

ANÁLISE DA ATIVIDADE (LINGUAGEM) DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: O GESTO COMO UM ELEMENTO CONSTITUTIVO DOS ENUNCIADOS¹

Wescley Batista Lopes²

RESUMO

O presente trabalho investiga o discurso e a atividade de professores estagiários de francês – sujeitos da pesquisa de mestrado de Lopes (2017) – que vivenciaram um processo dialógico e reflexivo de análise de situação do trabalho denominado de autoconfrontação. A partir de nossa investigação, objetivamos identificar como os professores estagiários compreendem a importância do uso dos gestos para a construção dos enunciados produzidos na atividade professoral. Para isso, recorremos aos estudos da Linguística Aplicada (CELANI, 1988; MOITA LOPES, 2013, RAJAGOPALAN, 2013), das ciências do trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007, 2008), da autoconfrontação (CLOT et al., 2001; VIEIRA; FAÏTA, 2003) e dos estudos bakhtinianos da linguagem (BAKHTIN, 2013, 2015; BRAIT, 2009, 2013; VOLÓCHINOV, 2018). A análise do discurso produzidos pelos sujeitos de pesquisa apontou que o gesto é considerado um importante elemento na atividade professoral, substituindo, por vezes, o emprego de enunciados verbais e ajudando os professores a superar eventuais dificuldades enfrentadas ao realizar as prescrições.

Palavras-chave: Análise da atividade, Gesto, Autoconfrontação, Teoria bakhtiniana.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado um aumento significativo de trabalhos que, recepcionados pela Linguística Aplicada (LA), objetivam investigar o discurso e a atividade professoral através da linguagem, por intermédio das ciências do trabalho – em especial a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade. Os referidos trabalhos, produzidos a partir da compreensão do *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004), possuem a peculiaridade de recorrer ao emprego de métodos indiretos (VIGOTSKI, 2004), principalmente ao quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT et al., 2001), que, apoiado no registro em vídeo da atividade de profissionais, visa instaurar um processo dialógico e reflexivo de

¹ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelos apoios financeiros que possibilitaram a realização deste estudo.

² Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), wescley.batista@aluno.uece.br.

(co)análise da atividade que toma o “vivido” como uma forma de refletir e modificar o “vivendo” através da linguagem.

A produção desses estudos encontra na teoria bakhtiniana da linguagem uma forma de analisar os discursos dos profissionais sobre a sua atividade, por meio de uma perspectiva que compreende a linguagem de forma ampla e que vai além das relações lógicas sintático-semânticas. Dito de outro modo, a arquitetônica de Bakhtin e o Círculo viabiliza a análise dos enunciados desses profissionais concebendo a língua como uma entidade concreta e viva que ultrapassa os limites da Linguística (BAKHTIN, 2015).

Com base nessa compreensão sobre a linguagem, Brait (2009) reforça a importância dos elementos extraverbais nos processos de comunicação. A autora propõe uma análise verbo-visual dos enunciados e defende que esses planos não podem ser separados, pois são produzidos e, por consequência, interpretados simultaneamente. Assim, segundo a autora, ignorar uma das duas partes significa excluir um fragmento do enunciado e, logo, de sua significação.

A partir das discussões de Brait (2009, 2013), Farias (2016) investigou a relação instaurada entre a atividade de professores estagiários de francês e o discurso desses profissionais sobre a sua atividade, através de uma abordagem analítica e interpretativa dos gestos produzidos por seus sujeitos de pesquisa durante as fases de autoconfrontação. A pesquisadora concluiu que o gesto representa um elemento constitutivo dos enunciados produzidos pelos sujeitos, ou seja, é uma parte integrante da atividade linguageira dos profissionais.

Tellier (2013) também defende a importância de uma abordagem que investigue o uso dos gestos durante o ensino de línguas estrangeiras. A autora aponta que “O professor de línguas, quanto a ele, não é um gesticulador comum: ele produz gestos grandes e frequentes que servem a todos os tipos de funções de ensino”³ (TELLIER, 2013, p. 62). A autora ainda afirma que a relação entre a palavra e o gesto é fundamental no processo de comunicação. Para Tellier (2008, p. 45), “O gesto e a fala parecem provir da mesma representação subjacente composta de aspectos visuais e linguísticos [...] A relação entre o gesto e a fala é, portanto, essencial para a produção, mas é também essencial para a compreensão”⁴.

³ Todas as traduções presentes neste trabalho são de responsabilidade do autor. No original: “L’enseignant de langue, quant à lui, n’est pas un gesticulateur ordinaire: il produit de grands gestes, fréquents, qui servent toutes sortes de fonctions pédagogiques”.

⁴ No original: “Le geste et la parole semblent provenir d’une même représentation sous-jacente composée d’aspects à la fois visuels et linguistiques [...] La relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l’est également pour la compréhension”.

Com base em Brait (2009), que advoga por uma compreensão ampla da linguagem que abrange o plano verbo-visual dos enunciados, e em Tellier (2013), que afirma que “O corpo e, em particular, os gestos do professor constituem um ‘ponto cego’ nas pesquisas sobre educação e formação”⁵ (TELLIER, 2013, p. 63), o presente estudo objetivo analisar a relevância do uso do gesto na atividade de professores de língua estrangeira, através do discurso desses profissionais sobre a sua atividade, produzidos em sessões de autoconfrontação. Para isso, analisaremos um trecho da pesquisa de mestrado de Lopes (2017)⁶, que investigou a atividade de professores iniciantes de francês.

Além desta introdução, o presente trabalho está dividido em quatro partes principais. Inicialmente, apresentamos as características metodológicas de nossa investigação; em seguida, desenvolvemos o referencial teórico; depois, realizamos a análise de nosso *corpus*; e finalmente, na última parte, desenvolvemos as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

O presente capítulo retoma as discussões desenvolvidas por Lopes (2017) em sua pesquisa de mestrado, produzida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará. Em sua investigação – realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE – Campus Fátima) da referida universidade – o autor objetivou, por meio do quadro metodológico da autoconfrontação, analisar aulas em que foram trabalhados aspectos de civilização no ensino de língua francesa. Por esse motivo, as análises aqui desenvolvidas relacionam-se com esse contexto específico da atividade professoral.

Este trabalho desenvolve uma análise dialógica dos discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa de Lopes (2017) em duas fases do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, a saber, a autoconfrontação cruzada (ACC) e o retorno ao coletivo (RC), e investiga como os professores de francês compreendem a importância dos gestos na realização de sua atividade.

A fim de atingir o nosso objetivo, recorreremos a um referencial teórico que engloba as discussões desenvolvidas pela Linguística Aplicada e sua relação com as ciências do trabalho, ao aporte teórico da autoconfrontação e à teoria bakhtiniana do discurso, que defende uma

⁵ No original: “Le corps et en particulier la gestuelle de l’enseignant constituent un ‘angle mort’ des recherches en éducation et en formation”.

⁶ Lopes obteve autorização de todos os participantes (que assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, em 13/03/2017, conforme CAE nº 63971617.2.0000.5534 e parecer nº 1.962.271.

análise metalinguística dos enunciados e sustenta a importância do plano verbo-visual na comunicação.

A LINGUÍSTICA APLICADA E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO: INVESTIGANDO AS RELAÇÕES SITUADAS ENTRE O DISCURSO E A ATIVIDADE

As discussões desenvolvidas pela Linguística Aplicada nos últimos oitenta anos fortaleceram a atual visão dessa ciência como uma área do saber preocupada em investigar a importância e a função da linguagem nas mais diversas práticas sociais. É notável o expressivo aumento de programas de pós-graduação que possuem essa ciência como uma de suas áreas de investigação⁷. Esse fato, a nosso ver, caracteriza a consolidação de uma ciência que, graças à sua vocação para a transdisciplinaridade (CELANI, 1988), tem alcançado contextos de comunicação mais complexos do que aqueles que investigava em sua origem, no século passado.

Como destaca Moita Lopes (2011, p. 11), desenvolvida a partir dos avanços da Linguística como ciência durante o século XX, a Linguística Aplicada, em sua origem nos anos 1940, interessava-se quase que exclusivamente pelos processos de tradução e pela criação de materiais de ensino de línguas, no contexto da Segunda Guerra Mundial. A esse respeito, Rajagopalan (2013) aponta que, embora o ensino e a aprendizagem de línguas talvez sejam tão remotos quanto as primeiras ondas migratórias humanas, é certo que o interesse por esses processos foi acentuado durante o século XX, em consequência da Segunda Guerra Mundial. Ainda segundo o autor, diante desse contexto, é incontestável que a Linguística Aplicada também tenha ganhado impulso durante o mesmo período, visto que, em suas origens, essa área interessava-se quase que unicamente pelo ensino de línguas.

Durante o século passado, observamos, pouco a pouco, a Linguística Aplicada afastando-se da Linguística Teórica; apesar disso, de acordo com Rajagopalan (2013, p. 51), “a Linguística Aplicada continuou a ser vista como caudatária e dependente da Linguística Geral ou Teórica. É como se o próprio nome da disciplina ‘Linguística Aplicada’ a condenasse a carregar a cruz de uma eterna servidão à disciplina-mãe”. Rojo (2006, p. 257, grifos da autora) acrescenta que as discussões desenvolvidas pela Linguística Aplicada tenderam “para a especificidade do(s) objeto(s) da área de LA e para seu caráter

⁷ Para mais informações, sugerimos o Relatório de Avaliação Quadrimestral (2017) produzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017letras_relatorio_deavalia%C3%A7%C3%A3o_quadrienal2017_final.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

transdisciplinar”. De fato, é graças à sua vocação para a transdisciplinaridade⁸ que essa ciência tem, sistematicamente, encontrado auxílio de outras áreas do conhecimento e alcançado novos contextos comunicacionais.

Entre as múltiplas ciências com as quais a Linguística Aplicada tem dialogado, destacamos que, nos últimos anos, as ciências do trabalho, em especial a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, têm oportunizado aos estudos da linguagem um novo objeto de investigação, a saber, as relações dialógicas instauradas entre o discurso do trabalhador e a sua atividade.

Faïta (2002) afirma que o interesse das ciências do trabalho pelas questões atreladas à linguagem é algo recente se comparado às discussões que investigam a relação entre a linguagem e a vida social e a linguagem e a subjetividade. Souza-e-Silva (2002) também fala sobre essa relação. Para a autora, “na história da humanidade, a atividade de *linguagem* e a atividade de *trabalho* estão estreitamente ligadas, ambas transformam o meio social e permitem trocas e negociação entre os seres humanos” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 61, grifos da autora), embora, segundo a autora, o interesse nas relações entre o discurso e a atividade tenha surgido de forma tardia.

Souza-e-Silva (2002, p. 63) questiona: “de que forma a linguística aplicada pode contribuir para o conhecimento e a compreensão de diferentes situações de trabalho?”. A nosso ver, a contribuição dessa ciência para uma maior compreensão das situações de trabalho está justamente em sua preocupação de investigar a linguagem como uma prática social situada e por compreender que as diversas formas de atividade realizadas pelos seres humanos são, inevitavelmente, atravessadas por relações dialógicas que englobam os trabalhadores, as várias prescrições⁹, a história do *métier* em que eles estão inseridos, ou seja, todos os discursos que permeiam e possibilitam a realização de uma atividade.

Entre as atividades investigadas a partir da relação entre a Linguística Aplicada e as ciências do trabalho, destacamos a atividade professoral. É importante salientar que, como apontam Faïta e Saujat (2010), os estudos em educação centraram-se, quase que exclusivamente, sobre o estudo da atividade cognitiva dos alunos, ou sobre as condições que

⁸ De acordo com Leffa (2006, p. 42), é a partir da transdisciplinaridade que há um grande salto na evolução das pesquisas, pois esta é uma abordagem em que “Não se parte mais da disciplinaridade, multi ou inter, mas do ponto de vista do objeto, invertendo-se a relação. O pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos ou talvez até formule suas hipóteses, partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica”.

⁹ Com base em Amigues (2004), compreendemos as prescrições como os construtos sociais que dizem de maneira mais ou menos clara a tarefa que o trabalhador deve realizar.

permitem o desenvolvimento dos alunos em situação escolar. Para os autores, esses estudos foram desenvolvidos sem considerar o trabalho dos professores e as condições reais de ensino. Talvez por isso os profissionais da educação encontrem dificuldades em se reconhecer nos resultados dessas pesquisas (AMIGUES, 2004).

Messias e Dolz (2015) defendem que é a partir do século XXI que, com base em uma concepção sociointeracionista, é criada uma visão mais complexa do trabalho professoral, uma vez que, pautando-se nos estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, o trabalho do professor passou a ser entendido como uma atividade socio-historicamente situada que está orientada para prescrições. Assim, ainda de acordo com os autores, para os estudos produzidos sobre essa compreensão, a linguagem é considerada fundamental para a análise da atividade docente.

Em contexto nacional, o lançamento da obra *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (2004), organizada por Ana Raquel Machado, marca o início dessa nova abordagem que considera o trabalho do professor e o seu discurso sobre a sua atividade como elementos analisáveis, a partir de um olhar ergonômico e que considera a linguagem como a forma de acessar essa atividade. Destacamos as importantes pesquisas desenvolvidas pelos grupos de estudos ALTER¹⁰, ligado à Pontifícia Universidade Católica (São Paulo), pelo grupo ALTER-AGE¹¹, da Universidade de São Paulo, e pelo grupo LIFT¹², ligado à Universidade Estadual do Ceará, que, a partir da compreensão do ensino como trabalho e com base nos aportes teóricos da Linguística Aplicada, das ciências do trabalho, da Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vigotski, da filosofia bakhtiniana da linguagem ou do Interacionismo Sociodiscursivo, têm expandido a nossa compreensão sobre a atividade professoral.

Um dos pontos de maior destaque dos trabalhos produzidos por esses grupos é a distinção desenvolvida entre as noções de trabalho prescrito (tarefa) e trabalho realizado. A esse respeito, Amigues (2004) aponta que, na atividade:

A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. (AMIGUES, 2004, p. 39, grifos do autor).

¹⁰ Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações.

¹¹ Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino.

¹² Linguagem, Formação e Trabalho.

Para os estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, é justamente na tensão entre o prescrito e o realizado que o profissional mobiliza e/ou constrói meios que permitem a realização de sua atividade, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento profissional e pessoal. A partir dessa discussão, Clot (2007) dá um passo a mais e atualiza a noção de atividade ao afirmar que esta não se limita apenas ao que foi realizado pelo profissional, mas engloba, também, o não realizado.

Para Clot (2007), o *real da atividade* ultrapassa tanto a tarefa prescrita como a atividade efetivamente realizada, mas compreende tudo aquilo que não foi feito, aquilo que o trabalhador gostaria ou poderia fazer, aquilo que foi impedido de ser feito, ou seja, o drama do fracasso, todos os graus de atividades contrariadas. Essa noção está sustentada nos estudos de Vigotski, para quem “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 2004, p. 69). Compreendemos que as ações não realizadas não desaparecem totalmente da vida do profissional, na verdade, elas continuam a influenciar a atividade do sujeito e a sua saúde.

Com base na compreensão de que “O agir compreende o fazer, mas não se limita a ele”¹³ (CLOT, 2008, p. 19), as pesquisas que objetivam investigar a atividade através da linguagem recorrem ao emprego de métodos indiretos, pois, com base na teoria de Vigotski, apenas a observação direta não é suficiente para que possamos investigar a real atividade do trabalhador. Entre os métodos indiretos, destacamos o quadro teórico-metodológico de análise de situações do trabalho – denominado de autoconfrontação – empregado por Lopes (2017) em sua pesquisa. Apresentamos esse quadro a seguir.

O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: DESCOBRINDO O(S) OUTRO(S) DE MIM

No artigo *Mundos do trabalho e atividades languageiras*¹⁴, Faïta (1989) aponta duas dificuldades enfrentadas pelos analistas ao tentar investigar a atividade dos trabalhadores ferroviários franceses através de recursos linguísticos, a saber, uma tendência de *embelezar* a atividade realizada, ou seja, descrever o trabalho prescrito e não o realizado, além de uma propensão a generalizar a atividade realizada, dificultando, assim, o acesso aos problemas e às dificuldades vivenciadas. É nesse contexto que Faïta desenvolve um quadro metodológico

¹³ No original: “L’agir comprend le faire mais ne s’y limite pas”.

¹⁴ No original: “Mondes du travail et activités langagières”.

que, por meio do registro em vídeo da atividade realizada pelos trabalhadores, viabiliza um processo dialógico-reflexivo de (co)análise a partir da atividade registrada e do discurso dos profissionais sobre a sua atividade.

Clot *et al.* (2001) destacam que a autoconfrontação caracteriza um método de análise da atividade que utiliza a imagem como o principal suporte de observação e reflexão e que tem o objetivo de instaurar um quadro permanente de desenvolvimento da experiência profissional dos sujeitos envolvidos. Vieira e Faïta (2003), por sua vez, descrevem o quadro como um dispositivo metodológico de análise de situações do trabalho que busca compreender e investigar o processo de produção, reflexão e de transformação da atividade através da linguagem.

O referido quadro está sustentado na teoria bakhtiniana da linguagem e toma o discurso dos trabalhadores (enunciado concreto) como base material para as análises das situações de trabalho e como uma forma de acessar o *real da atividade*, por meio das trocas dialógicas que os sujeitos desenvolvem com os outros participantes da pesquisa, com o pesquisador e com os discursos que permeiam o *métier*. Em suma, o quadro permite que os trabalhadores possam “protagonizar as expectativas e as condições da intervenção, pondo em movimento as maneiras de pensar coletivamente o seu trabalho, entre a imagem filmada do que eles fazem e a transformação em discurso do que eles estão no processo de fazer” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Referente às etapas do quadro, a autoconfrontação pode ser dividida em cinco etapas principais, a saber: a) seleção dos participantes; b) registro em vídeo da atividade dos protagonistas; c) realização da autoconfrontação simples; d) realização da autoconfrontação cruzada; e) realização do retorno ao coletivo.

Na primeira etapa do quadro metodológico – seleção dos participantes – realiza-se a seleção dos sujeitos que irão participar da pesquisa. Clot *et al.* (2001, p. 21) destacam que, nessa fase, “É necessário começar com um longo processo de observação de situações e ambientes profissionais, a fim de produzir concepções compartilhadas com os trabalhadores”¹⁵. Os sujeitos são divididos em dois grupos: protagonistas da atividade (em pares) – participantes que vivenciarão todas as etapas do quadro metodológico – e o coletivo de trabalho – sujeitos que representam o grupo de trabalhadores e que participarão da última fase do processo, o retorno ao coletivo.

¹⁵ No original: “Il faut commencer par un long travail d’observation des situations et des milieux professionnels afin d’en produire des conceptions partagées avec les travailleurs”.

A segunda fase do processo – registro em vídeo da atividade dos protagonistas – caracteriza a primeira fonte de significação concreta do processo. Vieira e Faïta (2003) atentam que um dos requisitos mais importantes é que os protagonistas apresentem níveis de *expertise* semelhantes e que as atividades registradas sejam comparáveis. Assim, separadamente, o pesquisador realiza o registro em vídeo das atividades dos dois protagonistas e, posteriormente, realiza a seleção das sequências mais significativas, que serão observadas e analisadas posteriormente.

A terceira fase do processo – realização da autoconfrontação simples – é composta pelo pesquisador + protagonista (um em cada sessão) + o vídeo de sua atividade inicial. Essa etapa representa um primeiro momento de contextualização, no qual os protagonistas observam e comentam trechos de suas atividades iniciais. A autoconfrontação simples representa um espaço-tempo¹⁶ em que os sujeitos autoconfrontados com sua atividade produzem um discurso explicativo-reflexivo sobre o vivido. Segundo Clot *et al.* (2001, p. 22), devemos destacar que, nesse processo, “a linguagem, longe de ser apenas um meio para o sujeito explicar o que ele ou ela faz ou vê, torna-se uma forma de levar os outros a pensar, sentir e agir a partir da sua própria perspectiva”. Essa etapa também é registrada em vídeo e, posteriormente, torna-se objeto de análise na fase seguinte.

A quarta fase do processo – realização da autoconfrontação cruzada – é formada pelo pesquisador + os protagonistas (juntos) + o vídeo das atividades iniciais acrescidas dos comentários produzidos durante as autoconfrontações simples. Vieira e Faïta (2003, p. 34) descrevem essa etapa como “[...] um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo se engendra no ‘in-formulado’”; em outras palavras, é uma fase em que os protagonistas, além de se confrontarem com o vídeo de sua atividade e com os seus comentários sobre a referida atividade, defrontam-se, também, com a atividade e os comentários do outro protagonista. Nessa etapa, controvérsias profissionais – principalmente relativas ao estilo de ação de cada protagonista – podem aparecer. Clot *et al.* (2001) destacam que é justamente através dessas múltiplas formas de fazer que os profissionais envolvidos no processo entram em uma zona de desenvolvimento. Assim, os comentários produzidos durante a autoconfrontação cruzada também são registrados em vídeo e constituem o objeto de investigação da última etapa do processo.

A derradeira etapa da autoconfrontação – o retorno ao coletivo – é formada pelo pesquisador + protagonistas + vídeo das atividades iniciais acrescidas dos comentários

¹⁶ Para mais informações, deve-se consultar Lopes *et al.* (2018).

produzidos nas etapas anteriores + coletivo de trabalho. Nessa etapa, todos os sujeitos envolvidos no estudo analisam e comentam a atividade e os discursos sobre a atividade dos protagonistas. Essa etapa oportuniza diversas trocas de experiências, além de uma profunda troca entre os sujeitos baseada nas formas de fazer, dúvidas e conflitos que eles partilham. Assim, “Um ciclo é estabelecido entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem sobre o que fazem, e, finalmente, o que fazem sobre o que dizem”¹⁷ (CLOT *et al.* 2001, p. 22).

Gostaríamos de destacar que a autoconfrontação é um processo reflexivo, dialógico e analítico em que múltiplos referentes se engendram em um todo inteligível através da linguagem. É um espaço em que o trabalhador tem a oportunidade de observar-se de uma outra posição e ter um diálogo com esse “outro de si” e, por meio desse diálogo, ampliar o seu conhecimento sobre a sua atividade. Essa reflexão está fundamentada no pensamento bakhtiniano. Segundo o autor:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Assim, é através da observação e do diálogo com o “outro de si”, com o outro protagonista, com o coletivo de trabalho e com os discursos que permeiam o *métier* que o profissional pode trazer à tona questões silenciadas, conflitos e dificuldades vivenciadas. É importante apontar que, embora o quadro tenha uma característica complexa e desenvolva múltiplos referentes, o essencial em seu desenvolvimento é justamente a oportunidade de uma produção discursiva que ele promove aos sujeitos envolvidos e, por consequência, uma ampliação do conhecimento sobre a atividade instigada.

¹⁷ No original: “Un cycle s’établit entre ce que les travailleurs font, ce qu’ils disent de ce qu’ils font, et, pour finir, ce qu’ils font de ce qu’ils disent”.

A FILOSOFIA DE BAKHTIN E O CÍRCULO: UMA PROPOSTA VERBO-VISUAL PARA A ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Como vimos anteriormente, os estudos realizados com a autoconfrontação encontram na teoria bakhtiniana da linguagem um meio para investigar as relações dialógicas instauradas entre o discurso e a atividade dos profissionais. É importante destacar que, em nosso estudo, seguindo a arquitetura bakhtiniana da linguagem, compreendemos a linguagem de maneira abrangente, ou seja, não consideramos apenas os seus elementos puramente verbais – embora estes sejam de grande importância nos processos comunicacionais –, mas contemplamos a linguagem como algo que abrange, também, elementos semióticos extraverbais que auxiliam na produção e na interpretação dos enunciados.

Nossa percepção da linguagem e, por consequência, as nossas análises estão ancoradas no conceito de metalinguística (ou translinguística)¹⁸ desenvolvido por Bakhtin e o Círculo. Em sua obra, Bakhtin investiga o discurso, ou seja, “a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração” (BAKHTIN, 2013, p. 207). Dito de outro modo, em sua arquitetura da linguagem, Bakhtin propõe uma análise do enunciado que vai além das relações sintático-semânticas – embora estas não sejam desprezadas em sua abordagem. De acordo com Bakhtin (2013), a metalinguística não deve ignorar os estudos linguísticos, visto que “A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão.” (BAKHTIN, 2013, p. 207). Assim, em suas análises, Bakhtin e o Círculo investigam as relações dialógicas situadas no campo do discurso. Para o autor:

As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A língua só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2015, p. 209, grifos do autor).

¹⁸ Nas obras produzidas por estudiosos da teoria bakhtiniana, os termos “metalinguística” e “translinguística” podem ser encontrados como formas que designam o mesmo fenômeno. Em nosso estudo, optamos por empregar o termo “metalinguística”, seguindo, assim, a nomenclatura encontrada na obra *Problemas da obra de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2015).

Com base no que apresentam Bakhtin e o Círculo, a proposta de análise apresentada no presente trabalho não considera apenas as relações sintático-semânticas presentes no discurso do professor sobre a sua atividade professoral, mas investiga as relações dialógicas situadas na fronteira entre o discurso e a atividade a partir de uma perspectiva de elementos extraverbais – em especial o gesto – na produção do discurso dos sujeitos.

Com base nos estudos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, Brait (2009) defende a importância da compreensão da linguagem a partir de um plano verbo-visual, visto que “A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades.” (BRAIT, 2009, p. 143). A partir dessa visão, a autora destaca que “[...] tanto a linguagem verbal como a linguagem visual desempenham papel constitutivo na produção de sentido, de efeito de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão” (BRAIT, 2013, p. 44). Assim, a autora defende que os outros modos semióticos – aqui interpretados como os gestos – compõem os enunciados, auxiliando, assim, na sua produção e na sua interpretação.

Brait (2009) destaca que “[...] a possibilidade de leitura de um enunciado verbo-visual advém de sugestões do pensamento bakhtiniano para o estudo da linguagem” (BRAIT, 2009, p. 145). De fato, as discussões propostas por Bakhtin e o Círculo ampliam a nossa compreensão sobre a linguagem. Volóchinov (2018), ao refletir sobre os signos, destaca que “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91, grifos do autor). Se considerarmos um gesto como um signo – e, por consequência, um elemento ideológico –, compreendemos que ele carrega em si um conjunto de valores socio-historicamente construídos e que são validados nas relações sociais.

A partir dos aportes da teoria bakhtiniana da linguagem, Farias (2016) investigou a atividade docente de professores estagiários de francês e concluiu que o gesto pode ser compreendido como uma dimensão constitutiva dos enunciados da fala, e, logo, da atividade languageira em autoconfrontação. A pesquisa de Farias (2016) apoia-se nas discussões desenvolvidas por Tellier (2009, 2013), que defende a importância de uma análise gestual da atividade de professores de línguas estrangeiras. A autora descreve o professor de línguas como um grande gesticulador e defende que os gestos empregados possuem um caráter pedagógico. Para isso, a autora emprega o conceito de gesto pedagógico, que pode ser compreendido como:

[...] um gesto de braços e de mãos (mas também pode ser composto por mímicas faciais) utilizado pelo professor de línguas para fins pedagógicos. O principal objetivo é facilitar o acesso ao significado em LE [língua estrangeira]. Ele age como uma tradução gestual das palavras do professor.¹⁹ (TELLIER, 2008, p. 42).

Não podemos afirmar que o uso do gesto na atividade docente seja algo exclusivo dos professores de línguas estrangeiras ou que todos os profissionais empreguem esse recurso. Essa ação está relacionada ao estilo profissional de cada trabalhador, ou seja, ao conjunto de características únicas de cada profissional, expressas na sua forma de agir na profissão e que representam um “‘misto’ que descreve o esforço de emancipação do sujeito em relação à memória impessoal e em relação à sua memória singular, esforço esse sempre direcionado à eficiência de seu trabalho.”²⁰ (CLOT et al., 2001, p. 20).

Assim sendo, com base nos conceitos aqui abordados, a partir dos estudos de Bakhtin (2015) sobre a metalinguística, de Brait (2009, 2013) sobre a importância do plano verbo-visual e de Volóchinov (2018) sobre a relação entre signo e ideologia, o presente estudo analisa, a seguir, dois trechos transcritos da autoconfrontação realizada por Lopes (2017) em sua pesquisa de mestrado, evidenciando, através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como os professores de francês – sujeitos de pesquisa – compreendem a importância do uso do gesto na realização de sua atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desenvolvemos nesta seção uma análise dialógica de dois excertos produzidos e transcritos das fases de autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo da pesquisa de Lopes (2017). Os referidos excertos começam com uma breve contextualização da situação ocorrida durante a(s) aula(s) registrada(s). Os numerais que acompanham os enunciados correspondem aos turnos de fala nas transcrições e, finalmente, as siglas P1, P2, P, CP, C1, C2, C3 representam, respectivamente, os discursos dos protagonistas (1 e 2), do pesquisador, da coordenadora pedagógica do NLE-Fátima e dos membros do coletivo de trabalho de

¹⁹ No original: “un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l’enseignant de langue dans un but pédagogique. L’objectif premier est de faciliter l’accès au sens en LE. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l’enseignant”.

²⁰ No original: “‘mixte’ qui décrit l’effort d’émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l’efficacité de son travail”.

professores de francês. Devemos destacar que as transcrições apresentam, algumas vezes, símbolos indicativos de aspectos linguísticos e/ou metalinguísticos²¹ dos enunciados.

Autoconfrontação cruzada:

Contextualização: Na aula (atividade inicial) um aluno pergunta a P2 o que significa a palavra *randonnée*. Sentindo alguma dificuldade em verbalizar o significado da palavra, P2 faz o gesto de “caminhar” em sala para explicar a palavra. Durante a autoconfrontação simples, o P2 observa essa cena e afirma que o gesto é algo que o ajuda a realizar a sua atividade, em especial ao trabalhar o vocabulário presente nas lições do livro. Seguem os comentários produzidos na autoconfrontação cruzada sobre a atividade inicial e o que já fora dito na fase anterior (autoconfrontação simples)

(85) P2: Então, é ++. Eu concordo comigo. (*Sorrindo e apontando para o vídeo*) Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né? Comunicar é também usar o corpo.

(86) P1: Eu contrariamente, é:: te contrariando, não me vej-, não sou muito de usar o gestual. Eu não me vejo fazendo gestos. Fazendo ++ sei lá (*Apontando para a tela*)

(87) P2: Rodando na sala, caminhando na sala (*sorrindo*).

(88) P1: É, eu não faria isso de rodar na sala. Eu não faria isso (*sorrindo*)

(89) P2: Mas tu não acha que isso é bom?

(90) P1: Eu acho que ajuda, é bom. Mas eu (*apontando para si mesmo*) não sou assim, não sou gestual. Mas eu acho que é muito válido.

[...]

(95) P2: É, eu uso e gosto muito de me movimentar em sala.

Retorno ao coletivo

Contextualização: A mesma sequência da atividade inicial acrescida dos comentários produzidos durante as autoconfrontações simples e cruzada foi levada para o coletivo de professores de francês e a coordenadora pedagógica. No excerto a seguir, observamos os comentários dos sujeitos sobre o uso do gesto em sala de aula.

(79) P2: Então, nesse dia, era uma página sobre esporte na França. Essa lição toda era sobre aventura. Ai, eu levei um vídeo sobre uma pesquisa sobre esporte, falava de política, se os franceses fazem esporte [...] o aluno me perguntou o que era *randonnée* aí eu dei uma voltinha, uma caminhada. [...] A gente estava discutindo sobre o uso do corpo em sala de aula (*se referindo a ACC com o P2*).

(80) P: Quer dizer que você utiliza bastante o corpo, não é?

(81) P2: Sim, [...] eu tenho uma hipótese que o gestual compensa uma explicação linguística. Se o aluno me pergunta o que é *randonnée*, ao invés de eu dizer o que é eu faço um gestual. Evita que eu seja obrigado a me expressar oralmente. Inclusive, é muito legal, os alunos te imitam, é uma coisa louca. Eu comecei a falar e a aluna começou a usar a mão também (*se referindo a explicação dada durante a aula registrada*) [...] eu também tenho dificuldade em dar exemplos, então se mexer ajuda. [...]

(84) CP: Você poderia até propor os alunos a fazer uma *randonnée* na sala (*fazendo gestos circulares com as mãos e sorrindo*)

(85) P: E vocês, quando os alunos propõem questões, pedem explicações, vocês usam o corpo também? Usam exemplos? Como vocês fazem?

[...]

(89) C1: Em uma aula, eu fui explicar o verbo *cache* (*esconde*) então eu me escondo de baixo da mesa, eles entenderam na hora. (riso)

[...]

(96) C3: referente ao vocabulário, quando dá pra resolver com sinônimo eu resolvo assim, quando não eu tento dar um exemplo, quando não eu uso o corpo. Mas é claro que tem tipos de vocabulário

²¹ As transcrições dos excertos estão apoiadas no modelo proposto por Sandré (2013). Dessa forma, + ++ +++ equivalem a pausa muito breve, breve ou média (respectivamente); : :: ::: equivalem ao alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento); [...] equivale ao corte feito pelo transcritor; (*texto*) equivale a comentário do transcritor.

que até o próprio professor se sente melhor gesticulando. Se ele for tentar explicar certas coisas discursivamente os alunos ficam sem entender mais ainda. As vezes é melhor usar um gesto.

Fonte: Adaptado de Lopes (2017).

Com base nos excertos acima, percebemos que P2, durante a autoconfrontação cruzada, ao observar a sua atividade inicial acrescida dos comentários produzidos na autoconfrontação simples, retoma e responde ao seu próprio discurso ao afirmar: “Então, é ++. Eu concordo comigo.” (85). Dito de outro modo, percebemos que o protagonista ratifica o posicionamento expresso pelo “outro de si”, em um outro momento do processo. Ao dizer: “Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né? Comunicar é também usar o corpo.” (85), o protagonista nos apresenta algo característico do seu estilo profissional, a saber, o uso do corpo (gesto) como um elemento que, nas palavras do professor, faz parte do processo de comunicação e, por consequência, de sua atividade. Para as ciências do trabalho, o estilo profissional está relacionado ao tom singular do agir de cada trabalhador ao realizar a sua atividade. De acordo com Faïta (2004):

Para dominar as situações, para fazê-las evoluir ou simplesmente para retirar dessa situação elementos para o seu próprio desenvolvimento, eles [os profissionais] sentem a necessidade de agir de uma forma particular, guiados pelo fato de que esse modo de ação se oferece a eles em um determinado momento, de que podem adaptá-los a seus objetivos e fazê-lo evoluir em função das necessidades. (FAÏTA, 2004, p. 78).

Respondendo ao posicionamento de P2, evidenciamos que P1 afirma não usar o gesto como uma forma de linguagem em sua atividade “Eu contrariamente, é:: te contrariando, não me vej-, não sou muito de usar o gestual. Eu não me vejo fazendo gestos. Fazendo ++ sei lá (*Apontando para a tela*)” (86). A nosso ver, a resposta de P1 também é uma demonstração de seu estilo profissional, pois, como aponta Araújo (2018), ao realizar a sua atividade “[...] cada um [profissional] ressignificará as prescrições de modo subjetivo e imprimirá seu *estilo* (individual) na realização do trabalho (ARAÚJO, 2018, p. 292, grifo do autora). Assim, o que está sendo discutido no diálogo produzido por P1 e P2 sobre a atividade inicial são as diferenças de estilo dos dois profissionais que, para realizar a mesma atividade, encontram maneiras distintas. Durante a análise da atividade, é favorável que esses conflitos se produzam. A esse respeito, Clot *et al.* (2001) apontam que, durante o processo dialógico e reflexivo da autoconfrontação, “Podem então surgir controvérsias profissionais, relativas aos

estilos de atuação de cada indivíduo”²² (CLOT *et al.*, 2001, p. 22). Esses conflitos, provocados pelas diferenças estilísticas dos profissionais, trazem à tona as variantes que compõem a ação do grupo profissional, levando os sujeitos envolvidos no processo para uma zona de desenvolvimento que se instaura sobre as múltiplas formas de (re)agir que compõem o *métier*.

Ainda sobre o discurso de P1, devemos dizer que a afirmativa do protagonista não desconsidera a funcionalidade e/ou a importância do gesto para a realização das prescrições presentes na atividade professoral. Essa afirmação encontra apoio no discurso do próprio protagonista, que, ao ser questionado por P2 “Mas tu não acha que isso é bom?” (89), responde “Eu acho que ajuda, é bom. Mas eu (*apontando para si mesmo*) não sou assim, não sou gestual. Mas eu acho que é muito válido.” (90). O que podemos evidenciar é que P1 considera o gesto como um elemento que auxilia a atividade professoral, visto que, como ele mesmo afirma, esse é um recurso válido, mas que não o emprega por não fazer parte de seu estilo professoral. Assim, P1 está reafirmando a importância do gesto e, ao mesmo tempo, destacando uma característica do seu modo de agir frente ao estilo do outro protagonista. Posicionamento que é respondido por P2, ao concluir o diálogo, com o seguinte enunciado “É, eu uso e gosto muito de me movimentar em sala.” (95).

Durante a fase posterior à autoconfrontação cruzada – o retorno ao coletivo –, a mesma discussão foi retomada e podemos evidenciar que, mais uma vez, P2 apresenta um posicionamento favorável ao uso do gesto ao afirmar que ele (plano visual) pode substituir uma explicação linguística (plano verbal): “Sim, [...] eu tenho uma hipótese que o gestual compensa uma explicação linguística. Se o aluno me pergunta o que é *randonnée*, ao invés de eu dizer o que é eu faço um gestual. Evita que eu seja obrigado a me expressar oralmente.” (81). Este posicionamento é reforçado pelo protagonista ao afirmar que ele possui alguma dificuldade em dar exemplos aos alunos, logo, constatamos que o gesto representa uma outra forma de realizar a sua atividade sem recorrer à expressão verbal.

Ainda no mesmo excerto, observamos a coordenadora pedagógica posicionar-se favoravelmente ao uso do gesto e, para isso, ela sugere algo que o protagonista poderia ter feito: “Você poderia até propor os alunos a fazer uma *randonnée* na sala (fazendo gestos circulares com as mãos e sorrindo)” (84). Compreendemos que o discurso da CP é especialmente significativo, pois, por se tratar de uma coordenadora/formadora, o seu discurso está carregado de valores sociais inerentes à sua função. Dito de outro modo, o seu

²² No original: “Des controverses professionnelles peuvent alors s’engager, portant sur les styles des actions de chacun d’entre eux”.

discurso apresenta-se para os demais sujeitos de pesquisa de forma diferente, pois ela está situada em uma posição distinta dos outros participantes da pesquisa, ainda que também componha o coletivo de trabalho.

Observamos que, a partir da atividade inicial de P2, C1 e C3 também comentam as suas atividades e afirmam que o gesto possui uma função enunciativa e didática, assim como a linguagem verbal – em especial ao trabalhar o vocabulário da língua francesa. C1 lembra que “Em uma aula, eu fui explicar o verbo *catcher* (*esconder*) então eu me escondo de baixo da mesa, eles entenderam na hora. (riso)” (89). Assim como P2, a ação realizada por C1 representa uma troca do plano verbal para o plano visual. Ou seja, o professor estagiário poderia ter produzido um enunciado verbal para explicar o significado do verbo *catcher*, todavia, ele empregou um gesto para realizar essa tarefa.

Outra evidência da importância do gesto como um tipo de linguagem empregada pelos sujeitos de pesquisa de Lopes (2017) está no discurso de C3 ao descrever o que ele faz quando trabalha prescrições relacionadas ao ensino de vocabulário: “referente ao vocabulário, quando dá pra resolver com sinônimo eu resolvo assim, quando não eu tento dar um exemplo, quando não eu uso o corpo.” (96). Assim como os outros sujeitos de pesquisa, C3 equivale o emprego de sinônimos e exemplos ao uso dos gestos. Embora, como ele mesmo aponta, para a apresentação de algumas palavras, o emprego de gestos seja preferível, pois são mais eficazes do que uma explicação verbal: “Mas é claro que tem tipos de vocabulário que até o próprio professor se sente melhor gesticulando. Se ele for tentar explicar certas coisas discursivamente os alunos ficam sem entender mais ainda. As vezes é melhor usar um gesto.”(96).

Em suma, as análises aqui apresentadas reforçam a nossa compreensão de que, assim como a linguagem verbal, o gesto caracteriza um importante elemento semiótico de comunicação que compõe os enunciados produzidos durante a realização das prescrições presentes na atividade professoral de professores de línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso produzido pelos sujeitos da pesquisa de Lopes (2017) reforça a importância de uma análise gestual da atividade de professores de línguas estrangeiras (TELLIER, 2009) e corrobora a discussão proposta por Brait (2009, 2013) sobre a construção de uma abordagem verbo-visual para a análise dos enunciados – em especial a partir da perspectiva dos gestos. Destacamos que essa discussão não se trata de uma tentativa de questionar a primazia do

plano verbal dos enunciados, mas do desenvolvimento de uma reflexão sobre a função e a importância de outro elemento semiótico (o gesto) no processo de comunicação.

Ficou demonstrado que, para realizar a sua atividade, os professores estagiários recorrem ao uso do gesto como um tipo de linguagem que pode, inclusive, substituir uma explicação verbal, podendo ser, em determinados contextos, até mais eficaz. Também observamos que o profissional que não recorre ao gesto em sua atividade não o faz por uma questão de estilo profissional, embora reconheça a sua importância para a realização das prescrições – principalmente aquelas relacionadas ao vocabulário da língua estrangeira. Os demais professores do coletivo de trabalho e a coordenadora pedagógica descreveram o gesto como um elemento constitutivo dos enunciados produzidos em sala de aula e um elemento importante durante a realização das prescrições.

Assim, a partir do que foi exposto, concluímos que, no contexto investigado, o gesto representa uma parte significativa dos enunciados produzidos pelos professores em sala de aula, auxiliando-os na sua atividade. Por fim, também gostaríamos de reafirmar a importância do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação como um meio de análise da atividade dos profissionais da educação que, através das múltiplas relações dialógicas que ele oportuniza entre os profissionais e o *métier*, possibilita, também, um processo de desenvolvimento dos profissionais envolvidos na pesquisa e a ampliação de nossa compreensão sobre a atividade que eles realizam por meio do acesso ao *real da atividade*.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, A. de A. C. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando**: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação. 2018. 743 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAKHTIN, M. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRAIT, B. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, p. 142-160, 2009.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

CELANI, M. A. A. A transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CLOT, Y. *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, n. 146, p. 17-26, 2001.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages. Parole(s) ouvrière(s)**, 24 année, n. 93, p. 110-123, 1989. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_93_1541. Acesso em: 01 jun. 2020.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

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

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização**: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOPES, W. B. *et al.* O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, v. 8, n. 1, p. 71-92, 2018. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055>. Acesso em: 7 jun. 2020.

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

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos CENPC**, v. 5, n. 1, p. 44-47, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de Línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e ensino**: Língua e Literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-73.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**: Approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013. (Série «discours et communication» dirigée par Dominique Maingueneau).

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. A dimensão languageira 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. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

TELLIER, M. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In: BERGERON, R. *et al.* (Org.). **La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui**. Montréal: Presses Universitaires du Québec, 2009. p. 223-245.

TELLIER, M. Je gestualise, donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue. **Québec français**, Montréal, n. 170, p. 62-63, 2013.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.