

O ENSINO COMO TRABALHO: UM NOVO OLHAR PARA A ATIVIDADE DO PROFESSOR

*Luciana Peixoto Bessa**

*Tályson Marques da Silva***

*Rozania Maria Alves de Moraes****

RESUMO

Objeto de estudo de pesquisas ao longo das últimas décadas, o trabalho docente é, muitas vezes, analisado de modo limitado por não se considerar as prescrições, dentre outros objetos (AMIGUES, 2004) que o alicerçam e o orientam. Embasado na Ergonomia (AMIGUES, 2004; 2009) e na Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016), e na produção de Amigues (2004) no que concerne às prescrições, este artigo objetiva investigar um estudo do trabalho docente realizado por Silva (2016) e, a partir dessa investigação, propor uma nova forma de análise elencada na Clínica da Atividade, a qual volta o olhar para diversas dimensões dessa profissão.

Palavras-chave: Clínica da atividade; Prescrições; Trabalho docente.

ABSTRACT

Teachers' work, object of several studies over the last decades, may be limitedly analysed if one does not consider the prescriptions, among other objects (AMIGUES, 2004) that underlie and guide it. Based on Ergonomics (AMIGUES, 2004; 2009) and Clinical of Activity theory (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016), mainly on the Amigues' studies (2004) regarding prescriptions, this paper aims at analyzing an investigation of the teaching activity carried out by Silva (2016). Based on it, it also suggests a new way for considering the teachers' work grounded on the Clinical of Activity theory, which makes it possible to look at several dimensions of such profession.

Keywords: Clinical activity; Prescriptions; Teaching activity.

* Mestranda em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará-Centro de Humanidades (UECE/CH), lucy.bessa@hotmail.com.

** Mestrando em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará-Centro de Humanidades (UECE/CH), talysonmarquesdasilva@gmail.com.

*** Professora associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidade (UECE/CH), rozania.moraes@uece.br.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA) tomaram um viés interdisciplinar que possibilitou a investigação de diversos campos do saber os quais têm a linguagem como foco de interesse. Investigando os diversos contextos e manifestações de uso da língua, a LA busca abarcar questões voltadas para o mundo real, onde a língua é configurada como importante objeto de análise. Recentemente, inserido nessa conjuntura de diálogo com as demais áreas de conhecimento, o trabalho docente tem ganhando cada vez mais espaço nesta área. E, é sobre essa temática que este artigo busca discutir.

As pesquisas que abrangem o trabalho do professor são relativamente recentes no Brasil. Segundo Machado (2004), desde o fim da década de 1990, quando se iniciaram os estudos sobre a relação entre linguagem e trabalho, muitas pesquisas direcionadas ao fazer docente foram desenvolvidas. No entanto, ainda há muito a ser investigado, uma vez que a atividade docente renova-se a cada dia, acompanhando as mudanças socioculturais que subjazem essa prática.

O presente estudo está ancorado na perspectiva da Ergonomia da Atividade, destacando a produção de Amigues (2004, 2009), e busca tomar o trabalho docente como unidade de análise, a fim de promover discussões acerca do papel das prescrições na constituição do trabalho do professor. O conceito de prescrição aqui abordado se sustentará também nos estudos de Leplat e Hoc (1983), que estão relacionados com a tarefa, ou mais precisamente, com aquilo que se deve fazer. Assim, a prescrição aponta a tarefa a ser realizada pelo trabalhador.

Segundo Amigues (2004), ao analisar o trabalho do professor, muitas vezes, relegamos a importância das prescrições, as quais desempenham um papel crucial para a realização do trabalho docente. Segundo a perspectiva da Ergonomia da Atividade, as prescrições não são apenas propulsoras da ação do professor, mas também constitutivas de sua atividade. Isso ocorre porque a efetivação de uma prescrição pressupõe um trabalho de reorganização do meio de trabalho do professor e do aluno (AMIGUES, 2004).

Para Saujat (2004), o trabalho docente não deve ser compreendido apenas como uma resposta às prescrições, mas como um diálogo com as atividades de (re)concepção a partir das prescrições. Assim, estas podem ser analisadas segundo duas perspectivas: no planejamento e na preparação da aula e no trabalho real entre professor e alunos em sala de aula. É importante salientar que essa discussão conta com o apoio do conceito de *atividade* associado à perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016) pela qual se entende, segundo um de seus principais representantes, Yves Clot (2006), que a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito etc, sendo isso o que o autor denomina *real* da atividade ou trabalho *real*.

Dessa forma, julgamos necessária uma análise que abarque a parte invisível do trabalho docente. Nessa perspectiva, Alves e Cunha (2008) afirmam que para analisar o trabalho do professor é necessário levar em conta aspectos singulares desse trabalho, assim como aspectos comuns a todas as situações de trabalho, como, por exemplo, os “imprevistos”, que fazem parte do aspecto “invisível” desse trabalho.

A fim de analisarmos o trabalho docente numa perspectiva que considere um leque maior de características desse ofício, recorreremos aos pressupostos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003; 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016) que teorizam sobre a relação linguagem, trabalho e desenvolvimento humano.

Para realizar uma análise sobre como o trabalho docente é visto e analisado pelos pesquisadores que mergulham nessa perspectiva, realizamos um recorte do estudo de Silva (2016), intitulado “O ensino de língua portuguesa no nível médio: uma análise das contribuições dadas pela perspectiva da gramática contextualizada”. Nessa pesquisa, o autor realiza uma análise do trabalho docente mediante observação de aulas, prescrições e questionários. No entanto, é necessário salientarmos que só investigamos os aspectos da pesquisa realizada por Silva (2016) que julgamos pertinentes para esta discussão, tendo em vista que o autor tem como foco principal de análise o ensino da gramática contextualizada. Sendo assim, fizemos um recorte desse trabalho para investigar somente o aspecto metodológico em que o autor analisa e discute sobre o trabalho do professor.

Dessa forma, temos como objetivo investigar de que forma Silva (2016) aborda o trabalho docente, questionando se os recursos utilizados pelo autor são de fato suficientes para abordar os diversos aspectos que envolvem o trabalho professoral. É comum encontrarmos em pesquisas como essas, que abordam o trabalho docente, metodologias simplórias que só analisam o que é realizado em sala de aula. Ademais, há um lado “oculto” na atividade do professor que não pode ser negligenciado, e é justamente para esse lado que pretendemos chamar atenção na “experiência” de observação do professor em atividade.

Portanto, pretendemos, a partir da análise do *corpus* em questão, apontar as lacunas na observação e análise do trabalho do professor realizada por Silva (2016), em sua pesquisa e, a partir dessa investigação, propor uma forma de análise do trabalho docente embasada na Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016), que leve em conta aspectos não diretamente observáveis em sala de aula, mas que de fato balizam os procedimentos realizados pelo professor em sala.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A fim de embasar o presente estudo teoricamente, nas subseções a seguir apresentaremos uma breve abordagem acerca da Ergonomia e da Clínica da Atividade, de alguns de seus conceitos basilares, e, por fim, trataremos de elementos inerentes à atividade docente que ultrapassam o “dar aula”.

2.1 Abordagens ergonômica e Clínica da Atividade

Originada do grego, *ergon* (trabalho), e *nomos* (normas, leis) (MAGALHÃES, 2014; MORAES, 2014; SOUZA-E-SILVA, 2003), ergonomia designa, etimologicamente, ciência do trabalho e toma o trabalho como objeto de análise, principalmente a ergonomia francófona, ou Ergonomia de Atividade.

Em uma perspectiva histórica, a Ergonomia, da forma que é concebida atualmente, teve sua origem a partir da Segunda Guerra, na Grã-Bretanha, quando se procurou “atenuar os esforços humanos em situações extremadas” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 341). Nesse sentido, duas vertentes surgiram paralelamente, uma anglo-saxônica e uma francófona. Enquanto a primeira levava em consideração as características do homem para que assim lhe pudessem adaptar máquinas, equipamentos, dentre outros elementos os quais eram utilizados para realizar seu trabalho, a segunda se voltava para a observação do trabalho humano; dessa forma, sua preocupação era procurar a adaptação do trabalho ao homem.

Assim, a Ergonomia da Atividade buscou compreender o trabalho humano para transformá-lo. Nessa perspectiva, o que era considerado “déficit” passou a ser visto como um fator constitutivo da atividade de trabalho e o trabalhador passou a ser visto como um agente, um ator e não como um mero executor de prescrições. Dessa forma, visto que as práticas educacionais são complexas e multidimensionais (SAUJAT, 2004), Amigues (2004, p.52) ressalta que “as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação”.

Moraes (2014) afirma que a Ergonomia contribui para a análise das atividades dos professores, para que se possa intervir e, assim, de alguma maneira, auxiliá-los a transformar situações de dificuldade, de dilemas, dentre outras, com as quais se deparam.

Adotando também o trabalho como objeto de análise, a Clínica da Atividade procura analisar o trabalho com o objetivo de intervir em situações de atividade, criando espaços para o trabalhador discutir e refletir sobre sua atividade profissional não apenas para melhor compreendê-la, mas, sobretudo, para transformá-la, de modo a ampliar seu poder de agir. Para a Clínica da Atividade, o trabalhador é protagonista dessa transformação (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016; LIMA; BATISTA, 2016).

Apoiando-se em Vigotski, que, nas palavras de Lima e Batista (2016, p. 118), “insistiu na criação de métodos indiretos que pudessem organizar a passagem de experiência vivida em contextos diferentes com a finalidade de provocar uma duplicação dessa experiência”, a Clínica da Atividade propõe a aplicação de métodos (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016) que permitem o trabalhador verbalizar sobre sua atividade.

Nessa abordagem, a atividade languageira, o diálogo, numa perspectiva bakhtiniana, é tida como “a cena onde os sujeitos se reencontram, eles próprios e os outros, assim como suas histórias, ambientes e circunstâncias” (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016, p. 44). Através da linguagem, o indivíduo, ao falar sobre sua atividade, pode se deixar transparecer, pois, de acordo com Moraes (2014, p. 68), referindo-se aos pressupostos bakhtinianos, “por meio dos diálogos o homem pode se manifestar verdadeiramente não somente aos outros, mas também a si mesmo”. Assim, por meio da linguagem, tem-se acesso ao real da atividade.

Após essa breve explanação sobre Ergonomia e Clínica da Atividade, na seção seguinte, abordaremos alguns de seus conceitos-chave pertinentes a este estudo.

2.2 Tarefa x atividade; Prescrito x realizado; Real da atividade

Para abordarmos as noções de atividade e tarefa, conceitos que permeiam a Ergonomia, tomamos como apoio Leplat e Hoc (1983). Para eles, “a tarefa indica o que se tem a fazer, e a atividade, o que se faz”¹ (LEPLAT; HOC, 1983, p. 50). Para esses autores, a noção de tarefa está vinculada à de prescrição, enquanto que a atividade está associada ao que se põe em jogo para executar as prescrições² (LEPLAT; HOC, 1983). Assim, por prescrição depreende-se aquilo que se tem por fazer.

Amigues (2004) também relaciona a tarefa às prescrições ao afirmar que esta diz respeito ao que o indivíduo deve fazer, podendo ser descrita objetivamente; enquanto que, para esse autor, a atividade pode ser apenas inferida a partir do que se observa diretamente, visto que a atividade corresponde ao que esse faz para executar a tarefa, sendo este um processo mental.

Desse modo, analisar a atividade docente numa perspectiva ergonômica é considerar que o ofício do professor não se limita ao observável, visto que “por meio da observação direta temos acesso a uma ínfima parte da atividade (...) as ações que não foram realizadas não desaparecem, continuando a agir sobre o sujeito” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 115).

Segundo Amigues (2004), em situações de trabalho, as condições e o objetivo da ação do indivíduo são prescritos pela hierarquia, dessa forma, depreendemos que a tarefa não é definida pelo próprio sujeito. Assim sendo, ao se analisar o trabalho prescrito, atenta-se para a análise da tarefa a ser feita, “considerando suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados” (BRASILEIRO, 2011, p. 208). No entanto, geralmente há uma distância entre o prescrito e o que o trabalhador, no nosso estudo, o professor, efetivamente faz para realizar sua tarefa, ou seja, há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado (AMIGUES, 2003; 2004). Nessa perspectiva, na análise do trabalho real do professor, a Ergonomia da Atividade ressitua as prescrições, em vez de negligenciá-las (AMIGUES, 2003).

Indo além das dicotomias tarefa x atividade e prescrito x real, a Clínica da Atividade traz uma terceira dimensão de análise do trabalho, o real da atividade (MAGALHÃES, 2014; BRASILEIRO, 2011), sobre o qual Clot (2006) afirma que

[...] o real da atividade é também aquilo 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. É [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. (CLOT, 2006, p. 116)

1 “*Le tâche indique ce qui est à faire, l’activité, ce qui se fait.*” (LEPLAT; HOC, 1983, p. 50). Esta e as demais traduções são de nossa autoria.

2 “*La notion de tâche véhicule avec elle l’idée de prescription, sinon d’obligation. La notion d’activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations.*” (LEPLAT; HOC, 1983, pp. 50-51).

Dessa forma, na realização do agir docente, está em jogo uma série de questões que não devem ser desconsideradas na análise da atividade do professor, visto que elas estão relacionadas com os gestos, com as suas ações e, conseqüentemente, com a eficácia do seu trabalho.

2.3 O “oculto” na atividade docente

Segundo Souza-e-Silva (2003, p. 240), ao se analisar o trabalho docente, alguns elementos são deixados “em suspenso”, por exemplo, o prescrito, o papel do professor, a gestão do trabalho dos alunos. A autora segue afirmando que é o “realizado” que é levado em consideração, independentemente das prescrições às quais se submetem os professores, e por consequência, os alunos. Em outras palavras, há objetos que constituem a atividade do professor e que devem ser ponderados ao se observar o agir docente. Amigues (2004, p. 41) nos alerta para a necessidade de “lançar um olhar sobre os objetos geralmente ignorados pela pesquisa em educação”, por conseguinte, para a necessidade de um olhar renovado sobre as práticas docentes.

Dentre esses objetos, estão as prescrições, as quais não só constituem o trabalho, mas também o desencadeiam (AMIGUES, 2004; 2009). Dentre esses objetos, estão as prescrições, as quais não só constituem o trabalho, mas também o desencadeiam (AMIGUES, 2004; 2009). À luz de Daniellou (2002), as denominadas prescrições descendentes são aquelas, geralmente, concebidas por superiores e pela hierarquia, enquanto que as prescrições ascendentes são provenientes dos coletivos, frutos de uma ressignificação de prescrições descendentes, por exemplo. Amigues (2004) afirma que a atividade do professor costuma se inscrever em uma organização com prescrições, muitas vezes vagas, que o leva a redefinir as tarefas que lhes são prescritas em tarefas para si – autoprescrições – e para os alunos. Segundo Souza-e-Silva (2007, p. 202), em caso de “déficit de prescrição”, ou seja, na situação em que as regras para se realizar uma tarefa não estão suficientemente explicitadas, o próprio trabalhador deve encontrar seus próprios meios para alcançar os objetivos de sua ação. Dessa forma, para agir, o professor precisa aliar a teoria à sua prática real de ensino, enfrentando dificuldades que muitas vezes não constam nas prescrições, mas que, de algum modo, ele deverá contorná-las.

Na perspectiva de Clot e Faïta ([2000] 2016, p.36), “existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir, que são, ao mesmo tempo, imposições e recursos”, ou seja, há na atividade uma parte subtendida que diz respeito àquilo que os profissionais de um meio conhecem e reconhecem em relação ao seu trabalho, é o que se denomina gênero da atividade. Moraes (2014) complementa esse conceito ao afirmar que o gênero da atividade, ou gênero profissional, corresponde não só ao conhecimento, mas também à visão que o profissional tem do trabalho, às expectativas e aos pontos em comum que reúnem trabalhadores em um meio.

Longe de ser individual, “limitada à sala de aula e às interações com os alunos” (AMIGUES, 2004, p. 45), a atividade docente é constituída de objetos. Além das prescrições, Amigues (2004) aponta os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. A concepção de coletivo leva os profissionais a se mobilizarem para dar uma resposta comum às prescrições e, a partir disso, cada professor as redefine em sua sala de aula. As regras do ofício compreendem aquilo que liga os profissionais entre si. Correspondem, ao mesmo tempo, a “uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 43, grifos do autor).

Com relação às ferramentas, elas estão a serviço das técnicas de ensino, sendo que muitas das quais o professor utiliza são concebidas por outros e não por ele mesmo, como, por exemplo, manuais didáticos, exercícios já construídos tirados de arquivos ou emprestados de colegas, para citar alguns. Essas ferramentas são frequentemente transformadas pelo professor para ganhar eficácia. De acordo com Amigues (2004, p. 44), “a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade”.

Feito esse breve levantamento teórico basilar para nosso estudo, passaremos a tratar sobre uma pesquisa que teve como foco a atividade docente.

3. UM ESTUDO SOBRE PRESCRIÇÕES E TRABALHO DOCENTE

O estudo que nos propomos a abordar se trata de uma pesquisa desenvolvida por Silva (2016) que tem como proposta primária avaliar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no que diz respeito ao tratamento dado ao ensino de gramática, a qual o autor defende que deve ser abordada numa perspectiva contextualizada, considerando como base a interação dos sujeitos que se comunicam por textos orais e/ou escritos. De acordo com Silva (2016), em termos metodológicos, sua investigação se constitui das seguintes etapas: 1) levantamento teórico; 2) análise de documentos oficiais para o Ensino Médio e 3) observação de duas aulas de dois professores, seguida de aplicação de um questionário. Ressaltamos que Silva (2016) não utilizou instrumentos durante a observação das aulas. Em seu trabalho, o autor ancorou-se em diversos teóricos, sobretudo em Antunes (2014), que trata com mais veemência a proposta do ensino de gramática contextualizada.

A partir desse objetivo, Silva (2016) analisou alguns documentos oficiais do Ensino Médio a fim de averiguar se estes faziam ou não alusão à proposta do ensino contextualizado de gramática. Nesta fase da pesquisa, o autor reportou-se às Orientações Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002), às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2008) e às Orientações Curriculares do Estado do Ceará, especificamente ao volume II da coletânea “Escola Aprendiz”, que contempla a área de Linguagens e Códigos (CEARÁ, 2008). Após análise, a pesquisa constatou que os documentos oficiais aludiam à defesa do ensino de gramática numa perspectiva contextualizada, a qual deve considerar os falantes envolvidos na interação, seu propósito comunicativo, o contexto etc.

Embora não fosse o objetivo principal do estudo, o autor observou duas aulas de dois professores diferentes no terceiro ano do ensino médio em duas escolas estaduais da cidade de Crateús, para tentar perceber, mesmo que minimamente, como se dava o ensino de gramática, confrontando, assim, sua teoria à realidade escolar. Silva (2016) aplicou também um questionário de quatro questões abertas aos professores envolvidos na pesquisa, interrogando-os sobre: 1) a concepção que eles tinham de língua e com que perspectiva eles trabalhavam a disciplina de Língua Portuguesa; 2) se eram conhecedores de prescrições como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Médio; 3) se o PCN produzia mudanças na sua forma de ensino de Línguas Portuguesas; 4) qual a importância de ensinar a Língua Portuguesa aos seus estudantes. Os resultados desta etapa da pesquisa constataram que os professores participantes eram conhecedores das orientações da legislação vigente, portanto, teoricamente, sabiam como deveriam proceder ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo ao ensino da gramática, no Ensino Médio.

Embora os resultados do seu estudo tenham apontado que os professores conhecem o que é preconizado nas normativas, na prática, o ensino de gramática contextualizada não ocorre nas aulas observadas. No entanto, Silva (2016) reconhece que uma investigação com maior profundidade seria necessária para constatar se o ensino da gramática ocorre de maneira contextualizada no Ensino Médio da rede municipal de Crateús. Ou seja, para se atingir tal objetivo é preciso ampliar tanto o número de sujeitos envolvidos por escola, quanto o número de unidades escolares da rede estadual do referido município. E também o número de aulas a observar, acrescentamos.

Percebemos, então, que o autor deixa margens para que pesquisas futuras ampliem o número de sujeitos envolvidos e possam ter um olhar mais condizente à realidade de como é o tratamento dado ao ensino de gramática nas instituições escolares na cidade de Crateús – CE. No entanto, o autor ressalta a importância dessa fase de sua pesquisa haja vista que se trata de uma “tentativa de verificação dos métodos de abordagem dos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, visando à apresentação de melhores propostas metodológicas em pesquisas posteriores” (SILVA, 2016, p. 63).

Enfatizamos que muitas pesquisas que possuem essa natureza exploratória-descritiva sobre o trabalho de ensino do professor se limitam, muitas vezes, a olhar o ofício do docente em si, sem considerar fatores outros que também permeiam e influenciam em seu trabalho, conforme discorrido na seção anterior.

Portanto, considerando as lacunas identificadas na terceira etapa da pesquisa de Silva (2016) – observação de aula e aplicação de questionário – e a fim de contribuirmos com novas metodologias para investigações posteriores, pretendemos, neste artigo, investigar a análise realizada por Silva (2016) da atividade de ensino dos professores participantes de sua pesquisa. Nosso estudo está apoiado em Amigues (2004) que considera critérios mais significativos que contribuem, à luz da Ergonomia Francesa, para uma melhor compreensão do trabalho docente em situação de ensino.

3.1 A atividade do professor: um novo olhar

Embora não tenha sido seu objetivo principal, Silva (2016), na condução da sua pesquisa, leva em consideração o trabalho docente e um dos seus objetos constituintes, as prescrições (AMIGUES, 2004), fato esse que despertou nosso interesse em torná-las nosso objeto de estudo.

Silva (2016) analisa as normas oficiais, nacionais PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2008) e estaduais Orientações Curriculares do Estado do Ceará (CEARÁ, 2008) e pontua que esses documentos são “em essência, bastante teóricos” (SILVA, 2016, p. 59), em especial o PCN+, o que, a seu ver, pode vir a ser um empecilho para professores que não acompanham novas demandas de ensino de língua. Constatamos que, para o autor, as prescrições são consideradas vagas (AMIGUES, 2004) por não apresentarem (PCN+), ou apresentarem poucos exemplos práticos de como se trabalhar a gramática contextualizada em sala de aula (OCEM e Orientações Curriculares do Estado do Ceará).

Na análise dos documentos citados, o autor se mostra ciente de que, de fato, esses documentos fazem parte do ofício dos professores, inclusive tem a expectativa de que esses educadores ajam conforme preconizado nessas prescrições descendentes, restringindo, pois, as tarefas realizadas pelos professores unicamente ao que é prescrito nessas normas. Ao ponderar que é necessário “constatar se tais orientações têm conquistado espaço nas escolas e se os professores pautam suas atividades

pedagógicas considerando as recomendações desses documentos oficiais” (SILVA, 2016, p. 61), o autor tem uma visão de que as prescrições desencadeiam a atividade do professor. No entanto, Silva (2016) não se atém para o fato de que elas constituem a atividade docente e de que podem ser ressignificadas por coletivos e pelo próprio professor, de modo a melhor se adequarem à sua prática.

As aulas observadas por Silva (2016) indicaram que nenhum dos dois professores observados em sua prática de ensino considerou o que os documentos oficiais preconizavam em relação à contextualização da gramática. Nessa perspectiva, o autor concluiu que as técnicas de ensino dos professores se limitaram ao ensino tradicional de gramática em sua perspectiva normativa, a qual não considera situações reais de uso.

A pesquisa em questão se limitou metodologicamente ao observável, ou seja, segundo Amigues (2004), ao trabalho realizado pelos docentes. Embora em sua metodologia Silva (2016) tenha recorrido à aplicação de um questionário, as constatações apreendidas a partir desse material podem ser insuficientes para melhor compreensão das prescrições ascendentes, ou mesmo autoprescrições, dos docentes participantes e, conseqüentemente, da atividade do professor.

Os resultados obtidos frente ao que esses professores responderam no questionário levou Silva (2016) a perceber que os docentes têm conhecimento do que preconizam os documentos oficiais, mas na prática não os consideram. Talvez aqui esteja o principal objeto para pesquisas futuras, afinal, faz-se necessário investigar como se dá, numa atividade como essa, o distanciamento entre o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o real da atividade (AMIGUES, 2004; 2009). Para isso, a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; MORAES, 2014) sugere o diálogo direto com os trabalhadores, no caso, com os professores. Ou seja, uma maneira de o pesquisador ter apresentado de forma mais significativa o trabalho professoral dos sujeitos envolvidos era ter se valido de métodos indiretos empregados na Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016). Dessa forma, esta e outras pesquisas ajudariam os professores-sujeitos da pesquisa a perceberem as “lacunas” de sua prática de ensino, bem como fazê-los refletir sobre sua prática em sala de aula e, possivelmente, transformá-la.

Essa perspectiva teórico-metodológica também auxiliaria melhor o olhar do pesquisador sobre o real da atividade docente, assim como as possíveis explicações para a não efetivação do trabalho prescrito, haja vista que Clot (2006) considera que isso seja também levado em conta na análise. Nesse sentido, seria válido o emprego de métodos indiretos propostos pela Clínica da Atividade para a análise da atividade docente, tais como o procedimento da Instrução ao Sósia³ ou o quadro metodológico da Autoconfrontação⁴ (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016), que permitem ao trabalhador, neste caso o professor, verbalizar sobre o seu agir para que, dessa forma, o observador pudesse ter

3 O dispositivo teórico-metodológico da Instrução ao Sósia consiste em o trabalhador instruir um sósia para uma hipotética substituição em sua atividade laboral. Nesse processo dialógico, ao falar sobre sua atividade, o profissional é conduzido a refletir sobre seu trabalho. Para maior aprofundamento, consultar Clot (2006).

4 À luz de Clot e Faïta ([2000] 2016), o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação consiste na filmagem de profissionais em situação de trabalho e posterior confronto destes com seqüências das imagens registradas, ou seja, com sua própria atividade e/ou com a de seus pares. Esse procedimento possibilita um diálogo desse profissional consigo mesmo e com o(s) outros(s), conduzindo-o a uma reflexão sobre sua atividade. Recomendamos a consulta da referida obra para maiores esclarecimentos.

um olhar mais holístico do que constitui a atividade daquele professor em atividade. Tal eficácia se daria porque acreditamos que, tal como é proposto pela Clínica da Atividade, é a partir da linguagem que temos acesso ao real da atividade (LIMA; BATISTA, 2016).

Portanto, acreditamos que, se Silva (2016) tivesse recorrido à Clínica da Atividade, a compreensão do trabalho de ensino dos professores poderia apresentar outros resultados e uma possível explicação para algumas práticas identificadas, porém não justificadas pela própria análise da pesquisa. Nesse sentido, compreender-se-ia melhor quais possíveis motivações implicaram no não cumprimento das prescrições descendentes, e se estas não se tornaram prescrições ascendentes ou autoprescrições, ou seja, se elas não eram resultado da ressignificação do próprio coletivo ou do próprio professor.

CONCLUSÃO

O trabalho docente é caracterizado por diversas peculiaridades que lhe são inerentes. O professor em sala de aula, além de educador, assume outros papéis que vão muito além do pedagógico. Diante de um meio de trabalho repleto de desafios, o professor tem como auxílio prescrições, tais como documentos oficiais, materiais didáticos, dentre outros recursos que desencadeiam, e constituem, o seu agir. Dessa forma, para realizar uma análise do trabalho professoral é necessário investigar as prescrições que orientam esse trabalho, assim como todo o contexto que o envolve.

A partir da análise realizada neste estudo, podemos afirmar que investigar o trabalho docente não é uma tarefa simplória, que requer somente observações de aulas, como muitos estudos têm abordado. Conforme pontua Amigues (2004), o trabalho do professor não é individual, restrito às interações com os alunos, mas há um coletivo que influencia diretamente nesta prática. Assim, é necessário levar em conta as prescrições, dentre outros elementos, na análise da atividade do professor.

Tendo em vista a importância das prescrições para o trabalho docente, ao ter como objeto de análise esse trabalho, é necessário ressaltar que, muitas vezes, essas prescrições são redefinidas pelo coletivo, a fim de atender às necessidades do professor, visto que a sua atividade costuma se inscrever em uma organização com prescrições muitas vezes vagas que o levam a redefinir suas tarefas.

Dessa forma, o trabalho docente não se resume apenas ao observável, visto que as ações não realizadas em sala de aula continuam influenciando no trabalho do professor. Como afirma Clot (2006), a atividade também engloba aquilo que não foi possível realizar, ou mesmo, aquilo que se desejaria fazer. Souza-e-Silva (2003) afirma também que, ao analisar o trabalho docente, elementos como o prescrito, o papel do professor, as ferramentas e a gestão são deixados em suspenso, enquanto que o realizado é considerado, independentemente das prescrições às quais os professores estão submetidos.

Portanto, acreditamos que a Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016) pode auxiliar nas investigações que tenham como foco o trabalho docente, pois, permite um olhar crítico e abrangente sobre diversos aspectos que permeiam o trabalho do professor, principalmente aquelas atividades que não se mostram diretamente observáveis. Logo, é necessário ampliar as investigações sobre dimensões que são geralmente ignoradas, mas que possuem inquestionável relevância para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. A.; CUNHA, D. Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: a autoconfrontação cruzada. Trabalho e Educação: a discussão na perspectiva da Ergonomia e da Ergologia. CEFET-MG, *Anais I SENEPT*, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo3.pdf>. Acesso em : 10 jun. 2017

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors série 1, 2003, p. 5-16. Disponível em: <http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf> Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

_____. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle**. Le travail partagé des enseignants. v. 42, n.2, p. 11-26, 2009.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 158p.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e códigos e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002. 241p.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008. 239p.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008. 88p.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 222p.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Farias. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v. 25 n.2, mai-ago, p. 33-60, [2000] 2016. Disponível: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2482/1664>> Acesso em: 10 jun. 2017.

DANIELLOU, F. **Le travail des prescriptions**. Madri: [s.n], p.9-16, 2002. Disponível: <<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>>. Acesso em: 12 mai.2017.

LEPLAT, J.; HOC, J. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983. Disponível: <<http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf>> Acesso em 10 jun. 2017

LIMA, M. E. A; BATISTA, M. A. O papel do *expert/especialista* versus *clínico/intervenante* em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B; ANJOS, D. D. (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, p.113-129, 2016.

MACHADO, A. R. As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Elisandra%20Maria%20Magalh%C3%A3es.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

MORAES, R. M. A. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Linguagem em Foco**. POSLA/UECE, v.6. n.1, p. 59-75, 2014.

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

SILVA, T. M. **O Ensino de língua portuguesa no nível médio: uma análise das contribuições dadas pela perspectiva da gramática contextualizada**. 2016. 86 f. Monografia (Graduação em Letras). IFCE, Crateús, CE, 2016. Disponível em: <biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=64044>. Acesso em: 21 mai. 2017.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Cad. Est. Ling.**, Campinas v. 44. p. 339-351, jan./jun, 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1720>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. O trabalho do professor sob um enfoque ergológico-discursivo. **Cientefico**, Ano VII, v. II. Salvador, jul-dez, p. 195-205, 2007.