS, D. (2015). “Clinique de l’activité et formation de maîtres: le rôle de l’intervenant.” *Recherches en Éducation*, vol. 23, Nantes, pp. 106-116.
- ANJOS, D.; SMOLKA, A. L. B. e BARRICELLI, E. (2017). “Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do intervenant no campo da educação.” *Horizontes*, vol. 35, n.º 3, Itatiba, pp. 133-145.
- CARVALHO, A. C. (2009). *Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Linguística. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CLOT, Y. (2006[2007]). *A função psicológica do trabalho*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- CLOT, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: FabreFactum.

- CUNHA, M. I. (2008). “Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária.” *Cadernos de Pedagogia Universitária USP*, nº 6. São Paulo, pp. 5-38.
- CUNHA, M. I. (2018). “Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção.” *Educação*, vol. 41, nº 1, Porto Alegre, pp. 6-11.
- FILIPAK, S. T. e PACHECO, E. H. (2017). “A democratização do acesso à educação superior no Brasil.” *Revista Diálogo Educacional*, vol. 17, nº 54, Curitiba, pp. 1241-1268 ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21946>. Acesso em: 21/01/2020.
- MACHADO, A. R. (2007). “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, in: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- OLIVEIRA, M. C. S. C. (2015). *Trabalho docente no Ensino Superior: reflexões sobre a constituição de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS.
- SGUISSARDI, V. (2015). “Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?” *Educ. Soc.*, vol. 36, nº 133, Campinas, pp. 867-889.
- SORDI, M. R. L. e MALAVAZI, M. C. S. (2004). “As duas faces da avaliação: da realidade à utopia.” *Revista de Educação*, nº 17, Campinas, pp. 105-115.
- SOUZA, C. das G. Z. de (2016). *Professores do curso de pedagogia: o real da atividade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS.
- TORRES, R. (2010). “A indisciplina na graduação em artes visuais: aspectos positivos e negativos.” *Anais do XIX Encontro da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)*. Cachoeira: Anpap.

## REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS

*Kátia Diolina  
Luzia Bueno*

### *Introdução*

Este capítulo origina-se de discussões sobre as representações do trabalho do professor, que se deram no simpósio intitulado “Atividade docente fora e dentro da escola e o (possível) papel do coletivo como instrumento transformador”, coordenado pelas professoras doutoras Lília Abreu-Tardelli, da Unesp, e Kátia Diolina da Universidade São Francisco, durante o III Colóquio Internacional da Clínica da Atividade, em 2016, na Universidade de São Paulo.

Na ocasião, o objetivo foi discutir as representações acerca do trabalho docente em diferentes contextos (midiático, textos prescritivos e as próprias representações do professor), bem como salientar o papel do coletivo como mais um instrumento para o profissional. Dentre as discussões, neste trabalho, apresentamos três pesquisas, que visaram a apresentar as representações do trabalho docente nessas esferas distintas,

sendo: (i) a pesquisa de Buttler (2009) uma análise de crônicas publicadas e veiculadas nas revistas *Veja* – São Paulo e *Nova Escola*; (ii) os estudos de Jacob (2013), com discussões a partir da análise da Nova Proposta Curricular desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; e (iii) os resultados oriundos de textos produzidos por oito professores sobre sua própria prática (Diolina 2016).

Embora esses estudos estejam ancorados e contribuíram com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER-CNPq, idealizado e coordenado pela professora Dra. Anna Rachel Machado<sup>1</sup> desde os anos de 1990 e que, atualmente, é sediado na Universidade de São Paulo, sob a responsabilidade das professoras doutoras Eliane Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães, eles ainda ajudam a compreender como o trabalho docente está sendo desvalorizado na sociedade brasileira, permitindo-nos levantar algumas considerações sobre as implicações dessas representações na atividade do professor.

Isso é importante porque, segundo Libâneo (2010, p. 172), “nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas”. Em outros termos, dado o contexto sócio-histórico em que a educação brasileira está inserida atualmente, devemos compreender como essas representações podem corroborar para a coerção do agir docente, ou, nas palavras de Clot (2010), na amputação de seu poder de agir.

Sendo assim, neste capítulo, nosso objetivo consiste em destacar três discussões tratadas no simpósio. Trata-se de uma retomada dos principais resultados de pesquisa de modo a salientar como o trabalho docente foi sendo representado pelas diferentes instâncias (mídia, prescrições, professores), a fim de levantar possíveis considerações de sua repercussão e dos meios de reação.

---

1. *In memoriam.*

Para tanto, dividimos este trabalho em três seções. A primeira é importante para destacarmos as relações entre linguagem e contexto, de modo a compreender como as representações são formadas, deformadas e transformadas nas diversas e diferentes interações sociais. Para essa discussão, recorreremos ao aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 2006, 2008; Machado e Bronckart 2009). Na seção seguinte, apresentamos nossas concepções de trabalho, bem como o papel do coletivo na atividade docente. Essa discussão estará ancorada nas referências da Clínica da Atividade (Clot 2010; Kostulski *et al.* 2011) e na Ergonomia francófona (Amigues e Lataillade 2007; Caroly 2010). A terceira seção permite detalharmos os resultados obtidos com as pesquisas apresentadas durante o simpósio e discutí-los. Finalmente, na última seção, encerramos com nossas considerações finais.

### *Linguagem e contexto*

Para discutirmos as relações entre linguagem e contexto, recorreremos à frase de Paulo Freire (2006, p. 11): “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, pois, para o autor, não há como compreender a linguagem se não for por meio do estudo de sua relação contextual, onde os sentidos são cunhados nas diversas relações dialógicas.

Habermas (1984, p. 20) esclarece que “a linguagem não é o espelho do mundo, mas nos oferece acesso ao mundo. Com isso, ela sempre orienta nosso olhar sobre o mundo [...]. Nela se encontra inscrito algo como uma visão de mundo”. Isso é possível, porque, segundo Voloshinov (1999, p. 95), “tudo é ideológico, possui um significado” dentro de uma instância social, histórica e cultural, tudo “está sempre carregado de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial”. Sendo assim, “a linguagem além de constituir nossa realidade, ela também

a explica, a contesta, a distorce, ou mesmo, a contrapõe, pois, ao definir o que é, aponta para o que não é, aquilo ao qual não pertence, estabelecendo parâmetros entre uma realidade e outra” (Diolina 2016).

Mais especificamente, para Barthes (1978, p. 12), a linguagem é o “objeto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana”. Isso ocorre porque, para o autor, a língua classifica e, ao fazer, impõe um protótipo, visto que os “signos só existem na medida em que são reconhecidos, que se repetem; em cada signo dorme este monstro: um estereótipo” (Barthes 1978, p. 15). O autor ainda ressalta que o poder se faz múltiplo e ideológico, uma verdadeira legião de poderes que se encontra por toda parte, de todos os lados, “vozes ‘autorizadas’, que se autorizam a fazer ouvir” (Barthes 1978, p. 11). Daí a importância de compreender a “língua como norma social e que essa língua é um sistema de valores relativos” (Jákobson 2001, p. 26).

Relativos porque não são fixos, pois “podemos sempre revisar o significado de predicados ou de conceitos à luz das experiências que tivemos e por seu intermédio” (Habermas 1984, p. 20). Dito de outra forma, vivemos e viemos a um mundo permeado por uma série de conhecimentos (atividades, valores, recursos) compartilhados nas relações sócio-históricoculturais e semióticas. Bronckart (2006, p. 104) denomina esses conhecimentos compartilhados pelas práticas sociosemióticas ou “conjunto de construções da história social humana” de pré-construtos. Os pré-construtos resultam de diferentes conjuntos de conhecimentos de elementos específicos do ambiente humano, desde as atividades humanas (verbais e não verbais) tão “complexas [que] vão além das exigências imediatas de sobrevivência” (Bronckart 2008, p. 112), passando pelas normas, leis do contexto sócio-histórico às representações do mundo de cada pessoa. Assim, diferentes representações podem ser construídas na linguagem sobre um mesmo fato pelas pessoas de uma sociedade.

Daí a importância de proporcionar um espaço de discussão, de diálogo entre diferentes pontos de vista, entre

distintas esferas discursivas, contribuindo com a expressão e com a configuração conflituosa de representações sobre o trabalho do professor em textos orais ou escritos. Mas antes, o termo trabalho deve ser esclarecido.

### *O trabalho docente e o coletivo*

Ao pensarmos em atividade de trabalho, indagamos sobre o que seria em termos práticos realizá-la. Ou, sobre o que seria em termos teóricos ou normativos. Ou o que seria efetivamente possível de realizar. Ainda poderíamos questionar sobre o que foi idealizado, mas não foi efetivado enquanto uma atividade de trabalho. Enfim, poderíamos nos colocar diversas questões dada à complexidade que marca toda e qualquer atividade de trabalho, e isso não é diferente com o trabalho docente.

Particularmente, defendemos que todo trabalho “abarca ontologicamente o todo da existência do homem”, pois “nele estão conjugados diversos aspectos da existência humana, como a História, as condições materiais da vida, as ideologias e até mesmo a religião” (Santos 2013, p. 26). Conhecer essa complexidade e seu papel na vida das pessoas é fundamental, uma vez que o trabalho é um processo e um produto do desenvolvimento humano, já que é “condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano” (Machado 2007, p. 7).

Nessa complexidade, todo trabalho é um fenômeno passível de ser descrito em termos práticos, isto é, o que é realizável, o que pode ser descrito em termos observáveis; além disso, todo trabalho pode ser delimitado em termos normativos, prescritivos, pois é regido por regras; e, por fim, todo trabalho pode ser idealizado, conceituado, impedido, almejado em termos teórico, ideológico, político, cultural etc. Em outros termos, todo trabalho é realizável, todavia, sua realização interpõe uma série

de escolhas de determinadas ações em detrimento de outras, ações providas das regras, das idealizações, dos modos de agir.

Ressaltamos que o trabalho enquanto caráter normativo, prescritivo, é impessoal, todavia é realizado por um ser único que envolve suas dimensões físicas, mentais, práticas, emocionais etc., portanto, é pessoal; mas também demanda a interação direta e indireta com vários outros indivíduos que podem contribuir ou não para a realização da atividade, o que o caracteriza como interpessoal; além de ser guiado por modos de agir específicos, próprios do *métier*, transformados e legitimados ao longo da história, atribuindo-lhe uma instância transpessoal.

Sendo assim, o trabalho é uma atividade dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do ambiente, das condições concretas da situação, do meio, mas também dirigida aos outros, que estão direta ou indiretamente implicados, envolvidos na sua realização (Clot 2010).

Diolina (2016), baseada nos estudos de Kostulski *et al.* (2011), esclarece que existe um jogo entre o que é pessoal, impessoal, transpessoal e interpessoal, promovendo uma dinâmica que pode vitalizar ou desvitalizar a atividade de trabalho. Em outras palavras, se tomarmos como exemplo o trabalho docente, o isolamento do professor não é favorável, visto que quanto mais o trabalho torna-se individualizado (instância pessoal), menos recursos das prescrições (instância impessoal), dos modos de agir legitimados ao longo da história (transpessoal) e da ajuda mútua (interpessoal) o profissional terá. Tal situação culmina para o aumento do peso da responsabilidade, do medo da culpa, do fracasso, acarretando mais distúrbios, desvitalizando a atividade docente.

Para Clot (2010), tanto as prescrições, normas, regras quanto o coletivo são fundamentais na realização e no desenvolvimento da atividade de trabalho. Embora saibamos que exista uma distância considerável entre o que fora prescrito e a atividade tal como fora realizada, a prescrição auxilia



na orientação, como um guia, instruindo as ações possíveis, legitimadas, testadas, regulamentadas.

Quanto ao coletivo, Caroly (2010, p. 1, tradução e grifo nosso<sup>2</sup>) sublinha que o coletivo deve ser pensado enquanto a “articulação do *trabalho coletivo*, ao qual os operadores/as se engajam, e do *coletivo de trabalho* do qual eles/elas compartilham”. Em outros termos, o engajamento dos profissionais (o trabalho coletivo) consiste em como os trabalhadores mais ou menos cooperam entre si, organizam-se de maneira eficiente e eficaz dentro das diferentes situações de trabalho, como trocam conhecimentos e aliviam os esforços (instância interpessoal). Já o coletivo de trabalho ocorre no desempenho entre os profissionais de avaliar, de compartilhar, de legitimar, ou não, ações empregadas na profissão ao longo do tempo, a fim de sustentar e de assinalar as especificidades quanto aos modos de agir no exercício da atividade. É importante ressaltar que toda profissão tem marcas próprias dos modos de fazer que já foram legitimados e transformados ao longo da história. Por exemplo, os modos de agir específicos do trabalho docente. A existência de um coletivo conduz os trabalhadores a um debate sobre os meios, a ajuda mútua, as maneiras de resolver situações que os desafiam no trabalho, o que alimenta e transforma os modos de agir segundo as condições concretas da atividade, o que vitaliza a profissão.

A função do coletivo é, portanto, de contribuir para aliviar os esforços, mas também de nutrir e transformar os modos de agir, legitimando-os ou não, atribuindo sentido ao que se realiza enquanto profissional. Logo, por meio do coletivo, o profissional pode encontrar, no interior de sua própria atividade, meios e formas de fazer adaptadas à situação seja para o trabalho individual, seja para aquele realizado coletivamente.

---

2. “Une articulation du travail collectif dans lequel les opérateurs/trices sont engagé/s e du collectif de travail auquel ils/elles appartiennent”, in: Caroly e Sandrine (2010, p. 1).

É nesse sentido que Caroly (2010) defende que o coletivo consiste em mais um recurso de vitalidade do trabalho, uma vez que o torna mais operante por meio da elaboração de regras comuns, de uma gestão mais coletiva que individual, aliviando esforços, ofertando possibilidades para o agir, aumentando o poder de agir. Nesse sentido, Caroly (2013) sublinha treze características identificáveis que apontam para a vitalidade do coletivo como meio para o desenvolvimento do trabalho. Elas são: (1) capacidade do grupo de ajustar-se às dificuldades; (2) manutenção e preservação dos membros do grupo; (3) surgimento de regras comuns – gestão coletiva no lugar de gestão individual; (4) apoio e assistência aos membros do grupo; (5) trocas de pontos de vista e divergências; (6) equilíbrio dos esforços individuais; (7) desenvolvimento das capacidades dos membros do grupo; (8) conhecimento sobre o funcionamento da instituição; (9) trocas de ações significativas sobre conflitos e habilidades de reorganização do trabalho; (10) confiança mútua; (11) autorização dos estilos individuais; (12) acolhimento dos novatos; (13) transmissão dos conhecimentos relativos ao *métier*. Essas são algumas das características possíveis de serem observáveis, identificáveis, mas outras podem ser elencadas, dependendo da profissão.

Ressaltamos que todos esses conceitos, elementos constitutivos do trabalho, integram o trabalho docente. Pensar sobre a complexidade da atividade docente consiste em não se esquecer de que, normalmente, o trabalho do professor é sempre considerado apenas sob a perspectiva prescritiva, isto é, como se houvesse uma receita pronta, que bastasse o professor seguir para realizar sua atividade. Nas palavras de Amigues e Lataillade (2007, p. 02), o trabalho tal como os professores realizam, almejam, planejam, abandonam “permanece na sombra, à margem”, o que descaracteriza e simplifica a profissão, bem como desconsidera os diversos desafios, a saber: os múltiplos papéis a cumprir; os baixos salários e o conseqüente aumento de horas trabalhadas; o convívio com a

violência; o excesso de alunos por turma; a desmotivação dos alunos; entre tantos outros. Além disso, o trabalho do professor segue vinculado a uma política de modernização econômica estruturada por medidas neoliberais de supervalorização das reformas e dos conhecimentos sistemáticos e normativos, desprofissionalizando o professor, retirando dele o seu estatuto de protagonista da atividade que exerce.

Essa política de desvalorização do papel do professor cresce no Brasil, de modo que, atualmente, espera-se delimitar e controlar não só meios e conteúdos, mas, sobretudo, os modos de agir do professor, amordaçando-os. Saviani (1983 [2018]) destaca no prefácio da 43ª edição da obra *Escola e Democracia* os demandes autoritários que ameaçam o ensino brasileiro. Trata-se de uma sequência de ações, como o congelamento em gastos públicos por vinte anos que restringe e inviabiliza, por exemplo, as metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, particularmente, a meta 20 que se destina a aumentar de 7% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) os investimentos na educação, ou ainda, a reforma no Ensino Médio. Entre tantas ações “regressivas e autoritárias” (Saviani 1983[2018, p. 7]), o autor destaca o movimento Escola sem Partido que se encontra como projeto de lei na Câmara dos Deputados, do Senado Federal, e em várias câmaras estaduais e municipais do país. Saviani (1983[2018]) alerta sobre “a lei da mordaza” que restringe, aliás, retira a autonomia didática do professor. Frigotto (2016, p. 12) alerta que a Escola sem Partido consiste na retirada da liberdade de educar, mas, sobretudo, “decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar”. Trata-se de uma ação concreta de retirada do poder de agir do professor, baseada na desvalorização e criminalização do trabalho docente. Daí a importância de discutirmos as representações do trabalho do professor e pensar em medidas que possam aliviar essas consequências, conforme propomos a seguir.

## *O trabalho do professor representado fora e dentro da escola*

Nesta seção, discutimos três pesquisas em particular por atuarem em três esferas distintas: (i) o trabalho de Buttler (2009) que analisa textos midiáticos; (ii) as reflexões de Jacob (2013) sobre textos prescritivos; (iii) e os resultados da tese de Diolina (2016) que se centra em textos produzidos pelos próprios professores. Visamos, com essa proposta, a tratar tanto das representações como das condições que corroboram ou não para vitalizar a atividade do professor.

Ressaltamos que as três pesquisas integram e contribuem com o grupo ALTER/CNPq e recorrem ao aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 2006, 2008), bem como aos estudos da Clínica da Atividade (Clot 2010) e aos da Ergonomia da Atividade (Amigues e Lataillade 2007; Saujat 2004; Caroly 2010). Para análise dos dados, o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Machado e Bronckart 2009) foi utilizado. Trata-se de critérios que permitem uma leitura e interpretação mais macro e, outra, micro. Esse movimento inicia-se com a análise dos elementos contextuais (sócio-histórico, físico e sociosubjetivo); recorre ao nível organizacional, aspectos estruturais e temáticos dos dados (tipos de discurso, temas privilegiados ou não, sequências discursivas); centra-se no nível enunciativo a partir de unidades linguístico-discursivas que indiquem as modalizações, vozes; e encerra-se numa discussão de nível semântico, em que se analisa o agir representado nos textos, de modo a identificar os elementos constitutivos do agir, a saber: os motivos, recursos e finalidades. Essa análise mantém-se num movimento constante entre o macro e micro e vice-versa.

Daniela Buttler defendeu sua tese em 2009, intitulada *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*, sob a orientação da professora doutora Anna Rachel Machado. Na tese, assumiu o objetivo maior de refletir acerca das representações da atividade docente construídas em textos

que circulam em dois suportes midiáticos: um destinado aos professores, a *Revista Nova Escola*, e outro, ao público em geral, a *Revista Veja São Paulo*.

Como dados, a pesquisadora reuniu da Revista Nova Escola (RNE) três crônicas e três roteiros de reflexão que acompanham essas mesmas crônicas, com a função de instruir, orientar o professor sobre como melhor empregar, interpretar as crônicas disponibilizadas. Sendo assim, apenas na RNE foram seis textos conforme segue:

Dados	Autor	Data de veiculação	Revista	Buttler 2009
Crônica: Dona Nicota	Tatiana Belinky	Outubro/2000	RNE edição 0136	p. 57
Roteiro: O espelho de D. Nicota	Desconhecido	Outubro/2000	RNE edição 0136	p. 65
Crônica: Dona Licinha	Fanny Abranovich	Outubro/2001	RNE edição 0146	p. 72
Roteiro: O ofício de ensino	Desconhecido	Outubro/2001	RNE edição 0146	p. 81
Crônica: Qualidades do professor	Cecília Meiros	Outubro/2002	RNE edição 0156	p. 90
Roteiro: Cada um com seu estilo e um ofício em comum	Ricardo Prado	Outubro/2002	RNE edição 0156	p.102

Na *Revista Veja São Paulo*, foram mais três crônicas, todas de Walcyr Carrasco, a saber: (i) Meus professores, publicada em 03 de outubro de 2001, na revista de ano 34, número 39 (Buttler

2009, p. 114); (ii) A didática do sexo, publicada em 02 de março de 2005, na revista de ano 38, número 09 (Buttler 2009, p. 131); e (iii) Maquiagem na Educação, publicada em 08 de março de 2006, na revista de ano 39, número 09 (Buttler 2009, p. 149).

Quanto aos textos da RNE, com a análise do contexto, constatou-se que o objetivo foi de homenagear os professores, visto que foram publicados no mês em que se comemora o dia do professor. Entretanto, no nível organizacional, os textos estruturaram sua temática num tipo discursivo interativo, em que figuras professorais antigas, como a de um missionário, sacerdote e benevolente foram consagradas e não aquelas relativas ao contexto e condições atuais.

As ações do professor foram configuradas nos textos de forma vaga, não se configurando enquanto um trabalho especificamente, mas enquanto uma ação doadora “dar aula”. Outro aspecto destacado nos textos é a dimensão psicológica (dedicação, compreensão, paciência e carinho), atribuindo ao professor a total responsabilidade pela formação do aluno, não levando em conta, novamente, os reais problemas das condições de trabalho, os quais desprofissionalizam o trabalho docente, auxiliando, dessa forma, para a construção de estereótipos equivocados da profissão (Buttler 2009, p. 164). Verifica-se ainda a figura de um profissional que não reflete sobre sua prática e, por esse motivo, a Revista, juntamente com as vozes dos experts, assume um agir prescritivo, mesmo que sutil, colocando-se na ordem do “dever fazer”, da necessidade de superar obstáculos, de inovar. Criam, dessa forma, um ideal de professor e oferecem receitas prontas para alcançar tal ideário, fortalecendo a ideia de um professor muito mais aplicador de matérias e métodos que produtor, que transformador, que realizador de sua atividade.

A respeito das crônicas da *Revista Veja-SP*, as análises levaram ao confronto entre as figuras de um professor do passado e outra do presente. Um provido de poder de ação e outro sem. Uma lógica mercadológica transforma aluno e pais em clientes e o professor torna-se o prestador de serviços. O

professor passa a fazer parte do quadro de trabalhadores proletários, alienado de todo o processo educacional, destituído do poder de ação. Como resultado central, configura-se uma imagem esfacelada do profissional.

Os resultados apresentados pela estudiosa Ana Elisa Jacob (2013) contribuíram para acentuar ainda mais essas representações discutidas por Buttler (2009). Jacob (2013), a partir de seus estudos na dissertação, *Um caso de transposição didática dos gêneros textuais: a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno do Ensino Médio*, motiva-se a ampliar as discussões acerca das representações do trabalho do professor na nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (PCSP).

Esse trabalho, em particular, foi apresentado durante o simpósio e possibilitou compreender como os textos prescritivos concebem o trabalho docente. Em relação ao contexto produção, a PCSP foi homologada em 2007, a partir de estudos e de índices insatisfatórios das escolas estaduais quanto ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Naquele momento, iniciava-se no Estado de São Paulo, um processo que culminou em pesquisa e em desenvolvimento de materiais didáticos tanto para alunos como para professores e gestores. Os cadernos dos professores, alunos e gestores atuaram nas escolas como o instrumento principal da atividade docente, mas foi a partir da Proposta Curricular que várias medidas foram tomadas no ensino estadual.

No plano organizacional, a PCSP estrutura-se como um documento normativo e legal, de caráter oficial, que representa o Estado enquanto um órgão hierárquico maior frente às demais instituições e organizações educacionais. Para isso, organiza o tema em títulos e subtítulos, destaca o brasão estadual, além de assinaturas de membros e suas funções no governo. O discurso é predominantemente teórico, sem implicação do tempo, do momento, dos enunciadores e interlocutores. O tema é sustentado a partir de sequências argumentativas com o objetivo de convencer; também a partir de sequências

explicativas com o foco em esclarecer a importância das competências e habilidades; e a partir de sequências injuntivas que instruem as ações a serem exercidas na implementação da Proposta Curricular. Como consequência, a modalização deontica é mais evidenciada, além da configuração de uma voz soberana, imperativa, nas palavras de Barthes (1978, p. 11), “vozes ‘autorizadas’, que se autorizam a fazer ouvir”, mas, sobretudo, legitimam ou não o agir, delimitam modos, instituem determinadas ações em detrimento de outras.

Dessa forma, as ações atribuídas ao docente consistem em caracterizar o que é aceitável e o que não é aceitável, sendo proibido ao mesmo afirmar “que fez sua parte” caso o aluno não tenha aprendido. O professor deve, portanto, compreender que sua função é apresentar, explicar conteúdos, organizar as condições de trabalho e promover o conhecimento a partir de competências e habilidades que instrumentalizam os alunos. Em outras palavras, as ações do professor são colocadas dentro de um ideal que limita e circunscreve a atividade docente mais como um aplicador de conhecimentos e executor de métodos, sem considerar todos os demais elementos do trabalho do mesmo.

Em síntese, a Proposta Curricular é vista como o grande instrumento de mudança, de renovação e de recurso para que a qualidade do ensino seja privilegiada e atingida, enquanto é papel do professor assumi-la e implantá-la, ao abandonar antigas práticas desvalorizadas. Na verdade, o que se repete é um discurso em que o professor não conhece, não sabe, não tem recursos teórico-práticos para transformar, renovar sua atividade.

A pesquisa de doutorado de Kátia Diolina (2016), intitulada *Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão*, contribuiu com as discussões, visto que trouxe a perspectiva dos próprios profissionais. A tese teve como objetivo identificar como oito professores de uma escola estadual na grande São Paulo vencem os desafios diários da profissão. Particularmente, visou a discutir o papel do coletivo nesse processo, por meio da



análise das representações configuradas em textos produzidos pelos educadores.

Os oito professores formaram dois grupos (G1 e G2), sendo o Grupo I formado por três professoras (História, Ciência e Português); e o Grupo II formado por cinco professores (2 de Matemática, Sociologia, Artes e Física). Os participantes de ambos os grupos atuavam na mesma instituição escolar da rede estadual na região da grande São Paulo. A produção dos textos deu-se a partir de algumas etapas: (i) uso da instrução ao sócia (Clot 2010) com cada membro dos grupos; (ii) reunião de discussão entre os membros dos grupos a partir das orientações dada pelos professores com a instrução ao sócia; (iii) retorno ao coletivo, isto é, discussão com todos os professores da escola sobre as impressões, as reflexões realizadas durante o processo de pesquisa e formação.

Ressaltamos que a instrução ao sócia consiste numa entrevista (oral) em que o pesquisador (entrevistador) coloca-se como um sócia do professor (entrevistado). Nessa interlocução, o professor-entrevistado deve instruir o sócia-pesquisador a realizar uma dada atividade de trabalho em seu lugar. Nesse diálogo, entre perguntas e respostas, as instruções são dadas, de modo a levar tanto o pesquisador a compreender a atividade, como a provocar o confronto entre o professor e suas representações sobre os modos e meios de realizar seu trabalho. A partir das instruções já transcritas, os professores puderam discuti-las em grupo, o que produziu os dados analisados que integraram a segunda etapa, durante 2013.

Ano que marcou o Brasil com as manifestações de junho, com a mobilização da população em protestos no país e no exterior contra a baixa qualidade dos serviços públicos na saúde, no transporte, na segurança pública e, em especial, na educação. Em relação à educação, antes mesmo das manifestações, os professores do estado de São Paulo junto à APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) organizaram uma greve em abril/2013. Os professores participantes da pesquisa integraram a greve e

demonstravam relação estreita com o sindicato, destacando em suas conversas seus direitos e deveres, inclusive, citando leis e artigos.

Conforme dados estatísticos, quase 50% dos professores na rede pública do estado são contratados. Esse excesso de contratos é possível de ser evidenciado pela pesquisa, visto que dos oito professores (G1 e G2), seis eram contratados, ou seja, 75%. Além disso, o número de professores contratados na escola investigada também é muito expressivo: 22 efetivos para 60 contratados. Esse aspecto traz efeitos negativos para o fortalecimento do coletivo, pois, segundo a professora P<sup>3</sup> (efetiva com 15 anos de carreira), há a dificuldade de união, de trocas de conhecimentos mútuos, bem como do desenvolvimento da confiança mútua, que necessita da assiduidade dos professores. Essa característica da profissão foi discutida entre as professoras do Grupo I, que alertaram sobre como o sistema educacional brasileiro segmenta a classe dos professores e prejudica sua atuação mais coesa, mais coletiva:

Grupo I (ver Diolina 2016, p. 123)

156° Turno – C: Olha, quantas categorias são. 157°– P: Categoria F. 160° H: Os absurdos do sistema. 161° P: A sede dela não é mais aqui. 162° H: Cada categoria tem um nível de: de estabilidade, de:... 163° C: De classificação. 164° H: Classificação, de recebimento também, né, de:...165° C: Valores. 166° H: Valores diferentes, né? 167° C: De benefícios. 168°H: Então, o sistema quebrou a classe dos professores. Deixou essa classe toda fragmentada.

Como é possível identificar no excerto, o discurso interativo foi fundamental para a inserção livre de temas, de opiniões, tornando a discussão em grupo dinâmica, com trocas

---

3. Os participantes estão denominados pelas disciplinas “P” é de Português; “H” de História; “C” de Ciências e assim sucessivamente, para a proteção de sua identidade.

de turnos de modo a favorecer a participação mais proporcional entre os professores. Nessa interação, a progressão temática revelou diferentes estratégias frente aos diversos desafios apresentados no curso da atividade dos professores, o que reforça o caráter complexo e multidimensional do trabalho docente (Saujat 2004). Particularmente, foram 15 situações desafiantes configuradas nos textos dos professores. Situações que, ou demandavam estratégias, ou emergiam de desafios. Procuramos elencar e nomeá-las: (1) o trabalho em grupo com alunos: como proceder?; (2) a estratégia pessoal/individual: a carta na manga; (3) a estratégia de “sentir a sala”; (4) a estratégia coletiva: de combinar como agir; (5) a lousa quando único recurso; (6) a importância da recepção dos contratados; (7) a formação das turmas: estigmas de alunos e professores; (8) regras institucionais incoerentes: dois pesos, duas medidas; (9) quem na montagem de equipamentos: a aula diferenciada é possível?; (10) a importância da relação aluno e professor; (11) a importância do reconhecimento; (12) os problemas familiares de alunos: a solidão do aluno e o papel do professor; (13) a falta ou má comunicação entre os profissionais; (14) a solidão da profissão; (15) sem modos de agir: quando a estratégia é falida, mas única.

A lógica enunciativa (sequências textuais) dá-se por meio de segmentos argumentativos ou narrativos, em que sempre há uma tese a defender ou um exemplo a dar, uma questão ética, moral, comportamental a discutir. Isso mostra que o professor está numa rede discursiva de temas polêmicos e em um espaço onde os valores são circulados e apreendidos.

Em relação às vozes, o discurso direto é recorrente nos dados, apontando para vozes oriundas da instituição, dos teóricos, do Estado, dos alunos, dos professores genéricos, do grupo de professores da escola, dos pais e dos interlocutores membros do grupo. As vozes prescritivas (da instituição, gestão, Estado, teóricos) revelam o conflito e a falta de consenso, seja na elaboração das regras, seja na aplicação das mesmas, intensificando a falta de regras comuns, de uma gestão mais

coletiva que individual (Caroly 2010). Além disso, remetem para a distância entre as prescrições e o trabalho tal como fora realizado. A voz do professor genérico, que remete a voz do *métier*, é utilizada como recurso argumentativo em prol da validação das diferentes estratégias, ou da confirmação de um sofrimento, desafio, destacando a instância transpessoal do trabalho. A voz do grupo de professores da escola é mais restrita, de menor frequência o que aponta para certa restrição nas trocas entre os profissionais seja quanto aos conhecimentos produzidos, seja quanto às ações a serem desempenhadas.

Quanto à modalização, o posicionamento prescritivo (normativo) é forte, seja como autoprescrição, seja como imposição da hierarquia. A autoprescrição é constante para justificar e reforçar a obrigatoriedade no uso de determinada estratégia em relação às condições (desafios) da atividade de trabalho, já a imposição da regra (prescrição) é novamente revelada como incoerente às condições de trabalho que se tem.

Quanto às ações postas em cena, são: estudar, ressaltar, dar aula, montar estratégia, saber, chegar, ter, ser, sentir a turma, combinar com os colegas, fazer planos, corrigir, pegar turma, deixar turma, perguntar ao aluno, ao colega, conversar com pais, com professores, explicar, ajudar, preocupar-se, procurar métodos, agregar conhecimentos, conseguir esclarecer, dar supervisão, relatar, entre tantos. Quanto aos atores apresentados nas ações desempenhadas, os professores são os principais, seguidos pelos alunos, o que acentua a relação aluno e professor como fator central na representação do trabalho docente. Em outros termos, as ações discutidas remetem mais a um trabalho individual (estilo) que ao coletivo. Todavia, é evidente o trabalho do professor se apresenta bem mais complexo do que simples aplicador de métodos. O professor, nesses textos, produz efeitos sobre si e sobre os outros, reflete, avalia e transforma sua atividade de trabalho dada as condições e recursos que se tem.

## *Considerações finais*

Com o objetivo de retomar os principais resultados de três pesquisas, de modo a salientar como o trabalho docente foi sendo representado pelas diferentes instâncias (mídia, prescrições, professores), consideramos que neste capítulo ficou evidente como há diferenças expressivas na forma como os discursos o representam. São discursos que contribuem diretamente com a construção dos pré-construtos, permeando e veiculando uma série de conhecimentos (atividades, valores, recursos) discutíveis sobre a atividade docente nas relações sócio-histórico-culturais. Entender a relatividade, bem como o papel que desempenhamos na produção, circulação e legitimação dessas representações é fundamental, já que podemos sempre revisitá-las e contribuir com nossas perspectivas.

Nos discursos que analisamos, fica evidenciado como nos textos midiáticos e prescritivos há o apagamento da complexa rede de relações; da multidimensionalidade das ações que são postas em cena; dos diversos recursos possíveis, disponíveis ou não; das características próprias das condições concretas para o agir docente.

O trabalho do professor é representado como uma ação clara, objetiva, simples e romantizada que demanda apenas o conhecimento de conteúdos e métodos para o seu exercício, ou a benevolência para o conseqüente sucesso. Logo, qualquer pessoa pode atuar como professor, basta dispor de conhecimentos ou ter “boa vontade”. Daí a emergência da Medida Provisória de número 746, que, em 2016, buscava legitimar a atuação de profissionais com “notório saber” no Ensino Médio.

Essa perspectiva reducionista da profissão docente não pode ser considerada como algo isolado e imprevisto. Como constatamos nas duas esferas discursivas (mídia e prescritiva), o discurso visa a desqualificar o trabalho docente, destituindo desse profissional seu poder de agir. As medidas são ainda mais agressivas com segmentação da classe dos professores,

enfraquecendo seu coletivo, dissolvendo a referência, a troca, a ação conjunta entre os profissionais. Para Caroly (2010), esses aspectos não contribuem para a vitalidade do coletivo, pelo contrário. Fica evidente o monstro do estereótipo (Barthes 1978): a linguagem enquanto sistema de classificação, de domínio e de poder, que representa, inclusive, um dos desafios vividos pelos professores, conforme configurado em seus discursos.

Podemos dizer que, dada as condições atuais de desvalorização, proletarização e criminalização da atividade docente, o professor já vem, ao longo do tempo, sofrendo muitos golpes de diferentes ordens. Buscar alertar para essa realidade é o nosso papel, daí apresentar como o trabalho do professor é representado por quem o realiza, mostrando a complexidade da atividade. Sem conseguirmos esgotar tudo que o trabalho do professor possa representar (o que não seria possível), recorreremos ao esclarecimento de Daniellou (1996, *apud* Saujat 2004, p. 29) para encerrarmos:

Os professores em trabalho tecem, eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia (...) ei-los ligados a sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia; a seus familiares também, fontes de energia e de preocupação; a projetos, desejos, angústias, sonhos...

Fica, portanto, evidente a complexidade; a luta diária; a busca por alternativas frente a diferentes desafios; o consumo das dimensões físicas e psíquicas do professor em prol da realização de sua atividade; enfim, o gerenciamento da expressão criativa e transformadora de seu modo de fazer e de seu saber: o seu poder de agir.

## Referências

- AMIGUES, R. e LATAILLADE, G. (2007). “Le ‘travail partagé’ dès enseignant: rôle des prescriptions et dynamique de l’activité enseignante.” *Actualité de la recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.
- BARTHES, R. (1978) *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. São Paulo: Editora Cultrix.
- BUTTLER, D. B. (2009) *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRONCKART, J-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRONCKART, J-P. (2008) *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- CAROLY, S. *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à diriger des recherches (HDR). Université de Bordeaux. Disponível em: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801/fr/2010>. Acesso em: 09/01/2019.
- CLOT, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- DIOLINA, K. (2016) *Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo*. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FREIRE, P. (2006). *A importância do ato de ler em três artigos*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. (2016). “Escola sem Partido: imposição da mordada aos educadores”, in: *e-Mosaicos* (Cap. UERJ). Rio de Janeiro.

- HABERMAS, J. (1984). *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- JAKOB, A. E. (2013). *Um caso de transposição didática dos gêneros textuais: a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno do Ensino Médio*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- JAKOBSON, R. O. (2001). “A escola linguística de Praga”, in: TOLEDO, Dionísio (org.) *Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Globo.
- KOSTULSKI, K. ; CLOT, Y. ; LITIM, M. e PLATEAU, S. (2011). “L’horizon incertain de la transformation en clinique de l’activité: une intervention dans le champ de l’éducation surveillée.” *Activités*, 8(1). Disponível em: <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>. Acesso em: 05/01/2019.
- LIBÂNEO, J. C. (2010) *A escola da liberdade: subsídios para meditar*. São Paulo: Loyola.
- MACHADO, A. R. e BRONCKART, J-P. (2009) “(Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos”, in: MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília (orgs.) *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras.
- SANTOS, K. (2013). “Trabalho como conceito filosófico.” *Revista Filosofia: reflexões sobre o trabalho*, nº 42. São Paulo: Escala Educacional, pp. 66.
- SAUJAT, F. (2004) “O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama”, in: MACHADO, Anna Rachel (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto.
- SAVIANI, D. (1983[2018]). *Escola e democracia*. 43ª ed. Campinas: Editora Autores Associados Ltda.
- VOLOCHINOV, V. N. e BAKHTIN, M. (1929[1999]) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec.



# FORMAÇÃO PELA ANÁLISE DO TRABALHO COMO ATIVIDADE: FAZENDO POLÍTICA PÚBLICA POR ENTRE POLÍTICAS DE GOVERNO EM SAÚDE MENTAL

*Maria Elizabeth Barros de Barros  
Fernanda Spanier Amador  
Jesio Zamboni*

*Processos de formação em situação de trabalho:  
a clínica da atividade como estratégia metodológica*

Os processos de formação de trabalhadores da saúde mental, a partir da análise do trabalho como atividade, são o tema deste escrito. Esta pesquisa intervenção, realizada no município da Serra no Estado do Espírito Santo/Brasil, partiu de uma encomenda feita pelos trabalhadores dessa rede, que relatavam uma experiência de descaso das políticas de governo local.

A descrença e o desânimo eram a tônica das falas dos trabalhadores. Com base na situação de colapso da política municipal relatada pelos profissionais da saúde mental, a pesquisa foi desenvolvida. O objetivo foi pensar estratégias que

pudessem interferir num certo estado de coisas, em especial, nos modos como as práticas formativas estavam se efetivando no campo da educação em saúde na cidade. Entendemos que a formação de trabalhadores para analisar seu trabalho é uma via importante sempre que se vislumbra uma torção nos modos habituais de gerenciamento das redes públicas de saúde.

Convocados por essas questões, realizamos uma pesquisa intervenção na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do município da Serra/ES. Operando, prioritariamente, com a metodologia da Clínica da Atividade, colocamos em análise a atividade desses profissionais por meio de rodas de conversa, quando os trabalhadores confrontavam suas experiências no campo da saúde e analisavam os efeitos dessas práticas que perseguem o direito à saúde conforme preconizado pelo SUS. Perspectivamos, então, transformar o trabalho para conhecê-lo mediante análise dos processos desenvolvidos na RAPS da Serra/ES.

Nossa opção por uma pesquisa intervenção, a partir de uma abordagem clínica do trabalho, explica-se por entendermos que a clínica porta, necessariamente, uma dimensão criadora, inerente a toda atividade humana, o que nos leva a problematizar os processos de trabalho em saúde mental no referido município. Buscamos reconciliar diferentes esferas da vida social, como o trabalho e a política. A experiência com esses trabalhadores nos faz reafirmar a importância da criação de um *ethos* de pesquisa que considere a dimensão sempre inventiva que se atualiza nos processos formadores. Tal direção investigativa requer, portanto, que façamos do “trabalho” de formação uma escuta da experiência do trabalho, o que não significa buscar uma experiência oculta que o trabalhador detém, malgrado ele mesmo.

Assim procedendo, construímos um caminho – um método – como resultado de uma construção conjunta com aqueles que oferecem serviços para as demandas em saúde mental na Serra/ES. Essa direção clínica se efetivou na medida em que os trabalhadores se engajavam nas atividades de

análise de sua situação no ambiente laboral. Era preciso que se afastassem o máximo possível de seus modos habituais de pensar e de falar de suas experiências. Com esse objetivo, a pesquisa construiu um programa de formação pautado na análise do trabalho partindo das situações concretas. A direção seria, portanto, a de um “construtivismo radical”, já que se tratava de formação a partir da análise do trabalho como atividade (Clot 2008). Tal perspectiva considera a distância sempre presente entre Trabalho Prescrito e Trabalho Real. Para Yves Clot (2006, p. 116), implica ainda em uma terceira dimensão denominada real da atividade, pois “[...] o real da atividade é também tudo o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures”.

A atividade, dessa maneira, envolve todos os caminhos que os trabalhadores percorrem para que as tarefas se efetivem. O trabalho, como atividade, consiste, assim, em um plano potencial de ação, em que forças de criação são ativadas para que novos modos de fazer singulares (no sentido de que se expressam no ato de cada trabalhador, mas apoiados no coletivo) possam emergir. Esse é um dos motivos pelos quais Clot (2006) afirma que o trabalho carrega uma função psicológica específica: o trabalho como atividade transforma o mundo e a subjetividade dos trabalhadores (Rocha e Amador 2018).

O dispositivo empregado na pesquisa, as rodas de conversa, buscou produzir um deslocamento do trabalhador do lugar de quem cumpre tarefas, com um grau maior ou menor de automatismo, para o lugar de quem analisa os processos de trabalho. Desse modo, o trabalhador, ou o saber da experiência por ele operado, torna-se primeiro na análise da atividade. O saber acadêmico formalizado se efetiva como segundo, a partir dos princípios éticos propostos por Ivar Oddone e seu grupo de pesquisadores (1981) e também por Clot (2010). O que se vislumbra, portanto, é uma forma de coanálise do trabalho

praticada entre pesquisadores da universidade e trabalhadores da saúde.

Partimos de um princípio: toda atividade de trabalho é realizada por um ser vivente, pulsante, ser de desejos, que carrega consigo valores e regras, que inventa maneiras de se relacionar com o ambiente em que vive e o cria e recria. Desse ponto de vista, compreender algo da História e agir nela requer se colocar no plano do retrabalho permanente dos valores a viver em situações de trabalho. Portanto, o trabalhador não pode ser concebido como um simples sistema de execução da tarefa prescrita, que se inscreve na história dos diferentes ofícios.

Quando o trabalhador realiza uma tarefa, ele a transforma. A atividade se efetiva como elaboração, por parte do sujeito, de sua tarefa e essa redefinição é individual e coletiva, pois os grupos de trabalho vivem também segundo regras não escritas, não prescritas pela organização, mas concebidas pelos trabalhadores, negociadas entre eles e, por vezes, com as hierarquias (Clot 2006). Nessa direção, coloca-se como urgência tomar a atividade como modos pessoais e coletivos, como criação de mundos, muito além de processamento e execução de tarefas, pois a atividade real é sempre maior que a realizada.

Tal abordagem obriga-nos a colocar permanentemente em debate e em confronto: a) as experiências de vida-trabalho; e b) os conceitos sempre imperfeitos, sempre provisórios com relação a essas experiências, mas indispensáveis para tentar construir alguma coisa coletivamente a partir desses debates.

É necessário, dessa forma, conceber aqueles que trabalham como portadores/produtores de saberes que vivem uma experiência laboral. Nesse movimento intensificado, poderemos conhecer seus modos e possibilidades de desenvolvimento, bem como os impedimentos da atividade e estratégias para ultrapassá-los. Tais métodos se realizam propiciando o diálogo direto entre os diferentes participantes do processo formativo, mas também seu reposicionamento subjetivo.

Apesquisa intervenção voltou-se para a dimensão político-institucional da Clínica da Atividade, uma vez que consideramos a imbricação entre atividade e pautas normativas, tanto do ponto de vista de seu arranjo institucional instituído quanto de sua potência de desinstitucionalização. Assim, tomamos o trabalho em saúde mental como atividade para proceder à análise das instituições, - que constituem essa atividade de trabalho, - compreendidas como pautas, regulações, normativas produzidas por entre o processo de criação de normas no/do trabalho, quando da gestão das variabilidades do meio.

Tal dimensão é indicada por Yves Clot (2013) quando sinaliza que há, sempre, no trabalho, uma iniciativa dos trabalhadores e trabalhadoras que instaura uma relação, no mínimo, modificadora da norma. Como diz Clot (2013, p. 201), relação de “[...] construção, no comum, de um mundo em que o sujeito pode viver a experiência do real naquilo que ele tem de desconhecido e inesperado. No acontecimento ele reencontra, graças à instituição, o poder de agir sobre seu meio, contra a instituição e além da instituição”.

Ao considerar a dimensão político-institucional da Clínica da Atividade estamos sintonizados com o processo de produção de normativas sociais que acompanham as normativas operacionais do trabalho de maneira a permitir o fluxo do movimento que possibilita diferir de si, diferir com o outro, diferir o trabalho. Implica apostar em uma espécie de politeia, em um certo modo de viver junto, um modo que reconhece os coletivos de trabalho como corpos animados, capazes de gerir sua existência, recriando-a a cada instante e mantendo viva a capacidade de todos, e de cada um, de serem sujeitos de seu meio, enfrentando, assim, as estratégias de seu assujeitamento. O potencial desinstitucionalizante está, em nosso entendimento, no próprio exercício do trabalho, pelo trânsito em um campo de forças, essas virtuais, em curso de atualização, por onde se imiscuem os movimentos de geração de normas no trabalho e por onde se expande o poder de agir pelo exercício do trabalho como atividade.

Portanto, a dimensão transformadora e inventiva de mundos é o que interessa e nos convoca a pensar nesta pesquisa, interessa-nos a diferença produzida pela atividade, interessa-nos as diferentes situações que possibilitam modificações nos processos de trabalho.

*Políticas públicas de saúde e formação de trabalhadores: entre políticas governamentais instituídas e processos instituintes*

Como já assinalamos, partimos da dimensão criadora inscrita em processos de formação de trabalhadores, o que possibilitou o trânsito entre as dimensões instituídas e instituintes, criadoras do trabalho, por meio de autoconfrontações.<sup>1</sup> Assim procedendo, a problemática institucional de tais processos foi tomada como produção de normativas a serem analisadas.

O conceito de formação tem enfrentado um debate importante no campo da saúde de forma a problematizar as escolhas teórico-metodológicas que fazemos. Portanto, definir/precisar tal conceito significa desenvolver uma operação que busca extrair do conceito sua potência de produzir uma torção nos modos de operar, quando estamos preocupados em formar trabalhadores sensíveis à análise dos processos de trabalho em uma direção clínica, conforme preconizado pela Clínica da Atividade. Falamos de modos-trabalhador que sinalizam a preparação de profissionais para lidar com a dimensão subjetiva que toda prática de saúde supõe, como também modos que afirmam modelos de gestão descentralizados e transversais que não desapropriem o trabalhador do seu processo de trabalho (Brasil 2004).

---

1. O método da auto confrontação será apresentado posteriormente neste texto.

Partindo desse quadro que delineamos, a questão da formação tomada de maneira absoluta, pautada em perspectivas tecnicistas, acaba por limitar-se a tecnicismos estéreis. Visamos colocar em análise o modo como esses profissionais são formados de maneira a relacionar os processos formativos que se efetivam na academia com aqueles que se efetivam no cotidiano laboral.

A formação dos trabalhadores, seu “treinamento”, é, muitas vezes, entendida como transmissão de um conjunto de conhecimentos do “espaço do verdadeiro”, em uma racionalidade que traria os trabalhadores o mais próximo possível dessa verdade fazendo com que a partir de então, instrumentalizados, possam cumprir seu papel de forma eficaz. Presos às perspectivas da “ideologia cientificista”, acredita-se na isenção política desses processos. Atrelados ao cientificismo, não se procura analisar as matrizes sociais/políticas que orientam alguns dos postulados conceituais que norteiam as práticas de formação e o que acabam produzindo.

Essas práticas, em outros termos, nutrem a subjetividade-especialismos,<sup>2</sup> descartando tudo o que não é autorizado por essa ideologia cientificista. Nesse sentido, o discurso competente, o discurso padrão dominante, exige a interiorização dos seus princípios, pois não os interiorizar é ser considerado incompetente. Os especialismos como discursos do conhecimento “competente/onipotente”, promovem, frequentemente, o reconhecimento incontestado da incompetência dos humanos como sujeitos sociais e políticos. Descartam-se aí as experiências/construções cotidianas dos trabalhadores.

---

2. As subjetividades-especialismos são modos de subjetivação que operam por meio da desqualificação do que não é autorizado pela “academia”. Pautam-se, principalmente, pela desconsideração do que não está alinhado com o pensamento autorizado nos seus respectivos campos de saber. Especialismos, portanto, distinguem-se de especialidades e têm, neste texto, o sentido de uma prática que se autoriza como o único discurso possível sobre determinados temas.

Se seguirmos essa direção cientificista, o debate sobre formação fica marcado por racionalização, conscientização, concebida como tendo etapas previamente estabelecidas pelo viés acadêmico-escolar e cumpridas sequencialmente até que se alcance o “modelo” profissional/pessoal desejado, esperado e, portanto, natural.

Nossa proposta foi construir estratégias críticas a essa concepção. No âmbito dos processos de formação visamos não apenas a contestar arranjos estruturais iníquos, mas, também, examinar nossa cumplicidade nesses arranjos. Logo, assumir, como projeto, a invenção de si e de mundos e não a descoberta de uma suposta essência de sujeitos e mundo.

Diríamos, então, que é exatamente a incerteza que constitui a força e não a fragilidade do processo de conhecimento que se efetiva nos programas de formação. Uma política inventiva luta, permanentemente, contra as forças que tentam impedir o movimento criador do pensamento.

Dessa forma, um importante desafio que se colocou foi problematizar os processos de formação em curso no campo da saúde, não apenas para podermos esboçar novas saídas para os impasses vividos, mas, também, principalmente, para promover outras perguntas e outras entradas. Perguntar-problematizar nossos discursos e práticas é desnaturalizá-los, pois, de tão naturalizados (considerados como da ordem da natureza), de tão “obviamente já dados”, já não nos provocam, tornando endurecidas as relações e sentidos dessas diferentes e múltiplas práticas sociais. As perguntas que formulamos não partem de uma postura epistemológica que põe ou supõe previamente o que busca investigar, mas de uma postura que coloca “entre parênteses” as realidades dadas, visando a elaborar um olhar crítico da experiência do presente.

O que destacamos é uma formação que se configure como múltiplas formas de ação, como produção de saberes e de práticas sociais que instituem sujeitos de ação, aprendizados permanentes e não práticas de modelagem, que se constroem sobre especialismos naturalizados. Um trabalho de formação



como processo questiona as formas-subjetividades-instituídas e escapa da produção de profissionais como mercadorias amorfas, despotencializadas, silenciosas, serializadas (Barros 1997).<sup>3</sup>

O que temos observado com mais frequência na prática do cuidado em saúde é o aprisionamento dos saberes quando se tornam matéria de especialistas que mantêm territórios fechados, já conhecidos e, portanto, com menos riscos. Acreditamos que o processo de conhecimento é uma relação de luta, uma expressão da pluralidade das forças que constitui o tecido social e, assim, nem se assenta e nem busca verdades *a priori*.

Mais do que uma reestruturação dos currículos, a formação, em nosso caso no campo da saúde, depende da posição de atuação do trabalhador no espaço social conflituoso. Não podemos dissociar o cuidado nos serviços das lutas políticas presentes no âmbito local (de cada unidade) e no âmbito geral (das políticas de governo). Ou seja, não é possível desvincular atenção, cuidado, dos modos de gestão em curso nos diferentes estabelecimentos. É na luta política que podemos adquirir maior compreensão do processo histórico, das possibilidades e limites de nossa prática, como saber brotado na ação coletiva. Uma análise no campo da saúde pode engendrar indagações necessárias sobre a formação e a profissão nesse âmbito, sobre seu surgimento datado, seu lugar no campo social e suas implicações afetivo-político-ideológicas.

Na pesquisa realizada, o dispositivo das rodas de conversa tomou a auto confrontação (Clot 2010) como direção metodológica. A auto confrontação, proposto pela Clínica da Atividade, é um método de análise de situações de trabalho com vistas a transformá-lo. Visa a criar um quadro que perspectiva o desenvolvimento da experiência profissional num processo de coanálise do trabalho de forma a transformá-lo pelo

---

3. Serializado: produto feito em série, aquilo que se reproduz como o modelo, o que é igual e/ou homogêneo.

deslocamento das atividades em um novo contexto. O processo de desenvolvimento decorrente da auto confrontação advém do fato de que a controvérsia faz pensar; o indivíduo repensa sua atividade e assim podemos ter (um pouco de) acesso à atividade. É um método indireto que procura apreender a experiência profissional por meio do redobramento da experiência que passa e ser vivida e relatada para poder se tornar uma nova experiência. Resumidamente, podemos dizer que, no método da autoconfrontação, parte-se da observação das situações de trabalho junto com trabalhadores para a constituição do coletivo.

Como indicam Fanta e Vieira (2003, p. 43), o método “[...] toma o enunciado concreto como base material de análise das situações, dos atos e dos pensamentos humanos, o que, conseqüentemente, fornece às ciências humanas um objeto – a relação dialógica – situado na fronteira entre discurso e atividade”.

Seguindo essas diretrizes metodológicas, constituímos um fórum de debate intitulado Fórum de Educação Permanente (EP) que partiu do entendimento de que a formação de trabalhadores não pode estar desarticulada da análise da atividade que eles desenvolvem. Daí a escolha do método da autoconfrontação, uma vez que, como diz Clot (2006), o referido método relança o discurso no coletivo do trabalho ao convocar o trabalhador a falar com seus pares acerca de como tem trabalhado. Aqui há uma passagem da primeira pessoa do singular, em que o trabalhador encarna o trabalho como seu, para o coletivo do nosso trabalho – primeira pessoa do plural –, esse trabalho que nós fazemos.

Podemos, assim, antever que essa abertura pode fazer atualizar a experiência do labor como plano comum coletivo, não redutível ao nós do coletivo social e pessoal. Ao conversarem a partir da atividade, os trabalhadores colocam em análise os modos de trabalhar e os efeitos produzidos pelas estratégias criadas que são sempre expressão do plano comum coletivo. Clot (2006) nos diz que, quando uma atividade de trabalho é

privada de um destinatário, ela perde o seu sentido, o que implica afirmar que o destinatário atribui sentido ao trabalho.

Isso posto, pode-se dizer que o trabalho é atividade, produção; produção de problemas, o que marca um posicionamento de instigar o vivo à ação (Clot 2007). A aposta da Clínica da Atividade na estilização operada pelo trabalhador, como invenção encarnada em experiência concreta do trabalho, indica esse plano de criação característico da experiência do labor. Vai-se da dimensão comum coletiva à dimensão singularizadora de um estilo, do aquém ao além da prescrição.

Tendo esse quadro como ponto de partida, o Fórum de Educação Permanente foi se construindo ao longo do processo formativo. Trabalhamos a partir da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Sistema Único de Saúde (PNEPS/SUS), perspectivando a integração ensino-serviço como diretriz para o programa de formação de trabalhadores em saúde mental. Ela tem em seu princípio a produção colegiada e compartilhada do conhecimento, no e para o trabalho, produzindo processos formativos no que tange ao concreto da atividade em cada equipe e de cada trabalhador, tanto nas instituições de ensino quanto nos setores e serviços da saúde, a partir da cogestão entre trabalhadores, acadêmicos e pesquisadores na gestão e atenção em saúde. A expectativa é que tal procedimento produza análise, transformação dos processos de trabalho e formação, fortalecendo, assim, os princípios e diretrizes do SUS.

A educação permanente em saúde, entendida como uma política, aproxima-se de muitas vertentes brasileiras da educação popular e tem como foco o trabalho em saúde. Busca a produção de conhecimentos a partir do cotidiano dos serviços, da realidade vivida pelos atores envolvidos, tendo os problemas enfrentados no dia a dia do trabalho e as experiências desses atores como base de interrogação e mudança. Na PNEPS a formação contínua e permanente dos trabalhadores é um conceito forte e desafiante para pensar as ligações entre a educação e o trabalho em saúde. Coloca em questão as articulações da formação de trabalhadores com a mudança na

produção de conhecimento e no exercício profissional. Traz, junto dos saberes técnicos e científicos, as dimensões éticas da vida, do trabalho, dos humanos, da saúde, da educação e das relações institucionais.

Como política de educação na saúde, a PNEPS envolve contribuição à construção do SUS, o qual afirma a integralidade como condição de diretriz do cuidado à saúde e a participação popular com função de controle social no sistema. Por decorrência dessas especificidades, as políticas de saúde e as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais na PNEPS buscam inovar na proposição de articulações entre o ensino, o trabalho e a cidadania.

Destarte, foi com a perspectiva de transformar para conhecer o trabalho nos serviços de saúde que desenvolvemos o programa de formação com base na construção de uma rede de encontro de saberes, que envolve os conhecimentos práticos de quem vive a experiência e os saberes científicos, advindos das disciplinas acadêmicas, oferecidos pelos pesquisadores/ coordenadores do programa. O formato “curso” se efetivou a partir de uma alternância com atividades realizadas nos locais de trabalho, as quais denominamos atividades de dispersão. Essa foi a estratégia para aquecer um processo formativo ampliado, como um movimento que buscou contribuir para a coanálise das dramáticas do trabalho nos serviços da rede de saúde mental do município. A questão que dirigia os debates era: como os trabalhadores enfrentam os desafios com os quais lidam cotidianamente? A experiência formativa foi pautada, portanto, no princípio de formação *no e pelo* trabalho.

Trata-se de um tipo de formação participativa que parte do entendimento de que trabalhadores e processos de trabalho estão em coengendramento, atravessados por linhas de forças que precisam ser colocadas em análise. O conhecimento produzido não é tomado pelo princípio da dicotomia falso-verdadeiro, mas a partir de regimes de produção de verdade, efeitos de relações de resistência e poder, conforme nos impele a pensar Foucault (2008). Partimos da noção de que

o conhecimento, como produção, e o sujeito inscrito nesse processo se fazem em condições determinadas, o que torna imprópria qualquer alusão acerca de uma possível neutralidade que nortearia as práticas formativas.

Nos Fóruns de Educação Permanente foi priorizada uma dinâmica na qual os participantes traziam as experiências de seu trabalho e eram apresentados a conteúdos conceituais. Posteriormente analisavam a própria produção do conhecimento.

Nas atividades de dispersão, desenvolvidas nos locais de trabalho, que ocorriam entre um encontro presencial e outro, os participantes discutiam entre si e/ou com os colegas do serviço temas e atividades previamente programados, de modo a articular elementos abordados nos encontros presenciais com o cotidiano de trabalho, atuando ainda como multiplicadores das questões discutidas no programa. A criação de tal estratégia partiu do pressuposto de que trabalho e formação são indissociáveis, o que implicou o delineamento de ações para que os canais de comunicação fossem ampliados nos espaços dos serviços.

Há que se considerar, ainda, que esse empreendimento está inserido no processo de construção, implementação e consolidação de uma política pública, a qual, segundo Benevides e Passos (2005), não equivale às políticas de Estado (produzidas com os aparatos da máquina do Estado) e nem às de governo (empreendidas em mandatos, com projetos de cunho partidário), mas é sustentada pelo plano coletivo que atravessa Estado, governos, movimentos sociais e a vida cotidiana; coletivo não como massa de pessoas, mas como garantia de direitos para “qualquer um”.

No âmbito das políticas governamentais, em nosso caso das políticas que dirigem a RAPS do município da Serra/ES, podemos indicar ações que extravasam as redes instituídas pelas políticas governamentais, extrapolam uma iniciativa no âmbito do aparato estatal.

Em vista disso, podemos afirmar que uma sociedade não se define por suas contradições, mas por linhas que sempre escapam da dimensão instituída de tais políticas, de forma que sempre vaza ou foge alguma coisa que escapa a essa dimensão. Seguindo esse caminho analítico, uma política governamental, mesmo operando por determinados padrões instituídos, tem uma extensa dimensão de indecidibilidade, uma vez que uma decisão política mergulha necessariamente num mundo de indeterminações, atrações, que ela deve pressentir ou avaliar de outro modo. Os julgamentos partem de valores estabelecidos, mas seu acontecer é dinâmico e processual.

Foi assim que nos orientamos na análise dos processos de trabalho na RAPS e, assim procedendo, nosso foco foi a articulação entre o que vaza do metro padrão das organizações, e se atualiza nas situações concretas, e a dimensão instituída das políticas. A proposta metodológica visou fazer vacilar, escapar de algumas situações, de forma a fazer estremecer propostas cristalizadas para a saúde mental na Serra/ES.

Acompanhando Yves Clot (2010), apostamos que sempre algo escapa ao que está instituído, ao que está prescrito e, então, algo pode ser fomentado a partir do que os trabalhadores efetuam em situação de trabalho. Entendemos a importância de estarmos a espreita do que emerge nessas situações, mesmo de forma ínfima, mas que escapem ao controle.

Reafirmando nossa aposta de pesquisa, nosso esforço tem sido o de articular o que é organizável e formalizável, relativo à dimensão governamental da política da saúde mental na Serra/ES, com o indiscernível, imprevisível e inantecipável do domínio das crenças e valores que também compõem essa política governamental.

Nesse sentido, como já indicado, a concepção de formação adotada não priorizou o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos conceituais a serem aplicados ao meio de trabalho. O desafio primordial foi a produção de uma grupalidade (Lancetti 1993), que, nas palavras arendtianas, trata-se de um agir em concerto que tem como medida um bem

comum (Telles 2006), a saber, a saúde mental. Incitar que algo vaze e escape dos modelos *prêt-à-porter* de ensino, buscando a produção intencional de um comum por meio de uma estratégia formativa. A meta foi a construção de estratégias formativas para que os processos de transmissibilidade não se reduzissem a um informacionismo e construir uma experiência pública em tempos de tantas privatizações e fazer com que uma política governamental se efetive como política pública.

Se temos como preocupação a construção de um espaço público, é preciso agir no *entre* possível da pluralidade de que se constitui uma dimensão importante do humano (sua força criadora) e da negociação de uma medida para um mundo comum. Em um exercício de articulação com as proposições de Innerarity (2006, p. 9) “[...] só pensando o que devemos entender hoje por comum poderemos resolver o velho dilema entre a unidade e a diferença”. Daí criar um comum não identitário num processo formativo, de modo a sustentar uma política pública de fato, ou seja, a partir da multiplicidade e da heterogeneidade e não do homogêneo.

Seguindo pistas indicadas por Agamben (2007), diríamos que nosso objetivo foi tornar possível a profanação de práticas educacionais/formativas. Profanar seria inventar novos usos do que nos resta. Profanar o sagrado dessas práticas passa por retornar ao uso comum aquilo que foi sacralizado, libertando a história de uma única versão, que seria a Verdade.

Os processos formativos em saúde mental ao serem profanados podem se constituir em um exercício para pensar os desafios propostos por Agamben (2007). O autor considera que toda forma de política está se transformando em máquina governamental e, se assim é, uma questão se impõe: como produzir uma política que demande compartilhamento da existência? Partindo dessa questão, nos preocupávamos em não nos deixarmos capturar pelos mecanismos de gestão que, na atualidade, têm sinalizado que toda política caminha para a catástrofe. Esses são desafios para aqueles que buscam indagar os valores instituídos no campo da formação em saúde pública.

Desafios para que possamos criar políticas efetivamente publicas no âmbito da saúde.

Os processos formativos no fórum Educação Permanente poderiam também cair numa função normatizadora na medida em que não servissem como oportunidade para o trabalhador colocar em análise a organização do trabalho na RAPS e a partir disso criar estratégias de ação que validem os modos de atuação impostos. Conforme Gotardo et al. (2016), na medida em que os processos formativos em saúde não produzam permanentemente a possibilidade de recriar novas formas de trabalhar e de viver, correm o risco de se tornarem mecanismos de contenção, de aprisionamento e de diminuição da potência de vida. É nesse sentido que o conceito de profanação da Agamben (2009) nos ajuda, uma vez que o capitalismo, ao operar com seus ritos e mitos, priva os humanos do uso comum dos objetos sacralizados. Profanação seria a perda da aura sagrada, a desativação de todos os dispositivos de poder e não pode ser pensada desarticulada da noção de liberdade, de criação, de se fazer um novo uso de algo, bem como de ação que se realiza em comum. Profanar é fazer livre uso das coisas, sem delas tomar posse ou direito, é realizar uma ação política. Implica contato, exercício de liberdade e também fazer frente aos dispositivos de poder e da ação humana como efeito desse poder.

O programa de formação desenvolvido apostou na constituição de possibilidades de suspensão de certos dispositivos de homogeneização ou de controle no campo da saúde mental que, hegemonicamente, persegue a modelização de condutas e subjetividades e, pode-se dizer, sob tal viés, profana. Uma aposta que se constitui como possibilidade de profanação reside muito mais no fato de se empreender e disparar uma ação comum (tendo como eixo a produção de saúde) do que ser uma forma institucionalizada de efetivar processos formativos. A profanação não é algo que se possa planejar ou garantir. Ela é a atualização do imprevisível, de abertura, de milagre, diríamos com Arendt (1997).



Ao questionar e propor novos modos de organização do trabalho, a experiência de formação com os trabalhadores da Serra/ES profanou: aventurou-se, lançou-se, agiu, realizou um exercício de liberdade. Então, profanar envolve fazer novo uso de um modo organizativo nos serviços, jogar com ele, mas isso só pode ser feito de modo coletivo e também entendendo o jogo como contradispositivo passageiro, pois sempre há novos modos de captura, de sacralização (Agamben, 2009).

O processo empreendido, que se fez por meio das rodas de conversa, atentou para a sustentação nos modos de exercício da atividade laboral, apostando nas possibilidades de profanação que o próprio cotidiano guarda. Ao colocarmos lado a lado trabalhadores da rede para analisar o trabalho que desenvolvem, jogamos as fichas num modo de formar como meio de materializar uma experiência pública em saúde que possibilite ao trabalhador a potência da ação política, produzindo modos mais autônomos de gestão do trabalho, abrindo chances de desmontagem dos mecanismos que capturam a ação humana. Profana.

### *Considerações finais*

Na pesquisa intervenção realizada foi feito um movimento de aliançar-se a um método que, como direção, não prescreve o caminho de forma enrijecida e determinista, mas auxilia no modo como lidamos com o movimento e a impermanência. Nesse caminho, uma análise se fez como direção importante, quando se divisam algumas dimensões nas quais a atividade de trabalho em saúde mental tem operado. Nesse processo, alguns sentidos se fortaleceram e nossa atividade como clínicos do trabalho buscou investir no fomento da análise da organização do trabalho da RAPS que, muitas vezes, expropria o outro da responsabilidade por suas ações, restringe a autonomia de

sujeitos e coletivos, definindo e padronizando lugares, papéis e modos de operar.

Intervir nessa direção clínica implicou produzir dispositivos que permitissem aos diferentes atores olhar o trabalho que realizam de outra forma, produzindo outros sentidos. Trabalhamos pela ampliação do poder de agir dos sujeitos, entendido de forma inseparável do alargamento do poder de ser tocado pela potência dos encontros que o dispositivo das rodas de conversa viabilizou. Como efeito desse processo, perspectivamos a ampliação da capacidade de produção de novas normativas, da margem de tolerância às infidelidades do meio.

Portanto, cuidar do trabalho de cuidado em saúde mental foi produzir condições para que os serviços se relacionem com os sujeitos que demandam atendimento, afirmando processos de singularização a partir de demandas de saúde advindas da realidade concreta por eles vivida. É lutar pela expansão do poder de agir, é disponibilizar-se à inventividade, potencializar a gestão dos imprevistos e dos inantecipáveis, coletivizar os riscos, suportar os insucessos e compartilhar os avanços.

### *Referências*

- AGAMBEN, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.
- AGAMBEN, G. (2009). "O que é dispositivo", in: AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, pp. 27-51.
- ARENDT, H. (1997). *A condição humana*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ARENDT, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- BARROS, M. E. B. de (1997). *A transformação do cotidiano: vias de formação do educador – a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992)*. 1ª ed. Vitória: EDUFES.

- BRASIL (2004). *Programáticas Estratégicas – Saúde mental no SUS: os centros de atenção*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações.
- CLOT, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- CLOT, Y. (2008). “Entrevista.” *Mosaico: estudos em psicologia*, vol. 2, nº 1, Belo Horizonte, pp. 65-70.
- CLOT, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- CLOT, Y. (2013). “A contribuição de Tosquelles à clínica do trabalho.” *Trabalho & Educação*, vol. 22, nº 1, Belo Horizonte, pp. 199-208.
- FAÏTA, D. e VIEIRA, M. (2003). “Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée.” *Revista Delta*, vol. 19, nº 1, São Paulo, pp. 123-154.
- FOUCAULT, M. (2008). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GOTARDO, S. M.; BRITO, H.; FREITAS, M. C. A.; BARROS, M. E. B. e ARAÚJO, V. C. (2016). “O processo de formação de comissões de saúde do trabalhador da educação: experiência e política.” *Revista Ciências Humanas*, vol. 50, nº 2, Santa Catarina, pp. 213-232.
- INNERARITY, D. (2010). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema.
- LANCETTI, A. (1993). “Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem”, in: LANCETTI, A. (org.) *Saúde loucura 4*. São Paulo: Hucitec, pp. 155-171.
- ODDONE, I. et al. (1981). *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Hucitec.
- ROCHA, C. T. M. e AMADOR, F. S. (2018). “A respeito do conceito de experiência na clínica da atividade.” *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, vol. 13, nº 2, São João del Rei, maio/ago.
- TELLES, V. S. (2006). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG.



# ANÁLISE DA ATIVIDADE COMO INSTRUMENTO NA GESTÃO COLETIVA DO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS NO RIO DE JANEIRO

*Claudia Osorio da Silva  
Luciana Albuquerque*

Algumas experiências de intervenção clínica no trabalho têm sido feitas no Brasil, sobretudo no contexto da realização de pesquisas acadêmicas sobre uma profissão ou um campo específico de atividade e suas características peculiares. Essas experiências podem se desdobrar em debates sobre os métodos usados nas clínicas do trabalho.

No Prefácio ao livro *Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho* (2014), Dominique Lhuillier avalia que, considerando o conjunto do que vem sendo feito nas clínicas do trabalho, a análise de suas próprias práticas pelos clínicos do trabalho permanece nas sombras, pouco expostas e pouco debatidas. O que é um paradoxo, já que um dos fundamentos em comum dessas várias clínicas é exatamente a análise do trabalho como meio de desenvolvimento. No caso da clínica da atividade, defende-se que analisar sua própria atividade é condição de desenvolvimento do gênero. Apresentar o que se tem feito, para debate com os pares, abre possibilidades às trocas de

experiências diversas e ao desenvolvimento de controvérsias que poderão se mostrar fecundas.

Na Universidade Federal Fluminense foi criado, em 2004, o grupo de pesquisa intitulado Nutras (Núcleo de Estudos e Intervenção em Trabalho, Subjetividade e Saúde). O Nutras toma como seu principal eixo teórico metodológico a clínica da atividade, em uma leitura que sofre a intervenção dos conceitos e princípios da análise institucional francesa (Osorio da Silva 2016). No Nutras, temos atuado em situações de pesquisa-intervenção com: trabalho em saúde e educação; formação de psicoterapeutas; implantação de nova tecnologia na indústria moveleira; intervenções no trabalho em indústria de pedras decorativas (mármore e granito); em manutenção da rede pública de iluminação e de coleta de lixo. Alguns estudos menores foram feitos ainda acerca do trabalho em plataformas de extração de petróleo e outras situações de trabalho.

### *O protagonismo do trabalhador no diálogo com seu trabalho*

A metodologia da clínica da atividade indica o trabalhador como protagonista da análise. Para atingir esse objetivo, é necessário deslocar o trabalhador para o lugar de observador e analista do seu próprio trabalho. A análise se dá com o uso de registros ou marcas do trabalho como mediadores do diálogo do trabalhador consigo mesmo, com os pares e com o clínico do trabalho. A análise se faz de modo recorrente, sobre uma mesma atividade escolhida coletivamente, ou seja, sobre o mesmo registro, seja ele um vídeo, uma fala gravada, fotos, um esquete teatral ou outros (Osório da Silva 2014).

Busca-se fabricar dispositivos de análise do trabalho em que a organização de uma nova atividade se superpõe à atividade ordinária que queremos transformar e compreender, ou melhor, transformar como indispensável para compreender (Osorio da Silva 2016).

A ação do clínico da atividade é orientada para os coletivos de trabalho, buscando revitalizar o gênero de atividade profissional, a instância transpessoal do ofício (Clot 2008[2010]). Nessa metodologia, a pesquisa é sempre clínica, no sentido de que é situada, e também no sentido de que deve produzir efeitos de desenvolvimento de recursos para a ação.

A análise se faz sobre uma marca do trabalho produzida coletivamente, como fruto do diálogo que põe o gênero de atividade profissional (Clot e Faïta 2000) em manutenção. Deste modo, possibilita-se a produção de um distanciamento que facilita que o debate se faça sobre a atividade, evitando a personalização e o julgamento sobre escolhas pessoais. As polêmicas suscitadas são trazidas sem que se considere que há necessariamente uma verdade, ou que o consenso seja o objetivo. Ao contrário, a controvérsia é valorizada como motor da ampliação de recursos coletivos para a ação. Uma mesma situação registrada é analisada sucessivamente, diversas vezes, propiciando que aspectos menos evidentes e conflitos da atividade venham a fazer parte do diálogo.

Esse modo de pesquisa-intervenção busca favorecer que os diferentes modos possíveis de enfrentamento do real da atividade sejam postos em debate, desenvolvendo o gênero e ampliando suas possibilidades como instrumento para a ação de cada um, em uma dinâmica de cooperação conflitual, em que a controvérsia profissional é deliberadamente enfrentada na busca de um trabalho de qualidade (Bonfond e Clot 2018).

Temos buscado associar o dispositivo de análise clínica da atividade – a oficina de fotos, entre outros – a dispositivos de gestão do trabalho já existentes na organização: supervisão clínico-institucional na rede de atenção em saúde mental (Albuquerque 2010); reuniões de supervisão em programas de formação acadêmica (Rosa 2017); rodas de conversa em diversos meios profissionais (Lima 2017; Pacheco, Barros e Osorio da Silva 2012). Temos como hipótese que assim ampliamos as possibilidades de que o debate sobre o trabalho, admitindo a discussão de diferentes possibilidades de realizar

uma mesma tarefa, possa vir a ser um modo de fazer constitutivo do gênero de atividade profissional.

Apresentamos a seguir algumas experiências com dois diferentes dispositivos: análise coletiva de situações de trabalho e oficina de fotos. Nessas experiências, o método usa recursos de gestão do trabalho já instalados localmente. Buscamos assim desenvolver a metodologia, a fim de que a pesquisa intervenção possa gerar além da produção de conhecimento acadêmico, efeitos na organização do trabalho pela ampliação do debate sobre o trabalho para além da duração da permanência dos clínicos da atividade.

*A experiência no HSE e a análise coletiva de acidentes de trabalho (ACAT): recriando cenas e renovando conceitos e experiências*

A linha de pesquisa que sustenta essa discussão metodológica se delineou a partir de uma colaboração com a Comissão de Saúde do Trabalhador Hospital dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro (CST/HSE), entre 1998 e 2008, em que participavam estudantes e professores do curso de graduação em psicologia.

Inicialmente, foi proposto o método de análise coletiva de acidentes de trabalho (ACAT), pensado para analisar acidentes típicos do trabalho em hospitais (Osorio 2008; Osorio e Clot 2010). Constituiu-se num meio de formação permanente para os profissionais de saúde, assim como para os analistas do trabalho em saúde, fossem eles estagiários ou profissionais já habilitados. Surgiu a partir de um programa já bem desenvolvido de prevenção de acidentes com perfuro cortantes e fluidos biológicos, desenvolvido de forma conjunta pela Comissão de Saúde do Trabalhador, a Educação Continuada, a Comissão de Controle da Infecção Hospitalar e o Serviço de Doenças Infecciosas. Nós, o então chamado 'grupo da UFF', nos engajamos



intensamente nas ações de saúde do trabalhador, participando principalmente de visitas aos serviços de assistência com o mote disparador de fazer a vigilância do uso das caixas de descarte de perfurocortantes.

Deu-se a partir dessa colaboração uma torção: a proposta de controle, de vigilância em saúde para disseminação de boas práticas, inicialmente higienista, é abandonada – ao menos assim pretendíamos –, propiciando o estabelecimento de diálogos a partir de uma temática já valorizada no ambiente hospitalar, nesse hospital em especial: a da prevenção da hepatite e da AIDS entre profissionais da assistência em saúde.

Na ACAT, a tarefa consiste em elucidar, para o outro e para si mesmo, as questões pertinentes ao curso de acontecimentos que culminaram, em um dado momento, no acidente. Essa elucidação é fruto de deslocamentos que se dão numa relação dialógica. Nesta, o trabalhador acidentado, como portador de uma experiência específica, dirige-se a si mesmo, a seus pares e ao clínico do trabalho. Por sua vez, o analista, como portador de determinados conhecimentos teóricos, dirige-se em sua análise a si mesmo, a seus pares e aos trabalhadores implicados.

Propõe-se que o acidente seja descrito oralmente e representado em um diagrama que é objeto de múltiplas conversas, buscando detalhes do que propicia acidentes e de que mudanças técnicas e da organização do trabalho podem reduzir a probabilidade de novos acidentes. Um conjunto de diagramas pode ser levado a discussões com grupos maiores. Relatórios consolidados são levados a setores que podem colaborar na melhoria das condições de trabalho. E, em todo esse processo de discussão, valoriza-se o aspecto formativo: a reflexão que o diálogo propicia, nos moldes do grupo homogêneo de risco, pensado na Itália por Oddone e seu grupo (Oddone, Re e Briante 1981; Oddone 1986).

Esse método revelou-se útil para integrar o ponto de vista da atividade na formação em biossegurança no hospital. As discussões dos acidentes e incidentes críticos, conduzida de modo a considerá-los como analisadores do trabalho real,

permitiram uma efetiva ampliação de recursos subjetivos para o enfrentamento dos riscos do trabalho em ambiente hospitalar. O método revelou-se útil também no encaminhamento de escolhas por esse ou aquele material técnico, por uma ou outra disposição dos equipamentos em um ambiente, enfim, na negociação e produção de mudanças no trabalho prescrito.

Mas havia interesse em ampliar o escopo da intervenção em saúde do trabalhador, pondo em destaque o trabalho em seu andamento, em análises em que o foco não estivesse nos acidentes, mas nas variações e ajustes que configuram o trabalho real. Na nova proposta as fotos foram o principal instrumento mediador.

### *O método da oficina de fotos: aqui a gente faz assim*

Ainda na situação de estágio em saúde do trabalhador de saúde, foi iniciada uma experimentação que consistiu em usar a fotografia como mediadora dos debates sobre os diferentes modos possíveis de realizar o trabalho no hospital.

A realização da primeira oficina de fotos exigiu um longo debate no âmbito da CST do hospital. A controvérsia se deu com relação aos efeitos que o uso desse modo de produção de registros do trabalho poderia gerar. Enquanto o grupo de supervisora e alunas de psicologia ressaltava o caráter lúdico da fotografia e a maior abertura para o registro de situações ou objetos da escolha do trabalhador, escapando à predeterminação do tema do risco de acidente, os médicos/as e os enfermeiros da equipe da CST temiam o uso denunciador de más condições de trabalho e assistência. Na situação momentânea do hospital, havia uma nova direção que enfrentava oposições internas, havendo risco de uso da ação em saúde do trabalhador como arma contra essa direção. A proposta inicial era fazer uma oficina com participação multiprofissional, buscando ampliar a colaboração

entre as diferentes profissões que participam da assistência. Decidiu-se finalmente por realizar uma oficina de fotos com um único grupo profissional, o de pessoal de enfermagem, com o qual a CST mantinha diversas frentes de colaboração. Esse foi considerado um caminho prudente para uma primeira oficina de fotos.

Evidencia-se nesse debate algo que frequentemente permanece oculto: o caráter político das pesquisas e intervenções. Se esse caráter político está sempre presente, especificamente nas intervenções em ambientes de trabalho, ele adquire grande intensidade. De acordo com a postura epistemológica adotada pelo pesquisador, esse caráter político poderá ser um valor a considerar ou um obstáculo a afastar. Em nosso enfoque, usar meios para explicitar conflitos inerentes ao trabalho permite que as controvérsias sejam enfrentadas claramente, reduzindo a possibilidade de serem usadas como armas para eliminar inimigos e ampliando sua potência de fomentadoras de novas formas de colaboração.

Na negociação com a CST, buscou-se reduzir a complexidade para possibilitar a realização da oficina: uma única categoria profissional, a de profissionais de enfermagem, possibilitaria um manejo mais seguro de um dispositivo novo, com um meio controverso de registro da atividade. Em primeiro lugar, o pessoal da enfermagem, na experiência dos profissionais de saúde do trabalhador, se mostrava solidário e leal aos contratos estabelecidos. Afastava-se a possibilidade de efeitos de denúncias para fora do hospital, já que ao início se poderia contratar que o objetivo das fotos seria centrado nas possibilidades de ampliar a saúde dos trabalhadores de saúde. Além disso, afastava-se a complexidade da inclusão de conflitos entre diferentes categorias da equipe multiprofissional. Se cada categoria ou ofício já comporta, sempre, controvérsias, trabalhar com várias categorias ampliaria esse leque.

Embora sempre diferentes, as oficinas têm seguido algumas etapas, pensadas em conformidade com a proposta

metodológica da clínica da atividade (Osorio da Silva 2014). Após a apresentação e discussão dos objetivos da Oficina, segue-se a organização do modo como as fotos serão tomadas. As fotos digitais são produzidas, apresentadas e discutidas com o conjunto de participantes. Nos momentos finais, discute-se como levar o debate a outros trabalhadores da mesma organização, do mesmo ofício ou não, ou a seus dirigentes, buscando ampliar o poder de agir dos trabalhadores sobre seu ambiente de trabalho. Em um ou mais encontros posteriores, são feitas restituições: os possíveis efeitos da análise são discutidos, a oficina é avaliada e podem ser sugeridos desdobramentos.

Por meio do diálogo que tem as fotos como disparadores, o clínico, como novo interlocutor, busca mobilizar a experiência estabilizada como meio de viver novas experiências e desenvolver novos recursos para a ação (Clot e Faïta 2000). Através dos comentários sobre o material registrado, cada trabalhador observa, na atividade do outro, a própria atividade, reencontrando-a, mas sem reconhecê-la completamente. Com o foco naquilo que não converge entre as observações, a atividade do pesquisador consiste em acompanhar tais dissonâncias e auxiliar os trabalhadores na comunicação do que é difícil de dizer, do que toca o real da atividade (Clot 2008[2010]).

Nos debates produzidos nessa e em outras oficinas realizadas, é recorrente a frase *aqui a gente faz assim*. Mesmo que a foto mostre a pessoa que está com a palavra realizando seu trabalho, o *eu* pouco comparece. O dispositivo promove a análise dos modos de fazer estabilizados naquele coletivo.

Após essa primeira experiência, outras oficinas foram realizadas: com trabalhadores de uma indústria de pedras decorativas (Pacheco, Barros e Osório da Silva 2012) com coletores de lixo de uma cidade do Rio de Janeiro (Osorio da Silva e Louback 2014); com residentes de enfermagem (Lima 2017); com estudantes do curso de Terapia Ocupacional (Rosa 2017), além de algumas experiências pontuais.

*Intervenção por meio de um dispositivo  
prescrito de gestão do trabalho*

Na pesquisa realizada em um CAPS no Estado do Rio de Janeiro, que subsidiou a escrita de uma dissertação de mestrado (Albuquerque 2010), voltamos a pensar um método que, de modo semelhante à ACAT, pusesse em debate situações cotidianas de trabalho. Os momentos de análise da atividade, programados e coordenados pela clínica e pesquisadora em campo, se deram nos encontros de supervisão clínico institucional da equipe do CAPS. Instalamos assim a intervenção em um dispositivo já instituído no serviço, passando a fazer a gravação dos debates. A gravação, feita com o conhecimento e o acordo dos participantes se constitui, de acordo com a proposta da clínica da atividade, em “uma interferência provocadora do diálogo que cada profissional traça consigo e com os demais durante esses encontros” (Albuquerque 2010, p. 16).

Os encontros de supervisão clínico-institucional podem ser descritos como uma estratégia central para a construção de um novo modo de fazer. A nosso ver, dão ensejo a momentos de trocas com o território, espaço de se fazer rede, de se convidar os parceiros para a roda, numa aposta na política pública de saúde mental, contra uma prática privatista, centralizadora, hospitalocêntrica, medicocêntrica, autoritária, hegemônica, predominante até então (Albuquerque 2010, p. 56).

De acordo com a Coordenação Nacional de Saúde Mental, a supervisão deve ser clínico-institucional, no sentido de que a discussão dos casos clínicos deve sempre levar em conta o contexto institucional, isto é, o serviço, a rede, a gestão, a política pública. Trata-se de um momento de trabalho em que os próprios técnicos de uma equipe pública de saúde mental colocam em análise seu fazer clínico. Podemos chamar de clínica da clínica.

As reuniões de supervisão foram acompanhadas desde que começaram a ser realizadas nesse CAPS, e assim

continuaram por cerca de dois anos, pois a pesquisadora fazia parte da equipe, como psicóloga. Nos dois meses finais da pesquisa, esses encontros foram gravados, transcritos e apresentados à equipe em trechos com destaques propostos pela pesquisadora/analista da atividade.

Para dar um exemplo de temas controversos que surgem nesses encontros, relataremos um que diz respeito à noção reduzida ou ampliada do que seja a equipe terapêutica.

Durante um encontro de supervisão, na discussão de um caso em que o motorista do CAPS teve uma grande participação e interferência clínica, esbarramos na temática dos prontuários. Quem poderia usá-los, quem poderia escrever num prontuário? As experiências do motorista ou da cozinheira, deveriam ser registradas no prontuário? Visto que se trata de documento do usuário e de relato de todo o seu processo terapêutico, tudo de importante que o usuário relata ou que se passa com ele no serviço deve ficar registrado, mesmo que quem tenha vivenciado a situação não seja formalmente reconhecido como parte da equipe técnica. Independentemente da formação acadêmica, todos devem entender que atuam como trabalhadores de saúde mental numa unidade psiquiátrica substitutiva ao hospital. Trabalhador de saúde mental: novo ofício, em construção. Surge a questão de não haver para boa parte das situações um prescrito claro, pois há novas construções em jogo, que exigem constante discussão e análise coletiva desse fazer.

Nesses encontros, era posta em análise a concepção, defendida pela clínica da atividade, de que o diálogo sobre o trabalho é essencial para o trabalho ser bem-feito (Clot 2010). Alguns resistiam, argumentando que não seria correto a equipe ficar “sem trabalhar” um turno inteiro do serviço em prejuízo ao tratamento dos usuários. Argumentávamos que o encontro de supervisão era sim trabalho, trabalho árduo, uma atividade que tinha como objeto todas as demais atividades realizadas no serviço. Ficava claro o quanto isso poderia se tornar cansativo. Um momento em que, por estar em análise, era necessário, ao falar, refletir sobre a prática, rever posições, questionar a atividade de pares.

O aparentemente simples fato de falar de suas atividades leva o profissional a ter de refletir sobre o que falar, o que não falar, para quem falar, enfim, nas horas em que seguem os encontros de supervisão, cada profissional está tomado pelos pensamentos sobre sua atividade. Esse diálogo consigo mesmo se constitui em uma atividade em si, uma atividade sobre a atividade.

Percebemos, num primeiro momento, que tanto a equipe do CAPS quanto a do ambulatório demonstravam certo desconforto com a situação de controle que a palavra ‘supervisão’ sugere. Precisou-se construir a ideia de que o que se esperava era a construção de um espaço de trocas de experiências, de reflexão das práticas e criação de novas possibilidades coletivamente. Os conhecimentos acumulados pela equipe precisavam circular, sendo constantemente revistos, e isso só seria possível com a existência de um espaço tal qual o da supervisão.

Convocamos a clínica da atividade por sua possibilidade de nos fazer pensar a supervisão nesse plano de análise da atividade. Tirando-se de cena o prefixo “super” no que esse possa ter de uma posição acima, visão privilegiada e hierarquizada. O “super” virou “sobre”, deixando principalmente de ser um lugar ocupado por um indivíduo que vem de fora “ensinar” como se faz, para se tornar um espaço para o surgimento do gênero profissional, onde este possa ser problematizado. Reafirma-se, assim, a aposta nos espaços coletivos de produção de conhecimento (Albuquerque 2010, pp. 65-66).

### *A análise da atividade como instrumento de gestão do trabalho*

Na clínica da atividade “a análise do trabalho visa inicialmente assessorar esses coletivos em seus esforços para redobrar seu poder de agir em seu meio” (Clot e Faïta 2000, p. 8).

Na proposta teórico-metodológica adotada nas intervenções aqui brevemente descritas, a análise do trabalho

tem como protagonista o trabalhador, com o objetivo de desenvolvimento de recursos coletivos e individuais para o trabalho.

A análise tem seu foco na atividade, em um diálogo sobre o trabalho que convoca um interlocutor virtual, o gênero da atividade profissional, constituído no coletivo de ofício. Variações nos modos de fazer em diferentes situações, pontos de vista pessoais e controvérsias próprias do ofício são trazidas à cena, possibilitando uma gestão coletiva que usa o pensar diferentemente como motor do desenvolvimento.

A análise coletiva da atividade como instrumento de gestão, em reuniões de equipe, fóruns profissionais e outros muitos formatos de encontros em que os trabalhadores põem em análise seu trabalho real, permite desenvolver recursos para a ação, desenvolvendo o gênero de atividade profissional.

O gênero da atividade profissional pode ser definido como um instrumento simbólico para agir, um respondente profissional. É uma parte subentendida do trabalho que os trabalhadores daquele meio profissional conhecem, buscam e reconhecem, como um conjunto de regras sempre inacabadas, relativamente estabilizadas, que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a cada vez que a situação se apresenta. O gênero é permanentemente modificado pelos modos singulares como é tomado pelos trabalhadores. É objeto de renormatizações, de invenções que se fazem dele próprio, renovando-o. Na atividade, os trabalhadores experimentam variantes dos modos habituais ou já consagrados de agir, ampliando deste modo os recursos coletivos para a ação.

Buscamos então identificar, em situações concretas de trabalho, um dispositivo já existente de gestão compartilhada e/ou de debate sobre o trabalho. A intervenção, referenciada na clínica da atividade e na análise institucional francesa, tem como objetivo desenvolver esse dispositivo e, assim, possibilitar uma política de gestão do trabalho que valorize o diálogo como



instrumento de gestão e de formação de recursos para o trabalho da equipe envolvida. Como alternativa à intervenção centrada em um dispositivo de gestão cotidiana já existente, pode-se instalar um novo dispositivo de gestão compartilhada, que ponha a atividade de trabalho em debate. Esse novo dispositivo deve estar em consonância com as tradições do campo empírico em questão, de modo a ser algo que possa ter duração para além do momento da pesquisa-intervenção.

Buscamos, por essa clínica, uma transformação ensejada a partir das interferências entre o saber acadêmico, em seus diversos campos de conhecimento, e os saberes práticos dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos na pesquisa, e não uma correta aplicação dos conhecimentos produzidos de acordo com os tradicionais cânones da ciência positivista.

No hospital, a intervenção se deu simultaneamente em dois setores: na forma de trabalho da Comissão de Saúde do Trabalhador e no manejo da assistência e de situações de risco. Na unidade da rede de atenção à saúde mental, o dispositivo da supervisão institucional foi tomado como plano da intervenção.

Brevemente, outras pesquisas têm também seguido a mesma estratégia.

Em um Instituto Federal que forma profissionais de saúde, o dispositivo escolhido foi a supervisão dos estagiários que atuavam em ambulatórios da rede pública (Rosa, 2017). Em uma escola comunitária, reuniões entre coordenação pedagógica e professores, ou entre direção e equipe responsável por transporte de alunos, foram ocasiões de colocar em análise a atividade de todos os dias, pactuando novos modos de funcionar de modo horizontal (Albuquerque 2015). A Semana Interna de Prevenção de Acidentes, sua preparação e desdobramentos foram o espaço-tempo de debates sobre o trabalho entre coletores de lixo (Osorio-da-Silva e Louback 2014). Na Escola de Enfermagem da UFF, o dispositivo de análise foi integrado a um projeto permanente de extensão (Lima 2017).

Assim, busca-se desconstruir modos de funcionamento em que reuniões são usadas para divulgar decisões tomadas de

cima para baixo e instituir outros modos, em que a prescrição do trabalho é produzida de modo horizontal e lateralizado, tendo como interlocutor o ofício e suas regras historicamente constituídas.

Nessa concepção, o objetivo é transformar a organização do trabalho: criar situações e encontrar técnicas nas quais se transformem os trabalhadores em sujeitos da situação, os protagonistas da transformação. Eles é que são os autores da transformação e não os especialistas ou consultores em psicologia, ergonomia ou outros aportes teóricos. O clínico dá suporte a uma experiência que possibilita a transformação, não emite conselhos de como o trabalho deve ser feito, desde uma concepção científica asséptica.

### *Controvérsias que nos movem*

O trabalho nessa linha tem produzido confrontos, levando-nos a pôr em análise algumas controvérsias que atravessam o campo da psicologia do trabalho no Brasil. Não é intenção fazer aqui uma análise em profundidade, mas apresentar brevemente uma das controvérsias que nos desafiam.

A apresentação das controvérsias abre uma possibilidade interessante para pensar os rumos que um grupo específico de pesquisa está seguindo. Na clínica da atividade, com a forte interferência das leituras de Bakhtin na forma de pensar os diálogos no trabalho, trabalha-se com a potência da controvérsia profissional como instrumento para a ampliação dos recursos de gênero para a ação (Clot 2008[2010])

Essa valorização da controvérsia como fonte de constituição de coletivos e instrumento de desenvolvimento do pensamento vale para os estudos e intervenções em psicologia do trabalho e certamente também para o desenvolvimento do ofício e dos recursos teóricos metodológicos na área específica da psicologia do trabalho.

Outros autores, no campo dos estudos da epistemologia, também sugerem que a abertura das controvérsias é estimuladora do avanço do conhecimento. De acordo com Dascal (1994), as controvérsias são o ‘contexto dialógico’ natural em que se elaboram as teorias e se constitui o seu sentido. Também Latour (1987) afirma que o acesso pela controvérsia é um bom método de construir e de estudar a construção do pensamento científico. A controvérsia provoca o pensamento e expor a controvérsia obriga a cada pesquisador a explicar seu pensamento e o do outro, divergente do seu próprio.

Uma controvérsia interessante está na discussão do que pode ser de fato transformador das condições atuais de trabalho. Essa discussão se coloca em uma crítica à clínica da atividade – talvez também a outras clínicas do trabalho – de que essa não se realizaria como uma resistência potente à dominação do trabalho pelo capital.<sup>1</sup> Se, de um lado, psicólogos organizacionais veem os clínicos do trabalho como alheios às necessidades da produção, às exigências de eficiência e eficácia, psicólogos marxistas os definem por um certo modo de negação da luta de classes, que acabaria por colocar os trabalhadores mais docilmente a serviço do capital.

Em número temático de um periódico importante da área de saúde coletiva, um debate similar se dá, a partir das propostas em qualidade de vida no trabalho, entre três autores. A primeira (Padilha 2009) afirma que no cenário contemporâneo do trabalho, de alta exploração e dominação, qualquer proposta de transformar as condições de trabalho por intervenção direta nos ambientes organizacionais seria uma

---

1. Esse debate se colocou claramente no I Colóquio Internacional da Clínica da Atividade, realizado no Brasil em 2010, em mesa redonda em que participavam Yves Clot e o Prof. José Newton Garcia de Araújo, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Notícia desse evento pode ser encontrada em: [http://www.ufsj.edu.br/noticias\\_1er.php?codigo\\_noticia=1848](http://www.ufsj.edu.br/noticias_1er.php?codigo_noticia=1848). Apresentações feitas nas mesas redondas foram publicadas em número especial dos Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, volume 16 de 2013.

falácia. A isso respondem outros dois (Athayde 2009; Lacaz 2009), divergindo fortemente da primeira posição. Se, para Padilha, só superando o capitalismo pode-se alterar de modo significativo as relações de trabalho, os outros dois autores defendem a ampliação de participação e o questionamento dos valores vigentes como lutas importantes do presente.

Temos aí, a nosso ver, uma questão que merece atenção: que efeitos nossos estudos e intervenções são capazes de produzir?

Seguindo no percurso de pesquisa e intervenção no campo da psicologia do trabalho, a fecundidade das articulações teóricas que têm sido feitas vem, a meu ver, se confirmando. Outros campos empíricos, fora do ambiente hospitalar, vêm sendo experimentados nessa mesma linha metodológica.

É nesse cenário que o grupo de pesquisa opera, buscando participar da controvérsia pela via da experimentação, da clínica, buscando desenvolver dispositivos metodológicos que possam agir no sentido da transformação e da ampliação do poder de agir dos trabalhadores.

## *Referências*

ALBUQUERQUE, Luciana Gomes da Costa (2010). *Saúde Mental em Rio Bonito: Atividade dos trabalhadores no processo de Reforma Psiquiátrica no Município*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal Fluminense. Disponível em <https://app.uff.br/slab/index.php/busca/listar>. Acesso em: 14/01/2019.

ALBUQUERQUE, Luciana Gomes da Costa e OSORIO, Cláudia (2015). “A Atividade de produção coletiva de relatórios sobre os alunos do Colégio Batista Memorial em Duque de Caxias.” *Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*, jun, Paris, France. Disponível em: <https://halshs.archives->

ouvertes.fr/halshs-01222459/document. Acesso em: 14/01/2019.

- ATHAYDE, M. (2009). "Vida, Saúde e Trabalho. Dialogando sobre a qualidade de vida no trabalho em um cenário de precarização." *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 7, nº 3, pp. 587-597.
- BONNEFOND, J. e CLOT, Y. (2018). "Clinique du travail et santé au travail: ouvertures, perspectives et limites." *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. Nécessités et limites de l'interdisciplinaire pour étudier le travail et la santé, Pistes 20-1, 2018*. Disponível em <https://journals.openedition.org/pistes/5538>. Acesso em 14/01/19.
- CLOT, Y. e FAÏTA, D. (2000). "Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes." *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, vol. 4, pp. 7-42.
- CLOT, Y. (2008[2010]) *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte : Fabrefactum.
- CLOT, Y. e FAÏTA, D. (2010). *Le travail à Cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- DASCAL, M. (1994) "Epistemologia, controvérsias e pragmática." *Revista da SBHC*, vol. 12, pp. 73-98.
- LATOURE, B. (1987). *La science en action: Introduction à la sociologie des sciences*. Paris: La Découverte.
- LIMA, Karla Maria Neves Memória (2017). *Tecendo A Atividade Plural: Ressonâncias entre a noção de poder de agir e a formação de Residentes em Enfermagem Obstétrica*. Tese de doutorado. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/index.php/busca/listar>. Acesso em: 14/01/2019.
- ODDONE, I.; RE, A. e BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Messidor/Éditions Sociales.
- ODDONE, I. (1986). *O ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Ed. Hucitec.

- OSORIO, C. (2008). "ACAT: o trabalhador como protagonista da análise de acidentes de trabalho." *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 11 nº1, pp. 111-120.
- OSORIO, C. e CLOT, Y. (2010). "L'analyse collective des accidents du travail : Une méthode d'analyse pour intégrer la dimension subjective et développer le genre professionnel." *Activités Revue Electronique*, vol. 7, pp. 28-41.
- OSORIO DA SILVA, C. (2016). "Clínica da atividade e análise institucional: inflexões do transformar para compreender", in: OSORIO DA SILVA, C.; ZAMBONI, J. e BARROS, M. E. B. (orgs.) *Clínicas do Trabalho & Análise Institucional*. Rio de Janeiro: Nova Aliança.
- OSORIO DA SILVA, C. (2014). "Pesquisa e Intervenção em clínica da atividade: a análise do trabalho em movimento", in: BENDASSOLLI, P. e SOBOLL, L. (orgs.) *Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho*. São Paulo: Editora Atlas, pp 81-100.
- OSORIO DA SILVA, C. e LOUBACK, A. (2014). "Analyse de l'activité de la collecte de déchets dans une ville au Brésil", in: NGUEUTSA, R.; MOKOUNKOLO, R.; ACHI, N. e BELHAJ, A. (orgs.) *Psychologie du travail et développement des pays du sud*. Paris: L'Harmattan / AIPTLF, pp. 209-217.
- PACHECO, A. B.; BARROS, M. E. B. e OSORIO DA SILVA, C. (2012). "Trabalhar o mármore e o granito: entre cores e ritmos." *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 15, nº 2, pp. 255-270.
- PADILHA, V. (2009). "Qualidade de Vida no Trabalho num contexto de precarização: a panaceia delirante." *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 7, nº 3, pp. 549-563.
- ROSA, R. P. F. da (2017). *Terapia Ocupacional e Clínica da Atividade: Intercensões nos Debates da Atividade de Formação*. Tese de Doutorado. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/index.php/busca/listar>. Acesso em: 14/01/2019.

## POSFÁCIO

*Anise d'Orange Ferreira*

Quais as perguntas respondidas no III Colóquio da Clínica da Atividade e trazidas por esta obra? De mesma importância, ainda, podemos perguntar: quais as reflexões levantadas nos trabalhos aqui apresentados que certamente inspiram futuros trabalhos? Vejamos algumas delas a seguir.

*O gerenciamento participativo com dispositivo da Clínica pode resolver um distúrbio ocasionado pela introdução de uma nova tecnologia?* A empresa é moveleira no Rio de Janeiro e a tecnologia, um software gráfico; os atores, projetista e gerente. É possível pensar que a situação da empresa em que a pesquisa foi desenvolvida não seja única e que a diversidade de atores nessa situação não seja tampouco simples. O resultado obtido na investigação meticulosamente realizada do ponto de vista metodológico pelas pesquisadoras Armaroli e Silva sugere que a coanálise da atividade pode criar condições para resolver situações bastante complexas de trabalho às quais subjazem possível julgamento das habilidades do trabalhador.

*Qual o papel das emoções na atividade?* É sabido, desde a antiguidade clássica, que o afeto domina o comportamento e as decisões humanas. E que é, na psicanálise, que encontramos extensa discussão dos efeitos de afetos reprimidos. O

próprio Clot indica em suas obras as consequências do afeto negligenciado em contexto do trabalho. Para abordar o afeto, então, Anselmo Lima recorre, com argumentos teóricos, a uma metáfora curiosa, a metáfora do funil, empregada e considerada por ele um dispositivo útil na compreensão do lugar do afeto no trabalho. O tema, certamente relevante e bastante examinado em outras disciplinas, parece ter muito ainda a ser analisado nos contextos profissionais.

*O que podem revelar os implícitos do métier no discurso decorrente de Autoconfrontação Cruzada de duas professoras de escola de ensino infantil?* Os professores, da escola situada em um bairro de periferia da cidade de São Paulo, à primeira vista, passavam por uma dificuldade sobre adoção de abordagem teórica sobre abordagem prática nas prescrições. Esses implícitos revelaram, porém, de um lado, como pressupostos oneram o peso da responsabilidade que causa mal-estar na realização das tarefas e, de outro, como fazem sentir ausência do apoio de um coletivo. É o que nos respondeu e inspira a refletir Ermelinda Barricelli no contexto da educação infantil. É possível pensar nas implicações emocionais aqui também nas relações profissionais analisadas.

*Como o dispositivo da Clínica pode mostrar consequências da terceirização no trabalho?* Fábio de Oliveira nos dá alguns exemplos sobre análise de relatos de funcionários permanentes do campus diante da contratação de terceirizados. Num desses relatos dos encarregados da manutenção de jardim, aos que haviam plantado árvores e mantido durante anos um jardim, foi solicitado derrubá-las e preparar o terreno para a construção de um prédio. Após as discussões ocorridas, as árvores foram replantadas em outro local. Outro ponto revelado foi o desconhecimento do local a ser trabalhado, por parte dos terceirizados. Enfim, a terceirização de trabalhadores pode aparecer como uma solução administrativa dos empregadores, mas sua implementação também faz emergir outros problemas e consequências na execução do trabalho esperado, que se manifestam no discurso como ocultamento dos sujeitos, corrosão dos saberes coletivos e descompromisso



com o trabalho bem feito. Pode-se contra-argumentar que tal descompromisso talvez não seja generalizável, pois mesmo um trabalhador terceirizado pode ter satisfação no que faz e almejar executar bem sua função. Por outro lado, talvez, não chegue a conquistar o conhecimento suficiente do ambiente do trabalho para realizar o seu desejo. Há muito o que se investigar nas inovações das relações empregatícias.

*Como a relação dialógica se manifesta em análises da atividade?* Faïta nos responde por meio de uma revisão da literatura das perspectivas nela baseada. O minucioso texto teórico nos expõe as premissas do diálogo bakhtiniano e do instrumento psicológico vigotskiniano fundamentando as estreitas ligações entre a linguagem e o desenvolvimento e expondo contingências da formulação dos métodos indiretos.

*Como se pode entender um diálogo profissional com suas metodologias de intervenção?* Colocada a questão com muita acuidade, Katia Kotulski apontou que a atividade simbólica do clínico não é monopólio do psicólogo e observou o diálogo da parte de um promotor em uma audiência de reconhecimento prévio de culpabilidade e dosimetria da pena. Nessa audiência, que parece ser similar ao *plea bargain* que vemos no contexto norte-americano, mas recente na França, implementado em 2006, em que o promotor se dirige ao réu sem a presença do advogado ou juiz, ele comete um ato falho trocando “pena proposta” por por “pena pronunc...”, que seria a fala esperada de um juiz. A confrontação com a gravação do ato falho feito na fala do promotor fez ver, no diálogo exteriorizado, a realização de um diálogo interno no qual uma função tríplice pode ser reconstituída para permitir a existência do contraditório judicial, que é um elemento e um valor constituído nos processos judiciais. A intervenção trouxe luz ao fato de que este tipo de audiência pode resumir-se a uma série de monólogos, em que o contraditório judicial ficaria ausente, como afirma a pesquisadora.

*Como uma intervenção pode promover a tomada de consciência para dificuldades específicas na atividade do docente*

*em formação?* A pesquisa detalhadamente relatada por Eliane Lousada enfocou decisões a serem tomadas no tratamento do vocabulário durante a aula de leitura de textos em francês. Nela, a análise dos textos de autoconfrontação revelou a existência de pseudo-conceito de atuação profissional sobre a didática do vocabulário, considerada negativa uma vez que caracterizada pelo termo ‘avalanche’. Depois de passar pelo processo que a remete a um processo de investigação sobre a origem de tal visão, descobre alternativas para a aprendizagem de vocabulário. Esse processo está explicitado com muita clareza pela autora.

*Quais as diferenças de representações do trabalho docente entre mídia impressa, prescrições oficiais, e o próprio professor?* No capítulo de Luzia Bueno e Katia Diolina, em que relatam os dados das revistas analisadas por Butler, a *Revista Nova Escola* e *Revista Veja*, na primeira, o professor é o ‘doador’ de aulas, sobre quem recai toda a responsabilidade pela aprendizagem do aluno e por isso a revista prescreve agires em termos da ordem do dever. Nas crônicas da *Revista Veja*, a temática versa sobre o confronto entre professor do passado e presente sob a ótica mercadológica, na qual os professores do presente perdem autoridade em relação aos do passado, tornam-se prestadores de serviço, trabalhadores proletários, e os alunos e seus pais viram clientes. No estudo de Jacob das prescrições da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, também relatado por Bueno e Diolina em seu capítulo, o discurso é teórico, com sequências argumentativas e injuntivas; as ações atribuídas a professores os coloca como aplicadores de métodos ideais sem considerações a outros elementos pertinentes ao trabalho. Já em pesquisa de tese elaborada por Deolinda a representação do próprio professor é levantada em 15 situações desafiadoras. Nelas, então, fica evidente que sua atividade é vista como muito além do aplicador de métodos ideais, envolve outras pessoas, mas ainda é visto como ações individuais; envolve ainda a avaliação sobre suas estratégias e transforma a sua própria atividade de acordo com as circunstâncias que encontram. Evidentemente, uma revista semanal de amplo público vai abordar a atividade

profissional do docente de forma mais ampla, dentro de uma representação comercial. A outra revista é dirigida ao profissional da escola que o editor-chefe imagina ter o poder de agir seguindo interesses e desejos desse docente ou do proprietário de uma escola para que adquira ou assine a revista. Naturalmente, ao analisar as ações e dificuldades concretas cujos dados são obtidos diretamente do professor, encontramos um universo bem mais complexo. O desafio será contínuo para se encontrar solução para situações específicas de docência, por meio de intervenções reveladoras e que permitam a tomada de consciência e o desenvolvimento profissional.

A continuidade do intercâmbio entre os pesquisadores brasileiros, organizadores do evento, e os pesquisadores da Clínica da Atividade e os pesquisadores da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação na Universidade Aix-Marseille tem sido profícua. Do evento de 2016 em São Paulo surgiram publicações, em artigos temáticos e de pesquisa sobre a Clínica da Atividade na Revista Horizontes de 2017:<sup>1</sup> “De l’enseignement de la linguistique générale à l’analyse du travail enseignant” (Daniel Faïta), “A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho” (Cristiane L. Conceição, Roberta P. F. Da Rosa e Cláudia O. da Silva); “Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilites de développement des manières d’agir au travail. Eléments de reflexion a partir d’une intervention en santé au travail” (Yvon Miossec); “A instrução ao sócia no contexto da pesquisa: diferentes modos de apropriação do instrumento” (Ana Paula C. Almeida e Maria Elisabeth A. Lima); ““O combinado” entre professores: marcas da (des)vitalidade do coletivo” (K. Deolinda e Luzia Bueno); “Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores” (Eliane G. Lousada; «Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação” (Rozânia

---

1. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/issue/view/24>.

M. A. de Moraes e Elisandra M. Magalhães); «O interveniente em clínica da atividade: considerações sobre seu papel e sua formação” (Dalvane Althaus; Luci Banks-Leite); «Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do intervenient no campo da educação” (Daniela Anjos, Ana L. B. Smolka e Ermelinda Barricelli). Fazem parte do periódico, ainda, teses e dissertações na área, dirigidas pelas organizadoras desta obra.

Além das publicações relacionadas acima, já tivemos um IV CICA, em 2019, que foi organizado por pesquisadores brasileiros da USF, USP e Unicamp e realizado na Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, São Paulo. Durante o evento, a mesa de abertura discutiu as questões atuais permeando o trabalho no Brasil e na França com a presença de Yves Clot. Também enfocou-se o diálogo teórico, com outras abordagens de análise do trabalho, o metodológico, em particular, sobre intervenções e seus resultados, e o trabalho na formação docente.

Vemos, assim, que, à medida que as pesquisas avançam, nesse contexto de investigação da Clínica da Atividade, diante do movimento conturbado no qual se travam e se inovam as relações humanas de trabalho, novos olhares, percepções e revelações podem ser descobertos por meio dos dispositivos empregados na análise da atividade. Temos motivos suficientes, portanto, para aguardar com uma expectativa bastante positiva o próximo CICA, para ouvir e ler trabalhos tão inspiradores como os realizados até o momento.

## SOBRE OS AUTORES

**Ana Carla Armaroli** (UFF) – Mestre e doutora em Psicologia (Estudos da Subjetividade) pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá. Integrante do grupo de Pesquisa Nutras (Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde), vinculado à UFF. Diretora de Recursos Humanos da Conatus Móveis Planejados.

**Anise d’Orange Ferreira** (UNESP) – Coordenou o Centro Regional de São Paulo da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (1994-97), projeto do MCT que implementou a Internet acadêmica no Brasil. Quando docente do LAEL/ PUCSP (1999-2009) na linha Linguagem, Educação e Tecnologia, filiou-se ao grupo ALTER no qual permanece. Desde 2003, é docente da UNESP, na FCL de Araraquara, no atual Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas, responsável por disciplinas da área de Grego. Na Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, orienta, desde 2010, projetos ligados a tecnologias digitais no trabalho de ensino, aprendizagem e pesquisa em Letras e Linguística Aplicada. Desde sua criação, é membro do consórcio Sunoikisis Digital Classics. Digitais. Participa de pesquisa sobre gêneros e escrita acadêmica liderada por Eliane G. Lousada (USP) em parceria com Luzia Bueno (USF), Adriana Zavaglia(USP) e Olivier Dezutter (U de Sherbrooke).

**Anselmo Lima** (UTFPR) – Doutor e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP – 2003-2008). Licenciado em Letras Português-Inglês pelas Faculdades Oswaldo Cruz, em São Paulo (FOC-SP - 1999-2002). Bacharelado em Direito em andamento na Faculdade Mater Dei (MD – 2017). Estágio de Doutorado na Equipe Clínica da Atividade do Departamento de Psicologia do Trabalho do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) de Paris - França -

como bolsista CAPES (2006-2007). Estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação e Desenvolvimento Humano da University of Delaware (UDel) com colaborações na LaGuardia Community College of The City University of New York (CUNY) - Estados Unidos - como bolsista CAPES-FULBRIGHT (2013-2014). Professor Associado III da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, onde atua como Professor-Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e no Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD´Humano).

**Camila das Graças Zucareli de Souza** (USF) – Possui graduação em História, especialização em Psicopedagogia Institucional pela FAI e mestrado em Educação, pela UNIVÁS. Tem experiência na área de Educação como professora da educação básica e do ensino superior. Atualmente é coordenadora pedagógica e professora do Colégio Empreender em Itajubá, MG.

**Claudia Osorio da Silva** (UFF) – Mestre e doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública / Fiocruz, com pós doutorado em Linguagem e Trabalho na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2009-2010). Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, lecionando disciplinas da área de psicologia do trabalho. Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Psicologia (Estudos da Subjetividade) da UFF.

**Daniel Faïta** (Aix-Marseille-Université) – Professor emérito da Université d’Aix-Marseille, Daniel Faïta é linguista de formação e tem trabalhado com o objetivo de estabelecer relações entre linguagem e trabalho, em diálogo com a ergonomia da atividade. Realizou vários projetos de cooperação internacional, sobretudo com o Brasil, em colaboração com a PUC-SP, UECE, USP, entre outros. Suas publicações abordam a questão da linguagem no trabalho e as verbalizações produzidas em situação de trabalho, além de ter investigado a questão dos gêneros de atividade profissional.

**Daniela Dias dos Anjos** (USF) – Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência na área de Educação como professora da educação básica e do ensino superior. Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), e atua na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: GPPL (Grupo de

Pesquisa Pensamento e Linguagem) e Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente.

**Eliane G. Lousada** (USP) – Eliane Gouvêa Lousada, mestre e doutora (sob orientação de Anna Rachel Machado) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (PUC-SP), é Docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo (USP). Foi professora e orientadora na Universidade de Guelph, Canadá, na área de Didática do Francês como língua segunda/estrangeira. Bolsista de Produtividade CNPq-2, é líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP para o francês. Tem experiência em orientação e publicações nas áreas de ensino-aprendizagem de gêneros textuais, elaboração e análise de material didático para o ensino de línguas, letramento acadêmico e formação e desenvolvimento de professores, com base no Interacionismo Sociodiscursivo e em algumas das Ciências do Trabalho.

**Elisandra Maria Magalhães** (UECE) – Formada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) com habilitação em Língua Portuguesa e Francesa e suas respectivas Literaturas (2001). Possui Especialização em Ensino de Literatura Brasileira (2005) e Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada (2014) no âmbito da formação inicial de professores de francês língua estrangeira (FLE). Desde 2004 é professora efetiva do quadro de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Ceará, lotada na Casa de Cultura Francesa. Em 2019 concluiu o curso de doutorado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE na área de pesquisa Linguagem e Interação. Atualmente, realiza pesquisas na área de formação (inicial e continuada) de professores de Línguas (Estrangeiras e Materna) com base nos estudos ergonômicos e clínicos da atividade docente.

**Ermelinda Maria Barricelli** (USF) – Ermelinda M. Barricelli é Coordenadora e Professora no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade São Francisco. É Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) com financiamento CAPES na mesma Instituição. Possui graduação em Letras e em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na linha Linguagem e Educação pela PUC-SP sob orientação de Anna Rachel Machado, realizou estágio doutoral no Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (CNAM) sob supervisão de Yves Clot. Possui Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. É membro do Grupo de pesquisa ALTER-AGE-USP. Suas pesquisas focam, especialmente, o trabalho docente na Educação Infantil.

**Fábio de Oliveira** (IPS) – Atualmente é Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Portugal, e orientador credenciado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Psicologia pela USP, mestrado em Psicologia Social pela mesma universidade e doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou estudos de pós-doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ULisboa). Foi psicólogo do Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho da USP entre 1996 e 2014, docente da PUC-SP entre 1997 e 2013 e docente da USP entre 2014 e 2021.

**Fernanda Spanier Amador** (UFRGS) – Graduação em Psicologia, Especialização em Saúde Mental Coletiva, Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade (PUCRS) e Doutorado em Informática na Educação (UFRGS), desenvolvendo pesquisa na linha Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição. Doutorado Sanduíche no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM/Paris). Pós-Doutorado em Educação (UFRGS). Coordenadora do GT Políticas da Subjetividade, ligado à Associação Nacional de Pesquisadores em Psicologia (2020-2022). Atualmente ocupa o cargo de Professor Associado do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando também, como docente e pesquisadora, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI/UFRGS). Coordenadora do PPGPSI/UFRGS (2017-2019) e do n-pista(s) - Núcleo de Pesquisas Instituições, Subjetivação e Trabalho em Análise (s) - cadastrado no CNPQ - <https://www.ufrgs.br/n-pistas/>

**Jesio Zamboni** (UFES) – Graduado em Psicologia, Mestre em Psicologia Institucional e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Adjunto do Departamento de Psicologia e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP) da UFES.

**Kátia Diolina** (USF) – Pós-doutora do programa de pós-graduação em Educação na Universidade São Francisco, mestre e doutora (bolsista CNPq) pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora contemplada com bolsa do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES) no Conservatoire National des Arts et Métier (CNAM) – Paris. Desenvolve estudos relativos ao processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais seja no âmbito do Ensino Básico seja no do Superior, em prol



dos diferentes letramentos (KLEIMAN, 1995;2005; 2009; 2016; LEA; STREET, 2014; STREET, 2010, 2014; ROJO, 2012; 2019). Centra seus estudos na formação inicial e continuada de professores em prol do desenvolvimento e da transformação da atividade de trabalho segundo estudos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006;2010; KOSTULSKI, 2011) e da ergonomia francófona.

**Katia Kostulski** (CNAM) – Professora titular em psicologia do trabalho, no CNAM-Paris, suas pesquisas abordam a questão da linguagem nas relações e nas situações de trabalho, focalizando as atividades simbólicas. Atualmente, dirige a equipe da Clínica da Atividade do CNAM. Suas publicações focalizam o trabalho de profissionais da saúde e do direito, enquanto atividades simbólicas, sendo fortemente mediadas pela linguagem.

**Luciana Albuquerque** (UFF) – Mestre em Psicologia (Estudos da Subjetividade) pela Universidade Federal Fluminense. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do grupo de Pesquisa Nutras (Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde), vinculado à UFF. Foi coordenadora de Saúde Mental no município de Rio Bonito (2006-2010) e Supervisora de Desinstitucionalização do Hospital Colônia de Rio Bonito (2012-2013). Atualmente é diretora do Colégio Batista Memorial em Duque de Caxias/RJ.

**Luzia Bueno** (USF) – Luzia Bueno é professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Atuando na linha de Educação, linguagens e processos interativos, desenvolve e orienta pesquisas sobre letramento, ensino de gêneros textuais e formação de professores. É formada em Letras e Ciências Sociais, com mestrado em Linguística Aplicada pela Unicamp (sob orientação de Angela Kleiman), doutorado em Linguística aplicada pela PUC-SP (sob orientação de Anna Rachel Machado), com estágio de doutorado na Universidade de Genebra, sob orientação de Jean-Paul Bronckart.

**Maria Carolina Castro Oliveira** (USF) – Possui graduação: Bacharelado em Ciência da Computação (2002) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Verde - UninCor (2010). Especialização em Redes de Computadores pelo Centro Universitário do Sul de Minas - Unis (2003). Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí (2015). Tem experiência como professora de educação superior e atua, desde 2003, em diversos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) com a formação de professores e conteúdos específicos da Computação e Tecnologia da Informação. É editora do Sistema de Periódicos da Universidade Vale do Rio Verde desde 2019.

**Maria Elizabeth Antunes Lima** (Centro Universitário Novos Horizontes) – Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977), mestrado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986), doutorado em Sociologia do Trabalho pela Universidade de Paris IX (Paris-Dauphine) (1992) e pós-doutorado em Clínica da Atividade pelo Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM (Paris-França). É Professora Titular aposentada pela Universidade Federal de Minas Gerais onde atuou na área de Psicologia do Trabalho, com ênfase em Saúde Mental no Trabalho, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: ergoterapia, psicopatologia do trabalho e segurança no trabalho. Atualmente, é professora do quadro permanente do Mestrado do Centro Universitário Novos Horizontes, em Belo Horizonte (MG), onde se dedica, sobretudo, ao tema da inovação social.

**Maria Elizabeth Barros de Barros** (UFES) – Professora Titular do Departamento de Psicologia e dos programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Raquel Guimarães Soares** – Doutora em Psicologia do Trabalho pelo CNAM, Conservatório de Artes e Métiers e em Educação pela UFMG. Mestre em Ergonomia e Organização do Trabalho pela UFMG. Especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho – CRP. Especialização em Psicopedagogia – UNI/BH. Psicologia – Universidade Newton Paiva. Professora e pesquisadora associada ao laboratório de Ergonomia da UFMG. Experiência em Treinamento, Recrutamento e Seleção, Acompanhamento de Pessoal, Ergonomia, Psicologia do Trabalho e Saúde do Trabalhador.

**Renata Bastos Ferreira Antipoff** (IFMG – OP) – Graduada em Psicologia, mestre em Engenharia de Produção e doutora em Educação pela UFMG, com doutorado sanduíche em ergonomia no CNAM em Paris/França. É professora do Instituto Federal de Minas Gerais campus Ouro Preto na área da Segurança do Trabalho e Saúde do Trabalhador. Atua na área dos estudos em Formação profissional e Saúde Mental e Trabalho, com experiência em intervenções ergonômicas, periciais psicológicas na Justiça do Trabalho e pesquisas no CAPS.

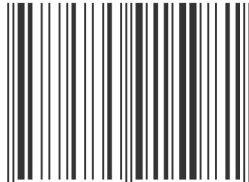
**Rosângela Maria de Almeida Camarano Leal** (UFSJ) – Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (1982), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e doutorado em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Professora Titular do departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei. Tem experiência na área de Psicologia do Trabalho, pesquisando temas acerca da relação entre trabalho e

saúde, transtornos mentais no trabalho, a relação entre trabalho e alcoolismo, saúde ocupacional, sobrecarga e satisfação no trabalho privilegiando o quadro teórico-metodológico da ergonomia da atividade e da clínica da atividade. Atua e desenvolve também pesquisas no Núcleo de Ensino a Distância relacionadas com a atividade de trabalho dos tutores e interação homem-máquina.

**Rozania Maria Alves de Moraes** (UECE) – Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Francesa da licenciatura em Letras, e na linha de pesquisa “Linguagem Tecnologia e Ensino” do PosLA. Possui graduação (1992) e mestrado em Letras (1996), pela UECE, doutorado em Ciências da Linguagem (2005), pela Universidade Grenoble III e pós-doutorado (2012) em Ciências da Educação. Fundadora e coordenadora, desde 2010, do Grupo de Estudos LIFT (Linguagem, Formação e Trabalho). Desenvolve estudos sobre a análise da atividade profissional (sobretudo a atividade docente) sustentados nos princípios da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e da Análise Dialógica do Discurso.

Ao tratar da relação entre trabalho e saúde, os teóricos que aderem à clínica da atividade afirmam, com frequência, que o fundamental é o cuidado com o ofício, em todas as suas instâncias, pessoal, impessoal, transpessoal e interpessoal. Em outros termos, frente ao dilema frequente entre o cuidar das pessoas e o cuidar do trabalho, não têm dúvida de que é o segundo que deve ser privilegiado, pois sabem que a saúde se perde nos meios profissionais quando o ofício deixa de ser objeto de cuidados necessários. Assim, ao constatar que, entre os estudos apresentados nesta coletânea, prevalece o cuidado com o ofício em suas múltiplas dimensões, a única conclusão possível é a de que sua essência reside no esforço em favorecer a saúde nos contextos de trabalho, o que, sem dúvida, vem ao encontro de uma necessidade premente da nossa sociedade. *(Maria Elizabeth Antunes Lima)*

ISBN 978-85-7591-598-1



9 788575 91598 1