

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAS DE AÇÃO

**JEAN-MARIE BARBIER**

Professor do Conservatoire National des Artes et Métiers do  
Centre de Recherche sur la Formation – Paris  
jean-marie.barbier@cnam.fr

Tradução: Fátima Murad

## RESUMO

*Sustentado por constatações realizadas no mundo profissional e, em particular, no mundo da educação e da formação, o autor propõe o conceito de cultura da ação como um modo compartilhado de organização de construção de sentido sobre as atividades. Este conceito transversal às diferentes formas de ação busca unir os aspectos individuais e coletivos, as permanências e as mudanças, os aspectos mentais e os aspectos conativos na abordagem do envolvimento com a ação. O conceito se inscreve no quadro mais amplo da criação de ferramentas capazes de descrever a construção simultânea de ações de sujeitos individuais e coletivos.*

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – PSICOLOGIA SOCIAL – RELAÇÕES SOCIAIS – TRABALHO

## ABSTRACT

*THE SOCIAL AND CULTURAL REPRESENTATIONS OF ACTION. Sustained by findings in the professional world and, in particular, in the world of education and training the author proposes the concept of action culture as a shared way of organizing the construction of the meaning of activities. This transversal concept of the different forms of action seeks to unite individual and collective aspects, what remains and what changes and the mental and conative aspects in the approach to involvement with action. The concept is inscribed within the broader frame of the creation of tools that are capable of describing the simultaneous construction of the actions of individuals and groups.*

SOCIAL REPRESENTATIONS – SOCIAL PSYCHOLOGY – SOCIAL RELATIONS – LABOUR

---

Texto apresentado no Seminário Internacional Social Representations and Transformation of Knowledge, organizado pela Universidade de Jönköping (Suécia), de 17 a 19 de outubro de 2007. O autor agradece a Sophie Richardot, aos membros da equipe Représentations et Engagements Professionnels, Evolution: Recherche et Expertise – Repères – do Centre de Recherches en Education, Formation et Instruction – Crefi – e aos participantes suecos e brasileiros do seminário, sobretudo pela troca de ideias que ajudaram a melhorar o artigo.

## ELABORAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A “entrada pelas representações sociais” revela com toda evidência grandes virtudes heurísticas na compreensão das atividades humanas. Permite sobretudo: pensar a elaboração das representações em relação direta com os engajamentos dos sujeitos individuais e coletivos em suas atividades de transformação do mundo; verificar as relações existentes entre os sujeitos, seus contextos de ação e as representações que fazem para si mesmos desses contextos; descrever as relações entre sujeitos individuais e coletivos ao mesmo tempo em suas atividades de transformação do mundo e nas representações que acompanham essas atividades; ligar estreitamente atividades mentais, individuais e coletivas a interações discursivas e, mais amplamente, a atividades comunicacionais.

Uma questão permanece contudo em aberto: o que dizer das condições em que se organiza a produção das representações sociais e, consequentemente, das regularidades que podem ser observadas nelas?

Este estudo sugere a hipótese de que é possível identificar “regimes de produção” de representações sociais, introduzindo linhas de coerência, de diferenciação e de articulação, em que um mesmo sujeito pode participar, em espaços de atividades diferentes e de vários desses regimes, às vezes chamados de cidades (Boltanski, Thévenot, 1991). Está atento igualmente às condições de suas transformações. Para designar esses regimes de produção, será utilizada neste texto a noção de cultura de ação. A cultura de ação será definida como um modo evolutivo e compartilhado por vários sujeitos de organização de construções de sentido sobre atividades nas quais estão envolvidos. Essas construções, no quadro de interações com um outro, podem dar lugar à comunicação. Procederemos em quatro tempos:

- em um primeiro tempo, explicitaremos a base empírica na qual se imaginou essa noção: a constatação operada no espaço de atividade que é o objeto privilegiado desta obra – a educação e a formação – de que existe não um mundo educativo, mas vários mundos educativos, marcados pela referência a léxicos e semânticas muito diferentes, e que geralmente mantêm entre eles relações de incompreensão;

- em um segundo tempo, examinaremos a extensão dessa constatação a outros campos de atividades sociais e/ou profissionais, e as ferramentas que foram concebidas para explicar isso;
- proporemos depois uma definição de culturas de ação;
- finalmente procuraremos caracterizar seu funcionamento e sua construção.

## AS CULTURAS DE AÇÃO EDUCATIVA

Nossos trabalhos sobre os dispositivos educativos e sobre os discursos que os acompanham, assim como os trabalhos realizados sobre o mesmo tema por nosso laboratório, o Centre de Recherche sur la Formation, do Conservatoire National des Arts et Métier – CNAM –, nos revelaram que é possível identificar, operando nas situações contemporâneas, diversas culturas de ação educativa, cujas ancoragens históricas e sociais são diferentes. Chamamos ações educativas a ações cuja especificidade intencional é provocar ou favorecer em outros sujeitos o advento de aprendizagens, isto é, de transformações valorizadas de sequências ou organizações estáveis de atividades. Essa especificidade intencional parece desdobrar-se em três vias principais, caracterizadas, sobretudo, por representações e discursos muito diferentes do objeto-sujeito da ação educativa, de seus atores, de seu espaço-tempo, das relações desse espaço-tempo com o meio ambiente, dos modos de evolução desse espaço.

### As culturas do ensino

As culturas de ensino apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma atividade de disponibilização de saberes pelos sujeitos “ensinantes”, que é ao mesmo tempo uma atividade de “apropriação” pelos sujeitos “ensinados”.

- O objeto/sujeito da ação educativa é concebido em termos de “saberes” e de “conhecimentos”: os saberes são enunciados, escritos ou orais, com uma existência social distinta daqueles que os enunciam ou se apropriam deles e, portanto “colocados à disposição”; os conheci-

mentos são o complemento deles que se supõe nos sujeitos ensinados; são vistos como estados que seriam o produto da interiorização desses saberes.

- Os atores envolvidos por essa intervenção são designados pelos termos professor, detentor e transmissor de saberes, e aluno, ou estudante, destinatário e “adquirente” potencial.
- O espaço-tempo da intervenção educativa é concebido como um espaço-tempo de disponibilização de saberes sob uma forma passível de apropriação.
- As relações entre esse espaço e esse meio ambiente são concebidas em termos de conceitualização/aplicação (teoria/prática).
- O motor da mudança consiste no aparecimento de novos saberes.

As culturas do ensino parecem coerentes em seu funcionamento com culturas mais gerais de ação ao distinguir e hierarquizar palavra, pensamento e ação, hierarquia muito estruturante do pensamento ocidental que se encontra nas distinções-oposições-complementaridades teoria/prática, concepção/realização, acadêmico/profissional. Elas fazem eco igualmente a modos de organização do trabalho e da atividade fundados em uma distinção social entre conduta e execução. Os saberes e conhecimentos fazem parte da zona semântica dos enunciados relativos aos valores, das regras e das normas e, de maneira mais geral, dos enunciados que são objeto de uma valorização social sancionada por uma atividade de transmissão-comunicação (cultura formalizada).

### **As culturas da formação**

As culturas da formação apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma ação de acoplagem explícita, de combinação, de articulação entre as atividades de sujeitos “formadores” e as atividades de sujeitos “aprendizes”, para produzir nos aprendizes novas capacidades visando à transferência delas para outras situações.

- O objeto-sujeito da ação educativa é, portanto, a noção de capacidade, definida mais como “um ser” do que como “um ter”. A capacidade seria um constructo individual do qual seria portador o sujeito aprendiz

e susceptível de ser transformado. Ela funciona como um potencial, correspondente a uma classe de atividades.

- Os atores são “o formador”, como organizador de situações de aprendizagem, e o aprendiz, como sujeito da própria aprendizagem.
- O espaço-tempo da intervenção é concebido como um espaço-tempo de transformação de capacidades suscetíveis de transferência a outras situações.
- As relações entre esse espaço e meio ambiente são concebidas antes de tudo em termos de descontextualização-recontextualização.
- O motor da mudança consiste no aparecimento de novas atividades ou de novos campos de atividades, para os quais é preciso produzir novas capacidades.

As culturas da formação parecem coerentes em seu funcionamento com modos de pensar a ação humana que distinguem e combinam momentos de atividades ordenadas em torno da construção dos sujeitos (formação) e momentos de atividades ordenadas em torno da mobilização dos sujeitos (produção), como na “alternância” ou na “formação ao longo da vida”. Elas fazem eco a formas de organização do trabalho fundadas em uma valorização do manejo da ação, na distinção de “campos de ação,” que apresentam uma autonomia relativa, e na articulação deles. As capacidades fazem parte mais amplamente da zona semântica das qualidades, habilidades e aptidões obtidas por construção-abstração das relações que os sujeitos mantêm com suas atividades, e em dissociação relativa com seus engajamentos nessas mesmas atividades *in situ*.

### **As culturas do acompanhamento**

As culturas do acompanhamento apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma atividade social suplementar que se acrescenta à atividade em curso do sujeito acompanhado, visando otimizar ao mesmo tempo a atividade na qual ele está engajado e sua própria transformação como sujeito. Fala-se às vezes de “formações integradas à atividade”, e quando as atividades em curso são atividades de trabalho ou de produção, de “formações integradas ao trabalho ou à produção”.

- O objeto-sujeito da intervenção educativa é, no caso, designado com frequência, pelo registro terminológico das competências, sendo estas construtos cuja presença se infere nos sujeitos a partir de seu engajamento em ações situadas e finalizadas, o que inclui os sentidos que adquirem para os sujeitos essas atividades e as significações que esses atribuem a elas.
- Os atores envolvidos são o próprio praticante e o acompanhante de seu desenvolvimento.
- O espaço-tempo da transformação do mundo e o da transformação dos sujeitos não são distintos: a produção de bens e de serviços ou a atividade “ordinária” é organizada como um espaço de “desenvolvimento de competências” ou de “crescimento”.
- As relações entre esse espaço e o ambiente são concebidas como transformação conjunta.
- O motor da mudança consiste mais em novas combinações de atividades antes dissociadas (dispositivos agregadores, projetos integradores, “policronia”).

As culturas do acompanhamento são coerentes em seu funcionamento com modos mais gerais de pensar a ação, que não separam atividades de transformação do mundo e momento de transformação de si, como, por exemplo, as abordagens inspiradas no construtivismo. Elas fazem eco atualmente a modelos de trabalho e de produção consagrados e que se inscrevem em uma economia de “serviços”. Recorrem a registros terminológicos que privilegiam a designação de sujeitos humanos em relação ao seu engajamento na ação e, particularmente, a própria noção de “sujeito”, no sentido social de sujeito de sua ação.

Existem fenômenos de incompreensão relativa, e mesmo de competição, entre esses três tipos de cultura. Ao mesmo tempo, há uma inegável pressão social por sua combinação no quadro de dispositivos educativos mais amplos. Lançamos a hipótese de que essas culturas não são compelidas a se eliminar mutuamente, mas a reconfigurar seu lugar em “arquiteturas” em permanente evolução.

## UMA CONSTATAÇÃO MUITO MAIS ABRANGENTE

Essa constatação operada no espaço educativo poder ser feita igualmente em campos de atividade muito diversos.

- I. É o caso, por exemplo, do campo da produção e da comunicação de saberes, ao qual se dedicaram autores como Michel Foucault e Thomas Kuhn. Três observações podem ser feitas a esse respeito:
  - a. Emergência da atividade científica como ação específica que parece ocorrer a partir do estabelecimento progressivo nas mentes de uma autonomização relativa do ato de conhecimento e, paralelamente, de um distanciamento, de uma “objetivação” do mundo como objeto de conhecimento. Esse modo de pensar a ação de conhecimento se inscreve em um novo modo de pensar a ação humana que diferencia sujeitos humanos e mundo sobre o qual agir, sujeito de intervenção e objeto de intervenção, sujeito e objeto.

Com ou sem razão, numerosos cientistas situam o aparecimento da “ciência”, como nova postura de atividade (e a figura do “erudito”), na passagem dos séculos XV ao XVI no Ocidente, em pensadores como Copérnico (que se afasta significativamente da hipótese centrada no homem), Galileu, Giordano Bruno etc., e seu desenvolvimento a partir do século XVII. Progressivamente, se instala como área de atividades específicas, apresentando-se como um distanciamento do mundo, suscetível de “revelar” em seu interior uma ordem, sobretudo em forma de “leis”.

- b. Da mesma maneira, a constituição, mais tardia, porém estruturante, de disciplinas científicas e, portanto, de “comunidades” correspondentes, parece estar ligada com a imposição progressiva nas mentes de um novo modo de gestão das ações de produção e de comunicação de saberes por especialização. Modo que se inscreve ele próprio em uma nova representação das organizações de atividades humanas, associando especialização de atividades e eficácia ou progresso, como se vê paralelamente com o desenvolvimento da divisão do trabalho na área da produção econômica.

O estudo dos discursos fundadores de disciplinas, ou de discursos de referência às disciplinas, é um exercício particularmente interessante para evidenciar seu caráter de culturas de ação. Está ligado a sistemas representacionais que associam:

- um objeto específico e “fatos confirmados” correspondentes: segundo o caso (em ciências sociais) “fatos sociais”, “comportamentos” individuais, “discursos” etc., sobre os quais se sugere a hipótese de que podem ser, pelos menos provisoriamente, isolados como objeto de pensamento;
- uma “figura de ator” específica: em lugar do “erudito”, “o” físico, “o” químico, “o” biólogo, “o” sociólogo, “o” psicólogo, “o” linguista;
- regras de produção de resultados ou métodos específicos controlados por “comunidades” especializadas, regras mais ou menos explícitas em suas formulações, mas geralmente implícitas em seus fundamentos, como na maioria das comunidades profissionais (Cru, 1986, p. 41). Para Foucault, “a disciplina é um princípio de controle da produção de discurso. Ela fixa os limites dele pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (1971, p. 37);
- modalidades de interpretação dos resultados obtidos.

c. Finalmente, no interior mesmo das disciplinas e transversalmente a elas, o desenvolvimento de posturas epistemológicas nas quais se inscrevem os pesquisadores, e tendo múltiplos efeitos sobre a concepção e a conduta de suas ações, parece igualmente relacionado a modos mais amplos de pensar e de gerir as ligações entre produção de conhecimento e transformação do mundo.

É bastante significativo, por exemplo, observar as profundas afinidades que podem existir entre posturas epistemológicas na área das ciências ditas “exatas” e na área das ciências sociais. No caso da mecânica quântica, da teoria do caos ou da dinâmica dos sistemas, por um lado, e, por outro, das escolas de ciências sociais que invocam o construtivismo, a clínica ou a ação localizada,

observa-se o mesmo recurso à noção de interações<sup>1</sup> para designar os objetos, o mesmo recurso à história para situar o contexto desses objetos (a “flecha do tempo” no caso das “ciências”), a mesma transformação dos modelos de causalidade para dar conta do “irreversível” (Prigogine, 1994), a mesma valorização da noção de construção, o mesmo apelo às noções de possível, de instável ou de provável, os mesmos tipos de conceito, como, por exemplo, os de trajetória, de operador de evolução, de sensibilidade às condições iniciais etc. Em muitos casos, essas orientações epistemológicas se revelam, além disso, ligadas de forma bastante direta a maneiras diferentes de “situar” a ação científica em relação aos desafios de transformação do mundo.

2. Em uma ordem de ideias bem diferente, em um texto célebre, *Arquitetura gótica e escolástica*, Erwin Panofsky examina os elos de correspondência entre pensamento arquitetônico e pensamento teológico, e procura caracterizar o “novo estilo pensamento e o novo estilo arquitetônico que parece surgir no século XII e se impor durante pelo menos um século e meio, a partir de uma área de difusão “compreendida em um raio de cento e cinquenta quilômetros em torno de Paris” (Panofsky, 1967, p. 72). E, além disso, captar a “nova maneira de perceber, ou melhor, de conceber em função do ato de percepção” (p. 79) elaborada por “numerosos professores de diferentes nações”<sup>2</sup>, que “deveria também transformar as outras artes”.

3. Vários conceitos foram forjados para dar conta desse fenômeno. O objetivo de Panofsky é, por exemplo, de atualizar um “*hábito mental* [grifo nosso] – remetendo esse clichê banalizado ao seu sentido escolástico mais preciso de ‘princípio que rege o ato’<sup>3</sup>, *principium importans ordinem ad actum*” (1967, p. 83), hábitos mentais “em obra em toda

---

1. A noção de interações podendo ser utilizada para designar relações entre entidades do mundo engajadas ao mesmo tempo em um processo de transformação.

2. A expressão seria do próprio abade Suger (apud Panofsky, 1967).

3. No caso, um ato de pensamento.

civilização” (p. 83). Esses hábitos são geralmente inconscientes e, em qualquer caso, “geradores” de práticas, o que explica o interesse que Bourdieu dedicou a eles em seu esforço de definição do conceito de *habitus*<sup>4</sup> (ver também as ligações entre *habitus* e representação social em Doise, 1985).

Michel Foucault procura atualizar os *epistemes*:

Por *episteme*, entende-se de fato o conjunto de relações que podem unir, em uma determinada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, e eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual [...] se operam as passagens... (1969, p. 250, grifo nosso)

...o *episteme* não é uma espécie de grande teoria subjacente, é um espaço de dispersão, um campo aberto e, sem dúvida, indefinidamente descritível de relações... o *episteme* não é um pedaço de história comum a todas as ciências, é um jogo simultâneo de remanescências específicas... o *episteme* não é uma fase geral da razão, é uma relação complexa de defasagens sucessivas. (1966, p. 676-677)

Desde Kuhn (1962), a noção de paradigma é utilizada para explicar esses modos de construção de sentido no campo. Os paradigmas são de fato culturas de ação científica. Para Stengers,

...um paradigma é, antes de tudo, de ordem prática. O que se transmite não é uma visão do mundo, mas uma maneira de fazer, uma maneira não apenas de julgar os fenômenos, mas também de intervir [...]. Em suma, é precisamente porque um paradigma deve ter o poder de inventar fatos praticamente, operacionalmente, que ele próprio não se inventa, pelo menos no mesmo sentido. A invenção dos fatos é competente, discutível, astuciosa, enquanto que a “invenção” de um paradigma se impõe para Kuhn à maneira de um acontecimento, criando seu antes e seu depois. (1995, p. 60-62)

---

4. Bourdieu fala em seu posfácio (p. 148) de transformação da “herança coletiva em inconsciente individual e comum”.

Há ainda outras iniciativas da mesma natureza, apresentando graus de formalização variável, que podem ser mencionadas: é o caso particularmente do trabalho empreendido por Max Weber (1964) em torno de *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1964), e de seu conceito de afinidade eletiva [Wahlverwandschaft]; e, mais recentemente, do trabalho original e desconcertante de Douglas Hofstadter (1987) sobre as afinidades, as similaridades constatáveis entre atividades humanas relacionadas a diferentes contextos: *Gödel, Escher, Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes*. O autor estuda particularmente os modos da autorreferência e do jogo entre diferentes níveis (os “circuitos estranhos”) identificáveis tanto na obra do músico, do desenhista quanto do matemático.

## AS CULTURAS DE AÇÃO PROFISSIONAL

A lista não é exaustiva. Essas diferentes evocações permitem esclarecer nosso posicionamento. Engajados tanto no plano da pesquisa (análise de atividades de formação e, mais amplamente, de atividades profissionais) quanto no plano da formação (formação de profissionais e pesquisadores em formação) no mundo profissional, nos encontramos de fato e permanentemente confrontados com diferentes manifestações do que se poderia chamar de vida intelectual profissional: discurso e verbalizações dos sujeitos em e sobre sua atividade; construções de sentido e de significações; concepção, conduta e avaliação de ações; relatos de práticas; modelos de ação; valores, normas e regras; saberes e, particularmente, saberes de ação; técnicas e procedimentos etc. Somos levados a destacar nesse campo sobretudo três fenômenos:

- A presença muito forte, em uma determinada conjuntura, de invariáveis nos discursos de indivíduos muito diferentes sobre a concepção e a condução de ações profissionais e, de maneira mais geral, sobre a gestão das ações: mesma evidência, por exemplo, a retomar a terminologia da ação racional, dos objetivos para avaliação, nos contextos mais variados. Essas regularidades se apresentam como naturais do pensamento.
- O caráter muito repetitivo dos modelos formais de ação propostos que, a despeito de variações de forma, são fundados em referências

bastante semelhantes: por exemplo, a primazia dada hoje à referência à atividade do sujeito (“injunção de subjetividade”), constatável tanto nos modelos de organização do trabalho e da produção (participação dos assalariados na condução dos processos de produção nos quais estão engajados) quanto nos modelos de formação (referência prioritária ao sujeito aprendiz).

- Finalmente, uma confusão frequente operada tanto nas análises quanto nas pesquisas entre atividades e verbalizações sobre as atividades: um grande número de análises e de pesquisas realizadas sobre as atividades profissionais se limita na realidade aos discursos sobre as atividades; e o que se apresenta como as “práticas” nada mais é, na realidade, do que discursos que os sujeitos enunciam sobre as próprias atividades; discursos coletados em condições tais que, em geral, se limitam a repetir as categorias “dominantes” em voga de tal modo que a análise dessas verbalizações, em vez de funcionar como uma análise de atividades, nada mais é do que a expressão das culturas nas quais os atores concebem e conduzem suas ações.

Para designar esse fenômeno, pareceu-nos necessário, portanto, falar de culturas de ação profissional: culturas de ação educativa, culturas de ação social, culturas de ação terapêutica, culturas de ação organizativas, culturas “de ação cultural” etc.

Nossa hipótese é que estão em jogo na emergência e no desenvolvimento dessas culturas de ação profissional “hábitos mentais”, “dobras da razão” (Jullien, 1996, 2003), evidências adquiridas e compartilhadas por um grupo humano em uma determinada conjuntura, que lembram, *mutatis mutandis*, os mecanismos em ação nos grandes conjuntos humanos evocados anteriormente. E que se pode falar, de maneira mais geral, de culturas de ação, estas sendo vistas como “maneiras-em-ato”, comuns a um determinado grupo de sujeitos, de pensar suas ações, de concebê-las e de conduzi-las e, de maneira mais geral, de construir sentido em torno delas e de dar um significado a elas. O termo ação não designa aqui apenas (ou, em todo caso, não exclusivamente) uma transformação direta do mundo, e sim, de maneira muito mais geral, como definimos em outro lugar, um conjunto de atividades dotadas de uma unidade de sentido e/ou de significações pelo sujeito ou pelos sujeitos que estão engajados nelas, no âmbito de interações com outros sujeitos.

## O CONCEITO DE CULTURA DE AÇÃO

Retomamos, portanto, a definição da cultura de ação como um modo evolutivo e compartilhado por vários sujeitos de organização de construções de sentido em torno de atividades nas quais eles estão envolvidos, essas construções podendo dar lugar à comunicação no âmbito de interações com um outro<sup>5</sup>. Retomemos, um a um, todos os elementos dessa definição:

### Um modo

Um modo pode ser definido como uma inferência operada a partir de invariantes ou de regularidades observáveis nas “organizações-em-ato” de atividades. Trata-se de uma inferência: o conceito de cultura de ação é um construto destinado a explicar observáveis. Essa precisão é importante: constata-se com frequência nos meios científicos uma tendência a naturalizar os conceitos, isto é, a considerar como uma realidade “externa” aos sujeitos aquilo que eles construíram como instrumento mental e discursivo para explicar observáveis. No caso do conceito de cultura, as consequências podem ser, sem dúvida, particularmente prejudiciais.

A variedade de construções mentais, operada pelas regularidades observáveis, é menos o ponto de partida da abordagem das culturas do que as invariantes que podem ser constatadas nessas construções. Nas organizações-em-ato de atividades, Jullien fala de dobras da razão, Panofsky, de hábito mental; o fato de se tratar de atividades mentais não diminui em nada o interesse dirigido ao *modus operandi* e este não implica consciência por parte do sujeito, ainda que não a exclua; os hábitos mentais são geralmente inconscientes, esquecidos ou recalçados no nível do próprio sujeito, ou do grupo ao qual ele pertence (como se vê claramente, por exemplo, no esquecimento da origem da construção das palavras). As culturas de ação decorrem, em grande parte, segundo Jullien, de “impensados”, de processos inconscientes ou ocultos, tanto mais interessantes na medida em que se trata de impensados de pensamento.

---

5. A cultura de atividade pode ser definida paralelamente como um modo evolutivo e compartilhado por vários sujeitos das próprias atividades, isto é, processos de transformação do mundo e, por isso mesmo, de transformação deles próprios, nos quais estão envolvidos.

## Compartilhado por muitos

Compartilhado não quer dizer coletivo. Essa precisão é importante hoje, em que os responsáveis pelas organizações exercem uma pressão muito forte sobre seus membros para que todos construam um mesmo sentido ou deem um mesmo significado às ações coletivas e à contribuição de cada um dos membros (sobretudo por meio de atividades de coordenação), tudo isso com o objetivo de chegar eventualmente a representações de identidades coletivas.

Trabalhos de pesquisa e observações nos levam a identificar culturas de ação similares presentes em sujeitos muito dispersos, mesmo pertencendo a um mesmo grupo humano: “numerosos mestres de diferentes nações”, dizia Suger, citado por Panofsky. As grandes coerências identificadas através do espaço e do tempo no pensamento chinês ou no pensamento europeu (Jullien) mostram isso melhor ainda. “Vários” pode ser entendido aqui no sentido de vastos conjuntos humanos, assim como pode ser no sentido de grupos restritos, sem com isso se referir a ações coletivas. Em todos os casos, o que existe são processos compartilhados, e não processos comuns ou coletivos: aliás, a análise de atividades recorre muito hoje à noção de representações compartilhadas<sup>6</sup>.

## Sujeitos

Não há cultura que não tenha sujeitos humanos como portadores. Nesse sentido, é importante distinguir o que era chamado outrora de “as obras” da atividade humana, vistas como “manifestações” da cultura (embora esta seja apenas uma inferência a partir delas), e o que elas suporiam nos sujeitos humanos que as realizam, que decorre da própria cultura. A maior parte das definições de cultura na literatura de vocação científica mescla os dois aspectos, o que nos leva a insistir sobre esse ponto. É o caso, por exemplo, da primeira definição “etnológica” da cultura dada pelo antropólogo britânico Tylor, e significativamente ligada à de civilização: “Cultura ou civilização, no sentido etnológico mais amplo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da

---

6. Na área da gestão, Thevenet (1983) fala de “evidências compartilhadas na empresa”.

sociedade” (1871, p. 1). É o caso igualmente da definição proposta por Lévi-Strauss: “Toda cultura pode ser vista como um conjunto de regras simbólicas, entre as quais se encontram, em primeiro lugar, a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião” (1962, p. 19). Talvez mais preciso, Abraham Moles (1967) indica que “a marca deixada por esse meio artificial na mente de cada homem é o que chamamos de cultura” (p.19), que ele define como

...o aspecto intelectual do meio artificial que o homem cria para si no curso da vida social. Ela é o elemento abstrato de seu *Umwelt* no sentido de Uexküll [...]. O termo cultura recobre o conjunto de aspectos intelectuais que se encontram em uma determinada mente ou em um conjunto de mentes, e que possuem uma certa estabilidade, *materializada* em suas bibliotecas, em seus repertórios e em suas linguagens. (p.67-68, grifo nosso)

Nossa hipótese é que a relativa imprecisão<sup>7</sup> que caracteriza a definição de culturas está ligada justamente ao fato de que as obras trariam a “marca” de culturas, constituiriam sua “manifestação”, o que ajuda a compreender a extensão de usos da palavra. Na realidade, as obras permitem inferir sobre os processos presentes nos sujeitos, elas não os substituem.

### Um modo evolutivo

Dizer que a cultura é inseparável dos sujeitos humanos, e sugerir que ela remete às relações deles com o ambiente conduz evidentemente a pensar o problema de sua construção e de sua evolução. As culturas, ainda que constituam verdadeiramente “estabilizações provisórias ou mais duradouras” de processos, são produzidas por atividades, e contribuem para produzir atividades. Em suas intervenções, Edgar Morin (apud Mevzeck, Génot, 1997) costuma dar uma definição simples da cultura como “aquilo que não é hereditário”. Para Linton, a cultura é “a configuração de elementos aprendidos e de seus resultados, cujos componentes são compartilhados e transmitidos

---

7. Do ponto de vista de Malinowski, “a melhor descrição objetiva que se pode dar a uma cultura consiste em recensear e analisar todas as instituições que a compõem” (1970, p. 39).

pelos membros de uma determinada sociedade" (1988, p.33-34). Ainda que a palavra transmissão nem sempre seja exata, culturas e aprendizagens estão de fato muito ligadas, desde que se tenha o cuidado de dar à aprendizagem o sentido de transformação de uma sequência estável de atividade. Não é casual que o termo cultura provenha da palavra latina *colere* que significa desenvolver, e que seja comumente associado ao termo educação, tomado em sentido amplo. Examinaremos de forma mais aprofundada esse ponto ao estudar a construção das culturas de ação.

### **Organização de construções de sentido em torno das atividades em que estão envolvidos os sujeitos**

Trata-se, sem dúvida, do aspecto essencial de nossa definição. Se o sentido pode de fato ser definido como uma associação feita por um mesmo sujeito entre representações provenientes de uma atividade em curso e outras representações provenientes de sua trajetória, somos levados a observar que os sujeitos humanos, ao longo de suas atividades, estão permanentemente realizando tais construções, que têm a ver tanto com o ambiente dessas atividades, com sua organização e seu desenrolar, quanto com eles próprios como sujeitos agentes, e com os outros sujeitos com os quais estão em interação.

Em seu projeto de constituição de uma psicologia cultural, Bruner atribui um papel essencial a essas construções de sentido:

A expressão individual da cultura, é a elaboração do significado, que *designa um sentido às coisas conforme diferentes disposições e em circunstâncias determinadas*. Criar significados implica situar os encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber "do que se trata". Mesmo que esses significados estejam instalados "na mente", eles têm sua origem e sua aceção na cultura na qual foram criados. É porque os significados são culturalmente *localizados* que eles podem ser negociados e, com o tempo, comunicados [...] Desse ponto de vista, saber e comunicar são por natureza eminentemente interdependentes e mesmo virtualmente inseparáveis. Mesmo que o indivíduo pareça empreender sozinho a busca de sentido, ninguém pode chegar a ele sem a ajuda de sistemas simbólicos próprios à cultura. É ela que proporciona as ferramentas que nos possibilitam organizar e compreender os mundos à nossa volta em termos comunicáveis. (1996, p.17, grifos nossos)

As construções de sentido são construções mentais, o que explica seu caráter extremamente móvel e pouco acessível, e sua ligação com o que se convencionou chamar de mentalidades, objeto de interesse de historiadores oriundos da *École des Annales*<sup>8</sup> ou de etnólogos como Levy-Bruhl (1910, 1960). Essas construções não podem ser separadas das construções discursivas realizadas no âmbito de interações que as ratificam ou as transformam; mas não se pode confundir essas comunicações por ocasião das quais se realizam as construções de sentido, e as comunicações que têm como objeto a manifestação dessas construções de sentido, da qual faz parte a cultura no sentido de área social autônoma de atividade.

As construções de sentido não são apenas de ordem mental, mas têm uma ligação direta com os afetos e as disposições dos sujeitos a se engajar em atividades (como os *habitus* em Bourdieu). Desse ponto de vista, compreende-se o lugar atribuído na literatura científica sobre a cultura à afirmação de sua “força dinâmica” e à sua ligação com as “atitudes”. Lançamos, nesse caso, a hipótese de que as culturas de ação podem ser definidas como os modos segundo os quais se organizam essas atividades de construção de sentido. Esse caráter aparece particularmente quando ocorrem fenômenos de aculturação, que Herskovits (1948) descreveu como processos de reinterpretção, isto é, processos pelos quais antigos significados são atribuídos a elementos novos ou pelo qual novos valores mudam o significado cultural de formas antigas.

### **Construções com potencial de gerar comunicações no âmbito de interações**

Em seu trabalho sobre a cultura nas ciências sociais, Denys Cuche observa que “a palavra ‘cultura’ não tem equivalente na maioria das línguas orais nas sociedades habitualmente estudadas pelos etnólogos” e comenta:

Isso não implica evidentemente (embora essa evidência não seja compartilhada universalmente!) que essas sociedades não tenham cultura, mas sim que elas não se questionam se possuem ou não uma cultura e, menos ainda se preocupam em definir a própria cultura. (1996, p. 7)

---

8. “Histoire des mentalités”.

Nossa hipótese é que a palavra cultura em seu uso social mais frequente (a área da cultura) aparece em situações de interações por ocasião das quais se manifesta um embate específico de comunicação com outro, através de diferentes canais de expressão, de construções de sentido operadas por sujeitos ou grupos de sujeitos. Inauguram-se assim atividades ou setores de atividade com um significado social e um estatuto autônomos: no sentido tradicional, setor de artes, de letras e de ciências; no sentido moderno, conjunto da produção, da difusão e do consumo dos produtos do espírito.

## FUNIONAMENTO E CONSTRUÇÃO DE CULTURAS DE AÇÃO

Nossa hipótese é que as culturas de ação, sejam quais forem sua amplitude e alcance, apresentam as seguintes características:

### **Elos ou associações estabilizados provisoriamente ou de forma mais duradoura**

Definiremos a cultura, pela soma de probabilidades de *associações* [grifo nosso] de todas as ordens que existem entre os elementos de conhecimento, e distinguiremos as culturas em *extensão* – aquelas nas quais os elementos de conhecimento estão presentes em grande número – das culturas em *profundidade* – aquelas em que as relações entre elementos de conhecimento são frequentes e fortes. (Moles, 1967, p.36)

Foucault utiliza a noção de relação com frequência. Esta permite aproximar a noção de culturas de ação de outras noções em uso nas ciências sociais: a noção de *topos*, utilizada particularmente por Ducrot, e definida como um princípio geral subjacente a um encadeamento argumentativo apresentado em um discurso, “a garantia que autoriza a passagem do argumento A à conclusão C” (Anscombre, 1995, p.85), a noção de esquema mental, utilizada em psicologia, ou ainda a noção de tipo ou de esquema de experiência, utilizada sobretudo na sociologia do entendimento de Schutz (1974, p.109). As culturas de ação podem ser definidas como conjunto de *topoi*, de esquemas mentais, de esquemas de experiência, ou de tipos.

Pode-se observar que a noção de associação, de relação, mobilizável por um sujeito, está na essência da maior parte dos conceitos construídos para explicar o envolvimento dos sujeitos humanos em suas atividades: noções de *habitus*, de esquema, de *pattern*, de *script*, de montagem etc. Os conceitos de cultura, de hábito mental ou de esquema mental, de *topos*, privilegiam o aspecto mental dessas associações, o que não significa, porém, que descartem a possibilidade de que essas associações envolvam outros elementos. Essas associações mais amplas são de fato prováveis, pelo menos para explicar o que se passa por ocasião do par sensação/percepção.

Para chegar a essas ligações, que podem assumir a forma de sistemas completos de relações, Moles privilegia a análise de conteúdo dos discursos, o que constitui uma via importante, mas que continua sendo indireta. A recomendação de Foucault de dar atenção às formações discursivas não é fundamentalmente diferente; mas é verdade que as ações pelas quais ele se interessa mais são ações de produção e de difusão de saberes e, portanto, elas próprias amplamente discursivas. Como ele afirma,

...no caso de se poder descrever, entre alguns enunciados, um [...] sistema de dispersão, no caso de se poder definir, entre os objetos, os tipos de enunciado, os conceitos, as escolhas temáticas, uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), se dirá, por convenção, que se está diante de uma *formação discursiva* [...] chamar-se-ão *regras de formação* as condições às quais estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciado, conceitos, escolhas temáticas. (1969, p.53)

A análise de discursos que, diferentemente da análise de conteúdo, se interessa pela própria relação que os sujeitos mantêm com seus discursos, constitui, sem dúvida, uma via interessante nessa abordagem.

### **Elos ou associações considerados verdade pelos sujeitos**

Este é um ponto essencial. Jullien recorre frequentemente à noção de evidência. John Dewey (1993) fazia da busca de “asserções garantidas” um aspecto importante das “sondagens” feitas pelos sujeitos em situação que lhes permitia agir. Para Ducrot (apud Anscombe, 1995, p.86), os *topoi* são “crenças apresentadas como sendo *comuns* a uma certa coletividade da qual fazem parte pelo menos o locutor e seu receptor; que supostamente a partilham antes

mesmo do discurso em que ela é empregada". Para Schutz (1974, p. 109) "os tipos são esquemas de experiência. Funcionam como algo natural, em forma de evidência". Para Kuhn (1991) os "paradigmas" da atividade científica são "regras aceitas e interiorizadas como 'normas' pela comunidade científica, em um determinado momento de sua história, para delimitar os 'fatos' que ela considera dignos de estudo". Mais recentemente, Vergnaud fala ainda, de forma metafórica, de "teoremas em ato", para assinalar a força de imposição das ferramentas de interpretação que os sujeitos podem adquirir na ação. Goffman dizia que William James "mais do que indagar sobre a natureza do real [...] procede a uma inversão fenomenológica, e coloca de maneira subversiva a seguinte questão: 'em que circunstâncias acreditamos que as coisas são reais?'" (1991, p. 10).

Estamos, portanto, em presença de um fenômeno de assentimento, analisável em termos de crença, crença na solidez, na durabilidade, em suma, na evidência desses elos e associações, em sua correspondência com um "real" externo, o que autorizaria a agir. De fato, o julgamento de "verdade" pode não ser considerado apenas como a afirmação de uma correspondência entre representações ou sistemas de representações e as "realidades" supostamente representadas. Como observava Polin (1977), "a verdade de um julgamento não se refere a esse julgamento, mas à afirmação de sua verdade". Isto é expressado ainda de forma mais literária por Duchamp: "Gosto da palavra 'crer'. Em geral, quando se diz 'eu sei' não se sabe, mas se crê" (1975, p. 185).

Esse fenômeno de assentimento pelos sujeitos está provavelmente na origem do que se costuma chamar de lógicas de ação, termo que, longe de designar alguma coisa que seria interna à ação, refere-se à relação que os sujeitos têm com suas ações. As lógicas são definidas às vezes como um conjunto de princípios que estruturam, de forma mais ou menos consciente, a maneira de conhecer a realidade a estudar e, como consequência, a forma de agir eventualmente sobre ela.

### **Elos ou associações que se apresentam como possíveis mobilizadores na construção de sentidos**

Conforme Moles,

O pensamento é um processo *ativo*, distinto da cultura, mas que faz uso dela para realizar construções originais. Criamos as ideias novas a partir de elementos de

ideias antigas, de palavras ou de formas previamente existentes, de átomos de conhecimento, colocados à disposição por nossa cultura... (1967, p. 68)

A cultura [...] é possibilidade de ação (1967, p. 310)

Para descrever esse processo ativo de pensamento, Lévi-Strauss utiliza, a propósito do pensamento mítico, o termo *bricolagem*, utilizável para explicar qualquer processo de construção-reconstrução de sentido<sup>9</sup>, e o termo *pré-imposto*:

Dado que as unidades constitutivas do mito, cujas combinações possíveis são limitadas pelo fato de serem emprestadas da língua em que elas já possuem um sentido que restringe a liberdade de manobra, os elementos que o *bricoleur* coleciona e utiliza são "pré-impostos". (1962, p. 29). O pensamento mítico... trabalha com a ajuda de analogias e de aproximações, mesmo que, como no caso da *bricolagem*, suas criações conduzam sempre a um arranjo novo de elementos cuja natureza não se modifica conforme ela figure no conjunto de instrumentos ou no agenciamento final. (1962, p.31)

E cita Boas: "Diríamos que o destino dos universos mitológicos é que sejam desmantelados logo que se formam, para que nasçam novos universos de seus fragmentos" (1898, p. 18), acrescentando, no entanto, uma observação suplementar e decisiva: "Nessa incessante reconstrução utilizando os mesmos materiais, são sempre antigas finalidades que são chamadas a desempenhar o papel de meios: os significados se tornam significantes, e vice-versa" (p. 18). Mas ele recorda igualmente que os sistemas conceituais que estuda "não são (ou são apenas subsidiariamente) meios de se comunicar; são *meios de pensar*, atividade cujas condições são muito menos estritas" (p.90, grifo nosso). O que é verdade para a interpretação e para as atividades de construção de sentido também é para a comunicação e as atividades discursivas: em seus trabalhos sobre significação léxica, Galatanu fala do "mundo quântico" da significação léxica e utiliza a noção de "possíveis argumentativos": a significação léxica seria

...a associação do estereótipo, associado de forma duradoura à palavra e fazendo parte de sua significação, tradicionalmente chamada de "descritiva", e outras

---

9. Como provavelmente para qualquer atividade não submetida a um algoritmo prescritivo.

representações semânticas (ou estereotipadas associadas a outras palavras), formando assim argumentos possíveis, entre os quais o discurso escolhe um para desenvolver no ambiente que ele constrói para cada ocorrência enunciativa. (1999, p.48)

De maneira geral, a noção de possíveis, próxima da epistemologia quântica, deve ser ligada às noções de configuração e de reconfiguração, que podem ser definidas como organizações ou reorganizações singulares de formas regulares. É provável que todas as atividades funcionem de fato como reconfigurações ou reconstruções, ou pelo menos se pode analisá-las como tais.

### **O trabalho de construção de sentido**

Na construção de sentidos, esses elos ou associações são relacionados com as representações originárias das experiências dos sujeitos que elas interpretam. Os próprios sentidos eventualmente se transformam nessa ocasião. Vários tipos de trabalho podem ser úteis a propósito desse ponto. Assim temos, sobre a “tipificação social”, os trabalhos de Schutz e daqueles que se inspiraram nele. A interpretação, afirma Schutz, “nada mais é do que remeter o desconhecido ao conhecido, o que é apreendido no raio da atenção aos esquemas de experiência” (1974, p. 112). As tipificações são indexadas à “situação biograficamente determinada” do ator considerado. Para Cefaï, que retoma o trabalho sobre esse mecanismo,

...a síntese de identificação e reconhecimento põe em jogo uma transferência aperceptiva das configurações fenomenais que se temporalizam para o ator, para outras configurações fenomenais encontradas no passado. Essa apercepção se faz por ‘despertar ou recordação de experiências sedimentadas, através de sínteses passivas de congruência e de recobrimento – chamadas também sínteses de associações, acoplamento, emparelhamento ou apresentação. (1994, p.109)

Os trabalhos de Goffmann sobre “os quadros da experiência” afirmam que:

...toda definição de situação é construída conforme princípios de organização que estruturam os acontecimentos – pelo menos aqueles que têm um caráter

social – e nosso próprio engajamento subjetivo. O termo “quadro” designa esses elementos de base. A expressão “análise de quadros” é, desse ponto de vista, uma palavra de ordem para o estudo da organização da experiência. (1991, p.19)

Os trabalhos de psicologia ergonômica ou de análise de atividades (por exemplo, Rosch, 1999; Theureau, 1992; Zeitler, 2007) tratam dos processos de construção-reconstrução de tipos: por emergência, reforço ou enfraquecimento, generalização de um caso, abdução, indução, dedução etc. Para Moles,

...a cultura individual é a tela mental de conhecimentos na qual o indivíduo projeta os estímulos – mensagens que recebe do mundo exterior para construir percepções, isto é, formas apreendidas em seu conjunto e suscetíveis de ser simbolizadas por nomes ou signos. (1967, p. 68)

## **Os elos ou associações influem nas construções de sentidos**

Os elos ou associações influem nas construções de sentido relativas a ambientes de atividades, às próprias atividades e aos sujeitos nelas envolvidos. Isso se manifesta particularmente por uma grande coerência entre as maneiras de perceber, de conceber e de agir em situação, e por uma solidariedade de ocorrência e de transformação das construções relativas às situações (*setting*, *affordance*), das construções relativas à condução das ações (intencionalidades) e das construções de representações identitárias (subjetividades, intersubjetividades); coerência e solidariedade apreensíveis precisamente em termos de modos compartilhados e de culturas de ação.

## **Elos ou associações são “fabricados” pelos sujeitos**

Esses elos ou associações são fabricados pelos sujeitos por ocasião de vários tipos de “experiência”.

- Experiências de “fazer”, nas quais o engajamento com atividades anteriores no mesmo campo, vividas precisamente como “experiências”, por ocasião das quais o sujeito lançou a hipótese de tais elos ou associações, e que foram confirmados em seguida; nesse sentido,

como indica Certeau, “a cultura se fabrica no cotidiano, em atividades banais e renovadas a cada dia” (1990, p. 13-30);

- Experiências de “comunicações por ocasião do fazer”, nas quais as comunicações entre sujeitos por ocasião de atividades, quer elas ocorram por vias discursivas, quer por outras, são portadoras de tais elos ou associações. A linguagem, em particular, desempenha um papel muito importante, tendo geralmente como função significar experiências. É isso que leva Certeau a afirmar:

Estamos submetidos, ainda que não identificados, à linguagem ordinária. Como a nau dos insensatos, embarcamos sem possibilidade de entendimento nem de totalização. É a “prosa do mundo” de que falava Merleau-Ponty. Ela engloba todo discurso, mesmo que as experiências humanas não se reduzam àquilo que ela pode dizer a respeito. (1990, p.26)

Para Schutz,

...a linguagem é um sistema de esquema tipificadores da experiência que repousa sobre as idealizações e a anonimização da experiência subjetiva imediata. Essas tipificações de experiência destacadas da subjetividade são socialmente objetivadas, e com isso se tornam uma componente do *a priori social* previamente dado ao sujeito. Para a pessoa que cresce normalmente na atitude natural, a tipificação está, portanto, fortemente entrelaçada à linguagem. (1974, p. 282)

- Experiências de comunicações específicas, sobre essas associações e tipos, que são a função particularmente do ensino, ao qual é atribuído um papel de transmissão formal de enunciados relativos a uma parte dessa cultura, Bourdieu afirma que

...em uma sociedade na qual a transmissão da cultura é monopolizada pela escola, as profundas afinidades que unem as obras humanas (e, evidentemente, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente e também, em parte, inconscientemente, o inconsciente ou, mais exatamente, de produzir indivíduos dotados desse sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente escondidos) que constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*. (1967, p. 147-148)

- Experiências de ações, as quais têm explicitamente como intenção “desenvolver” essas ligações e associações: reflexão, busca, experiências espirituais etc.

## Elos ou associações como objeto de um processo de interiorização

Esses elos ou associações são objeto de um processo de interiorização, de incorporação, que não impede suas transformações, que se efetuam provavelmente por etapas. O mecanismo de interiorização é, sem dúvida, empregado na aprendizagem e na construção dos sujeitos em geral, mas, para o que nos interessa nesse caso, ele se refere particularmente a esses elos e associações que envolvem o registro mental, e pode explicar seu “esquecimento” ou seu recalque no não-consciente, sendo possível aumentar a eficácia de sua mobilização em situação. O *ethos*, outro construto para explicar esses mecanismos, é definido por Coster e Pichault como o “estoque de significações interiorizadas por um ator” (1998, p. 68).

## CONCLUSÃO

Muitas das características das culturas de ação recobrem de fato as características habitualmente atribuídas às representações sociais: por exemplo, seu caráter compartilhado, suas transformações constantes, os elos com a ação e as comunicações que acompanham a ação, sua “evidência” para os sujeitos que as compartilham e, em particular, sua ligação com a história dos sujeitos. As duas problemáticas são compatíveis e se complementam. Talvez o conceito de cultura de ação permita cruzar a problemática das representações sociais com a problemática da construção conjunta de sujeitos e de atividades, que tem uma grande importância para a formação e a construção das identidades profissionais e sociais. Ele permite de fato ligar organização das representações sociais, organização dos espaços de atividade e trajetória dos sujeitos nos espaços de atividade. Se, de fato, é provável que, em um determinado espaço de atividade, um sujeito só possa participar de uma única cultura de ação, é igualmente provável que, em razão de sua história e da diversidade dos espaços de atividade nos quais está envolvido, um mesmo sujeito possa participar de um grande número de culturas de ação (ver a noção de polifasia cognitiva, em Moscovici, 1994). Algumas dessas culturas de ação podem parecer contraditórias de um ponto de vista externo, mas elas não são vividas como tais pelo sujeito quando ele passa de um espaço ao outro. Paradoxalmente, consideradas as imposições sociais, eventualmente contraditórias nos diferentes espaços nos quais se encontram, elas asseguram, ao contrário, a coerência global de sua personalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, J. C. (Éd.). *Théorie des topoï*. Paris: Kime, 1995.

BARBIER, J. M. Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In : MAGGI, B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*. Paris: PUF, 2000.

BARBIER, J. M. Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In: \_\_\_\_\_ . (Dir.). *Valeurs et activités professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 115-166.

BOAS, F. Introduction to James Teit. In: TEIT, A. J. *Traditions of Thomson river Indians of British Columbia*. Philadelphia: American Folklore Society, 1898. p. 18. (Memoires of the American Folklore, 6)

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

BOURDIEU, P. Postface. In: PANOFSKY, E. *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris: Minuit, 1967. p. 135-167.

BRUNER, J. ...*Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: ESHEL, 1991.

\_\_\_\_\_. *L'Éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz, 1996.

CEFAÏ, D. Type, typicalité, typification: la perspective phénoménologique. In: FRADIN, B.; QUERE, L.; WIDMER, J. *L'Enquête sur les catégories*. Paris: EHESS, 1994. p. 105-128. (Raisons pratiques, 5)

CERTEAU, M. *L'Invention du quotidien*, 1. Arts de faire Paris: Flammarion, 1990.

COSTER, M.; PICHAULT, F. *Traité de sociologie du travail*. 2.ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. (Préface d'A.Touraine)

CRU, D. Collectif et travail de métier; sur la notion de collectif de travail. In: DEJOURS, C. (Dir.). *Plaisir et souffrance au travail*. Paris: CNRS, 1986. t.1, p. 40-46.

CUCHE, D. *La Notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte, 1996.

DEWEY, J. *Logique: la théorie de l'enquête*. 2. ed. Paris: PUF, 1993.

DOISE W. Les Représentations sociales, définition d'un concept. *Connexions*, n.45, p.243-253, 1985.

DUCHAMP, M. *Duchamp du signe*. Paris: Flammarion, 1975.

FOUCAULT, M. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

\_\_\_\_\_. *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

FRASER, D. *Village planning in the primitive world*. New York: George Braziller, 1968.

GALATANU, O. Le Phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée. *Langue Française*, n. 123, p.41-51, sept. 1999.

GOFFMAN, E. *Les Cadres de l'expérience*. Paris: Minuit, 1991.

HALL, E.T. *Au-delà de la culture*. Paris: Seuil, 1976.

HERSKOVITS, M. J. *Les Bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot, 1948.

HOFSTADTER D. *Gödel, Escher, Bach: les brins d'une guirlande éternelle*. Paris: InterEditions, 1987.

JULLIEN, F. *Le Nu impossible*. Paris: Seuil, 2005.

\_\_\_\_\_. *La Propension des choses: pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris: Seuil, 2003.

\_\_\_\_\_. *Traité de l'efficacité*. Paris: Grasset, 1996.

KUHN, T. *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1962.

LEBOUFFANT-MENARD, C. *Culture professionnelle et formation initiale: l'exemple des assistantes sociales*. 1994. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation, spécialité: Formation des adultes) – CNAM-CRF, Paris.

LÉVY-BRUHL, L. *Les Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: PUF, 1910.

\_\_\_\_\_. *La Mentalité primitive*. Paris: Alcan, 1960.

LÉVI-STRAUSS, C. *La Pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.

LINTON, R. *Le Fondement culturel de la personnalité*. Paris: Dunod, 1988.

MALINOWSKI, B. *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*. Paris: Maspéro, Découverte, 1970.

MEVZECK, P; GÉROT, C. *Qu'est-ce que la science apporte à la culture?* In: LES RENCONTRES CNRS: SCIENCES ET CITOYENS. Paris, 1997. Disponível em: <<http://patoche.org/alone/references/cedric/cnrs/refc004.htm>>. Acesso em: nov. 2009.

MOLES, A. *Sociodynamique de la culture*. Paris: Mouton, 1967.

MOSCOVICI S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. (Dir.). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1994. p.62-86.

PANOFKY, E. *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris: Minuit, 1967. (Les sens commun)

POLIN, J. *La Création des valeurs*. Paris: Vrain, 1977.

PRIGOGINE, I. *Les Lois du chaos*. Paris: Flammarion, 1994.

ROSCH, E.A. Reclaiming concepts. *Journal of Consciousness Studies*, v.6, n.11/12, p.61-77, 1999.

SCHUTZ, A. *Der sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 'Taschenbuch Wissenschaft', 1974 .

\_\_\_\_\_. *Strukturen des Lebenwelt*, I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

STENGER, I. *L'Invention des sciences modernes*. Paris: Flammarion, 1995.

THEVENET, M. La Reforme d'une époque: l'expression des salaires. *Revue Française de Gestion*, Paris, n.40, p.18-34, 1983.

THÉVENOT, L. L'Action qui convient. In: PHARO, P.; QUÉRÉ, L. (Éd.). *Les Formes de l'action*. Paris: l'EHESS, 1990. p.39-69. (*Raisons pratiques*, 1)

THEUREAU, J. *Le Cours d'action: analyse semiologique*. Neuchâtel: Peter Lang, 1992.

TYLOR, E. B. *Primitive culture*. London: J.Murray, 1871.

VERGNAUD, G. La Théorie des champs conceptuels. *Recherche em Didactique des Mathématiques*, v. 10, n. 2/3, p.133-170, 1991.

WEBER, M. *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon, 1964.

ZACCAÏ-REYNERS, N. Fiction et typification: contribution à une approche théorique de la transmission d'expérience. *Méthodos: Savoirs et Textes*, Paris, n.5, 2005. (La subjectivité). Disponível em: <<http://methodos.revues.org/378>>. Acesso em: dez. 2010.

ZEITLER, A. *Réflexion dans l'action et processus de construction-reconstruction de types: le cas de moniteurs de voile*. 2007. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation: spécialité Formation des adultes) – CNAM-CRF, Paris.

Recebido em: novembro 2009

Aprovado para publicação em: dezembro 2009