

# A ABORDAGEM ERGONÔMICA DA ATIVIDADE DOCENTE: UMA INTRODUÇÃO ÀS NOÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

*Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)\**

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de desenvolver reflexões relativas ao trabalho do professor pelo viés da ergonomia da atividade, a partir de algumas noções teóricas e metodológicas aqui apresentadas. Resultado de estudos realizados e experiências ao lado da equipe ERGAPE, de Marseille, o texto aponta alguns aspectos do quadro metodológico da Autoconfrontação, utilizado nas pesquisas da equipe francesa e também em uso nas investigações que vem acontecendo na Universidade Estadual do Ceará. As pesquisas já concluídas nesta universidade apontam caminhos não apenas para o possível diálogo entre pesquisa e formação, mas também para novas perspectivas no que se refere à abordagem na formação de professores de línguas.

**Palavras-chave:** Ergonomia da Atividade; Abordagem Ergonômica; Autoconfrontação; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This paper aims to develop reflections on the work of teachers by the perspective of the activity of ergonomics, from some theoretical and methodological concepts presented here. From results of studies and experiences carried out together with the ERGAPE team of Marseille, the text points out some aspects of the methodological framework of self-confrontation, used in research by the French team and also in use in research that has been going on at the State University of Ceará. The research completed at this university points to ways not only for the possible dialogue between research and training, but also to new perspectives with regard to the approach in the training of language teachers.

**Keywords:** Ergonomics of the Activity; Ergonomic Approach; Self-confrontation; Teacher Training.

---

\* Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação (PosLA) UECE.  
Email: rozania.moraes@uece.br

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar algumas reflexões relativas ao trabalho do professor pelo viés da ergonomia da atividade. É o resultado da observação de algumas atividades e pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores da equipe ERGAPE<sup>1</sup>, durante nosso estágio pós-doutoral, acordado pela então Universidade de Provence (hoje Aix-Marseille), durante o período de abril 2011 a abril 2012.

O texto compreende duas partes: a primeira traz algumas noções teóricas referentes à ergonomia enquanto disciplina que, por sua vez, nos conduz a apresentar a clínica da atividade e a própria noção de atividade. A segunda parte trata da autoconfrontação como um quadro metodológico nas pesquisas que levam em conta a atividade profissional e onde apresentamos aspectos desse quadro metodológico em pesquisas realizadas e um breve recorte de uma autoconfrontação simples de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Finalizamos discutindo certos elementos das partes precedentes em relação a novas perspectivas para a formação na Universidade Estadual do Ceará.

### ERGAPE e a formação dos profissionais da educação

A partir dos anos 1990 as numerosas pesquisas tendo a formação de professores como um objeto de estudo permitiram que este se tornasse um eixo de pesquisa no domínio da linguística aplicada (LA), uma realidade no campo científico mundial e não somente no Brasil (GIL, 2005).

Segundo Gil (2005) essas pesquisas em diferentes contextos (macros: os cursos e programas de formação, por exemplo; e micros: a sala de aula na universidade a formação continuada, etc.) e com diferentes participantes (formadores, futuros professores, professores, coordenadores, supervisores, etc.) evocam várias opções a serem exploradas na área de formação de professores, como, por exemplo, a prática reflexiva, as crenças, a construção da identidade profissional, o uso das TDIC<sup>2</sup>, os gêneros textuais, o(s) letramento(s), as ideologias, etc. As metodologias utilizadas são de ordem qualitativa/interpretativa tendo como técnicas/instrumentos entrevistas, questionários, observações, tomadas de notas, gravações audiovisuais.

Trata-se notadamente de uma produção fértil e importante considerando o caráter inter e transdisciplinar da LA, isto é, a possibilidade de diálogo com outras disciplinas (psicologia, antropologia, pedagogia, por exemplo) que os estudos no domínio de formação de professores permitem. No entanto, atualmente não há muitas pesquisas (no Brasil, particularmente) sobre formação de professores que dialogam com a ergonomia (disciplina das ciências do trabalho, da qual trataremos a seguir). Exceto pesquisas desenvolvidas nas universidades de São Paulo (USP e PUC), cujos estudos sobre formação de professores na abordagem ergonômica atingem um estágio relativamente crescente, em outras regiões do Brasil essa abordagem permanece ainda pouco conhecida ou até mesmo desconhecida.

---

<sup>1</sup> ERGAPE: Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

<sup>2</sup> Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Graças a um acordo CAPES-COFECUB<sup>3</sup> realizado entre universidades brasileiras e francesas, trocas científicas puderam acontecer. Por isso, os trabalhos idealizados e realizados por essas equipes foram divulgados nas esferas acadêmicas do Sul e Sudeste do Brasil.

O eixo ERGAPE da UMR-ADEF<sup>4</sup> da Universidade Aix-Marseille tem como objetivo estudar, na perspectiva ergonômica, o trabalho dos profissionais da educação e sua evolução. Esses estudos analisam as atividades e as prescrições<sup>5</sup> da atividade dos professores, considerando a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real<sup>6</sup>, e compreendem as diversas categorias nas quais podem se inserir esse profissionais (estagiários, professores novatos, professores experientes, formadores, conselheiros pedagógicos, etc.) assim como as diversas situações do meio educativo (ensino em sala de aula, tutorado, formação, etc)<sup>7</sup>.

As questões referentes ao trabalho docente, na perspectiva ergonômica da atividade, aparecem em estudos recentes, e isto até mesmo na França. As pesquisas em Educação, *a priori*, se preocupam muito mais com os alunos do que com o professor, aquelas em didática (para falar um pouco da DLV<sup>8</sup>) também não privilegiam o papel do professor, ou seja, colocando à parte alguns casos isolados, as pesquisas em didáticas das disciplinas nesses últimos tempos não levaram em conta especificamente “os gestos profissionais do professor” (AMIGUES, 2003, p.7).

Em outras palavras, a atividade docente ainda é pouco explorada como objeto de estudos científicos, exceto para a equipe ERGAPE, que vem realizando inúmeros trabalhos na área nos últimos anos. Essa é a razão pela qual esse grupo investe em articulações com pesquisadores brasileiros, por exemplo, a fim de criar eixos que irão, doravante, poder considerar esse objeto de pesquisas, mas também de formação profissional educativa no âmbito da ergonomia da atividade. Assim, é necessário agora apresentar a ergonomia enquanto disciplina.

## 1. EM TORNO DE ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS:

### 1.1 Ergonomia

Antes de apresentar aspectos (bastante pontuais) sobre a história da ergonomia, é importante mostrar o significado do próprio termo. De origem grega (*ergon* = trabalho, e *nomos* = normas, leis, regras), o termo ergonomia designa a ciência do trabalho. De acordo com a *International Ergonomics*

<sup>3</sup> Acordo entre as universidades brasileiras PUC-Rio, PUC-São Paulo, UFRJ-Rio e as universidades francesas de Provence/ Aix-Marseille e de Rouen.

<sup>4</sup> *Unité Mixte de Recherche ADEF: Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation.*

<sup>5</sup> As prescrições constituem as tarefas, as regras (oficiais ou não) que orientam/regulam o trabalho do professor. De acordo com Amigues (2004, p. 42) as prescrições não servem unicamente para “desencadear a ação do professor, mas elas são também objetos constitutivos de sua atividade”. Para maiores detalhes ver Amigues (2003; 2004) e Amigues e Lataillade (2007).

<sup>6</sup> A partir da diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real, aplicada à atividade do professor, foi desenvolvida uma problemática que vai além dessa questão: o recurso à teoria de gêneros. Ver notadamente os trabalhos F. Saujat sobre o gênero professor iniciante.

<sup>7</sup> Ver Homepage ADEF: <http://sites.univ-prov.fr/umr-3/spip.php?article17>

<sup>8</sup> *Didactique des Langues Vivantes*

*Association*, trata-se de uma “disciplina voltada para os sistemas que se estende a todos os aspectos da atividade humana”<sup>9</sup>. E também:

A ergonomia (ou os « fatores humanos<sup>10</sup>») é:

- a disciplina científica que se ocupa da **compreensão das interações** entre os homens e os outros elementos de um sistema.

- a profissão que aplica as teorias, os princípios, os dados, os métodos para **conceber no objetivo de otimizar** o bem-estar dos homens e a performance do sistema em seu conjunto.

Os ergônomos contribuem para a **concepção e para a avaliação** das tarefas, dos produtos, das condições de trabalho e dos sistemas para **torná-los compatíveis** com as necessidades, as capacidades, as possibilidades e os limites dos seres humanos.<sup>11</sup>

Trata-se de uma disciplina recente<sup>12</sup>, cuja origem é muito ligada às questões relacionadas ao trabalho e aos conflitos sociais. Embora a história da ergonomia encontre marcas em épocas distantes da Antiguidade, e o termo tenha sido utilizado pelo biólogo polonês Wojciech Jastrzbowski em 1857, seu verdadeiro desenvolvimento se deu apenas a partir da Segunda Guerra. Assim, a origem da ergonomia, tal qual se adota hoje em dia, data de 1947, na Grã-Bretanha, quando o engenheiro Murrell reintroduziu o termo. E em 1949 foi criada a primeira sociedade nacional de ergonomia (*Ergonomic Research Society*, que se tornou *Ergonomic Society*).

O desenvolvimento da ergonomia na Grã-Bretanha ocorreu devido às pesquisas conduzidas durante a guerra, tendo como objetivo “atenuar os esforços humanos em situações extremas” e, também, graças aos estudos realizados pela sociedade de pesquisa ergonômica que visavam a “levar em consideração os fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos (...) a fim de atenuar danos ao organismo humano (...)” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 86).

Desde então os trabalhos e pesquisas começavam a aparecer em vários países desenvolvidos como Estados Unidos, França e Japão, entre outros. Entretanto, mostraremos, a seguir, que a França escolheu uma abordagem centrada principalmente nas questões epistemológicas em

<sup>9</sup> « discipline orientée vers les systèmes qui s’étend à tous les aspects de l’activité humaine »

<sup>10</sup> Segundo Darse ; Montmollin (2006, p. 10) a corrente ergonômica (principalmente americana) dos *fatores humanos* “privilegia a interface entre os componentes materiais e os componentes (ou ‘fatores’) humanos”. A outra corrente (sobretudo européia ou francófona) privilegia o homem como ator em um sistema de trabalho. Para maiores detalhes sobre o “fator humano”, ver a obra de Christophe Dejours, *Le Facteur humain*, PUF, 1995.

<sup>11</sup> « L’ergonomie (ou les « facteurs humains») est : la discipline scientifique qui s’occupe de la **compréhension des interactions** entre les hommes et les autres éléments d’un système. La profession qui applique les théories, les principes, les données, et les méthodes **pour concevoir dans le but d’optimiser** le bien-être des hommes et la performance du système dans son ensemble. Les ergonomes contribuent à la **conception et à l’évaluation** des tâches, des produits, des conditions de travail et des systèmes pour les **rendre compatibles** avec les besoins, les capacités, les possibilités et les limites des êtres humains ». Ver homepage da SELF (Sociedade de Ergonomia de Língua Francesa), disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/heading/heading27179.html>.

<sup>12</sup> É verdade que na história da ergonomia seus precursores aparecem desde a Antiguidade, e ao longo dos séculos encontramos personalidades (médicos, engenheiros, inventores e outros) que desenvolveram, em seus *métiers*, princípios da ergonomia. Entretanto não nos interessa neste estudo fazer um histórico da ergonomia. Para maiores detalhes ver A. LAVILLE. Repères pour une histoire de l’ergonomie francophone. *Comptes rendus du Congrès SELF-ACE 2001*. Disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-FR/v1-01a-laville.pdf>

relação aos “efeitos da ação ergonômica” (idem, p. 87) em situações de trabalho. É preciso então dizer que a ergonomia é vista sob duas perspectivas ou correntes: a primeira, anglo-saxônica ou americana; e a segunda, francófona ou francesa. Os princípios dessas duas correntes, apesar de suas particularidades/diferenças, não são contraditórios, e, em certos casos, podem até mesmo se completarem. Apresentaremos alguns aspectos dessas duas correntes, mas é notadamente na ergonomia francesa que se baseia nosso estudo.

A primeira corrente<sup>13</sup> leva em consideração as características do homem enquanto “máquina humana” para que se lhe possa adaptar as máquinas, os equipamentos, os dispositivos técnicos dos quais ele precisa em seu trabalho. Essa corrente da ergonomia é conhecida como ergonomia dos fatores humanos ou *human factors*, de acordo com os ergônomos anglo-saxões (DARSES; MONTMOLLIN, 2006).

A segunda corrente considera o homem como ator (agente) em um sistema de trabalho. Em outras palavras, é a dinâmica da atividade humana que é levada em conta, e, assim, o trabalho deve ser analisado como um processo (DARSES; MONTMOLLIN, 2006).

É nessa segunda corrente que se situa a ergonomia francesa ou francófona. Esta ergonomia é marcada por preocupações iniciais que vão se reencontrar, quando finalmente será criada a Sociedade de Ergonomia da Língua Francesa (SELF), em 1963. Resumimos essas três preocupações a: 1) efeitos produzidos pelo trabalho na saúde do indivíduo; 2) eficácia do trabalho humano e a adaptação das máquinas/ferramentas, etc, assim como a organização do trabalho; 3) adaptação do homem ao trabalho. Assim, desde o período da Segunda Guerra até a criação da SELF, a ergonomia francófona realizou todo um processo de concepção.

A contribuição da ergonomia, a partir de uma demanda, (geralmente), é de “compreender o trabalho para transformá-lo<sup>14</sup>” no que nos diz respeito, especificamente, ao trabalho do professor ou dos futuros professores de línguas (em formação inicial ou continuada). Com essa contribuição, acreditamos que é possível analisar a atividade desses professores para, assim, poder intervir e ajudá-los de alguma forma a transformar essas situações com as quais eles são confrontados (dificuldades, dilemas, etc.). O fato de existir uma demanda torna particular a abordagem ergonômica em relação à maior parte das pesquisas desenvolvidas nas ciências humanas, uma vez que a demanda pode conduzir o pesquisador desde o início em direção às dificuldades e situações conflituosas já existentes (WISNER *apud* FAÏTA; SAUJAT, 2010). É então importante abordar aqui algumas questões relativas à intervenção e ao papel do pesquisador.

De acordo com Faïta e Saujat (2010), a atividade de intervenção do pesquisador não se limita apenas a “assistir” os professores para “trabalhar” sua experiência e isso diante das dificuldades encontradas por estes, mas também essa atividade conduz o pesquisador a *transformar essa*

---

<sup>13</sup> Nessa corrente Frederick Taylor (daí o termo *Taylorismo*) foi, provavelmente, o representante mais célebre, responsável pela criação da Organização Científica do Trabalho e que deixou uma forte herança relacionada à divisão do trabalho (bastante mecanicista aos olhos da psicologia do trabalho). Baseando-se em observações empíricas, Taylor foi considerado o primeiro analista do trabalho, apesar das críticas sobre suas concepções de trabalho/trabalhadores.

<sup>14</sup> *Comprendre le travail pour le transformer* é, aliás, o título de uma obra (GUÉRIN ; LAVILLE ; DANIELLOU ; DURAFFOURG ; KERGUELEN ; 1991) publicado por ANACT éditions. Para os autores, transformar o trabalho é a finalidade maior da intervenção ergonômica (p. 17).

*experiência a fim de compreendê-la*. Aqui se vê nitidamente um trabalho de co-análise que reúne pesquisador e professor, e no qual a atividade considerada “ordinária” se põe em movimento, como um tipo de “reconstrução” do *métier* permitindo ao professor vislumbrar de outra forma sua atividade, e ao pesquisador melhor compreendê-la para, assim, poder propor condições de desenvolvimento. Isso nos conduz às reflexões de Clot e Leplat (2005, p. 302. Grifo nosso): “A observação do trabalho produz resultados para o interveniente em termos de conhecimentos, mas ela não produz apenas conhecimentos. *Ela produz também a atividade no observado*”<sup>15</sup>. Ora, no momento em que o observado verbaliza a respeito de seu trabalho, cria-se uma nova atividade (“a atividade sobre a atividade”), em outras palavras, a linguagem se manifesta nela própria enquanto atividade; retomando o que sustenta Faïta (2011, p. 44) “a linguagem, atividade humana que consiste prioritariamente em interagir e em trocar não é nem dissociável nem qualitativamente diferente das outras”, pois, acrescenta o autor, “não existe nenhuma atividade fundamentalmente ‘muda’, apesar das aparências ou das coerções regulamentares”<sup>16</sup> (idem, p. 45).

## 1.2 Clínica da atividade

Em Clot e Leplat (2005), os autores apresentam o conceito de clínica de atividade começando pela definição do termo clínica (adjetivo). O termo, utilizado na medicina, corresponde ao tratamento das doenças realizado de maneira individual (ex: a visita do médico ao doente em seu leito). No entanto a atenção dos autores é dirigida principalmente para o uso associado à noção de método.

No que se refere a este método, “sua finalidade é então epistêmica, pois orientada essencialmente para a aquisição de conhecimentos sobre uma situação de trabalho, sendo esta compreendida como a junção do operador com suas condições de trabalho<sup>17</sup>” (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 290). Compreendemos que, no que os autores denominam aqui de “condições de trabalho”, se inserem os fatores tarefa e ambiente de trabalho. Em outras palavras, o método clínico é um dos métodos utilizados em psicologia e em ergonomia da atividade para analisar a atividade em situações de trabalho<sup>18</sup>, e faz parte *a priori* do processo da intervenção.

A clínica da atividade se situa em um quadro metodológico que se refere aos pressupostos teóricos de Vygotski, particularmente aos métodos indiretos. Para Vygotski “a observação direta clássica não pode ser considerada como sinônimo de objetividade<sup>19</sup>” (VERESOV<sup>20</sup>, 1999, p. 213,

<sup>15</sup> « L’observation du travail produit des résultats pour l’intervenant en termes de connaissances mais elle ne produit pas que des connaissances. Elle produit aussi de l’activité chez l’observé ». Clot e Leplat (2005, p. 302).

<sup>16</sup> « le langage, activité humaine consistant majoritairement à interagir et échanger n’est ni dissociable ni qualitativement différent des autres », (FAÏTA, 2011, p. 44) (...) « il n’existe aucune activité foncièrement ‘muette’, en dépit des apparences ou des contraintes réglementaires » (idem, p. 45).

<sup>17</sup> « sa visée est alors épistémique, car orientée essentiellement vers l’acquisition de connaissances sur une situation de travail, celle-ci étant comprise comme le couplage de l’opérateur avec ses conditions de travail » (CLOT ; LEPLAT, 2005, p. 290).

<sup>18</sup> Os autores citam trabalhos nos quais o método clínico (em situações de trabalho) foi utilizado, como por exemplo, o de J.-M. Lahy e S. Pacaud (1931) centrado em questões dirigidas primeiramente à tarefa, mas também aos empregados; o de J.-M. Faverge (1968) sobre o procedimento clínico em psicologia industrial; e o de L. A. Suchman (1987) no qual este desenvolve a noção de ação situada. A respeito desta noção, segundo Suchman, “a situação é crucial para a interpretação da ação” (1987, p. 187, apud CLOT ; LEPLAT, 2005, p. 296).

<sup>19</sup> « l’observation directe classique ne peut pas être considérée comme synonyme d’objectivité » (VERESOV, 1999, p. 213, apud CLOT, 2011, p. 20).

<sup>20</sup> N. Veresov, *Undiscovered Vygotsky*. Francfort : Peter Lang, 1999.

*apud* CLOT, 2011, p. 20). Então, seguindo a influência vigotskiana, Clot (2011, p. 19) defende a tese de que é somente a partir da “ajuda das marcas que é necessário construir” que se pode aceder à experiência vivida, não estando esta “diretamente acessível”. Compreendemos daí por que Clot (2008, p. 102) considera que a contribuição da clínica da atividade na análise do trabalho é primeiramente uma contribuição metodológica.

Essa metodologia, chamada historico-desenvolvimentalista, tem como objeto a história do desenvolvimento da atividade. Desta feita, tentar compreender a atividade para transformá-la não é suficiente; é preciso também transformá-la para compreendê-la. E isso passa por uma organização de diálogos, estes considerados por Clot (2008, p. 127) como a mola (motivo) do desenvolvimento da atividade, este desenvolvimento sendo muito mais interessante para o pesquisador que a atividade como tal, pois é assim que a experiência vivida e reconhecida dá lugar a outras experiências graças ao poder de agir. O poder de agir, para Clot, refere-se à atividade. Segundo o autor, o poder de agir “mede o *raio de ação* efetivo do sujeito ou dos sujeitos em seu meio profissional habitual, o que se pode também chamar de *brilho da atividade, seu poder de recriação*<sup>21</sup>” (CLOT, 2011, p. 29. Grifo nosso).

A clínica da atividade deve então identificar os conflitos e as dificuldades que existem no meio profissional buscando transformar as tarefas e a organização do trabalho a fim de, assim, contribuir para o desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos.

### 1.3 Atividade

Encontramos nos estudos realizados por Leplat e Hoc (1983), referentes às acepções de tarefa e atividade, que a tarefa compreende “o que se tem a fazer e a atividade o que se faz” (p. 50); ou seja, a primeira evoca a ideia de prescrição, e a segunda evoca o que é posto em jogo pelo sujeito para realizar as prescrições. Os autores definem tarefa como um “objetivo dado em condições determinadas” (p.51) e a atividade como:

[...] o que é posto em prática para executar a tarefa. Esta atividade é finalizada pelo objetivo que se fixa o sujeito a partir do objetivo definido pela tarefa. Logo que ela se aplica a objetos materiais, ela é em parte observável. Logo que ela porta sobre representações mentais pode-se perceber disto apenas o resultado final [...] Em todos os casos, a parte observável da atividade (o comportamento) constitui apenas um aspecto disto, aspecto importante uma vez que sem ele o segundo aspecto seria inacessível. Este segundo aspecto é constituído pelos mecanismos inobserváveis de produção desse comportamento (LEPLAT; HOC, 1983, p. 54)<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> « mesure le rayon d’action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu’on peut aussi appeler le rayonnement de l’activité, son pouvoir de récréation » (CLOT, 2011, p. 29).

<sup>22</sup> « ...ce qui est mis en oeuvre pour exécuter la tâche. Cette activité est finalisée par le but que se fixe le sujet à partir du but défini par la tâche. Lorsqu’elle s’applique à des objets matériels, elle est en partie observable. Lorsqu’elle porte sur des représentations mentales on peut n’en percevoir que le résultat ultime (...) Dans tous les cas, la partie observable de l’activité (le comportement) n’en constitue qu’un aspect, aspect important puisque sans lui le second aspect serait inaccessible. Ce second aspect est constitué par les mécanismes inobservables de production de ce comportement. » (LEPLAT ; HOC, 1983, p. 54).

As contribuições de Clot (1999)<sup>23</sup> e Clot et Faïta (2000) trouxeram uma renovação a essa tradição clássica da análise do trabalho. Os autores pensaram em ir além da dicotomia “prescrito (tarefa)/real (atividade)”. A noção de atividade evocada por Clot, à qual nos referimos, apresenta o real da atividade igualmente como

[...] o que não se faz, o que se busca fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – o que se queria ou poderia ter feito, o que se pensa poder fazer em outro lugar. É preciso acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para não fazer o que se deve fazer; o que se tem a refazer é tão igualmente o que se tinha feito sem ter querido fazer (CLOT, 2008, p. 89)<sup>24</sup>

A atividade toma então uma dimensão mais ampla não se limitando apenas ao realizado, mas levando em consideração também o não-realizado; por isso a atividade é considerada como amorfa. O que Clot quer explicar é que na atividade profissional há todo um universo de gestos e ações possíveis, que se realizam ou são deixados de lado, para, assim, atingir de uma maneira ideal os objetivos estabelecidos. Ao explicar isso, Clot (2011) reconhece como legítima a afirmação de Vygotski de que “o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas”.

As investigações no campo da análise da atividade avançaram não apenas na perspectiva do desenvolvimento profissional, mas igualmente nas perspectivas do gênero e estilo. O trabalho substancial de Clot e Faïta (2000) torna-se, então, passagem obrigatória no estudo da atividade e gêneros da atividade.

#### 1.4 Atividade e gêneros da atividade: conceitos indissociáveis

A noção de *gênero*, introduzida no campo da análise do trabalho por Clot e Faïta, conforme o estudo citado acima, tem por base a noção de *gêneros de discurso* proposta por Bakhtin (2003)<sup>25</sup>, definidos por este último como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Segundo Bakhtin o indivíduo escolhe o gênero do discurso para manifestar seu querer-dizer. Sua fala (*parole*) é organizada por gêneros:

[...] nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...]. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna...” (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Isto quer dizer que o indivíduo às vezes se serve de um gênero de discurso sem mesmo se dar conta disso, pois esses gêneros estão disponíveis na esfera social para lhe permitir a troca (com o mundo, com os outros, e até com ele mesmo); os gêneros são “os falares sociais em uso

<sup>23</sup> Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*, PUF, 1999. Como não dispomos da obra em versão original, citamos nas referências a obra traduzida em português, *A função psicológica do trabalho*, Ed. Vozes, 2006.

<sup>24</sup> « ...ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ; ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on avait [fait] sans avoir voulu le faire » (CLOT, 2008, p. 89).

<sup>25</sup> M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*. Esta obra, publicada em francês em 1984, por Gallimard, se encontra no momento esgotada, razão pela qual consultamos a tradução brasileira, *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes, 2003.



numa situação<sup>26</sup> (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 10). Mas para bem utilizar o(s) gênero(s) o indivíduo deve dominá-lo(s) bem; feito isto, ele consegue às vezes modificá-lo(s)/adaptá-lo(s)/recriá-lo(s) (preservando marcas comuns, características, particularidades, etc.).

No domínio da análise do trabalho, Clot e Faïta (2000) explicam o gênero como “a parte sub-entendida da atividade”. O gênero corresponde aos conhecimentos dos atores de um meio profissional, e não apenas seus conhecimentos, mas também sua visão do trabalho, suas expectativas, seus pontos comuns que justamente os reúnem nesse meio. Segundo os autores (idem, p. 11), “é como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional<sup>27</sup>” Esta pertença orienta o indivíduo a conduzir seu agir profissional, considerando que ele dispõe de uma espécie de “estoque” de ações e de verbalizações (SAMURÇAY e PASTRÉ 1995, *apud* CLOT; FAÏTA, 2000) para se servir delas em sua atividade.

Assim como Bakhtin considera a palavra-enunciado nos gêneros de discurso com um nó de significação, reunindo, em uma só palavra, a palavra de si, a palavra do outro e a palavra do dicionário, Clot e Faïta fazem disso uma relação ao gênero profissional, ou gênero da atividade (atividade docente, no que nos concerne). Os autores, como Bakhtin, comparam o gesto profissional também com uma “arena de significação”. E eles acrescentam: “Tal gesto é tão somente a *íntegra* das discordâncias e de apoios *entre o gesto prescrito, meu próprio gesto e o gesto dos colegas de trabalho*<sup>28</sup>” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 12. Grifo nosso).

Assim, para Clot e Faïta, os gêneros de atividades “são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá sua capacidade à atividade pessoal em situação [...]”<sup>29</sup> (idem, p. 12). Por pressupostos sociais e memória impessoal compreendemos bem *métier*, prescrições, normas etc. o que não impede que o indivíduo possa desenvolver sua atividade pessoal por meio da estilização do gesto profissional. Em um estudo mais recente, Clot (2008, p. 112) considera a atividade (sobretudo) realizada entre uma memória pessoal e uma memória transpessoal.

Poderíamos dizer, para retornar ao *métier*, que além do *métier* “neutro” da prescrição, existe simultaneamente como meu *métier* e como o *métier* dos outros. [...] O *métier* teria então, para cada profissional, uma “dupla vida”, cada uma tomando um aspecto por meio da outra, à prova da outra. (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 18 ; CLOT, 2008, p. 112)<sup>30</sup>.

É fundamental destacar em nosso estudo (de interesse inter/transdisciplinar – ciências da linguagem/ciências do trabalho) a importante contribuição (com finalidade linguística) notadamente

<sup>26</sup> « les parlés sociaux en usage dans une situation » (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 10).

<sup>27</sup> « C’est comme ‘un mot de passe’ connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel ».

<sup>28</sup> « Tel geste n’est que l’intégrale des discordances et d’épaulements entre le geste prescrit, mon propre geste et le geste des collègues de travail. » (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 12).

<sup>29</sup> « sont les antécédents ou les pré-supposés sociaux de l’activité en cours, une *mémoire impersonnelle et collective* qui donne sa contenance à l’*activité personnelle* en situation... » (p. 12). Nós destacamos

<sup>30</sup> « On pourrait dire, pour revenir au métier, qu’au-delà du métier « neutre » de la prescription, il existe simultanément comme mon métier à moi et comme le métier des autres. (...) Le métier aurait donc, pour chaque professionnel, une « double vie », chacune prenant tournure dans l’action par l’entremise de l’autre, à l’épreuve de l’autre. » (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 18 ; CLOT, 2008, p. 112).

postulada por Faïta nas pesquisas relativas ao gênero da atividade. Designando a linguagem como uma atividade humana, Faïta corrobora os pressupostos bakhtinianos segundo os quais o diálogo é ele mesmo uma ação; por meio dos diálogos o homem pode se manifestar verdadeiramente não somente aos outros, mas também a si mesmo. Para Bakhtin o diálogo compreende um tipo de “dramática”, e o próprio objeto do discurso “torna-se inevitavelmente um palco de encontro com opiniões dos interlocutores imediatos (...) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 300); a isso Bakhtin atribui o nome de *polifonia* e Clot e Faïta (2000) preferem chamar *plurivocalidade*<sup>31</sup>.

As interações ou trocas verbais permitem então ao indivíduo “se desvendar”, existir enquanto ser social – pois para Bakhtin “ser, é comunicar dialogicamente”<sup>32</sup> (BAKHTINE, 1970, p. 344) – isto é, a troca verbal corresponde ao que Clot e Faïta (2000) denominam “lugar e espaço de desenvolvimento”.

## 2. A AUTOCONFRONTAÇÃO, UM QUADRO METODOLÓGICO

Diante das reflexões sobre práticas metodológicas tendo em vista a análise do trabalho, encontra-se no método da clínica da atividade modalidades de análises que permitem aos pesquisadores, assim como aos atores (agentes) da atividade, refletirem sobre o trabalho, sobre a ação realizada e o que estes últimos dizem a respeito do que eles se veem fazer. Conforme Vieira e Faïta (2003, p. 29), esse procedimento “institui o que chamamos de um espaço-tempo no qual os protagonistas têm a possibilidade de mobilizar, ou de restabelecer, seu ‘poder de agir’ em contraponto às ações expostas pelo registro filmado”.

O quadro metodológico da autoconfrontação revela o dialogismo como princípio maior, pois durante a confrontação, seja com a imagem de sua própria atividade seja com a imagem da atividade de outrem, o(s) protagonista(s) juntamente com o pesquisador instalam o debate, a análise, a reflexão sobre essa atividade, em outras palavras, a relação dialógica se instala pela reflexão do protagonista com ele próprio, ou com o outro profissional ou com o pesquisador. É preciso destacar que a autoconfrontação é algo distinto da atividade inicial; trata-se da “atividade sobre a atividade”. Este quadro metodológico, cujo procedimento foi desenvolvido por Faïta (1989; 1996), com novos estudos realizados por Clot e Faïta (2000), também por Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2001) e aprofundado por Faïta e Vieira (2003), constitui-se de três momentos:

- a constituição de um grupo de análise (FAÏTA, 1997)<sup>33</sup> e seu trabalho sobre o objeto de pesquisa e as opções metodológicas;
- a realização das autoconfrontações simples e cruzada e a conjugação das experiências dos participantes;
- a extensão do trabalho de análise pela restituição de seu produto ao coletivo profissional (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 58)<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> *plurivocalité*

<sup>32</sup> «être, c’est communiquer dialogiquement» (BAKHTINE, 1970, p. 344).

<sup>33</sup> D. Faïta, La conduite du TGV : exercices de styles. Champs visuels, 6, 1997, p. 75-86.

<sup>34</sup> « - la constitution d’un groupe d’analyse (FAÏTA, 1997) et sa mise au travail sur l’objet de la recherche et les options méthodologiques ; - la réalisation des autoconfrontations simple et croisée et la conjugaison des expériences des participants ; - l’extension du travail d’analyse par la restitution de son produit au collectif professionnel» (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 58).

Esses três momentos se traduzem em cinco fases, segundo Faïta e Vieira (2003, p. 62). A primeira fase é constituída pelo filme da atividade inicial que se tornará então uma primeira fonte de significações concretas. A segunda fase corresponde à autoconfrontação simples, ocasião em que cada um dos protagonistas (profissionais), face às imagens selecionadas de sua atividade inicial, vai comentar sua atividade e interagir com as questões do pesquisador. Esta fase produzirá uma segunda fonte de significações concretas, estas por sua vez sendo levadas para a terceira fase. A terceira fase compreende a autoconfrontação cruzada, quando existe interação protagonista-protagonista e protagonista(s)-pesquisador. Esta fase integra as fases anteriores e permite o “desenvolvimento do objeto desta nova atividade, desenvolvimento de sujeitos engajados na atividade<sup>35</sup>” (FAÏTA; VIEIRA, idem, p. 62). A quarta fase compreende o retorno ao meio profissional trazendo uma resposta à demanda inicial. Finalmente, a quinta fase corresponde à apropriação do objeto pelo(s) pesquisador(es), ocasião da análise aprofundada do objeto.

Para Clot e Faïta (2000, p. 25), a autoconfrontação deve criar um “espaço-tempo” diferente, ocasião em que o ator (agente), descobrindo sua atividade, toma as distâncias, e, como em um processo de “redoublement<sup>36</sup>”, verbaliza a respeito de sua atividade com os outros, consigo mesmo enquanto ator dessa atividade inicial, mas também enquanto ator de novas relações (nova atividade) que ele cria ao ver o filme. Percebe-se notadamente aqui um “movimento dialógico” que conduz o ator a situações de reconcepção, de reconstrução, de transformação dessa atividade; em outras palavras, a situações favoráveis ao desenvolvimento profissional.

## 2.1 Autoconfrontações realizadas

Nessa parte do trabalho pretendemos mostrar o papel da autoconfrontação, como dispositivo metodológico, tomando como exemplos alguns estudos desenvolvidos pelos pesquisadores *ergapeanos*, e também pela equipe da UECE.

Portadores de *expertise* no uso do quadro metodológico da autoconfrontação, os pesquisadores ERGAPE acumulam numerosos estudos no campo da formação de professores, do ponto de vista da análise do trabalho docente.

Ao longo de nosso estágio, pudemos seguir de perto algumas ações da equipe na realização de autoconfrontações. A maior parte das situações se inseria no caso da autoconfrontação cruzada e, sobretudo, com coletivos. Em certas ocasiões o tema abordado, a partir de sequências selecionadas, conduzia os professores, os formadores e o(s) pesquisador(es) a um verdadeiro processo de compreensão e de reconstrução/trans transformação do trabalhos por meio de trocas desencadeadas. Temas como o cansaço, a vinda dos pais à porta da sala de aula, os alunos “problemáticos”, a entrada em classe (disposição) foram bastante discutidos. Em todas as situações ocorreu a intervenção do professor formador, e o(s) pesquisador(es) faziam realmente o papel de “deixar falar o *métier* docente” no intuito de compreender e intervir no seu desenvolvimento (FAÏTA; SAUJAT, 2010), como já citamos acima.

<sup>35</sup> « développement de l’objet de cette nouvelle activité, développement des sujets engagés dans l’activité »

<sup>36</sup> Entendemos esse processo como aquilo que Clot chama de “tradução de uma atividade em uma outra atividade” (CLOT 2003, p. 12 *apud* B. PROT, *Pour sortir des idées fixes sur l’évaluation*, 2007).

As seções com os coletivos que testemunhamos apresentaram sequências retiradas de autoconfrontações simples e cruzada. Sustentamos a ideia de que é, sobretudo, nas autoconfrontações cruzadas que se revelam situações conflituosas, controversias. Porém não negamos que na autoconfrontação simples o profissional é fortemente levado a emitir comentários suficientemente importantes, algumas vezes reveladores de “estranhamento(s)” (CLOT, 2011) percebido(s) em sua atividade. Um exemplo francês conhecido corresponde à autoconfrontação entre dois condutores de TGV, na qual um deles, não compreendendo sua conduta conforme o que ele vê na imagem, emite o seguinte comentário: “É estranho... normalmente eu deveria...”<sup>37</sup> (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 27). Eis um clássico exemplo de “estranhamento” (de desenvolvimento), no qual o sujeito não precisa nem mesmo de uma controvérsia ou de um aparte de seu colega, pois ele “descobre seu trabalho ao mesmo tempo que sua qualidade de sujeito em sua própria atividade”<sup>38</sup> (idem, p. 27).

Iniciando-se nessa área de estudos, o PosLA – UECE teve concluída, em 2011, uma pesquisa (que consideramos a pioneira nesta universidade) na abordagem ergonômica relacionada à atividade docente de duas professoras estagiárias de língua francesa<sup>39</sup>. Uma segunda pesquisa (MORAES, 2013), fez parte de um projeto em colaboração com a equipe ERGAPE. Esta pesquisa analisou a atividade docente e teve também como sujeitos duas estagiárias de Letras-Francês<sup>40</sup>.

Com esses estudos pudemos avançar em nossas reflexões, mas antes de passar a esses comentários, é importante discutir alguns aspectos da autoconfrontação e o papel do professor diante da sua própria observação de sua atividade.

Em estudo recente, Amigues, Félix et Espinassy (2014) apresentam um questionamento sobre o que faz o professor observado da observação de seu trabalho. Segundo os autores não é necessariamente o filme da atividade vivida e vista pelo professor que vai transformá-lo em observador de sua própria ação, a observação repousa principalmente “na emoção que permite reagir às imagens”<sup>41</sup> (FÉLIX; AMIGUES; ESPINASSY, 2014, p. 55); em concordância ao que afirma Clot, os autores acrescentam: “é a capacidade de ser afetado que se encontra na origem das transformações possíveis”<sup>42</sup> (idem). Compartilhamos com os autores esse ponto de vista e ousamos admitir que é também possível que o professor observado perceba a atividade real (realizada e não realizada) mesmo antes da visualização do filme.

É fato que a atividade inicial torna-se, na ocasião da autoconfrontação, o objeto de análise (e/ou co-análise) e por isso um recurso para o desenvolvimento do sujeito em sua atividade profissional. Em nosso exemplo, a seguir, trata-se do momento em que a professora estagiária se vê na atividade inicial e reflete enquanto observada sobre sua própria ação, é então o momento do “redoublement”, e até mesmo da tomada de consciência de suas dificuldades diante do *métier*. Mas ao mesmo tempo de expressão do seu poder de agir (por meio do movimento dialógico da autoconfrontação) com o propósito de aprimorar sua atividade docente, ou seja, com vistas ao desenvolvimento profissional.

---

<sup>37</sup> «C'est bizarre... normalement j'aurais dû... » (CLOT ; FAÏTA, 2000, p. 27)

<sup>38</sup> «...découvre son travail en même temps que sa qualité de sujet de sa propre activité » (idem, p. 27).

<sup>39</sup> Essa primeira pesquisa corresponde a uma dissertação de mestrado realizada por Aline Farias (2011), sob nossa orientação.

<sup>40</sup> As pesquisas mencionadas, de Farias (2011) e Moraes (2013), obtiveram suas devidas aprovações no Comitê de Ética e Pesquisa da UECE.

<sup>41</sup> « sur l'émotion qui permet de réagir aux images » (p.55)

<sup>42</sup> « c'est la capacité d'être affecté qui se trouve à l'origine des transformations possibles ». (p. 55)

Tomando, pois, o exemplo de autoconfrontação simples que mencionamos acima, a estagiária (doravante G) percebe sua ação antes mesmo de ver as imagens do vídeo. Ela tinha certeza de que essa sequência apareceria entre as sequências selecionadas para a autoconfrontação. Eis a situação vivida: G pede aos alunos (um pequeno grupo de três estudantes presentes na sala de aula) para prepararem um diálogo (com tema livre), utilizando as estruturas apresentadas e postas no quadro naquela aula. Duas situações inesperadas se apresentam: a primeira, uma vez que o tema era livre, os alunos mudavam o cenário da situação a cada instante. A segunda, um dos alunos pergunta a tradução para água de coco em francês, tendo em vista que a situação se passaria na praia; mas, sem ter muita certeza, G prefere dar uma olhada no dicionário, sem, no entanto, encontrar a resposta... Durante esse tempo os alunos mudam novamente o cenário da situação, o que, para a professora, tornaria sua busca inútil, de certa forma; ou seja, a tradução do termo não mais seria necessária.

**G:** (...) *Antes de assistir a primeira coisa que eu pensei foi nessa cena... porque “aquela cena tem que ter” porque depois eu fiquei refletindo sobre essa situação né, que vai acontecer depois, que ele pergunta, se não me engano, como era água de coco. Aí já me veio na cabeça, né? L’eau de coco... não, mas será?*

*(...) eu voltei, eles já tinham mudado a situação e ficou, né, tipo por isso mesmo, essa lacuna. Ai depois assim que eu tava pensando nas gravações, eu... “não, aquela cena deve ter”, porque foi, como é que eu posso dizer, foi algo que depois eu fiquei pensando sobre aquela situação: não, depois eu poderia ter chegado e ter dito como era. Poderia... Eu fiquei me perguntando como proceder nessa situação...*

**Pesquisadora:** *Você acha que você faria essa atividade diferente hoje?*

**G:** *Faria. Por ser um primeiro semestre, cada um ia querer criar uma situação diferente, né? E ia ficar uma confusão... “Como é isso? Como é aquilo?” Então eu poderia focar...ter focado no que... é, logo o lugar, “não, a situação é essa, essa, essa”, né? Principalmente sendo só três, né poderia ter deixado mais específica a situação.*

Isto quer dizer que ao realizar uma atividade previamente elaborada – e que às vezes de uma maneira ou de outra pode “derrapar” –, o professor percebe sua performance. E em se dando conta de sua ação ele consegue transformá-la. Pois, segundo Clot :

Tomar consciência, não é reencontrar uma atividade inútil, mas redescobrir esta atividade como meio de realizar outra. [...] Por consequência, movimento da consciência e desenvolvimento do poder de agir do sujeito são relacionados: mudando de sentido, o gesto “refeito” amplia o repertório possível de suas funções, estendendo os recursos mobilizáveis do sujeito na ação. (CLOT, 2001/2, p. 39. Grifo nosso)<sup>43</sup>.

Desta feita, a observação do professor, seguida de seus comentários e reflexões a respeito da primeira observação ou da atividade inicial, torna-se mais importante, pois em vez de uma fonte ela se torna junto ao professor um recurso de transformação da atividade.

<sup>43</sup> « Prendre conscience, n’est pas retrouver une activité en jachère mais redécouvrir cette activité comme moyen d’en réaliser une autre. (...) Du coup, mouvement de la conscience et développement du pouvoir d’agir du sujet sont reliés : en changeant de sens, le geste « refait » élargit le répertoire possible de ses fonctions, étendant les ressources mobilisables du sujet dans l’action. » (CLOT, 2001/2, p. 39).

O exemplo apresentado deixa bem clara a reflexão de G após a aula, quando ela diz : “...depois eu fiquei refletindo sobre essa situação”; trata-se de uma situação recorrente para um professor novíço de língua estrangeira, encontrar-se em sala de aula diante de palavras desconhecidas e não previstas em seu planejamento. Daí o recurso a algumas ferramentas (complementares) em sala de aula, como manuais e dicionários. E apesar dessas ajudas, pode ocorrer ainda o uso insatisfatório desse material, tal qual acontece na situação acima, quando G não encontra a palavra no dicionário. E mesmo em sua reflexão G se pergunta: “como proceder nessa situação?”. Ela termina por compreender que o planejamento da tarefa poderia ter sido mais delimitado, já que em seu discurso ela utiliza a expressão “eu poderia...”. Após a pesquisadora perguntar se a estagiária realizaria a atividade de maneira diferente, esta responde afirmativamente, e acrescenta tudo o que poderia tornar sua atividade mais eficiente – “eu poderia focar... ter focado”, “poderia ter deixado mais específica a situação...” etc – realizando assim seu poder de agir, transformando sua atividade. A intervenção da pesquisadora através dessa pergunta nos conduz a pensar sobre o que afirmam Yvon e Clot e cuja ideia já foi assinalada nesse texto: “Uma vez que não se pode compreender sem transformar, buscase então transformar deliberadamente para compreender. O objeto e a finalidade da compreensão saem dali modificados, transformados [...]”<sup>44</sup> (YVON; CLOT, 2004, p. 17).

Em nossa opinião os comentários de G, resultado de uma reflexão realizada previamente à autoconfrontação, correspondem mais ou menos ao que Clot e Leplat (2005) desenvolvem em seu estudo a respeito da observação do interveniente e no observado, ou seja, a observação produz no observado, necessariamente (nós acreditamos!), a auto-observação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo não exaustivo, apoiado na abordagem ergonômica da atividade, desejamos mobilizar os esforços para sair um pouco dos paradigmas que se mantêm atualmente na formação de professores de línguas na UECE. Não é nossa intenção, evidentemente, rejeitar ou negar as abordagens utilizadas habitualmente, mas, sobretudo, não nos manter unicamente sobre o objeto que desde muito tempo foi privilegiado em nossos estudos e na prática formadora: o ensino/aprendizagem ou a “transmissão de conhecimentos”. Partilhamos com Faïta; Saujat (2010) a “preocupação” de reconhecer o trabalho docente. Reconhecer, compreender e tentar transformá-lo.

As reflexões aqui apresentadas nos apontam, com certeza, elementos importantes para que possamos conduzir nossos trabalhos no futuro. De início, em nosso caso especificamente na UECE, o interesse se divide entre a pesquisa e a formação, uma vez que nosso trabalho compreende também disciplinas práticas de formação em Letras (estágios supervisionados).

O aprofundamento no conhecimento de certos objetos como a teoria da clínica da atividade, os procedimentos metodológicos da autoconfrontação, a compreensão das preocupações e das ocupações do sujeito nos permitirá desenvolver de maneira mais segura nossas ações de pesquisa e formação.

---

<sup>44</sup> « Puisqu'on ne peut comprendre sans transformer, on cherche alors à transformer délibérément pour comprendre. L'objet et le but de la compréhension en sortent modifiés, développés [...] » (YVON ; CLOT, 2004, p. 17).

Situações como essa aqui apresentada permitem a possibilidade de colocarmos em prática uma abordagem clínica (autoconfrontação), e assim criarmos ferramentas a serviço da formação (como, por exemplo, uma ferramenta virtual, tal qual a plataforma Néopass@action)<sup>45</sup>, embora não disponhamos, no momento, de uma tecnologia/suporte similar. De fato, o que pretendemos é poder estabelecer com nossa equipe de formadores um dispositivo que permita realizar uma formação (inicial e continuada) na perspectiva ergonômica.

Por enquanto, por intermédio dessas pesquisas realizadas, pudemos mobilizar uma parte da equipe formadora em língua francesa; esta equipe é encarregada mais precisamente da formação prática. Logo, temos a impressão de que pela intervenção desses formadores poderemos encontrar meios mais eficazes para o desenvolvimento profissional de nossos professores estagiários.

**Agradecimentos:** A Daniel Faïta pela supervisão desse estudo e pela atenciosa leitura desse texto. E também à equipe ERGAPE da Universidade Aix-Marseille.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série, 1, 2003, p. 5-16.

\_\_\_\_\_. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (dir.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

\_\_\_\_\_.; LATAILLADE, G. Le « travail partagé » des enseignants: rôles des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. **Actualités de la Recherche en Education et en Formation**. Strasbourg, 2007. Disponível em : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Rene\\_AMIGUES\\_282.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **La poétique de Dostoïevski**. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

CLOT, Y. Clinique du travail et le problème de la conscience. **Travailler**, 2001/2, n° 6, p. 31-54.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

\_\_\_\_\_. Théorie en clinique de l'activité. In: MAGGI, B. (dir.) **Interpréter l'agir: un défi théorique**. Paris: PUF, 2011. p. 17-39.

<sup>45</sup> Néopass@ction (<http://neo.ens-lyon.fr/neo>) é uma plataforma online concebida por um grupo de pesquisadores (três membros da equipe ERGAPE fazem parte desse grupo) sob a demanda do Ministério da Educação na França. Trata-se de um “recurso” de formação destinado aos formadores e aos professores (sobretudo aos novatos). Essa ferramenta, criada para a formação, é parte do trabalho de pesquisa da referida equipe, e cujo quadro metodológico utilizado compreende a autoconfrontação. Daí nosso sentimento de que dispor de uma ferramenta similar, em nossos procedimentos na UECE, poderia trazer grandes benefícios na formação de professores de línguas.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, n° 4, 2000, p. 7-42.

\_\_\_\_\_.; LEPLAT, J. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. **Le travail humain**, 2005/4 vol. 68, p. 289-316.

DARSES F.; MONTMOLLIN, M. **L'ergonomie**. Paris: La Découverte, 2006.

FAÏTA, D. Monde du travail et pratiques langagières. **Langages**, n° 93, 1989, p. 110-124.

\_\_\_\_\_. La conduite du TGV: exercices de styles. **Langage et Travail**, n° 8, 1996, p. 46-50.

\_\_\_\_\_. Théorie de l'activité langagière. In: MAGGI, B. (dir.) **Interpréter l'agir** : un défi théorique. Paris: PUF, 2011. p. 41-67.

\_\_\_\_\_. SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, F ; YVON, F. (eds.) **Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 41-69.

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

FARIAS, A. **Atividade docente de estagiários de francês**: prescrições, gênero e estilo. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010.

FÉLIX, C.; AMIGUES R.; ESPINASSY, L. (2014). Observer le travail enseignant. **Recherches en Education**, n°19. p. 52-62.

GIL, G. Mapeando os estudos de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. ABRAHÃO, M. H. V. BARCELOS, A. M. F. (dir.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Campinas: Pontes, 2005. p. 173-182.

GUÉRIN, F. ; DANIELLOU, F. ; DURAFFOURG, J. ; KERGUELEN, A. **Comprendre le travail pour le transformer**: la pratique de l'ergonomie. Montrouge: ANACT, 1991.

LAVILLE, A. Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. **Comptes rendus do congrès SELF-ACE 2001**. Disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-FR/v1-01a-laville.pdf>

LEPLAT, J. ; HOC, M. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de psychologie cognitive**, vol. 3, n° 1, 1983, p. 49-63.

MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MAGGI, B. (dir.) **Interpréter l'agir**: un défi théorique. Paris: PUF, 2011.



MORAES, R. **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, UECE, 2013.

PROT, B. Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. **La Revue de l'IRES**, n° 55, numéro spécial, 2007/3. Disponível em: <http://doc.sciencespo-lyon.fr/Signal/index.php?r=numero/view;id=5570>

SAUJAT, F. **Fonction et usage de l'instruction au sosie en formation initiale**. 2005. Disponible sur : <http://probo.free.fr>

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

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham os outros de si mesmo: as reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, n° 3, 2007. p. 27-65.

YVON, F. ; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Educação**, 19, 2º sem. 2004, p. 11-38.

<http://www.professores.uff.br/cecilia>

<http://sites.univ-prov.fr/umr-3/spip.php?article17>

<http://www.ergonomie-self.org/heading/heading27179.html>

<http://neo.ens-lyon.fr/neo>

