

Atividade docente, aprender a ensinar no gênero aula

Teaching activity, learn to teach gender class

Maria Ieda Almeida Muniz¹

Daisy Moreira Cunha²

Resumo: Este estudo investiga a linguagem em situação de trabalho, propondo a observar o gênero aula com as ações que o regem. Com base nisso, buscaremos responder ao seguinte questionamento: como se caracteriza o gênero da atividade do acadêmico-professor? A partir do dispositivo teórico-metodológico de Bakhtin, da ergologia com Schwartz, da Clínica da Atividade com Clot, analisaremos enunciados produzidos em trechos de aula e de discursos produzidos na autoconfrontação simples e cruzada. Concluímos que o acadêmico-professor é dotado de qualidades e curiosidades que possibilitam um espaço reflexivo diferente daquele construído em relação aos profissionais que exercem essa profissão há muito tempo. Essas ações podem ser mais bem entendidas considerando que há no aprendiz a necessidade de aprender a ensinar e a de ensinar a aprender.

Palavras-chave: Gênero da atividade; Autoconfrontação; Ensino/Aprendizagem.

Abstract: This study investigates the language in a work situation, proposing to observe the gender class with the actions that govern it. Based on this, we will seek to answer the following question: how does the genre of teacher's learner activity is characterized? For this, the class genre will be characterized by relying on reflections about speech genres and activity gender. From the theoretical and methodological device of Bakhtin, the ergology with Schwartz, the Work Psychology with Clot we will analyze statements produced in class excerpts and speeches produced in simple self-confrontation and cross. We conclude that the teacher's learner is endowed with qualities and curiosities that make possible a reflective space, different from that one built towards professionals who exercise this profession for a long time. These actions can be better understood considering that there is, in the learner, the need to learn to teach and teach to learn.

Key words: Genre of activity; Self-confrontation; Teaching/Learning.

Introdução

No projeto de pesquisa denominado *As contribuições das ciências do trabalho para a formação do acadêmico-professor*³ nosso interesse é estudar a linguagem em situação de estágio docente na formação inicial por compreendê-la como momento fundamental na formação deste ofício. A abordagem enunciativo-discursiva possibilita investigar, através das imagens discursivas captadas, o *real da atividade* de trabalho do acadêmico-professor no curso de suas primeiras experiências docentes. As teorias que embasam a nossa reflexão pertencem ao campo das Clínicas do Trabalho, em especial a Clínica da Atividade e a

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco.

² Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Projeto de Pesquisa Pós-doutorado PPGE/FAE/UFMG.

Ergologia, da Linguística Aplicada aos estudos do trabalho, bem como recente literatura sobre formação de professores. Este entrecruzamento de campos teóricos é fruto de um novo posicionamento do pesquisador que se preocupa, conforme adverte Souza e Silva (2002), em estudar as interações languageiras em situação de trabalho. Como consequência, surge a necessidade de uma nova postura do linguista, que é obrigado a recorrer a conceitos e/ou categorias de análise de outras ciências e a fazer empréstimos diversificados no âmbito de sua própria disciplina, sem abrir mão da noção de dialogismo, princípio constitutivo da linguagem, no caso, linguagem situada no exercício do trabalho.

Para compreender esse processo de formação, é necessário verificar não só os prescritos que circulam durante a formação dos estagiários, aqui doravante denominados acadêmico-professor, como também os relatórios de estágios que são produzidos por eles, observar-lhes agindo no trabalho *in locu* e realizar entrevistas com o propósito de aproximar-se dos discursos que são produzidos sobre/no processo de formação do acadêmico-professor.

Este artigo apresenta, excertos de uma aula de Literatura Brasileira ministrada em uma escola estadual do estado de Minas Gerais e uma autoconfrontação simples. Estes dados integram um *corpus* que recebeu financiamento do CNPq e da Fundação Arucária e foram constituídos a partir de seis aulas ministradas por acadêmicos-professores na fase de estágio supervisionado, seis autoconfrontações simples e três autoconfrontações cruzadas. Tais dados foram coletados em escolas públicas do estado de Minas Gerais e do estado do Paraná em turmas de trinta e seis alunos em média. Como se tratava de estágio supervisionado, fase em que o acadêmico-professor coloca em prática o que aprendeu na teoria, as aulas foram acompanhadas por um professor orientador do estágio e pelo professor regente da turma.

Para a construção do objeto de estudo, as aulas e as entrevistas em autoconfrontação foram filmadas e depois transcritas de acordo com o projeto de Normas Urbana Culta (NURC). No primeiro e segundo recortes apresentados, neste artigo, temos a demonstração da dificuldade de interação entre o acadêmico-professor e os alunos. E para finalizar, aparece a dificuldade do acadêmico-professor na gestão do tempo em sala de aula.

Para este recorte, apresentado aqui, estudaremos o *gênero* aula tentando compreender a atividade situada desenvolvida pelo acadêmico-professor. A ergologia será entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação. Objetivamos analisar os efeitos de sentido que identificam o gênero da atividade no contexto escolar. Ademais, por meio de uma análise enunciativo-discursiva, buscamos identificar quais são as vozes que circulam em sala de aula e nas autoconfrontações, refletindo sobre os efeitos de sentido que elas produzem no ensino. Com base nisso, buscaremos responder ao seguinte questionamento: como se caracteriza o gênero da atividade do aprendiz de professor?

Com a proposição deste estudo, esperamos poder contribuir para reflexões no tocante aos procedimentos, às posturas e à análise do trabalho do acadêmico-professor, uma vez que por meio desta pesquisa, haverá a oportunidade de observar e de refletir sobre suas atitudes como futuro profissional da educação, o que poderá auxiliar no desenvolvimento das atividades educacionais.

Fundamentação teórico-metodológica

Ancoramo-nos na ergologia, com os estudos de Schwartz (1997), na Clínica da Atividade, com os estudos de Clot (2002; 2005; 2007), lançando mão do método da autoconfrontação simples, entrecortado com o dispositivo teórico dialógico de Bakhtin (1997), bem como em reflexões acerca dos estudos de trabalho e linguagem com Souza-e-Silva (2002; 2004) e Harrison e Souza-e-Silva (2009), entre outros estudos recentes sobre formação de professores.

Para caracterizar o gênero do discurso ancoramo-nos em Bakhtin (1997) que afirma que: “qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Isso implica dizer que não necessitamos inventar a cada enunciação um gênero do discurso, pois eles já existem, mesmo que sejam relativamente estáveis, já estão postos. Basta que enuncie-mos com base no que já existe. Desse modo, podemos pressupor que a linguagem utilizada pelo acadêmico-professor, em sala de aula, é moldada de acordo com o contexto estabelecido no trabalho, já que, por meio de uma prática discursiva, ele mantém um diálogo com os alunos, cujo diálogo é responsável por ligar as informações de que ambos necessitam.

A partir do conceito dado a gênero nos estudos *bakhtinianos*, Clot & Faïta (2000) conceituam os gêneros da atividade como um meio de saber se reencontrar e de saber como agir no mundo:

[...] são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória im pessoal e coletiva que dá sua abrangência à atividade pessoal em situação: maneiras de se manter, maneiras de se localizar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzir com eficácia seu objetivo (objeto). Essas maneiras de colocar as coisas e as pessoas em um meio de trabalho dado formam um repertório de atos condizentes ou deslocados que a história de seu meio reteve. Essa história fixa os esperados dos gêneros que permitem suportar – em todos os sentidos do termo – os inesperados do real. Mobilizar o gênero do *métier* é também se colocar no ‘diapasão profissional’. É poder se manter nele, em todos os sentidos do termo (CLOT e FAÏTA, 2000, p. 12-13).

Nessa direção, como os gêneros do discurso organizam a comunicação humana, o gênero profissional organiza as ações dos trabalhadores em sua atividade. Marcam um pertencimento a um grupo, ou seja, a um coletivo de trabalho e orientam a ação, oferecendo fora dela uma forma social que a representa, a precede, a prefigura e a significa. Designam os modos de fazer, de ver e de agir sobre o mundo, considerados como justos para um coletivo de trabalho.

Acreditamos que, de um lado, por trás da prática discursiva constituída pelo acadêmico-professor, há a presença de uma série de documentos elaborados por uma terceira pessoa, os quais denominamos como prescrito:

tudo o que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que este defina, organize, realize e regule seu trabalho. O trabalho real é o trabalho tal como ele se realiza concretamente. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real inscrevem-se múltiplas variabilidades relativas ao processo de trabalho (meios, matéria e atividade) que não podem ser previamente antecipados. É no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado que se inscreve a atividade humana em meios profissionais (CUNHA, 2012, p. 24).

Por outro lado, há de se observar também outras formações discursivas constituindo a voz do acadêmico-professor, pois nossa fala e nossos enunciados, segundo Bakhtin (1997), estão rodeados de “palavras dos outros”, caracterizando-se por meio da alteridade ou assimilação ou, ainda, pelas variações acarretadas por ela (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Para Bakhtin (1997), “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Assim, partimos do pressuposto de que o acadêmico-professor, ao entrar em uma sala de aula para exercer sua futura profissão, leva consigo uma série de instruções e questionamentos que até então estão ancoradas no que anteriormente denominamos prescritos. Entretanto, não sabemos ao certo até que ponto esses procedimentos (predeterminados nos prescritos) são eficazes, uma vez que o que faz a diferença na sala de aula são os enunciados proferidos não só pelo acadêmico-professor, mas também pelos alunos.

Segundo Schwartz (2010a)

(...) a distância entre o prescrito e o realizado é universal, que existe portanto, no trabalho, outras razões que entram em jogo além das razões dos organizadores, isso quer dizer que a pessoa faz escolhas! Ela faz as escolhas, conscientes ou inconscientes, como eu dizia agora, mas ela faz escolhas. E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso. E então, existem debates – o que eu chamo de “debates de normas” – que geralmente não são vistos. E procederemos mal não os vendo, porque isso é fundamental no trabalho. Há debates de normas no interior da menor atividade de trabalho, a mais ínfima (SCHWARTZ, 2010a, p. 45).

Desta forma, diante desse “debate de normas” o acadêmico-professor fará escolhas que estão carregadas de valores que ele traz consigo. Estes valores irão aparecer em sua atividade de trabalho não seguindo na íntegra o que está posto nos prescritos, uma vez que esses serão sempre reformulados pelas renormalizações, ou seja, as normas antecedentes não aparecerão na atividade de trabalho conforme foram prescritas, pois sempre passará pelos valores e historicidade do acadêmico-professor.

Com efeito, agir nos obriga a escolher, uma vez que é impossível passar aos atos mantendo diferentes formas de agir. É necessário seguir uma maneira de fazer e vem daí o posicionamento singular de agir. Cada um tende a renormalizar, a se constituir diante da norma que antecipa e ajusta seu agir a fim de se manter no *uso de si*.

Para compreendermos melhor a atividade de trabalho do acadêmico-professor, devemos lembrar que ao enunciar em sala de aula, o acadêmico-professor coloca em prática o gênero aula, utilizando a língua com seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 280). E, ainda, o gênero da atividade como seu modo de agir, de ver, de fazer que marcam um pertencimento a grupo, a um coletivo de trabalho.

Ao analisar a sala de aula e o acadêmico-professor como responsável pelas atividades desenvolvidas em tal ambiente, propomo-nos a fazer uma abordagem da atividade em seu real contexto, em que a análise da atividade é um recurso para sustentar uma experiência de modificação do trabalho por aqueles que o fazem.

Ao se dirigir a uma sala de aula com o propósito de exercer sua função de educador, o acadêmico-professor utiliza-se de diferentes metodologias para que consiga atingir seu objetivo na aula proposta. São várias as características que constituem a ação de ensinar: as falas utilizadas, os gestos, a interferência tecnológica, a postura de educador e suas atitudes, as quais figuram como partes constituintes do *gênero da atividade*:

trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos (CLOT *et al.*, 2002, p.18).

Vale ressaltar que o contexto escolar engloba as ações estabelecidas no momento da aula e todo um conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar. Dessa maneira, o gênero da atividade encontra-se como “o corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro” (CLOT, 2007, p. 41). A esse conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar, denominamos prescritos. Para Clot (2007, p.41): [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças [...], sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.

Por essa via, percebemos, mais uma vez, que a atividade do acadêmico-professor está alicerçada nas *normas* e diretrizes estabelecidas pelos *prescritos* e pelas *renormalizações*, estabelecendo um diálogo entre ambos, figurando com um dos itens que determinam o gênero da atividade vivenciado e desenvolvido por ele em sala de aula.

Para a coleta de dados, ancoramo-nos, seguindo de perto Clot *et al* (2002), no dispositivo autoconfrontativo como um recurso metodológico por meio do qual o pesquisador instiga o trabalhador a discorrer sobre o seu trabalho, mais especificamente, no método da autoconfrontação simples e cruzada.

Esse método, desenvolvido em conjunto por Faïta (1997), objetiva expressar nas palavras aquilo que fazia parte do campo da ação no desempenho da atividade no trabalho (Harrison & Souza-e-Silva, 2009, p. 126). Posteriormente, esse método ganhou um novo matiz, pois, na Clínica da Atividade, em Paris, um grupo de pesquisa, coordenado por Clot (psicólogo do trabalho), deu ênfase aos trabalhos que utilizam a *autoconfrontação*, o que constitui um dos principais recursos mediadores entre homem e o trabalho, cuja atividade real se preocupa com o bem-estar do trabalhador e sua atividade laboral.

Com o consentimento do acadêmico-professor, as aulas foram gravadas e, posteriormente, passaram pelas seções de *autoconfrontação simples* e *autoconfrontação cruzada* para, na sequência, serem transcritas, conforme as regras do projeto NURC. Há de se destacar que os recortes do trabalho gravados são os mais relevantes instrumentos norteadores desse método, uma vez que, por meio deles, analisam-se os feitos do protagonista em seu espaço de trabalho.

Na *autoconfrontação simples*, há apenas a presença do pesquisador com o protagonista do trabalho em confronto com suas imagens. Há de se levar em consideração que este é um recurso que nos conduz a procurar refletir sobre a atividade real.

A atividade psicológica da auto-observação era uma observação por si, um diálogo do sujeito com suas vozes. A *autoconfrontação simples* propõe um contexto novo, no qual o protagonista do trabalho torna-se um observador exterior de sua atividade em presença de um terceiro. O comentário do que foi registrado em vídeo do trabalho realizado se faz por meio das interpretações e das questões já levantadas pela auto-observação. Mas de essencialmente intrapsicológica, a atividade passa a interpsicológica. O vivido e revivido dentro de uma situação transformada muda de lugar na atividade do sujeito. De objeto, torna-se meio. Nesse deslocamento, não se reencontra o vivido anterior. Descobre-se que ele está vivendo ainda, que ele não é somente o que chegou ou o que se fez e o que se poderia eventualmente fazer. Nessas conjunturas, uma clínica da atividade se coloca a organizar as migrações do vivido na atividade do sujeito para que ele possa experimentar aquilo de que é capaz, sendo esse um recurso para melhor se conhecer.

Contudo, essa nova exterioridade tem efeitos sobre o sujeito. Em posição exotópica⁴, com respeito a seu trabalho e em face das escolhas ou dos dilemas que ele redescobre em sua atividade, o que era operação incorporada e resposta automática, torna-se questionamento. No diálogo, ele deve se assumir diante do pesquisador e, para sustentar essa troca sobre os segredos de sua atividade, geralmente, o protagonista do trabalho procura “não ficar só”. Ele procura reforço e convoca em sua conversação uma voz inicialmente diferente da sua. Essa voz que se escuta, então, nas variações discursivas do “eu” e nas modulações diferenciadas do “nós/a gente”, mistura-se ao diálogo com o destinatário direto que é o pesquisador. Essa voz que diz “nós/a gente” no discurso do “eu” fala pelas maneiras de fazer comum no coletivo e com elas. É o destinatário de socorro, como diz Bakhtin (2003), que se identifica na primeira parte. O protagonista do trabalho se localiza na *autoconfrontação simples* para responder às questões levantadas sobre sua atividade. Pode-se antecipar que a convocação desse “sobredestinatório” nessa troca significa a discussão de um terceiro participante vivo no diálogo. Nesse sentido, é “o *métier* que fala” (CLOT, 2005, p. 50), escuta-se por meio do *métier*, não somente as competências técnicas do sujeito, mas o “fiador” coletivo, o fiador da atividade individual cujo conceito de gênero profissional visa a perceber as maneiras de ver as coisas e as pessoas estabilizadas, pelo menos temporariamente, em um meio de trabalho dado. Trata-se de um entimema (silogismo) social construído em uma história coletiva: é como uma “senha”, conhecida somente no meio daqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas fazem do *métier* esse conjunto difícil de entender que os iniciantes se esforçam para compreender e que os experientes podem dispor com mais facilidade.

Nessa medida, o que foi descrito trata-se de fazer clínica na experimentação de um ofício. O momento em que é necessário se justificar ao lado do pesquisador pela escolha da maneira de fazer, quer seja para ajudar a compreender “o difícil de dizer”, quer seja para proteger a si mesmo de um conflito surgido no momento em que se tenta fazer. Nesse momento, o sujeito se apoia em uma história coletiva com a qual dialoga e serve de sustentação quando percebe o que se vê fazendo no vídeo. Graças à *autoconfrontação simples*, podem-se recolher resultados sobre o que um coletivo faz ou não a partir de uma *tarefa* prescrita.

⁴ O conceito de exotopia pode ser entendido como um posicionamento exterior que revela um desdobramento de olhares. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver.

Nessa experimentação, não se tem somente um resultado. Tem-se também um produto ao lado do sujeito. O real, com seu conjunto de possibilidades e de impossibilidades, se desenvolve dentro das realizações dialógicas precedentes, pois dentro dessa situação artificial – o artefato torna-se instrumento psicológico – o sujeito não é observado mais somente com seus próprios olhos – observação interior –, mas com os olhos de um observador exterior que não é apenas o pesquisador, mas o *métier* ou, ainda, o coletivo que funciona como “fiador” do diálogo juntamente com o pesquisador. Nesse momento, é necessário cautela por parte do pesquisador, uma vez que, nesse diálogo sobre a maneira de fazer, pode aparecer um efeito contrário ao procurado pelo pesquisador. O “destinatário de socorro” pode fechar o diálogo interior do sujeito. Então, os esperados do *métier* podem bloquear os inesperados do diálogo interior abertos pela auto-observação e pela *autoconfrontação simples*. O que se percebe é que, após esta vivência, **há ainda resíduos dialógicos. Ou melhor, o trabalho psicológico do sujeito continua com o novo observador exterior que ele traz em si e que, após a sessão de autoconfrontação, aumenta. Ele se vê fazer com os olhos do *métier* e olha o *métier* com outros olhos.** O “nós/a gente” torna-se um obstáculo para o desenvolvimento da atividade interior. Em vista disso, é importante fazer, também, a *autoconfrontação cruzada*.

Reconhecemos a importância da *autoconfrontação cruzada* pela qual o pesquisador pede a um binômio de pares, colegas com um mesmo nível de experiência, para comentar os traços da atividade do outro em uma mesma situação de trabalho. Aqui, as controvérsias surgem com mais frequência, é preciso saber se sustentar. Comparando suas maneiras de fazer ou de dizer na situação observada, os profissionais encontram rapidamente diferenças às vezes maiores para eles. Além das atividades já transformadas em questionamentos para cada um, mesmo atividades que não tenham produzido nenhum diálogo com o pesquisador na *autoconfrontação simples*, podem tornar-se objeto de controvérsias. Elas se tornam, então, discutíveis, e o objeto de análise se afina à proporção das diferenças que surgem à perseguição do “objeto-ligação”. Do ponto de vista em que os pesquisadores se colocam – o do desenvolvimento psíquico nessa fase de experimentação clínica –, o que os profissionais dividem é, então, menos interessante que o que eles não dividem. A pesquisa pela controvérsia é, então, o princípio da *autoconfrontação cruzada*, cuja primeira vítima é a bela unidade do “nós/a gente”. Nesse momento, o fiador coletivo não responde mais às exigências do diálogo inesperado entre os operadores. Nessa polifonia, na qual se engajam debates de escola, o “nós/a gente” coletivo torna-se objeto de trabalho e de interrogações. No curso dessa estilização do gênero profissional, em que se perfilam variantes potenciais, as variantes sobre os temas do *métier* fazem retroceder seus limites. O “objeto-ligação” em desenvolvimento entre os sujeitos é um espaço muito pequeno no “costume” do *métier*.

A utilização do “nós” nas sessões de *autoconfrontação simples* é interpretada como meio interior de sustentar o diálogo com o pesquisador e, frequentemente, meio de se tranquilizar. Nas sessões de *autoconfrontação cruzada*, torna-se objeto da atividade dialógica na troca entre profissionais. Percebe-se que o objeto do diálogo não é sedentário, pois desenvolve, em cada etapa, funções com diferentes interesses. Acredita-se que essa atividade migratória possua por natureza o objetivo de restaurar a vitalidade do segundo *métier* ou o “*métier* ao quadrado” (designação utilizada pela Clínica da Atividade), também conhecida como o fiador, o garante (o sobredestinatário) da atividade individual e possua como característica

uma resistência aos limites do coletivo dentro e graças à atividade individual, a fim de que o fiador profissional não fale com uma única voz e que possa participar do diálogo interior, autorizando cada trabalhador, pessoalmente, a se sentir parte cativa e contável de um “outro futuro” do *métier*.

Dessa forma, acreditamos que o método da *autoconfrontação* possa ajudar o pesquisador a coletar dados para uma futura análise linguística e, ao mesmo tempo, promover uma mudança significativa nos coletivos de trabalho onde o método é desenvolvido.

Nesse viés, esse método possui grande relevância para nossas reflexões, permitindo-nos analisar os possíveis enunciados que foram omitidos; o “difícil de dizer”, já que, consoante Clot *et al.* (2002), na atividade de trabalho diário, há aqueles que vivem um “paradoxo frequente – aquilo que fazemos para não fazer aquilo que deve ser feito” (CLOT *et al.*, 2002, p. 17) e o que foi dito pelo acadêmico-professor no ato da filmagem, uma vez que, na representação do coletivo existente no acadêmico-professor, esse dialogismo se concretiza.

Por essa via, é no real do diálogo e na veracidade existente deste diálogo que a *autoconfrontação* se encontra. As falas constituem os principais elementos que nos conduzem ao que até então estava implícito diante das atitudes do acadêmico-professor e, ao mesmo tempo, revelam-nos aquilo que estava dificultando suas ações, impossibilitando-o de realizar seus desejos e suas reais necessidades em sala de aula.

De acordo com Faïta (2004), em se tratando de ambiente profissional, “a atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos outros problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte” (FAÏTA, 2004, p. 61). O interessante de se observar é que é justamente nesses momentos problemáticos que a *autoconfrontação* se realiza, pois o *real da atividade*, segundo Clot *et al.* (2002), é justamente “aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – (...) aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar” (CLOT *et al.*, 2002, p. 17). Se levarmos em consideração tais comentários, retornamos à ideia de que os objetivos que o acadêmico-professor planeja e almeja alcançar, em sala de aula, nem sempre são atingidos, pois existe uma série de empecilhos que impossibilitam “realizar” sua tarefa, impedindo-o de ensinar, com êxito, aquilo que os alunos precisam aprender.

O método da *autoconfrontação* consiste em um debate construtivo e acompanhamento supervisionado das atividades realizadas pelo profissional em rotina de trabalho. Por meio da observação e do diálogo com o observador, o acadêmico-professor pode analisar e justificar determinadas posturas adotadas em seu ambiente de trabalho. O objetivo do método e a vantagem de sua aplicação é que tal fato permite ao “observado” colocar-se, também, na posição de observador, julgando e avaliando em quais pontos deve aprimorar para adquirir um melhor desempenho profissional.

Eis a pertinência do que afirma Clot *et al.* (2002), ao realçar os objetivos desse método: “a *autoconfrontação* é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e resignificá-la” (CLOT *et al.*, 2002, p. 8).

Assim sendo, a *autoconfrontação* torna-se uma grande aliada à reflexão profissional, pois o acadêmico-professor vê uma forma de se autoavaliar. Em se tratando da *autoconfrontação simples*, tem-se um trabalhador que, como indivíduo, vê-se representado em um coletivo, gerador do possível diálogo que irá se formar.

Com isso, é preciso que o “observado” tenha o tempo todo em mente que as atividades desenvolvidas durante o método são para o benefício de sua carreira, pois, se não estiver preparado para receber críticas e se auto-criticar, a metodologia pode acarretar o efeito inverso e o profissional não melhorar sua postura, mas sim desenvolver limitações e bloqueios psicológicos. A Clínica da Atividade, defendida por Clot (2002; 2007), deve ser vista como construtiva para o indivíduo que, percebendo suas dificuldades, pode estabelecer novas estratégias para superá-las.

Deslocando-se para um outro local, o pesquisador disponibiliza o vídeo para o protagonista assistir a si mesmo em situação real de trabalho. Ao se deparar com suas imagens, dá-se início a uma série de questionamentos, dúvidas, explicações, isto é, o protagonista começa a justificar as ações que foram estabelecidas em seu ambiente de trabalho. O pesquisador, principal guia na realização do método, também pode interromper o vídeo para fazer alguma colocação, pois nem sempre a participação do protagonista é facilitada. Assim, cabe ao pesquisador instigar e despertar no “pesquisado” o desejo e sua possível manifestação acerca dos fatos ocorridos. É justamente nessa hora que “o difícil de dizer” entra em cena, pois o pesquisado tenta explicar aquilo que vê e faz, justificando ou refutando suas falhas. Valendo-se dos pontos positivos, ele pode tentar aprimorar suas atitudes coletivas e individuais.

Feitas essas breves considerações, vejamos a análise nas transcrições realizadas.

Análise do corpus

Ao analisar o gênero aula pela perspectiva *bakhtiniana* do dialogismo, na qual os gêneros são caracterizados como heterogêneos, construídos pelos mais diferentes integrantes das atividades sociais e com as mais diversas finalidades, observamos diferentes formas de agir do acadêmico-professor para a transmissão de saberes. Partindo desse pressuposto de *gênero do discurso* nasce o conceito que irá constituir o *gênero da atividade* que, de acordo com Clot (2007), é responsável por regular “as relações entre profissionais, ao fixar o ‘espírito’ dos lugares como instrumento de ação” (CLOT, 2007, p. 50).

Com o intuito de ensinar, o acadêmico-professor utiliza vários procedimentos que constituem o gênero da atividade, os quais estão carregados de características pessoais ou impessoais e individuais ou coletivas. Nesse contexto, num primeiro momento, analisamos as vozes que atravessam a esfera escolar, uma vez que, circulando em sala de aula, elas denominam a interação verbal e produzem alguns efeitos de sentido para o ensino/aprendizagem.

Assim, nestes excertos que se seguem, podemos perceber que os enunciados do professor se diferenciam do lugar comum pertencente aos alunos, pois o discurso e as ações e as obrigações dele são outras, distinguindo-se daquelas partilhadas pelos alunos.

De acordo com Clot (2007), o *gênero da atividade* trata das

atividades ligadas a uma situação, das maneiras de ‘apreender’ as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele (CLOT, 2007, p. 38).

Desse modo, podemos inferir que o *gênero da atividade* é um dos principais meios pelo qual o acadêmico-professor pode ser caracterizado como profissional, visto que sua profissão é detentora de uma história e de um contexto social. Assim, o acadêmico-professor carrega consigo a ideia de um comportamento, que procura construir uma certa uniformidade do como agir, falar, vestir-se e se portar em seu ambiente de trabalho.

Como é sabido, o *gênero da atividade* é aquilo que diz respeito aos pressupostos sociais da profissão. Esses pressupostos evoluem historicamente, exigindo um processo de constante recriação, conforme Clot e Faïta, (2000). Ao tratar desse conceito, Souza-e-Silva (2004) destaca sua importância, visto que corresponde à forma de conduzir o trabalho. Além disso, a autora afirma que os gêneros profissionais englobam a “parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida” (p.97), ou seja, todo o conjunto de características que constituem a profissão do ser humano em seu ambiente de trabalho entre a atividade real e a prescrição da sociedade. Clot (2007, p. 52) afirma que “a tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais”. Ainda, segundo Clot (2002), existe “um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais” e “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Na sequência, passemos à análise de alguns fragmentos que nos serviram como base na identificação de algumas vozes que surgem em sala de aula. Os fragmentos ora selecionados são de uma aula de Literatura Brasileira de um acadêmico-professor, da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Para uma melhor formulação de conceitos, usamos, também, trechos da autoconfrontação simples e cruzada desse mesmo acadêmico-professor.

Para iniciarmos análise, percebemos em sala de aula a presença de uma voz que oculta a insatisfação do acadêmico professor. Neste momento, ele faz questionamentos aos alunos e estes se recusam a responder, levando-o à insatisfação:

1. AP: ... e João Guimarães Rosa ... ele vai trazer de uma maneira muito interessante esse linGUAJAR que tínhamos aqui ... eu vou ler e cês seguem comigo com os olhos por favor ... porque é uma parte aí... da obra dele ... LEMbrando que (Cunha) escreveu ... quem lembra aí como (Cunha) escreveu? ... nós estudamos ... quem lembra? ... (NADA)? ...os sertões ... não FOI?⁵

Ao fazer questionamentos sobre aula anterior, o acadêmico-professor se mostra insatisfeito com os alunos ao perceber que não conseguira nenhuma resposta para seus questionamentos. Essa insatisfação pode ser mais bem compreendida por meio da ênfase que ele dá à expressão “quem lembra? ... (NADA)?”. Ao enfatizar seu tom de voz, por meio da expressão “(NADA)?”, ele deixa evidente que o trabalho desen-

⁵ As transcrições da oralidade seguem as regras do projeto denominado Norma Urbana Culta (NURC).

volvido na aula anterior não foi relevante para os alunos, tendo em vista que ninguém se recorda do tema da aula. Ele se sente frustrado e impotente neste momento.

Cumpramos ressaltar que podemos associar esse efeito silenciador, isto é, aquilo que não é dito por parte dos alunos, com o argumento de Vigotsky (2005): “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento” (VIGOTSKY, 2005, p. 41). Melhor dizendo: em sala de aula, os alunos nem sempre estabelecem uma relação entre o que já estudaram e o que estudam. Os alunos não conseguem colocar em palavras aquilo que pensam, tendo em vista que o pensamento não corresponde à fala.

Esse efeito de silêncio, além de insatisfação por parte do acadêmico-professor, também acarreta outro efeito de sentido, o que podemos caracterizar de uma voz que procura impor o que deverá ser feito em sala de aula, momento em que o acadêmico-professor passa a indicar os alunos para que eles possam participar das aulas:

1. AP: cê vai ler pra mim só... só a primeira parte aí...

AP: quem pode (continuar) aí pra mim? ... o real aí? ... e aí?... agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...

AP: você pode ler pra gente?

Autoconfrontação

2. AP: ...eu pedia uma pessoa para estar lendo prá mim poder tá controlando a turma ... tá indo direto ao foco de conversinha e tal... chamar a atenção... porque se eu estivesse... se EU fosse ler o tempo todo... ou se eu tivesse passando a matéria no quadro o tempo todo e desse as costas pra eles não conseguiria controlar mais nada aí ia embora...

A leitura, assim como o enunciado, se entendida como “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 294), surge de uma necessidade. Os últimos trechos mencionados revelam-nos a necessidade do AP da participação da turma no momento em que ele fala. Ele possui a necessidade de gerir as atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses excertos, podemos perceber a imposição do acadêmico-professor ao usar os termos como “cê vai ler”, “o rapaz daí do meio” e “você pode ler”, ou seja, nesse momento, é o acadêmico-professor quem aponta os alunos que deverão participar da aula. A ação do acadêmico-professor não se restringe ao contexto e às interações, ela se inscreve em uma história didática da classe, ela participa de sua manutenção e de sua evolução.

Por essa via, esses enunciados podem ser comparados com o que Vigotsky (2005) chama de “fala socializada”, a qual “tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas” (VIGOTSKY, 2005, p. 18). Surge, então, o que podemos chamar de diálogo automático, pois os alunos passam a ler os textos indicados unicamente para satisfazer e reagir diante da necessidade estabelecida pelo acadêmico-professor, sendo um dos principais motivos do surgimento da voz dos alunos como mera leitura de textos. Para Vigotsky (2005), esse diálogo “implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas”; podendo ser percebido na passagem “agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí”...

Nessa perspectiva, a atitude de acadêmico-professor, ao indicar os alunos para participar da aula,

pode estar justificada em sua “intenção” como coenunciador ao pretender que os alunos se manifestem, participando da aula e proporcionando momentos discursivos, num processo interacional. Definir assim o trabalho do acadêmico-professor em classe, estabelece o contorno do exercício do ofício e suas dificuldades e sublinha também a não-coincidência entre o “tempo de ensino” e o “tempo da aprendizagem”. Ensinar não é “fazer aprender” imediata e instantaneamente. Por outro lado, tal atitude pode estar relacionada, ainda, ao que Bakhtin (1997) nos assevera: “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* [...]; toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Podemos perceber, assim, que acadêmico-professor, ao apontar os alunos para participar da aula, já espera, deles, uma resposta, mesmo que venha automaticamente, não acarretando mudança de sentido para ambos. Esperam-se, no mínimo, trocas de discursos e, com isso, de locutores.

Assim, o diálogo, em sala de aula, parece, por vezes, não existir (tendo em vista o diálogo que tem de existir entre acadêmicos-professores e alunos), uma vez que não há alternância de sujeitos e apenas o acadêmico-professor parece ser o detentor do discurso, isto é, parece ser o único enunciatador, sem que haja destinatário.

Dessa forma, percebemos que o trabalho do acadêmico-professor engloba um contexto muito mais amplo do que aquele que lhe é predeterminado, pois sua função deve ser estabelecida não só por um conjunto de conhecimentos, mas também por uma gama de atitudes que se destrincharão em decisões a serem tomadas, compromisso e iniciativa imediata, que devem ser estabelecidas na aula.

Entretanto, é relevante ressaltarmos o fato de que se tem em jogo um conteúdo programático que deve ser abordado em sala de aula (aspecto qualitativo) e o tempo que deve ser gasto para que esse conteúdo chegue aos alunos (aspecto quantitativo). Em relação a esses dois aspectos, Amigues (2004) pondera: “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, p. 50). Uma vez que o acadêmico-professor deve abordar tanto o aspecto qualitativo quanto o quantitativo em sala de aula, é seu dever, também, distinguir tais aspectos, já que um depende do outro. No entanto, são pertencentes a esferas distintas, que abarcam formações a longo prazo e preparações rotineiras também diferenciadas.

O interessante de ser observado é que o próprio acadêmico-professor tem consciência desses dois aspectos e das diferenças abordadas por cada um deles, como podemos observar nos trechos do diálogo entre pesquisador e pesquisado recortados da autoconfrontação simples:

1. Pesquisador: (...) *you* fala de Guimarães Rosa... *you* fala de Clarice Lispector... e acho que fala de outro também... na mesma aula... é::... *you* acha que não é muita informação pra um tempo muito curto?

AP: *eu* acho que é muita informação... no entanto... *tem*... são duas vertentes *ai*... primeira vertente... é que eu tenho um cronograma pra seguir... então eu precisava fechar... esse cronograma... () ... e segundo porque eu sei que eles nem vão dar atenção... então... como *you* tem um cronograma pra seguir e eles vão ver... é importante... eu acho importante de pelo menos me resguardar de que essa informação foi passada [...] isso teria de ser melhorado () mas não há um interesse... não há vontade do aluno de... de gravar e tudo e mais então assim... um tempo pra... pra poder ta ta trabalhando então a gente fala mesmo e se resguarda de ter... de não ter sonogado informação e ter falado tudo que é importante...

Atividade docente, aprender a ensinar no gênero aula

Ao enfatizar que existem duas vertentes que norteiam a sala de aula (cronograma a ser seguido *versus* desatenção da turma), o acadêmico-professor retoma a ideia de que o tempo destinado ao ensino e o tempo destinado à aprendizagem confrontam-se a todo momento. A primeira vertente está voltada ao profissional e aos seus deveres, isto é, pertence a um plano individualista; a segunda diz respeito a um coletivo, neste caso a classe, pois o acadêmico-professor só consegue transmitir seus conhecimentos com eficácia se os alunos colaborarem, o que não ocorreu nessa aula.

Segundo Schwartz (2010b),

Nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo. Não é verdadeiro apenas para atividades ditas manuais, mas igualmente nas relações de serviço: nas quais também o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira a pessoa que ela tem em face. É por isso que não sabemos bem quem faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, corpo-si ou a pessoa-si. Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência (SCHWARTZ, 2010b, p.42).

O corpo-si passa pelo dilema da gestão do tempo. No momento da autoconfrontação o acadêmico-professor foi questionado pelo pesquisador em relação à situação advinda do confronto do ensino/aprendizagem *versus* o tempo disponível. Ele acredita que deve seguir o prescrito pela instituição, ou seja, transmitir todo o conteúdo programado. Com isso ele sofre, pois trata-se de uma atividade de trabalho impossível de gerir. Conforme Brasileiro (2011),

para que um professor seja bem-sucedido, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, balizando-a pelas expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos (BRASILEIRO, 2011, p. 209).

Com a prática, o acadêmico-professor descobre que aquilo que vivencia na sua rotina de trabalho é muito mais complexo do que aborda a teoria. Com a autoavaliação, o acadêmico-professor percebe que, no momento da elaboração do plano de aula, deve ser levado em conta o fato de que o rendimento do conteúdo programado e ministrado depende não só do profissional, mas também daqueles que fazem parte da mesma rotina na condição de discentes.

Considerações finais

A análise realizada possibilitou-nos a construção de respostas aos questionamentos feitos inicialmente, em que o gênero da atividade aula pôde ser observado de acordo com as vozes que circulam no contexto escolar. Após a observação dos dados, verificamos, também, que acadêmico-professor é dotado de qualidades e curiosidades que possibilitam a criação de um espaço reflexivo diferente daquele que nos é construído em relação aos profissionais que exercem essa profissão há muito tempo. Essas ações podem ser mais bem entendidas se levarmos em consideração que há no acadêmico-professor a necessidade de aprender a ensinar, e, principalmente, a necessidade de ensinar a aprender.

Além disso, os conflitos observados no contexto escolar proporcionaram a visão de uma atividade real que se encontra distante daquilo que está estabelecido nos prescritos, ou seja, nesse caso, é o próprio gênero da atividade aula em ação, pois, de acordo com Clot (2002), o gênero da atividade “trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos” (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Nesse contexto, acreditamos que o trabalho do acadêmico-professor, bem como do professor, compreende um universo discursivo muito mais amplo do que aquele que lhe é destinado. Entra em jogo, ainda, a função do aluno como formando que vê no acadêmico-professor não apenas a figura de um educador, mas também a figura de um personagem que está ali pronto para desafiá-lo. Esse argumento pode ser comprovado através do surgimento das vozes dos alunos como mera leitura para, simplesmente, satisfazerem a vontade imposta pelo acadêmico-professor.

Nesse viés, à luz do exposto, podemos chegar à conclusão de que há uma heterogeneidade dos gêneros discursivos ligada ao sujeito que o cria e o transforma. Retomando Bakhtin (1997), diríamos que o gênero não pode ser abstraído da esfera que o cria e o usa, sendo importante conhecer o tipo de atividade, o contexto espaço-temporal, as relações que são estabelecidas. Como o tempo é histórico e o espaço é social, os gêneros representam e refratam a realidade de acordo com as manifestações dos sujeitos na comunicação.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. 2004. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASILEIRO, A. M. M. **A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho**. 15. ed. Belo Horizonte: *Scripta*, 2011.
- CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. **Travailler**, v. 4, n. 1, p. 7-42, 2000.
- CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en Clinique de l'activité. **Education permanente**, v. 146, n. 1, p. 26-49, 2002.
- CLOT, Y. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue”. In: FILLIETAZ, L.; BRONCKART, J.-P. **L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications**. Louvain-la-Neuve: BCILL, 2005.
- CUNHA, D. M. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes valores e trabalho docente. **Educação em Revista**. v. 28, n. 2, p. 17-34, 2012.
- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. **Eduel**, p. 55-80, 2004.
- HARRISON, K. M. P.; SOUZA-e-SILVA, M. C. P. Formação de professor de surdos: contribuições do método da autoconfrontação. In: DAHER et al. (org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Clara Luz, p. 123-136, 2009.

Atividade docente, aprender a ensinar no gênero aula

SCHWARTZ, Y. Travail et ergologie. In: SCHWARTZ, Y. (org.) **Reconnaissances du travail** : pour une approche ergologique. Paris: PUF, 1997.

SCHWARTZ, Y. O trabalho se modifica. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niteroi: EDUFF, 2010a.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 34-48, 2010b.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pró-Posições**. v. 11 n.2, p. 34-50, 2000.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-e-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.