

# Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições

*Self-confrontation and teacher education: dialogues and contributions*

**Daniel Faïta**

danielfaita13@gmail.com

Aix-Marseille Université – AMU

**Elisandra Maria Magalhães**  

elisandra.magalhaes@ufc.br

Universidade Federal do Ceará – UFC

## Resumo

Esta entrevista, que nos foi concedida pelo linguista e analista do trabalho Daniel Faïta, teve como escopo gerar um diálogo sobre o uso do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação em recentes pesquisas sobre formação de professores. A discussão parte de estudos e intervenções realizadas na França, no âmbito da análise do trabalho, que deram origem ao referido quadro no final dos anos 1980 (FAÏTA, 1989). O processo autoconfrontativo, fortemente fundamentado no dialogismo bakhtiniano e destinado, segundo Clot e Faïta (2000), a criar as condições favoráveis à análise e à transformação da atividade profissional – como constatamos na entrevista – tem contribuído para provocar um movimento dialógico-interativo que leva os sujeitos implicados no processo a compreender o trabalho do professor e, por conseguinte, a colaborar para uma melhoria na área da formação docente.

## Palavras-chave

Autoconfrontação. Análise do trabalho. Formação de professores.

## Abstract

This interview, granted by the linguist and work analyst Daniel Faïta, aimed to generate a dialogue about the use of the theoretical and methodological framework of self-confrontation in recent research on teacher education. The discussion starts from studies and interventions carried out in France, within the scope of work analysis, which gave rise to the mentioned framework in the late 1980s (FAÏTA, 1989). The self-confrontational process, strongly based on Bakhtinian dialogism and intended, according to Clot and Faïta (2000), to create favorable conditions for the analysis and transformation of professional activity - as we found in the interview - has contributed to raise a dialogic-interactive movement that leads the subjects involved in the process to understand the teacher's work and, consequently, to collaborate for an improvement in the field of teacher education.

## Keywords

Self-confrontation. Work analysis. Teacher education.

## Résumé

Cet entretien, qui nous a été accordé par le linguiste et analyste du travail Daniel Faïta, visait à susciter un dialogue sur l'utilisation du cadre théorique et méthodologique de l'autoconfrontation dans les recherches récentes sur la formation des enseignants. La discussion

## FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 17/08/2021

Aprovação do trabalho: 16/09/2021

Publicação do trabalho: 13/10/2021

 10.46230/2674-8266-13-6787

Tradução do original Daniel Faïta; Elisandra Maria Magalhães. (2021) Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.1, 2021. p. 409-436. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46230/2674-8266-13-5473>

## TRADUÇÃO DE

**Elisandra Maria Magalhães**  

Universidade Federal do Ceará

**Aline Leontina Gonçalves Farias**  

Universidade Federal do Pará

**Rozania Maria Alves de Moraes**  

Universidade Estadual do Ceará

## COMO CITAR

FAÏTA, DANIEL. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria Magalhães. Tradução de Elisandra Maria Magalhães, Aline Leontina Gonçalves Farias, Rozania Maria Alves de Moraes. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.3, 2021. p. 189-216. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/6787>.

Distribuído sob



Verificado com

**Plagius**  
Detector de Plágio

part d'études et d'interventions menées en France, dans le cadre de l'analyse du travail, qui ont donné lieu à l'autoconfrontation à la fin des années 1980 (FAÏTA, 1989). Le processus autoconfrontatif, fortement basé sur le dialogisme bakhtinien et visant, selon Clot et Faïta (2000), à créer les conditions favorables à l'analyse et à la transformation de l'activité professionnelle – comme nous l'avons constaté dans l'entretien – contribue à provoquer un mouvement dialogique et interactif qui amène les sujets impliqués dans le processus à comprendre le travail d'enseignement et, par conséquent, à collaborer à l'amélioration de la formation des enseignants.

### Keywords

Autoconfrontation. Analyse du travail. Formation des enseignants.

## Introdução

Daniel FAÏTA, linguista de formação, professor emérito da Aix-Marseille Université e pesquisador associado ao “Centro de Pesquisa Trabalho e Desenvolvimento” Laboratório “Clínica da Atividade” do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios em Paris, já foi membro do Conselho do Laboratório de Unidade Mista de Pesquisa P3 ADEF (U.P. / IUFM / INRP) até 2009 e também membro da equipe ERGAPE (Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação), EA 4671 – ADEF<sup>1</sup> até 2017.

No quadro de suas atividades, centradas na análise das situações de trabalho do ponto de vista das trocas languageiras, Daniel Faïta iniciou, em especial, um quadro teórico e metodológico atualmente difundido nas ciências do trabalho: a “autoconfrontação” (FAÏTA, 1989). Seu interesse, poderíamos acrescentar, incide particularmente na “atividade languageira” dos trabalhadores, isto é, como os trabalhadores verbalizam sobre sua própria atividade profissional – sua relação com os impedimentos, regras, coletivos de trabalho, instituições, prescrições, etc. – bem como em sua experiência, subjetividade, saber-fazer, o que dizem, o que fazem, o que não podem fazer, etc., em seu meio de trabalho. Segundo Sperandio (2018, p. 1)<sup>2</sup>,

O traço mais original e inovador da obra de Faïta é menos, ao que me parece, o fato de analisar as verbalizações dos trabalhadores ou o uso do método da autoconfrontação, do que a sábia exploração que ele faz – com os recursos da linguística – de uma análise da atividade languageira estendida até às dimensões coletivas do trabalho, com o objetivo principal de aprimorá-lo, objetivo pouco comum entre os linguistas!

1 Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation: Aprendizagem, Didática, Avaliação, Formação.

2 Entretien de la SELF avec Daniel Faïta, mené en avril 2018 par Jean-Claude Sperandio. Source : site de la SELF. Lien : <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2018/07/Faïta-Daniel.pdf>

Dentre os temas de pesquisa desenvolvidos por Daniel Faïta podemos citar, como exemplo, a análise das atividades profissionais, a análise da atividade dos professores e também a análise das situações de trabalho dos profissionais do sistema educativo. Desde 1993, convidado por pesquisadores brasileiros (Universidade de São Paulo, PUC/São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, etc.), o linguista e analista do trabalho colabora com estudos fundamentados nas abordagens ergonômica e clínica aplicadas ao trabalho educativo. Essa colaboração, iniciada há vários anos, permitiu avanços importantes na pesquisa sobre a formação de professores no Brasil. Após essa curta exposição sobre Daniel Faïta, deixaremos que ele próprio fale sobre seu trabalho e sobre suas pesquisas.

### **Elisandra Maria Magalhães – Você poderia comentar quando exatamente e como surgiu a ideia da Autoconfrontação?**

**Daniel Faïta** – É essencial, na minha opinião, começar situando a questão na história e o contexto que foram decisivos, ambos. E eu especificaria naturalmente – logicamente, se eu posso dizer – que não se trata somente de uma preocupação de pura forma, mas de uma necessidade que eu mesmo senti, por ter me engajado nesse processo.

Os anos 1980-2000 foram marcados, na Europa e particularmente na França, pela emergência de preocupações extremamente fortes. Essas preocupações tinham relação com as transformações já esboçadas, mas sobretudo previsíveis, do trabalho humano sob todas suas formas, ou quase, em razão do que nomeávamos na época as “mutações tecnológicas”. A automatização, a robotização, o tratamento digital dos dados em todas as áreas, ameaçavam perturbar as organizações, os equilíbrios, e sobretudo as relações entre os saberes, as experiências profissionais e seus objetos. O mito da substituição do homem pelo robô se difundia na maior parte dos setores de atividade. Em um contexto já existente de interesse pelo conhecimento sobre o trabalho, uma vontade renovada se concentrava na concepção de métodos e ferramentas suscetíveis de fazê-lo progredir rapidamente. Eu tive a chance de viver a criação dentro da nossa Universidade de Aix-Marseille (Faculdade de Letras e Ciências Humanas) do Departamento de Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho. Uma ideia ganhava terreno: dentre as atividades humanas, o trabalho constitui um modo essencial de desenvolvimento da sociedade. É graças a ele que ocorre a criação e a produção de valores, de

bens e de objetos, mas também a dinâmica incessante das trocas, simbólicas e culturais. Dentre as disciplinas existentes, a ergonomia estava em via de transformação, além da tradição anglo-saxônica, de adaptação do homem à máquina. Ela assumia novos objetivos, especialmente compreender o papel insubstituível da dimensão humana em toda forma de ação. Seu objeto se tornava o trabalho real, em oposição ao trabalho prescrito. Fazia-se sentir a necessidade de ampliar a problemática, de solicitar outras ciências humanas, e principalmente multiplicar os debates entre diferentes disciplinas: filosofia, psicologia, sociologia, economia... As ciências da linguagem eram igualmente solicitadas, mesmo que de modo bastante marginal. Assim foi criada primeiramente uma Rede “Linguagem e trabalho” reunindo a partir de 1989 vários pesquisadores de disciplinas interessadas pelo campo do trabalho: administradores, sociólogos, sociolinguistas; em seguida, em 1994, um grupo de pesquisa CNRS<sup>3</sup> intitulado GDR Linguagem e Trabalho, do qual fui membro. No entanto, outros problemas surgiam então: quais escolhas metodológicas devíamos privilegiar? Quais técnicas de pesquisa e de intervenção no meio profissional? Lembraremos para resumir que a ergonomia praticava sistematicamente a observação, assim como técnicas de medida eficazes. Entretanto, um obstáculo persistia: como solicitar a palavra dos operadores a fim de acessar o conhecimento daquilo que, em toda atividade de trabalho, permanece invisível? As entrevistas, mesmo múltiplas, forneciam apenas resultados decepcionantes, pois em geral uma pessoa a quem propomos se expressar sobre seu trabalho começa provando que ela sabe bem o que é preciso fazer! Ela repete os princípios, as regras etc., frequentemente diferentes do que ela faz na realidade. O “prescrito”, conseqüentemente. Ela também tem a tendência de produzir um discurso que seus interlocutores possam compreender ou, ainda, que eles esperam dela, sem relação real com a realidade. Ademais, e era então a maior contribuição de um dos pontos de vista das ciências da linguagem, as ideias, os conhecimentos em atos, quer dizer, o que fazemos exatamente para realizar a tarefa prescrita não encontra necessariamente expressão pela verbalização, pelo menos não diretamente.

A primeira experiência que eu tive nesse sentido data de 1989<sup>4</sup>. Intervindo, com outros pesquisadores na indústria metalúrgica, ela me permitiu constatar que um operador, com o qual tentávamos dialogar, falhava em nos explicar por que ele escolhia realizar certos gestos, que nós não compreendíamos, pois eles não ti-

3 Centro Nacional da Pesquisa Científica.

4 FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. In: *Langages*. Parole(s) ouvrière(s). 24e année, n° 93. 1989, p. 110-124.

nham justificação prescrita. Para conseguir isso, eu decidi filmar suas ações com a ajuda da minha câmera e depois visualizarmos juntos o filme. Ficou muito claro: os gestos desse profissional, o encadeamento desses gestos, só podiam ser interpretados em referência a múltiplos elementos constitutivos de sua experiência, principalmente históricos! Para simplificar, citarei apenas seu conhecimento do processo industrial em sua totalidade, o que ia ser feito em seguida com a peça que ele fabricava, o que era feito no mesmo momento em outras máquinas etc. Eu entendi então que a criação de uma nova situação permitia ao operador, com apoio nas imagens filmadas – e me pedindo frequentemente para parar o filme – tomando consciência ele mesmo de todos os planos de fundo, de todas as dimensões imperceptíveis do que eu nomearei, de agora em diante, a atividade de trabalho. Essa situação inabitual lhe permitiu pesquisar os meios de uma verbalização de ligações e relações que ele geralmente não sentia a necessidade de formular. Mas, o desenvolvimento mais marcante dessa associação entre pesquisa e intervenção no campo das atividades de trabalho aconteceu mais tarde, em 1994. Em resposta a uma demanda concernente à atividade dos condutores de trem, nossa equipe pluridisciplinar escolheu filmar vários desses operadores em situações de trabalho, antes de lhes mostrar as imagens e de iniciar o diálogo com cada um. Em seguida, e essa foi uma importante novidade, foi pedido a cada um para analisar o filme da atividade de um outro, antes de se confrontar com este sobre as escolhas realizadas, as decisões tomadas diante das mesmas dificuldades (FAÏTA, 1997)<sup>5</sup>. O filme montado e realizado por G. Lambert (Universidade de Provence) é conhecido com o título *Signer la ligne*<sup>6</sup>.

Eu escrevi na introdução a seguinte justificativa : “Por que realizar o filme de uma pesquisa coletiva e pluridisciplinar? Os vídeos gravados para capturar as dimensões humanas da condução dos trens não são suficientes para as necessidades da análise?” Sim, se nos contentamos com a relação desigual e com a oposição clássica entre aqueles que agem e aqueles que sabem! Não, se pensamos que “do debate, do diálogo provocado nos atores pela imagem da atividade pode emergir um objeto novo e problemático. O encontro da pesquisa pluridisciplinar sobre o trabalho e da realização fílmica abre para essa prática novos campos de investigação”.

---

5 FAÏTA, D. La conduite du TGV. Exercices de style. *Champs visuels*. L'Harmattan: 1997, p. 122-136.

6 Assinar a linha.

**EMM – O que o levou a pensar em filmar a atividade dos trabalhadores?**

**Daniel Faïta** – Eu responderei em dois tempos. Primeiramente, foi a vontade de entender melhor o trabalho dos operadores, operadoras, dos quais não percebemos todos os aspectos do trabalho, mesmo por meio da melhor observação possível, visto que o trabalho não se expõe aos olhares. A parte invisível é sempre importante. Como indicado acima (Questão 1), muitos detalhes do trabalho permanecem incompreensíveis e é importante rever várias vezes uma mesma sequência. O mais importante, entretanto, foi a revelação concreta do que na teoria nós sabemos, de acordo com Bakhtin: “não existe uma relação direta entre o que nós fazemos, o que nós vemos, o que nós dizemos”. Pois é sempre a ação que observamos, e sabemos bem que esta é somente uma parte resumida da atividade, sua contração para realizar o objetivo esperado. O observador corre sempre o risco de crer que pode alcançar a realidade das condutas ativas, o que o leva a analisar, e a conceptualizar o que ele pensa ter compreendido, sem se dar conta que o essencial ficou fora de alcance. A entrevista, por sua vez, apresenta numerosas armadilhas, como explicamos logo acima (Questão 1). É notório também que o discurso sustentado pelo engenheiro ou pelo técnico muito frequentemente expressa apenas um ponto de vista geral, muito abstrato. O filme permite engajar o diálogo com os profissionais envolvidos, a fim de buscar juntamente com eles como aprofundar o conhecimento dos aspectos enigmáticos do trabalho. Ele permite, em primeiro lugar, reeditar a situação de trabalho, reproduzi-la várias vezes, e, melhor ainda, jogar com o tempo: voltar, saltar para o fim de uma sequência etc. Mas eu insisto em um ponto essencial, na minha opinião: quando eles são filmados e, em seguida, visualizam as imagens, os trabalhadores parecem frequentemente descobrir eles mesmos certos aspectos de seus atos, de seus gestos. Pois, por um lado, exprimindo-se pela linguagem, a concepção das atividades se reorganiza, se modifica e, sobretudo, essas atividades se reestruturam no discurso dirigido a outrem. Os profissionais, e os professores, como os outros, são daí motivados a repensar esses atos, verbalizando-os a partir da nossa demanda. Obviamente devemos a Vigotski, na psicologia, a hipótese segundo a qual a passagem do pensamento à linguagem não se efetua pela mediação desse pensamento pelas palavras, mas pelo “processo extremamente complexo de sua decomposição e de sua recomposição nas palavras” (VYGOTSKY, 1997, p. 492)<sup>7</sup>. Atribuo muita importância ao fato de que é graças ao diálogo engajado inicialmente consigo mesmo a respeito do que mostra o filme, que operador par-

7 VYGOTSKY, L.S. *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute, 1997.

participante engaja-se mais eficazmente na troca verbal conosco, assim como com o outro, seu colega de trabalho. E eu chamo a atenção, desde já, sobre o que me parece essencial: esse processo associa os profissionais a seu trabalho e, conseqüentemente, a eles mesmos e a seu meio de trabalho, para começar, os colegas, os usuários, a organização. Mas, no dispositivo que nós (analistas do trabalho) criamos com o diálogo, eles se associam igualmente a nós. Conseqüentemente, criamos situações destinadas a coproduzir saber, do qual nós compartilhamos a responsabilidade!

### **EMM – A autoconfrontação seria um “método indireto” do ponto de vista da teoria historicocultural de Vigotski? Você poderia comentar isso?**

**Daniel Faïta** – Evidentemente, a referência a Vigotski, que acabei de fazer a propósito das relações entre linguagem e pensamento, constituiu um momento essencial no desenvolvimento do que nós desenvolvemos em seguida, e mesmo generalizamos, sob a denominação de “métodos indiretos”. A partir da constatação segundo a qual o real existe somente sob a forma do realizado e que, por conseqüência, a ação fornece a única “porta aberta para a atividade”, as hipóteses de Vigotski levavam, efetivamente, a conceber novos dispositivos de pesquisa. Estes, deviam permitir a duplicação, a repetição das ações realizadas para permitir à atividade subjacente se desvelar, ou melhor, como nós escrevemos com Clot<sup>8</sup> (CLOT; FAÏTA, 2000), “permitir aos sujeitos transformar a experiência vivida em meio de viver uma nova experiência”.

Desse ponto de vista, a autoconfrontação, desde o início, entrava incontestavelmente no domínio dos métodos indiretos. Entretanto, parece-me importante ressaltar, por precisão histórica, mas, igualmente, para não comprometer o curso de correntes de pesquisa em desenvolvimento, especialmente no Brasil, que essa inovação não devia em nada à corrente histórico-cultural em psicologia! Eu acrescentaria até que foi a existência da autoconfrontação em nossas experiências de pesquisa e de intervenção a partir da atividade linguageira que permitiu à corrente vigotskiana avançar na França. Isso acentuou a dinâmica, permitindo a realização de muitos progressos, na França particularmente.

Lembrarei, como já disse diversas vezes, que a dimensão linguageira é fundamental em toda forma de atividade e que ela é em seguida a condição irreduzível para o acesso a essas atividades e à sua compreensão. Claramente, nenhum mé-

8 CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*; n° 4, 2000, p. 7-42.

todo, indireto ou não, não poderia dar conta dessa evidência: é o conhecimento dos mecanismos de produção do sentido que condiciona a eficácia – e mesmo a validade – de todo procedimento centrado na atividade... Mesmo se todos esses métodos não admitem ou ignoram isso... É preciso, ainda, fazer boas escolhas, compreender que é imperativamente necessário se desfazer de uma visão muito simples da dicotomia “língua – fala”, ter uma ideia clara da natureza verdadeira da “língua”. Substancialmente, é importante compreender que a “palavra”, à qual se referem muitas análises, a realidade dessa “palavra” à qual elas atribuem uma confiança às vezes cega, “se reduz à sua função de signo” (FRANÇOIS, 1999)<sup>9</sup>. Isso significa que todas as outras relações, irreduzíveis à sua significação, se exprimem por meios que transgridam aqueles do “signo” no sentido estrito. Pelo corpo, pela melodia da fala, pelas condutas ou pelas atitudes, porém mais ainda pelas maneiras de agir sobre outrem por meio de todas as combinações de signos, quaisquer que sejam... Sem que seja possível estabelecer uma lista disso. Não debateremos aqui, evidentemente, sobre a autoconfrontação, sobre o impacto desses ensinamentos. Será suficiente apreender que Bakhtine (1977, p. 146)<sup>10</sup>, muito além de Vigotski, assegura a natureza dialógica de toda compreensão. “A compreensão é uma forma de diálogo... Compreender é opor à palavra uma contrapalavra...”, oposição da qual resulta o sentido concreto, ele mesmo transgressivo, irreduzível ao sentido unicamente linguístico e, necessariamente associado à transformação das situações. Podemos levantar a hipótese de que, sobre tais bases, abrem-se perspectivas consideráveis para uma pesquisa centrada sobre as múltiplas formas de diálogo, definindo, em primeiro lugar, uma ciência, ela mesma dialógica, fundada sobre diferentes relações entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa.

**EMM – Método, metodologia, procedimento, dispositivo, quadro teórico-metodológico são termos que encontramos na literatura atribuídos a Autoconfrontação. Em sua opinião, qual (quais) dele (s) melhor se adequa (m) e por qual razão?**

**Daniel Faïta** – É uma questão muito importante e muito atual, em razão do número crescente de pesquisas que se referem aos “métodos indiretos” e, não menos

9 FRANÇOIS, F. Mot et dialogue chez Vygotsky et Bakhtine. In: Clot, Y. (dir.). *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 1999, p.189-206.

10 BAKHTINE M. / VOLOCHINOV V. N. *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les éditions de Minuit, 1977.

frequentemente à autoconfrontação. Se consideramos o que acabou de ser dito, podemos elucidar a questão seguinte: a partir do momento em que aceitamos considerar a relação dialógica (no sentido de Bakhtin) como o princípio fundamental da compreensão e do desenvolvimento, é possível crer que esse processo – o diálogo – possa ser reduzido a regras e procedimentos reiteráveis, repetíveis de uma situação à outra? Podemos crer ainda que um processo dialógico possa ser engajado de maneira idêntica por qualquer pesquisador, pesquisadora, dialogando com esse ou aquele colaborador, detentor de uma experiência específica e de uma história particular? Sem querer introduzir uma problemática psicológica no debate, como imaginar que os trabalhadores se comportariam de maneira idêntica ou somente comparável diante de objetos diferentes, em situações variáveis? Como se eles sentissem todos ou a maioria emoções comparáveis, como se os componentes de suas atividades fossem necessariamente idênticos de um caso a outro? Se esse fosse o caso, seria efetivamente justificável falar de método. Mas eu acredito, ao contrário, que, se é legítimo falar de método em um tipo de pesquisa que tem por objeto o reconhecimento e o estudo das invariantes identificadas nos discursos ou nos textos, o que é típico em quase todas as pesquisas linguísticas, não pode ser assim nas abordagens fundamentadas no diálogo. Não se trata de negar a parte do que há em comum nas atividades humanas, seria ingênuo, mas seria interessante postular que esse comum está em perpétua contradição com a parte variável expansível de toda situação de ação. A ergonomia nos ensinou coisas muito simples... mas desconhecidas, porque evidentes: os materiais sobre os quais trabalha um operário mudam no curso de execução da tarefa, em função da temperatura, do tempo dedicado aos atos, do desgaste das ferramentas... Mesmo se, de outro modo, os trabalhadores receberam todos mais ou menos a mesma formação, se eles têm o mesmo ofício, cada um se encontra sozinho, em um determinado momento, diante da realidade, e encontra meios de agir que lhe pertencem. Nós sabemos, no que nos concerne, que em uma classe de atividade dos alunos – independentemente dos problemas de ordem psicológica, sociocultural – é diferente no início e no fim do dia, na segunda-feira pela manhã ou na sexta-feira à noite ou no sábado, na véspera das férias etc. Todos os professores sabem, mas nem todos têm as mesmas estratégias e técnicas para administrar as situações.

Ademais, devemos ainda levar em consideração a capacidade dos pesquisadores e pesquisadoras em se implicar pessoalmente na relação dialógica e, necessariamente, esses últimos devem dominar as técnicas e métodos da análise do discurso, da análise das interações etc. é para melhor se posicionar na relação da

qual eles participam. Assim, eles estão em condições de perceber o surgimento e o desenvolvimento de certas figuras do diálogo, em relação com os temas particulares (na perspectiva de Bakhtin, 1994)<sup>11</sup> e evitar impasses ou fracassos possíveis. Mas sobre isso, é importante mencionar que o fracasso da relação dialógica engajada ou simplesmente sua falta de produtividade, faz parte das hipóteses iniciais. Ninguém pode afirmar que o diálogo chegará a termo, que ele será produtivo ou útil ao conhecimento ou à compreensão de seu objeto. Aí está uma diferença considerável com o princípio mesmo de método de pesquisa, no qual, precisamente, os pré-requisitos excluem o fracasso desde o início. Enfim, e isso não é o menos importante, a troca verbal não é quase nunca a única via de desenvolvimento do diálogo. Outras dimensões, outras semiologias, além daquela da fala, contribuem para isso, às vezes de maneira essencial. A solicitação de amplas competências, frequentemente transdisciplinares, é necessária. Então é preciso dominar, individual ou coletivamente, elementos de técnicas e metodologias que permitem – no mínimo – identificar a natureza dos problemas colocados ao trabalho de compreensão. Eu faço sempre referência a um artigo de M. Brossard (2012)<sup>12</sup>, o qual lembra muito justamente que os processos com os quais nós trabalhamos estão inscritos no quadro de um desenvolvimento humano, e que este não é assimilável ao “revestimento de uma natureza inicial, mas como a transformação produzida no indivíduo pela construção de novas formas de atividade devido à utilização por esse mesmo indivíduo de produções culturais colocadas à sua disposição...”. Essas produções culturais são, para nós, os signos e todos os outros componentes do sentido, apreendidos e adquiridos pelos “indivíduos” socializados. A maioria é passível de análises graças aos métodos elaborados pelas ciências da linguagem. Em contrapartida, o que os sujeitos, falantes e agentes, fazem dessas produções culturais na “construção de novas formas de atividades”, por consequência, no diálogo, escapa amplamente a esses mesmos métodos. É por isso que eu prefiro situar minha atividade de pesquisa-compreensão dentro de um quadro metodológico cuja elaboração escapa ao controle de regras e critérios fixos. E, naturalmente, vamos ver agora, o pesquisador deve aceitar afrontar situações que exigem dele a capacidade de questionar seus saberes, de adotar condutas positivas diante do imprevisto e da contradição. A produção do sentido concreto pelo diálogo resulta frequentemente de oposições ou de contradições, entre situação de ação, falas, enunciados ou manifestações extraverbais com os participantes do diálogo.

11 BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

12 BROSSARD, M. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: Clot (dir.). **Vygotsky maintenant**. Paris: La Dispute, 2012, p. 95-115.

Para resumir, acrescentarei isso, muito importante: não devemos jamais esquecer que na base do diálogo de autoconfrontação, e este é mesmo o seu princípio fundamental, encontra-se a abertura de uma nova relação entre a ciência (para nós as ciências da linguagem) e as questões que surgem do universo social! Isso cria para nós obrigações, elas mesmas novas, e nos impõe reconsiderar nossas relações com os objetos e com os colaboradores de nossas pesquisas.

### **EMM – O que você acha das adaptações que os pesquisadores estão fazendo com a Autoconfrontação visando a análise do trabalho?**

**Daniel Faïta** – A esse respeito, eu me mostrarei bastante crítico, em relação a certas práticas que me parecem ir no sentido contrário da considerável inovação propiciada pela autoconfrontação.

O mais grave dos defeitos que me foi possível observar consistiu em transformá-la em simples técnica de coleta de dados, para, em seguida, proceder à análise destes de modo tradicional, como os linguistas o fizeram durante muito tempo (ou o fazem ainda, alguns) trabalhando com *corpus*. Para mim, é importante fazer-me entender: eu não tenho nenhuma queixa em relação a essa concepção, centrada na pesquisa de constantes orais ou textuais. Eu sou daqueles que reconhecem, nessa fase das ciências da linguagem, o mérito de ter permitido as evoluções posteriores. Mas não é aceitável reduzir a parte languageira das atividades de trabalho a uma simples contrapartida destas, sobretudo se pretendemos depois ter contribuído para o conhecimento de atividades tão complexas, indissociáveis umas das outras e que escapam, desse modo, à pesquisa, pela “análise”, de unidades, de encadeamentos dessas unidades e de suas regras! A atividade languageira, pois este é o termo que eu proponho empregar doravante, é primeiramente marcada por um movimento perpétuo de transformação, de desenvolvimento de diferentes níveis, particularmente pelas trocas entre os sujeitos participantes por meio de seus atos, dirigidos a outrem ao mesmo tempo que aos objetos de suas ações. Transformação das relações entre a fala, o discurso e os objetos aos quais eles aderem: transformação também das situações, dos atores... transformações muito frequentemente indissociáveis cujas trocas languageiras não são apenas contrapartidas, mas elementos intrínsecos! O diálogo em autoconfrontação gera contradição, descobertas, conflitos internos e, sobretudo, novas formas de apropriação pelas pessoas dessas produções culturais (vide acima citação de Brossard, 2012), ou seja, formas languageiras que lhes permitem “mobilizar o plano de fundo clínico e conceitual do desenvolvimento da experiência”, como o

escreveu Clot (1999), de SUA experiência!

Nada em comum com a análise das formas retiradas, dissociadas do movimento real e permanente da atividade. A autoconfrontação não é uma técnica neutralizada, isolada, é o lugar e o momento de uma “atividade sobre a atividade”, as duas sendo inseparáveis, pois em transformação mútua. Não é possível fazer dela o instrumento de uma estratégia de análise de um objeto isolado, extraído do real, fora da história... Nem, muito menos, uma ferramenta reutilizável por todos em circunstâncias diferentes da mesma maneira! Para ilustrar esses argumentos, eu direi que a autoconfrontação é um quadro dentro do qual nos propomos alcançar um processo complexo que não se limita à materialidade das trocas verbais, às interações, que, estas sim são observáveis e analisáveis. Elas estão evidentemente contidas nesse processo, situadas, mas diferentemente dos desenvolvimentos em curso no diálogo, elas permanecem superficiais, enquanto o processo dialógico não conhece limites, incluindo, em diversos níveis, todos os componentes da subjetividade. Diríamos que a interação é da ordem das condutas, o diálogo (e, portanto, a autoconfrontação) da ordem da atividade.

Um outro problema está ligado, na minha opinião, à incapacidade (ou à vontade?) de alguns pesquisadores de ver ou de aceitar sua própria implicação no processo que eles iniciaram. O diálogo em autoconfrontação, como toda relação dialógica, implica aqueles e aquelas que participam dele. Está fora de questão entrar aqui em uma argumentação aprofundada, mas aconselharemos consultar trabalhos recentes, como as teses de Aline Farias (2016)<sup>13</sup> ou Elisandra Magalhães (2019)<sup>14</sup>, para compreender como, no mínimo, a relação estabelecida com os colaboradores de uma autoconfrontação produtiva, dos professores, nesse caso, mobiliza a pessoa da pesquisadora, conduzindo-a a uma troca na qual ela pode – e deve – aceitar certas escolhas dos professores participantes: escolhas notadamente expressivas. Essas formas de implicação podem engajar diferentes modalidades na concepção de seu papel, de sua situação. As relações impessoais de um analista com o objeto inerte, isolado de seu estudo, não são compatíveis com o desenrolar do diálogo e os desenvolvimentos conjuntos que ele ocasiona.

---

13 FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2016.

14 MAGALHÃES, E. M. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola:** implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2019.

Enfim, mas essa é a questão que julgo essencial, reconhecendo que seu tratamento precisa ainda de muitas reflexões, eu não creio que seja possível recusar aos colaboradores da autoconfrontação, os trabalhadores, profissionais etc., associados ao processo, a qualidade de pesquisadores eles mesmos em relação ao objeto que constitui sua própria atividade.

Mas é preferível evocar esse problema a propósito do papel específico do pesquisador que é objeto de uma outra questão desta entrevista.

### **EMM – Na sua opinião, qual seria a importância dos estudos da linguagem para e na análise do trabalho?**

**Daniel Faïta** – Eu acho que nossa intervenção, enquanto especialistas dos problemas da linguagem (eu insisto: não de um ponto de vista somente linguístico, mesmo dita linguística “aplicada”) é fundamental. Evitando retomar argumentos já apresentados a respeito do diálogo em autoconfrontação, eu me contentarei em citar uma experiência. Há alguns anos, fui convidado para participar de uma intervenção em uma usina metalúrgica (diferente daquela que evoquei anteriormente). Tratava-se de estudar o impacto consecutivo à instalação de novas máquinas na oficina. Havíamos proposto organizar entrevistas em duas fases distintas: com os engenheiros e, em seguida, com os operários. O resultado foi extremamente interessante. Os primeiros se lançaram em discursos precisos, muito técnicos, nos quais eles demonstravam toda a importância da introdução dessas máquinas. Os últimos, ao contrário, começaram retomando também discursos desse tipo, em um outro nível, aparentemente o que tinham trazido da formação que havíamos realizado com eles sobre a utilização dessas máquinas. Mas, muito rapidamente, e sobretudo em suas interações, tornou-se difícil para eles continuarem a expressar ideias originais. Então, alguns deles pegaram folhas de papel e se puseram a desenhar não a máquina, mas partes dela entrando em contato com os metais a forjar. E, com apoio em comentários, eles fizeram algumas críticas da concepção da máquina, representando pelo desenho os problemas encontrados na utilização concreta. Visivelmente, no caso dos operários, a conceptualização dos defeitos constatados se chocava com a falta das categorias necessárias, especialmente lexicais, mas não somente. Os gestores concluíram que os operários, cujas opiniões eram importantes considerar, eram incapazes de colocá-las em palavras, por falta de domínio linguístico indispensável. Nós fizemos observar, então, que, da parte deles, os engenheiros sustentavam discursos muito coerentes, mas que nenhum desses dizia respeito e, menos ainda, expli-

cavam as causas das insuficiências. Eles dispunham de capacidades de expressão, mas essas frequentemente se referiam apenas a abstrações! O problema estava então além: não existia nenhum enunciado nem discurso disponível para dar conta dessas relações reais entre as ferramentas e os objetos, e eram aqueles que estavam diretamente implicados que o assinalavam, associando para isso semiologias diversificadas. O fato de que não preexiste relação obrigatória entre o que se tem a dizer e aquilo de que se dispõe para dizer constitui o fundamento do problema. Essa questão tornou-se bastante familiar para nós há alguns anos. Ela permitiu mostrar o quanto os estudos e os conhecimentos sobre a linguagem eram necessários à compreensão dos processos complexos e, ainda, não esqueçamos, da natureza de atos muito mais simples. Convém não esquecer isso evocando o diálogo em autoconfrontação e as consideráveis possibilidades que ele oferece para tratar das dificuldades desse gênero. Dito claramente, e em termos propriamente linguísticos, a problematização do signo, como relação de expressão biunívoca a uma realidade prévia, abre caminho para hipóteses muito mais fortes, que relacionamos às teses de Bakhtin. Em todo caso, os estudos sobre a linguagem, as práticas languageiras e, a atividade languageira, que qualifico como essencial, ocupam uma posição fundamental em todas as tentativas de conhecimento do trabalho humano. Elas permitem, ao mesmo tempo, avançar esse conhecimento fornecendo recursos metodológicos, como a autoconfrontação, e contribuindo para a exploração dos resultados obtidos. Aliás, é sobre esse ponto que nossa competência específica consegue se expressar em paralelo: instrumentar as pesquisas pluridisciplinares sobre o trabalho, de um lado, continuar a elaboração metodológica e conceitual a serviço do desenvolvimento de uma ciência geral da linguagem, de outro lado. Pois nada impede de conceber e desenvolver hipóteses gerais a partir da compreensão de situações concretas.

### **EMM – Existiria alguma diferença entre a Autoconfrontação e a Instrução ao Sósia para e na análise do trabalho? Se sim, qual (ou quais)?**

**Daniel Faïta** – Questão delicada, pois ela vai me levar a abordar contradições não negligenciáveis entre a maneira como eu concebo a intervenção a respeito das atividades de trabalho, do meu ponto de vista da atividade languageira e a maneira como se posicionam alguns de meus colegas e amigos que pertencem ao campo da Clínica da Atividade. Mas é também uma questão importante, pois ela dá sequência à precedente. Vou escolher não adotar a problemática psicológica em matéria de estudo do trabalho. É a ocasião, para mim, de lembrar que

ser defensor de uma postura clínica não significa, desse modo, submeter-se aos pontos de vista de uma outra disciplina nem aos seus pressupostos epistemológicos. Essa não é minha concepção da pluridisciplinaridade que, a meu ver, seria empobrecida desse modo.

É, então, de minha posição de especialista da dimensão linguageira das atividades de trabalho que vou expressar meu ponto de vista. Este fundamenta-se, inicialmente – como já dissemos – na ênfase do diálogo como dimensão insubstituível dos desenvolvimentos conjuntos (cf. Brossard, 2012, já citado). Acrescentarei o diálogo e não somente a troca verbal, as interações, as práticas linguageiras situadas etc., que são apenas componentes do diálogo entre outros. Porém, podemos constatar que, em muitos casos, as Instruções ao Sósia realizadas não se preocupam com alguns elementos problemáticos essenciais a meu ver. Eu destaco: não existe (exceto em casos particulares, como no discurso jurídico) relação prévia entre uma realidade e um enunciado supostamente correspondente. Se existe uma relação, ela se estabelece graças à relação com a realidade, com o discurso que lhe corresponde e que também a faz evoluir ou a transforma. Ou, ainda, entre a realidade e o que uma ou mais pessoas escolhem dizer sobre ela para agir sobre outrem, sobre as situações em transformação etc.

É, então, capital observar bem que, antes mesmo de retomar sua experiência na relação com outrem, o sujeito falante deve resolver o problema posto por uma experiência anterior, subjacente: a prova imposta por todos os obstáculos complexifica a verbalização face a uma realidade complexa ou dinâmica, como mostra o exemplo citado anteriormente. Como um profissional encontra os meios de expressar uma relação complexa entre elementos da realidade vivida ou figurada? É ao preço de um primeiro processo, o primeiro estágio do processo dialógico. Notaremos, além disso, que após esse primeiro estágio sucede o dos modos de interação que põe em jogo as consequências em situação real das escolhas efetuadas na troca verbal... ou seja, toda a dimensão enigmática do sentido concreto. As relações entre o que é dito e as realidades materiais, relacionais, subjetivas e intersubjetivas, sem falar da dimensão social dos problemas postos no trabalho, provocam múltiplas contradições. Isso justifica medir o quanto é importante fazer aparecer a teia de relações, de causas e de consequências, de escolhas efetuadas, em oposição às escolhas refutadas, que pesam sobre o sentido concreto... É a isso que nos dedicamos, com apoio no quadro da autoconfrontação, que eu qualifico de quadro metodológico. Porém, e eu penso não ser contestado sobre esse assunto, a Instrução ao Sósia não permite isso, o que produz, na minha opinião, consequências negativas. Pensemos ao que leva o simples fato de renun-

ciar ao trabalho conjunto (FAÏTA, 2017)<sup>15</sup> de elaboração de um filme e de sua realização. Muito brevemente, enquanto seria necessário refletir mais longamente, isso significa evitar uma primeira relação entre os pesquisadores e as situações de ação na sua realidade material, temporal, etc. Bakhtin distinguia o “enunciado” da “oração”, por várias razões, sendo uma essencial: a “oração” é uma unidade da língua que se inscreve no contexto. O enunciado, por sua vez, e o enunciado “concreto” a fortiori, é limitado somente pelo outro, pelo enunciado do outro, e eu acrescento, pela atividade do outro! Isso significa que não submeter os profissionais a uma visualização das imagens de seu trabalho que, sabemos por experiência, revelam-lhes facetas de sua atividade que eles mesmos não conheciam, é ignorar essa fase na qual estão em jogo as relações entre o que lhes é próprio na atividade e o que lhes vem de fora, dos outros, da sociedade. Penso na revelação do que eles não desconfiam de sua atividade e que surge da comparação com a atividade de outrem. Sem esquecer a reflexão que lhe propomos para identificar juntos uma sequência filmada mais problemática que as outras, para submetê-la ao processo. Um número considerável de exemplos me vem ao pensamento. Prefiro citar um caso mais simples, estudado na tese de meu amigo Anselmo Lima (2008)<sup>16</sup>: no quadro da formação profissional de futuros trabalhadores do transporte ferroviário, um formador ensina a seus alunos como utilizar o martelo, ferramenta comum, mas polivalente. Ele lhes mostra como segurar o cabo, na sua extremidade, a fim de dar um máximo de eficácia ao gesto, seguindo o princípio bem conhecido da alavanca. A fim de demonstrar pela prática a exatidão de seu ensinamento, vemo-lo executar o gesto para cravar um prego, segurando ele mesmo a ferramenta... pelo meio do cabo! Aos alunos que lhe chamam a atenção, ele responde, após refletir: “sim, mas, nesse caso, não podemos fazer de outro modo!” Como poderíamos amputar toda uma parte dessa situação? Mais vale dizer, uma dimensão preponderante do processo dialógico? A oposição entre a atividade filmada e o comentário, a contradição trazida pela visão dos outros, as escolhas argumentativas e discursivas (a justificativa a posteriori) em contradição evidente com os critérios da ação concreta... Não se trata aqui de se comprazer na enumeração de tais observações, mas apenas de constatar o quanto seria prejudicial limitar o objeto a uma dimensão do diálogo amputada de seu fundamento: o primeiro nível dialógico, aquele que une e opõe as duas situações, ou seja, a situ-

15 FAÏTA, D. Le dialogue en autoconfrontation au service de l'analyse des activités de travail. In: BARBIER, J.-M.; DURAND, M. **Encyclopédie d'analyse des activités**. Paris: PUF, 2017, p. 121-138.

16 LIMA, A. P. **Visitas técnicas: um processo de “conciliação” escola-empresa**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC- SP, 2008.

ação real de trabalho, da própria atividade estudada e aquela da atividade sobre a atividade, definição que nós propusemos (cf. CLOT; FAÏTA, 2000), ao processo desencadeado. Entretanto, é fundamental, pois é essa dimensão primordial que contribui mais para o sentido concreto produzido na autoconfrontação, um sentido que resulta não dos próprios propósitos, mas de seu contraste, contradição, diferença etc. com os atos e o vivido da situação observada e, enfim, a palavra do outro a respeito da mesma atividade.

E isso constitui apenas um primeiro nível da reflexão! Ficarei nisso, insistindo no fato de que é com essa condição que se revela o verdadeiro objeto de nossa pesquisa: não o que é dito do que se vê, isso seria simplista, não as simples contradições entre os dois, mas as dimensões não visíveis, os processos desencadeados graças especialmente a essas contradições. À descoberta pelo profissional da dificuldade que ele teve de enfrentar, do que ele teve que fazer ou imaginar para resolvê-la e que se revela em autoconfrontação, responde a descoberta pelo pesquisador da que o obriga a avaliar os conceitos e “métodos” de que ele dispõe. Cada um deles se implica, então, na busca das respostas em função de seus meios ao modo dos engenheiros e dos operários citados em exemplo anterior, mas no contexto de uma nova fase do diálogo em que cada um deve compreender e apreciar a atividade do outro. Nesse caso, é legítimo que o pesquisador se engaje, por sua vez, na realização de atos próprios à sua profissão: comunicações, artigos, tese etc., como é legítimo conceber uma ajuda destinada a permitir aos profissionais compreender melhor as escolhas científicas operadas pelos pesquisadores, o que foi objeto de propostas pertinentes da parte de Magalhães (2019) em sua tese.

Ao final dessa exposição, elementos de reflexão, que são os meus, concluirei, pessoal e provisoriamente, sugerindo que seria lamentável retornar a um estágio finalmente pré-dialógico, quer dizer, privilegiando uma atividade do sujeito centrada nele mesmo e explicitada em referência ao contexto de seu discurso. É bem certo, e nós todos reconhecemos, que “a parte da subjetividade é incompreensível em toda atividade”, mas isso não deve esconder que toda pessoa é também cercada e atravessada por aquilo que os meios sociais que a integram colocam à sua disposição, ao mesmo tempo em que eles agem sobre ela de mil modos. Mas não é menos certo que a base da troca, nesse caso, é exclusivamente de natureza contextual e não situacional. Encadeamentos discursivos sobre outros encadeamentos discursivos constituem massivamente a materialidade da Instrução ao Sósia. Isso induz inevitavelmente consequências em relação aos me-

canismos referenciais, pois a pessoa implicada no processo não tem que prestar conta com nenhuma realidade representada. O que parece simples, apresentado assim em algumas palavras, o é certamente muito menos. Como abstrair, com efeito, a imposição exercida pelos outros engajamentos do sujeito agente, proveniente de elementos que contradizem (ou complexificam) o enunciado das “instruções”, como no caso do manejo do “martelo”? Não se trata de simplificar a contrário os termos do problema, invocando o fato de que toda realidade se reorganiza, se estrutura somente no momento do discurso, mas de admitir que esse processo é necessariamente diferente quando ele se liberta ou não daquilo que qualifiquei como “fase primordial do diálogo”. Colocar em um mesmo plano Instrução ao Sósia e Autoconfrontação equivaleria, sem dúvida, a regredir, involuntariamente, ao estágio da “autoscopia”, praticada outrora. Penso, então, que é o diálogo em autoconfrontação que participa do conhecimento da atividade pela via “indireta”.

### **EMM – Em relação à análise do trabalho, que teorias analíticas e/ou interpretativas estariam mais alinhadas para analisar e/ou interpretar os diálogos obtidos em Autoconfrontação?**

**Daniel Faïta** – Parece-me necessário restabelecer um equilíbrio necessário entre a realidade na qual se inscrevem os objetos de nossas investigações, por exemplo, a atividade dos professores ou qualquer outra, e os conceitos teóricos e metodológicos dos quais dispõe a comunidade de pesquisa. Escolhemos estudar as atividades de trabalho, mas também de proceder a esses estudos em correlação com as evoluções e as transformações positivas dessas mesmas atividades. Estamos, assim, em posição de reformular nos termos de nossas disciplinas científicas questões que se colocam no mundo social e que este nos traz. Insisto nisso, talvez fortemente, quando afirmamos que a demanda que nos é colocada é primordial, é isso que eu destaco.

É, então, impossível pretender impor ao real estudado invariantes teóricas, categorias analíticas, mesmo se estas foram fundadas com base em abordagens anteriores rigorosas. Estas permanecem respeitáveis e nos instrumentam utilmente, mas aplicá-las a um objeto independentemente da especificidade deste me parece totalmente redutor.

Visto que postulamos a primazia do quadro do diálogo em autoconfrontação, lembremo-nos dos ensinamentos de Bakhtin: as relações dialógicas são impossí-

veis sem as relações lógicas e semânticas, mas não podem se reduzir a isso, não mais que as relações de significação objetiva desprovidas de movimento dialógico. (...) E, para tornarem-se dialógicas, essas últimas devem encarnar-se, transformar-se em enunciados, receber um autor!

Não é possível aplicar ao “movimento dialógico” princípios e métodos de análise fundados no conhecimento das “relações lógicas e semânticas” em vigor em análise da narrativa, por exemplo, nem, em um nível diferente, em análise de interações coletadas e formalizadas. São enunciados que constituem nossos objetos, eles estão, então, em movimento e são inseparáveis dos “autores” que lhes dão vida no diálogo dos quais nós pesquisadores somos parte integrante.

Acredito que nos cabe, então, escolher os instrumentos de análise apropriados, dentre aqueles de que dispomos, sem para isso tornarmo-nos prisioneiros destes. Entendo com isso que nunca é demais responder ao movimento dialógico, às transformações múltiplas, das quais somos testemunhas e atores, por meio de outras transformações, as das categorias e dos instrumentos que escolhemos. E isso pode realizar-se a partir da inicialização do processo dialógico, no momento da condução da primeira fase de autoconfrontação, até a última fase, ainda indecisa, que qualificamos de “retorno ao coletivo”. Parece-me, então, que a questão frequentemente debatida, da escolha entre análise e interpretação, não pode receber uma resposta formal e definitiva, mas deve ser o objeto, ainda uma vez, de ajustes necessários em função da configuração do diálogo e de sua evolução.

Em um texto longamente estudado por nossa equipe (hoje extinta) ERGAPE<sup>17</sup>, da Universidade de Aix-Marseille, a saber a análise de um “Diálogo entre o psiquiatra e seu paciente”, Frédéric François (1989)<sup>18</sup> propunha uma abordagem memorável, fundamentada no inventário de marcas, tais como os tipos de encadeamentos (entre enunciados, entre temas etc.), as rupturas, as transformações e oposições de gêneros discursivos etc. Esse exemplo conclusivo de análise aplicada a um texto muito interessante pode, na minha opinião, constituir a base e a referência de um modo de proceder que tira proveito dela para melhor transformar seus ensinamentos: nós, pesquisadores e nossos colaboradores associados pelo processo de autoconfrontação somos conjuntamente os autores do diálogo que nos implica. Os enunciados produzidos ultrapassam, transgridem as realidades conhecidas. O texto e a análise que escolhemos como referências nos permitem definir posições de partida, categorias exemplares de análise que é necessário

17 Equipe ERGAPE (Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação).

18 FRANÇOIS, F. De quelques aspects du dialogue psychiatre - patient. Places, genres, mondes et compagnie. **Revue CALaP**, n° 5, 1989.

ajustar e transformar no quadro de uma interpretação. Esta, e é o que é absolutamente necessário considerar, está inevitavelmente ligada ao movimento atual, *hic et nunc*, do diálogo do qual participamos! Não basta, então, atualizar as categorias e termos de análise, mas de liberar-se deles para recriá-los em uma nova situação à custa de nossa interpretação. É exatamente por isso que, a propósito, insisti na importância da integralidade do diálogo em autoconfrontação (incluindo a primeira fase), fora do alcance da Instrução ao Sósia.

### **EMM – Como você entende o papel do pesquisador e sua atuação no processo de coanálise do trabalho?**

**Daniel Faïta** – A atitude do pesquisador, ligada, evidentemente, à concepção de seu papel, é claramente dependente de sua implicação na relação dialógica. Para mim, o problema é debatido desde a origem do meu engajamento em análise pluridisciplinar do trabalho. Ele encontra sua origem no fato que considerávamos inicialmente como demagógica a ideia de estabelecer relações de igualdade com os trabalhadores relativamente à pesquisa e à intervenção sobre suas situações de trabalho. O argumento proposto, há uns trinta anos, consistia em dizer que esses trabalhadores esperavam, inicialmente, a transformação positiva de suas situações, e que era, por conseguinte, abusivo misturá-los, no andamento de um protocolo científico, a escolhas metodológicas que não podiam fazer parte de suas preocupações... Reconhecendo que eles estavam em melhor posição do que qualquer outro para apreciar, avaliar seu próprio investimento no trabalho, conhecer as obrigações deste, os saberes e as técnicas, as especificidades das ferramentas (materiais ou simbólicas), a importância da dimensão coletiva etc. Atitude explicável em razão do fato que a ergonomia, que desempenhava um papel precursor, estava preocupada com a inquietação de reforçar suas próprias bases teóricas e epistemológicas. Acredito, no entanto, que essa atitude se fundamentava (e se fundamenta sempre) em uma concepção da pesquisa, excluindo a divisão da responsabilidade na concepção do papel da abordagem e de suas consequências sobre a atividade futura das pessoas associadas à pesquisa e, conseqüentemente, sobre sua vida no trabalho. É incontestável que profissionais escolhem associar-se a um processo de pesquisa tomando sua atividade como objeto com a finalidade de trazer melhorias ou transformações positivas. Mas, muito rapidamente, essa vontade inicial pode ser ultrapassada pelo interesse pela compreensão de fenômenos revelados através do avanço desse mesmo

processo. Não é anormal, por conseguinte, que a concepção de seu papel mude para eles, ao mesmo tempo em que o objeto inicial se transforma. Como e por que contestar-lhes então o status de pesquisador a respeito de sua própria atividade? Mas, digamos sem falso pudor, isso implica ao mesmo tempo uma reconsideração de outro status, o do pesquisador profissional, submetido à necessidade de pensar de outra maneira seu exercício, de explicitar, talvez de justificar as escolhas efetuadas em matéria de conceitos, de metodologia.

Questão delicada, pois não se trata de minorar a qualificação das pessoas que pertencem a essa categoria, também não, de subestimar a pertinência dos aparatos conceituais e metodológicos que eles detêm. É, verdadeiramente, do posicionamento em relação ao objeto, mas também aos desafios profissionais, sociais, pessoais, que é essencial esclarecer o problema. A intervenção no ambiente profissional da pesquisa conduz inevitavelmente a consequências, às vezes mínimas, frequentemente muito importantes para os participantes. O profissional que voluntariamente aceitou se engajar nessa abordagem não sabe de início que seu futuro pode ser consideravelmente afetado. Ele (ela) descobre aspectos e dimensões desconhecidos de sua atividade. Ele se expõe ao olhar de seus pares – e não somente do pesquisador – e, mesmo que seja geralmente positivo, ele é levado a questionar o sentido de sua atividade, fazer julgamentos sobre si mesmo que, em alguns casos, são difíceis de admitir. Por outro lado, convém não negligenciar o impacto das transformações provocadas por uma pesquisa participativa na organização do trabalho, as relações profissionais, o equilíbrio do coletivo. É exatamente essa dimensão que deve ser levada em consideração pelo pesquisador profissional. Este deve estar consciente do efeito objetivo de seus atos. É por isso que me parece impossível que este último não meça a importância dessas dimensões. Estas não podem ser negligenciadas, eles necessitam de uma reflexão específica sobre as demandas formuladas, sobre as escolhas efetuadas para tratá-las, sobre o impacto dos métodos empregados com as pessoas e os grupos. Como afirmei anteriormente, a escolha de situarmo-nos na relação de co-produção dos saberes, e principalmente de saberes próprios a ambientes profissionais determinados, dos quais nossos colaboradores são representativos, portadores de questões importantes nos coloca em uma posição inédita! Continuamos certamente pesquisadores qualificados, experts de uma disciplina das ciências humanas, mas temos o dever de enfrentar situações sociais e questionamentos que surgem daí. E isso é impossível ignorar... Não podemos nem devemos reduzir os problemas à nossa única maneira de encará-los, em função de teorias e métodos

que são os nossos. Não se trata de ignorar nossas competências, nem também ignorar aquelas que, como já disse, emergem da sociedade humana que é a nossa.

### **EMM – Existe alguma diferença entre os termos “gênero da atividade” e “gênero profissional”? Se sim, qual (ou quais)?**

**Daniel Faïta** – A questão dos fundamentos da noção de gênero, assim como as utilizações muito diversas que são feitas dela, suscita sempre o debate entre pesquisadores, inclusive em uma mesma corrente de pensamento, como no seio da ex-equipe ERGAPE, já mencionada. Isso ilustra, desse modo, o fato de que não existe conceito válido de gênero (exceto nas teorias sociológicas que a utilizam, evidentemente). Para confirmar isso, basta consultar os estudos e artigos produzidos nos últimos anos. A esse respeito, e depois de tê-lo revisado, ressaltarei que minha posição pessoal mudou muito pouco desde o capítulo que eu dediquei a essa questão na obra “O ensino como trabalho” (2004)<sup>19</sup>, organizada por nossa saudosa amiga Anna Rachel Machado (“Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor”)<sup>20</sup>.

Considero sempre importante lembrar a origem da noção à qual me refiro, no que me diz respeito e que tem origem nos trabalhos de Bakhtin, principalmente na sua teoria do romance, generalizada por sua teoria “translinguística”. Esclarecimento necessário, em vista do caráter completamente heteróclito, perdoem-me o julgamento, caracterizando muitos dos usos encontrados. Saltemos as origens clássicas do que é verdadeiramente conceitualizado como “gênero”, por exemplo na retórica, para chegar diretamente à questão que nos inquieta. Para Bakhtin, enquanto locutores nativos de uma língua, aprendemos inicialmente a nos expressar em “formas típicas de enunciados” inscritas em nossa experiência, assim como na nossa consciência. Mas, entretanto, esses gêneros procedem da convenção e esta não poderia exercer uma imposição absoluta. A essas “formas típicas” respondem, então, sempre na perspectiva de Bakhtin, “formas flexíveis”, caracterizadas pelo fato de que elas podem corresponder a necessidades diferentes de expressão de uma situação a outra, de uma necessidade expressiva a uma outra, contanto que sua coerência seja respeitada. Desse modo, um locutor

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

20 FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 57-80.

tem toda a liberdade de recorrer a um gênero identificável por sua forma, sabendo, por exemplo, para divertir amigos descrevendo a melhor maneira de cozinhar massas. Assim, é o deslocamento de uma situação habitual de referência a uma outra, completamente trivial, que produzirá o sentido associado ao enunciado... Esse é apenas um exemplo simples, mas que permite entender por que e como a escolha dos gêneros do discurso, o jogo, a circulação desses gêneros no enunciado constitui a primeira instância de produção do sentido e, sem dúvida, a principal. As análises do discurso mostraram suficientemente como o discurso político, por exemplo, prolifera em casos em que o sentido não deve ser buscado nas palavras empregadas, mas nas suas combinações características de certos gêneros.

O essencial é não confundir em linguística gênero e norma. Sob pena de anular a potência dessa noção bakhtiniana, é necessário, com efeito, não a considerar como uma imposição, à qual é obrigatório submeter-se, mas, ao contrário, como uma abertura genial para as dimensões ilimitadas da produção de sentido no e pelo diálogo.

Examinemos, então, como o uso dessa noção pode se estender ao universo da análise do trabalho, da análise da atividade, a partir, lembremos, do artigo « Genre et style en analyse du travail » (CLOT; FAÏTA, 2000)<sup>21</sup>. Prefiro me distanciar, a esse respeito, das situações habitualmente citadas como exemplo e dos argumentos que decorrem deles, para me debruçar sobre um debate mais recente, relativo ao exercício do ofício de professor; de ensino, para dizer de modo mais geral. É legítimo postular que “formas típicas” socializadas preexistem às formas de atividade no universo do trabalho docente? Podemos imaginar, sem constrangimento, como as teorias estudadas na formação, principalmente didáticas e pedagógicas, as condutas dos formadores observados nos estágios etc., contribuem fortemente para imprimir na consciência dos futuros docentes “formas típicas” preparando-os para resolver os problemas de seu exercício. É uma primeira questão que suscita uma segunda – que eu considero como a mais importante – essas “formas” aprendidas e adquiridas, conscientizadas ou não, exercem uma imposição ou, ao contrário, fornecem recursos que aumentam a liberdade de escolha desses professores, colocando, por exemplo, a sua disposição os enquadres dentro dos quais agir?

À primeira, é bastante fácil responder e afirmativamente. Existe muito certamen-

---

21 CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 25, nº 2, p. 33-60, 2016.

te um gênero professor, caracterizado por modalidades gerais atestadas nas práticas docentes. Estas transcendem as localizações, os estabelecimentos e, sem dúvida, as disciplinas. Remeto, nesse caso, aos trabalhos de nossa equipe ERGA-PE, já citada. Familiarmente, direi que um membro do corpo docente é geralmente reconhecido, além de sua atividade, mesmo por pessoas escassamente avisadas. Entretanto, é importante saber se sim ou não, as modalidades implementadas por esses docentes funcionam para eles mesmos como recursos multiplicando sua capacidade de ação? Se sim, por exemplo, se a possibilidade de se liberar disso permite agir melhor em alguns casos, conhecendo inteiramente sua eficácia nas situações pedagógicas clássicas, então será possível reconhecer aí a existência de um gênero de atividade. Do contrário, se essas “formas” exercem uma imposição excluindo qualquer transgressão, retornaremos então à noção de norma.

Mas, nova interrogação, não constatamos a existência de modos de fazer específicos nos docentes agindo em situações, em domínios de atividade favorecendo o aparecimento de “formas” específicas, formas particulares entre as formas típicas características do ofício em geral? Os professores intervindo no primeiro grau são, por exemplo, submetidos a imposições e condições de exercício que justificam a constituição de “normas” e “gêneros” diferentes dos outros? Eles constituem “um grupo profissional”? Mas o que pensar, então, das diversidades de situações que caracterizam hoje globalmente o ofício docente, em função dos meios sociais de pertencimento dos alunos, dos setores distintos que conhece o dispositivo educativo? Chegaríamos a dizer que os docentes constituem “grupos profissionais” de acordo com a situação de seu estabelecimento? Alguns dos trabalhos atuais em ciências da educação não hesitam em evocar a existência de “ofícios diferentes”, em função dos casos que evocamos aqui. Nesse caso, baseando-se então em critérios sociológicos e reconhecendo a realidade de modos específicos de funcionamento, a hipótese da existência de gêneros profissionais seria fundamentada.

No entanto, outras hipóteses interessantes devem ser examinadas, que opor-se-iam a essa visão: Saujat propõe considerar a existência de uma categoria “iniciantes” no interior do corpo docente (SAUJAT, 2002, p. 126)<sup>22</sup>. Estes, mesmo que membros do grupo profissional, apresentariam traços comuns independentes

---

22 SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur.** Thèse de Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-en-Provence, 2002.

de seus espaços de alocação e de exercício. A ideia é interessante, pois os critérios puramente sociológicos não seriam assim os únicos a presidir a constituição de categorias sociais pertinentes do ponto de vista do exercício profissional: os professores “iniciantes” teriam em comum que compensar – ou buscar... – a insuficiência provisória de sua capacidade de gerir situações profissionais complexas pelo desenvolvimento de recursos intermediários. Sublinharemos a forte acentuação, por esses iniciantes, dos atos destinados a “tomar” a aula (entradas e saídas dos alunos, deslocamentos) ou a “mantê-la” (gestão dos comportamentos dos alunos, tomadas de fala etc.). O fato que, em contrapartida, nas mesmas unidades de tempo, a parte da atividade dedicada a “dar a aula” (construir as condições da apropriação dos saberes e dos métodos) seja claramente dependente da anterior reforça a ideia segundo a qual os iniciantes elaboram “um contexto que torne possível a aprendizagem dos alunos, mas também [sua] própria aprendizagem”, “construindo um espaço protegido no centro mesmo de seu espaço de trabalho” (SAUJAT, 2002, p. 128). Não é abusivo pensar que a exposição a dificuldades similares, o fato de encontrar obstáculos comparáveis na implementação dos programas e na realização das tarefas, gera estratégias e condutas, transcende os limites espaço-temporais próprios ao meio profissional localizado.

A ideia segundo a qual esses iniciantes, diante de dificuldades comuns, experimentadas além de seu tipo e lugar de alocação, selecionariam entre os recursos profissionais disponíveis aqueles que seriam propícios ao controle de suas dificuldades, parece certificar a existência de um gênero de atividade. Este, refletindo bem, não poderia ser igualmente identificado em outras esferas de atividade além da educação?

É uma hipótese que eu mantereí voluntariamente e que me faria pender em favor de uma noção estendida de gênero de atividade, reservando em relação ao outro aspecto do debate uma revisão da ideia de normas locais e/ou profissionais. Parece-me, no entanto, difícil concluir a respeito desse ponto.

**EMM – Você que tem trabalhado há alguns anos com questões relacionadas ao trabalho docente e à formação de professores, qual sua visão sobre o uso que tem sido feito da Autoconfrontação nesses dois domínios?**

**Daniel Faïta** – Tal questão é duplamente interessante. Ela nos interroga, ao mesmo tempo, sobre as escolhas teóricas e metodológicas já debatidas anteriormente e que convém reformular para essa circunstância, mas também sobre a nossa

concepção da formação de professores.

Começamos por dizer que nossa equipe ERGAPE considerou, há vários anos, que o trabalho docente não devia ser confundido nem com o domínio de conhecimentos a transmitir, nem com o conhecimento da didática das disciplinas ministradas.

Postulamos que a atividade profissional docente é inalcançável fora de uma abordagem “histórico-cultural”. Com efeito, ela consiste, antes de tudo, em dirigir-se aos outros, aos alunos, mas também aos outros membros do “meio de trabalho”, assim como à sociedade, por intermédio da instituição. Mais que em qualquer outro lugar, a prescrição, que orienta e motiva essa atividade, está nos conhecimentos e métodos apreendidos na formação, nas regras a respeitar, nos objetos como os manuais e, claro, nos métodos a aplicar. É evidente que o nível de complexidade dessa atividade, a importância das dimensões subjetivas e relacionais que a caracterizam fazem dela um objeto de pesquisa específico. Tal como afirma meu colega Frédéric Saujat, “estudar o trabalho dos profissionais da educação implica para nós intervir em seu ambiente de trabalho, imprimir a estas transformações mais ou menos sensíveis, dar um retorno aos interessados” (SAUJAT; FÉLIX, 2018)<sup>23</sup>. Considerar a “tarefa” à qual se dedica o professor no curso de sua atividade é reconhecer o “cruzamento” da pesquisa e do domínio dos meios de aprendizagem a propor aos alunos, melhores meios para ensinar o que temos a ensinar em termos de saberes. Mas, é também a busca de uma segurança e de um “conforto” profissional suficientes para exercer o ofício de modo eficaz e satisfatório. É a este custo que podem ser criadas as condições de uma cooperação frutífera com os interessados.

Para conseguir isso, é preciso provocar o desenvolvimento da atividade para compreendê-la, “criar um meio de trabalho” sobre a atividade de cada um dentro de um processo próprio para colocá-la em movimento. Para isso, o quadro das autoconfrontações nos parece muito indicado, no sentido que ele permite essa instauração de movimento, os professores participantes orientando suas ações em direção ao objeto do trabalho, à atividade dos alunos, a seus colegas, mas também aos destinatários não visíveis, à hierarquia, à sociedade.

É importante acrescentar que dentro desse quadro, o diálogo não se limita aos comentários dirigidos a outrem. Ele ganha sentido de um modo frequentemente desconhecido por seus próprios autores. Os professores, confrontados à des-

---

23 SAUJAT, F.; FÉLIX, C. *Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique*. **Revue Phronesis**, Volume 7, n° 2, 2018, p. 4-14.

coberta da orientação de seus atos e às modalidades deste, são conduzidos a produzir discursos que ultrapassam amplamente o comentário das imagens visualizadas. Este fenômeno não é específico ao trabalho docente, mas difere da maioria das outras esferas de atividade na medida em que o objeto do trabalho não é concretamente definível e seu resultado ainda menos verificável no imediato...

É a partir de tudo isso, me parece, que convém repensar os modos de proceder na formação profissional dos professores e docentes em geral. Em relação aos professores iniciantes, é evidente que a prática profissional se inscreve inicialmente na realização das aprendizagens teóricas e metodológicas, assim como aquelas adquiridas nos diferentes estágios, notadamente as maneiras de gerir as situações de aula. Nesse caso, e para referir novamente os trabalhos de Saujat, direi que o desenvolvimento de sua atividade não é linear e o que é imposto em um momento, como as prescrições e obrigações diversas, pode tornar-se uma ajuda, um recurso em outro. Esse desenvolvimento talvez alternado, no momento em que os iniciantes se engajam em uma atividade centrada sobre si mesmos e suas próprias práticas, sobre as dificuldades do ofício, ou em uma atividade relativa aos alunos, quando se trata de engajar e guiar a atividade destes.

Concernente aos professores já experientes, as “preocupações” são certamente diferentes, pelo menos em grande parte. O que eles esperam da formação reside antes na transformação positiva dos modos de ação que eles já experimentaram em situação de trabalho ou, mais geralmente, das estratégias que eles escolheram no decorrer de suas carreiras. Neste ponto, eles se concentram mais sobre a atividade dos alunos assim como sobre a avaliação da pertinência didática das tarefas propostas. Por sua vez, é uma verdadeira “atividade sobre a atividade” que eles podem engajar, confrontando-se a seu vivido profissional, tal como eles podem apreendê-lo graças à autoconfrontação.

É desse ponto de vista que é possível afirmar que o quadro proposto constitui igualmente o meio de conhecer o trabalho docente bem como considerar transformações, melhorias esperadas, objetivos naturais da formação.

## Sobre os participantes

**Daniel Faïta** - Linguiste et analyste du travail. Professeur Emérite – Aix-Marseille Université. ADEF – UR 4671. Adresse électronique : danielfaita13@gmail.com.

**Elisandra Maria Magalhães** - Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Professora da Casa de Cultura Francesa (UFC), Fortaleza-Ce. E-mail: elisandra.magalhaes@ufc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9592835886146462>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7355-0877>.

## Sobre as tradutoras

**Elisandra Maria Magalhães** - Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Professora da Casa de Cultura Francesa (UFC); Fortaleza-CE; E-mail: elisandra.magalhaes@ufc.br.

**Aline Leontina Gonçalves Farias** - Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Professora Adjunta da Faculdade de Letras Estrangeira Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA); Belém-PA; E-mail: alinefarias@ufpa.br.

**Rozania Maria Alves de Moraes** - Pós-doutora em Ciência da Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Fortaleza-CE; E-mail: rozania.moraes@uece.br.