

A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES¹
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

ABSTRACT: Starting of the concept of production's situation proposed by the Socio-Discursive Interactionism – ISD –, that has been reformulated by Bronckart (1997, 2004a, 2004b, 2005, 2006), we aim to make some hypothesis about the representations mobilized by the interlocutors during the interview of simple self-confrontation – ACS – (CLOT, 2006 e FAÏTA, 2005), in order to propose our reading about the roles assumed by he interlocutors, in the frame analysis of the ISD.

KEYWORDS: production's situation; roles; simple self-confrontation.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos as primeiras análises da situação de produção de um texto que integra o *corpus* de uma pesquisa cuja temática é linguagem e trabalho, que se inscreve em um projeto maior – Análise de Linguagem/Trabalho Educacional e suas Relações – desenvolvido pelo grupo ALTER do LAEL/PUC/SP (MACHADO, 2003), cujos pressupostos teórico-metodológicos e problemáticas são similares aos do Projeto do grupo LAF – Langage, Action, Formation –, coordenado pelo Prof. Dr. Jean Paul Bronckart da Universidade de Genebra. Partindo do conceito de situação de produção no quadro do interacionismo sociodiscursivo – ISD –, o qual vem sendo reconceptualizado por Bronckart (1997, 2004a, 2004b, 2005, 2006), objetivamos neste estudo formular algumas hipóteses sobre as representações mobilizadas pelos interlocutores na produção de entrevista da Autoconfrontação Simples – de agora em diante ACS – (CLOT, 2006 e FAÏTA, 2005), a fim de propor uma leitura dos papéis assumidos pelos interlocutores no quadro de análise do ISD.

Para atingir o objetivo proposto, estruturamos o artigo da seguinte forma: i) em primeiro lugar, apresentaremos, sucintamente, os pressupostos da

¹ Doutoranda do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do LAEL-PUC/SP e professora da PUC/MG.

metodologia da Autoconfrontação Simples; iii) em segundo lugar, discutiremos o quadro de análise da situação de produção dos textos segundo o ISD; iv) em terceiro lugar, discutiremos as análises e v) finalmente, exporemos as conclusões mais gerais a que chegamos a partir das análises.

2. O dispositivo metodológico da Autoconfrontação

A Ergonomia da Atividade – ciência do trabalho que volta-se para a relação entre homem e máquina – e a Clínica da Atividade – corrente da Psicologia do trabalho, mais especificamente, da Clínica do Trabalho, cujas referências epistemológicas são bakhtinianas e vigotskianas e que busca agregar cognição, subjetividade e sociedade – procuram mostrar as diferenças entre o trabalho *prescrito pelos planejadores* e o *trabalho realizado pelos trabalhadores*.

A Ergonomia da Atividade busca compreender a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real (Amigues, 2004: 35), enfatizando sobremaneira o desconhecimento do trabalho realizado. Ou seja, a Ergonomia visa ao estudo do que deve ser feito pelo trabalhador, segundo os prescritores da atividade de trabalho, e o que o trabalhador realiza, concretamente, nessa atividade. Assim, para a Ergonomia, o trabalho pode ser visto como constituído de duas dimensões: o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Discutindo essas dimensões do trabalho em relação ao trabalho do professor, Amigues (2004: 42) sinaliza que as prescrições não são apenas desencadeadoras da ação do professor, mas também constitutivas de sua atividade. Assim, não se pode falar “do que o professor não fez”, quando ele se afasta das prescrições. Tal “desvio”, para a Ergonomia da Atividade, é visto como constitutivo de qualquer trabalho, como uma força de recriação das normas pelos coletivos de trabalho e pelos próprios trabalhadores.

Nos quadros da Clínica da Atividade, Clot (2006) introduz um terceiro aspecto às dimensões do trabalho, o que permite distinguir o trabalho entre: i) **trabalho prescrito**: correspondente à representação do que deve ser o trabalho, que é anterior ao trabalho propriamente dito. No que se refere ao trabalho do professor, seriam, por exemplo, os programas de ensino, os projetos de curso, os manuais; ii) **trabalho realizado**: trabalho efetivamente realizado; e iii) **trabalho real**: constitui o trabalho realizado, mas que vai além dele, incluindo o que Clot denomina de “atividades contrariadas”, já que o professor, por exemplo, não desenvolve todas as atividades planejadas, porque são impedidas por diferentes fatores, próprios da situação de trabalho.

A fim de suprir essa insuficiência de conhecimento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, a Clínica da Atividade propõe novas modalidades de análise do trabalho nas quais o dialogismo constitui o princípio fundador de dispositivos metodológicos.

Clot (2006), salienta que, numa perspectiva vygotskiana, que vê o diálogo como motor do desenvolvimento, procedimentos metodológicos que envolvam a análise e que propiciem o diálogo sobre o trabalho geram, por si

mesmos, algum tipo de transformação. Esses procedimentos visam, de modo geral, a criar um quadro no qual os trabalhadores envolvidos na atividade, juntamente com o pesquisador, dialoguem coletivamente sobre o trabalho, a partir da imagem filmada pelo pesquisador de uma porção da atividade de trabalho.

Esses procedimentos são a Instrução ao Sósia², a Autoconfrontação Simples e a Autoconfrontação Cruzada. Todos eles compartilham da mesma perspectiva teórica de que a experiência vivida se torna um meio de viver uma outra experiência (Clot, 2001a:10). Tal posicionamento epistemológico tem sua bases em Bakhtin/Voloshinov (2004[1929]) que sustenta que a compreensão se realiza quando ela emerge em um novo contexto. Nesse sentido, nessas metodologias, ocorre uma inversão de papéis, na medida em que os sujeitos observados em seu trabalho se tornam observadores de sua própria atividade o que é, segundo Clot (2001a:10), uma maneira pela qual a experiência vivida pode se tornar um meio de viver outras experiências, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da consciência.

O dispositivo metodológico da Autoconfrontação pode ser descrito em quatro fases, a saber: i) constituição do grupo de análise; ii) filmagem de situações de trabalho, previamente selecionadas; iii) autoconfrontação *simples* – ACS –, na qual cada trabalhador comenta com o pesquisador as ações e tarefas realizadas; e iv) autoconfrontação *cruzada*, a partir da qual o trabalhador comenta com um colega e com o pesquisador as ações e tarefas realizadas por ambos.

No estudo que ora se apresenta, apenas a ACS foi utilizada com uma professora de Língua Portuguesa de um curso universitário, cujas aulas tinham como objeto de discussão o gênero resumo. A primeira etapa da ACS, efetivou-se, primeiramente, a partir da filmagem dessa professora na execução de suas tarefas. Em seguida, algumas das seqüências da aula foram selecionadas pela professora pesquisadora que, junto com a professora informante, lhes assistiram, dialogando sobre as ações e tarefas realizadas, a partir de questões provocadas pelo filme e pelos comentários da professora informante. Assim, a professora pesquisadora assumiu o papel de dar rumo à discussão, quando julgava necessário, e os comentários da professora informante foram tanto espontâneos quanto provocados pela professora pesquisadora. A esse respeito, Borzeix e Lacoste (1996: 56) sustentam que:

as verbalizações [...] podem ser espontâneas ou provocadas por perguntas. Como em certas entrevistas, os esclarecimentos são formulados posteriormente, à distância da ação, mas a imagem, nesse caso, faz o papel da memória “viva”. O apoio visual serve para trazer o contexto imediato da ação, seu espaço-tempo, o ambiente físico e humano no seu desenrolar. A memorização que ela autoriza é mais uma reconstrução da ação mais próxima do contexto. A imagem projetada, preferivelmente, sobre os lugares do trabalho, produz condições possíveis de um retorno reflexivo do sujeito sobre ele mesmo: sobre

² Sobre a Instrução ao Sósia, confira o trabalho de CLOT (2001b).

suas intenções, seus movimentos, suas percepções, suas emoções, suas interpretações.

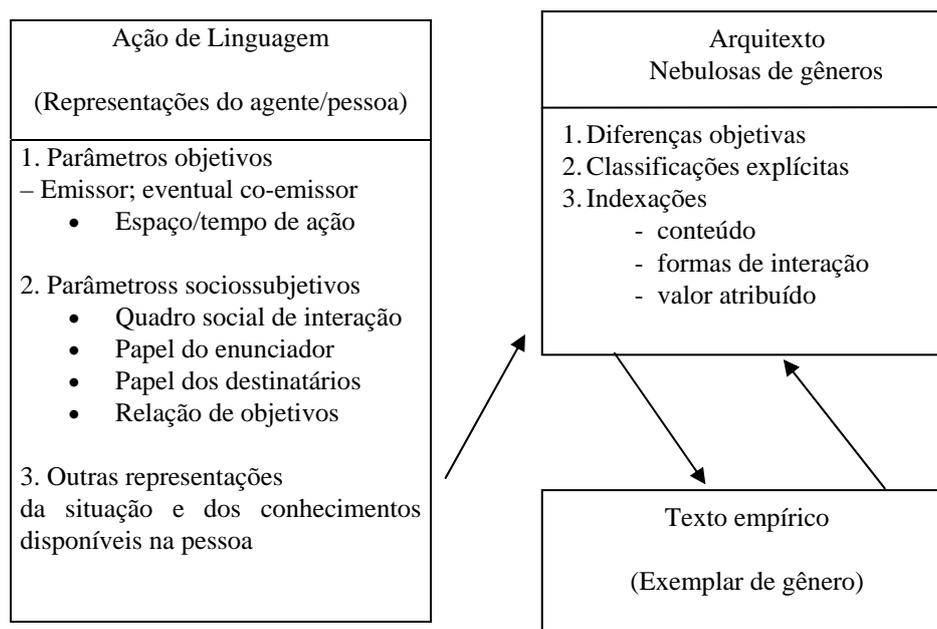
É importante ressaltar, ainda, que, na Clínica da Atividade, a demanda de intervenção para a realização da autoconfrontação parte da própria instituição, que solicita uma equipe de profissionais para transformar a situação de trabalho. Após essa demanda efetuada pela própria instituição, parte-se para a escolha do grupo de trabalhadores que terá sua atividade de trabalho filmada. Clot & Faïta (2001: 21) mencionam que a escolha do grupo que realizará as autoconfrontações parte do próprio coletivo de trabalho, que escolhe o grupo que lhe parece mais representativo para participar da pesquisa, ainda que os pesquisadores não se abstenham de emitir suas opiniões sobre a escolha.

Outra questão que merece ser assinalada é a de que a ACS neste trabalho foi utilizada como instrumento metodológico de pesquisa e não de intervenção. Ou seja, ao utilizar a autoconfrontação não tínhamos como objeto de estudo o desenvolvimento do trabalho da professora informante. Primeiro, porque não poderíamos falar em desenvolvimento a partir das condições em que a coleta de dados foi feita: apenas uma pequena porção da atividade de trabalho da professora foi gravada e não houve *a priori* uma observação sistemática da atividade por parte da professora pesquisadora. Segundo porque, conforme afirma Clot (2007), quando se faz intervenção nos quadros da Clínica da Atividade, a preocupação é com a ação e não com a pesquisa. Na ação, não se faz pesquisa. O clínico da atividade é um provocador, que busca saber onde se encontram os recursos do profissional para que ele se desenvolva. Desse ponto de vista, o uso da ACS neste trabalho tem como fim a pesquisa e não a intervenção no trabalho da professora informante.

Para finalizar, estabelecendo uma relação da metodologia da ACS com os pressupostos teóricos do ISD, podemos dizer que o texto gerado por e nessa metodologia enquadra-se no conjunto de textos avaliativos do agir produzidos pelo professor e avaliado por ele próprio, fazendo parte da classificação proposta por Bronckart (2006: 216), como pertencendo à categoria dos textos auto-avaliativos/interpretados, produzidos pelo trabalhador após a realização da tarefa.

3. A situação de produção no quadro do ISD

A abordagem do ISD sobre a situação de produção de linguagem coloca como postulado a preexistência de gêneros de textos elaborados por gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos denominado de arquitexto. Nessa perspectiva, na situação de produção de um texto, os interlocutores, necessariamente, por um lado, escolhem um modelo de gênero que se encontra em um arquitexto de uma comunidade linguageira e, por outro lado, necessariamente, adaptam o modelo escolhido às peculiaridades dessa mesma situação (Bronckart, 2004b). Essas peculiaridades englobam, sob o ponto de vista desse mesmo autor, os seguintes elementos:



Quadro 1 – Esquema da situação de produção textual segundo Bronckart (2006: 146)

Na perspectiva desse esquema, o interlocutor deve mobilizar, em uma situação de produção de linguagem, representações em três direções distintas: i) sobre os parâmetros físicos da situação, que inclui o emissor, o receptor e o espaço-tempo da interação; ii) sobre o quadro sociosubjetivo, que inclui o quadro social da interação, o papel do enunciador e do destinatário (pai, cliente, professor), a relação de objetivos que podem ser estabelecidas entre esses papéis e; iii) sobre outras representações da situação e conhecimentos disponíveis no agente referente ao conteúdo temático.

A isso acrescenta-se que, na situação de produção de linguagem na qual o interlocutor se encontra, suas representações são construídas socialmente e se estruturam em configurações de conhecimentos, denominadas por Habermas (*apud* Bronckart 2006: 73) de mundos representados. Esses mundos são produtos de operações (reproduções daquilo que se pensa) que se refletem nos textos e nos conhecimentos por eles veiculados. Como as representações se organizam de maneira distinta, três mundos podem ser distinguidos: o *objetivo*, o *social* e o *subjetivo*. Assim, as representações sobre o mundo objetivo, i.e., os conhecimentos sobre o universo material, constituem os parâmetros objetivos da situação de produção, e as representações sobre os mundos social e subjetivo, i.e., os conhecimentos sobre os valores sociais e os conhecimentos sobre a própria pessoa, constituem, por sua vez, os parâmetros sociosubjetivos da situação de produção.

No que diz respeito ao conteúdo temático, Bronckart (1999: 97) o define como “o conjunto das informações que são explicitamente apresentadas, i.e., que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural”. São representações, também, construídas pelo interlocutor, assim como as do contexto. Além disso, essas representações variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do interlocutor e encontram-se armazenadas em sua memória.

Tomando esse quadro de análise da situação de produção textual proposto por Bronckart, efetuamos as análises preliminares da situação de produção do texto gerado na e pela ACS. Como consequência dessa análise, percebemos que era preciso, de um lado, refinar a reflexão sobre os papéis desempenhados pelos interlocutores aos quais se referiu Bronckart, uma vez que o estudo nos mostrou que os papéis poderiam não apenas mudar na interação, mas também ser desempenhados simultaneamente e, por outro lado, identificar tais papéis. Em outras palavras, entendemos que os diferentes papéis desempenhados em uma situação de produção de linguagem não ocupam o mesmo estatuto. Assim, nos perguntamos: i) quais são os papéis desempenhados pelos interlocutores na interação da entrevista da ACS e ii) quais são as relações que podem ser estabelecidas entre esses papéis?

Para responder a essas perguntas, na próxima seção, apresentaremos as hipóteses que levantamos sobre as representações mobilizadas pelos interlocutores na situação de produção da entrevista da ACS a partir dos parâmetros elencados pelo ISD, procurando identificar os papéis que os interlocutores envolvidos nesse tipo de interação desempenham.

4. A situação de produção da Autoconfrontação Simples

Para responder a questões colocadas anteriormente, procuramos compreender tanto o gênero que é atualizado pelo texto gerado na e pela ACS, como também a configuração de sua situação de produção.

Em relação ao gênero que é adotado e adaptado na situação de produção da ACS, entendemos que o interlocutoras atualizam o gênero entrevista, embora a ACS não seja um gênero conhecido e, portanto, indexado socialmente, como tal. Apesar disso, é o objetivo da professora pesquisadora de obter informações desejadas e o contrato estabelecido entre ela e a professora informante antes da interação – a professora pesquisadora havia dito a professora informante que após a gravação de suas aulas elas conversariam sobre as aulas registradas –, que impoem a escolha e adaptação do gênero entrevista, já que é o gênero mais apropriado para a situação da pesquisa.

Analisando os parâmetros físicos da situação de produção da ACS em relação ao seu quadro espaço-temporal, temos o seguinte cenário: a ACS, com duração de 41 minutos, se realizou na casa da professora informante e ocorreu logo após as aulas dessa professora. No que se refere ao número de participantes envolvidos no evento, somente a professora pesquisadora e a professora informante estavam presentes. É importante salientar, também, a

relação proxêmica das interlocutoras no momento de produção da ACS, a saber, ambas sentaram-se lado a lado e de frente para a tela do computador. Assim, cabe observar que o texto em análise apresenta características próprias no que se refere ao seu contexto de produção físico, na medida em que a relação entre as interlocutoras tem um caráter mais intimista e deixa de lado o distanciamento típico de certas entrevistas, em que os interlocutores se sentam frente a frente e se realizam em espaços mais públicos e menos privados.

Quanto às possibilidades de descrição dos parâmetros sócio-subjetivos - (enunciadores, seus respectivos papéis, suas relações, objetivos comunicativos e lugar institucional de circulação do texto), identificamos a seguinte configuração: o **Enunciador 1** tem o papel social – institucionalmente marcado – de professora de língua materna com formação em Letras e trabalha em uma instituição de ensino superior particular e, dentre suas atividades de pesquisadora, está associada a grupos de pesquisa. Na situação da ACS, essa professora assume o papel praxiológico (Fillietaz, 2002, 2006) de pesquisadora – o papel desempenhado na atividade de ACS –, e o papel comunicativo – a função comunicativa – de quem estabelece o tópico, na maioria das vezes³, na interação. Tal fato pode ser interpretado à luz do que diz Machado, quando afirma que como o entrevistador se encontra em posição superior ao do entrevistado, este evita entrar em conflito, respeitando e respondendo os tópicos colocados pelo entrevistador; O **Enunciador 2** também tem o papel social de professora de língua materna, com a mesma formação da professora pesquisadora. Além disso, a professora informante trabalha em ensino particular superior, mas não na mesma instituição em que a professora pesquisadora e participa de um mesmo grupo de pesquisa dessa última. Na situação de produção da ACS, o enunciador 2 se reveste do papel praxiológico de professora informante, fornecendo informações sobre seu agir em sala de aula para a professora pesquisadora, o que constitui seu papel comunicativo.

Assim, na interação de ACS, as enunciatórias ocupam lugares distintos: i) do ponto de vista institucional, ambas são professoras universitárias de Língua Portuguesa; ii) do ponto de vista da situação, as professoras assumem a posição de professora pesquisadora e professora informante e; iii) do ponto de vista do direito à palavra, verificamos que a professora pesquisadora tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e cabe à professora informante dar continuidade aos tópicos colocados pela professora pesquisadora ou ainda propor novos tópicos, o que é devido à escolha e adaptação do gênero entrevista pelas interlocutoras.

Representativamente, têm-se os seguintes papéis assumidos⁴ pelas participantes:

³ A professora informante também propõe tópicos durante a interação, mas cabe à professora pesquisadora assumir esse papel comunicativo.

⁴ A respeito dos papéis desempenhados pelos interlocutores em um determinado contexto, remetemos a Van Dijk (2001).

	<i>Papel social</i>	<i>Papel praxiológico</i>	<i>Papel comunicativo</i>
<i>ENUNCIADOR 1</i>	<i>Professora</i>	<i>Professora pesquisadora</i>	<i>“inicia, orienta, dirige e conclui a interação”</i>
<i>ENUNCIADOR 2</i>	<i>Professora</i>	<i>Professora informante</i>	<i>“dá continuidade e propõe tópicos”</i>

Quadro 2 – Papéis dos interlocutores na interação

Analisando a relação interpessoal que existe entre as interlocutoras, entendemos que ela é, ao mesmo tempo condicionada pelo contexto imediato de produção da ACS e também pelo contexto anterior à realização da coleta de dados. Dito de outro modo, a relação interpessoal que existe entre as professoras pode ser desmembrada em duas, se tomarmos como critério o momento de produção da ACS. Ou seja, antes da ACS, as interlocutoras mantêm uma relação de proximidade e são colegas de grupo de pesquisa. No momento da ACS, essa relação não se desfaz, é claro, mas é envolta pelos papéis praxiológicos que ambas desempenham na interação, isto é, os papéis de professora informante e de professora pesquisadora, que constituem por seu turno seus papéis comunicativos. Tal afirmação vai ao encontro do que diz Richard-Zappella ao sustentar que “as relações não são determinadas apenas pelo quadro institucional em que se situam, mas também pelos encontros anteriores por ventura ocorridos entre o pesquisador e o entrevistado, que podem atenuar ou reforçar a relação institucional”. A esse respeito, é preciso dizer ainda que as relações entre as professoras são assimétricas, praxiologicamente, na medida em que a professora pesquisadora orienta a interação e a professora informante responde às perguntas da professora pesquisadora e, comunicativamente, na medida em que a professora informante detem os conhecimentos de que a professora pesquisadora precisa.

No que se refere ao objetivo comunicativo dos enunciadores, a leitura que fazemos do objetivo da professora informante na ACS, é o de, provavelmente, responder às perguntas da professora pesquisadora, dando sua opinião sobre os tópicos colocados pela primeira, construindo assim uma boa imagem de si mesma. Já em relação ao objetivo da professora pesquisadora, podemos hipotetizar que ela tem como proposta de interação obter informações sobre as representações que a professora informante tem sobre seu próprio agir, construídas no e pelo texto da ACS, a partir da avaliação e comentários das cenas de aula escolhidas pela professora pesquisadora. É importante dizer, também, que ambas sabem que o que produzem verbalmente será (ou poderá) ser objeto de “escuta” de interlocutores que não estão fisicamente presentes, mas que poderão ter contato com o texto posteriormente, já que

se trata de um objeto de pesquisa⁵. Esses interlocutores ausentes poderão ser os colegas de trabalho, a orientadora da professora pesquisadora, a banca de defesa da tese e a comunidade científica em geral. Na verdade, trata-se, aqui, de uma interação que é, pelo próprio princípio da situação de pesquisa, aberta a outros interlocutores.

Finalmente, quanto ao lugar institucional em que o texto gerado na ACS circulará, assinalamos como o acadêmico, uma vez que as participantes sabiam que se tratava de um texto que seria parte de um trabalho científico, originado a partir de pressupostos de um quadro teórico-metodológico. Além disso, o texto gerado na e pela AS é produzido tanto pela professora informante como pela professora pesquisadora, registrado em áudio e vídeo com o auxílio da imagem da atividade realizada pela professora informante e cujo propósito comunicativo é o de comentar e avaliar, a partir das perguntas propostas pela professora pesquisadora, essa atividade.

Para finalizar, é preciso dizer que os papéis sociais e praxiológicos são identificados sem que se recorra ao texto da ACS, diferentemente do papel comunicativo que prevê uma análise preliminar da configuração tópica do texto. Assim, tomando, por exemplo, como objeto de discussão a abertura da interação da ACS, podemos entrever como se dá o desdobramento dos papéis assumidos pelas interlocutoras. Vejamos:

Exemplo (1)

Intervenções de abertura
1 PI – cabelão hein?
2 PP – ham ham ... bom então eu vou começar...
3 PI – hum hum...
4 PP – primeiro... X você sempre da aula de microfone?

Na abertura da interação da ACS, é a professora pesquisadora quem estabelece o tópico, o que indicia seu papel comunicativo, marcado linguisticamente por *bom então eu vou começar...* No entanto, é a professora informante que dá início à interação, quando comenta sobre o comprimento de seu cabelo ao ver sua imagem na tela do computador – *cabelão hein ...* Mas, a professora pesquisadora não reconhece tal comentário como importante para a interação que iria se desencadear, respondendo com uma confirmação marcada por *ham ham...* e determinando o início da interação a partir da primeira pergunta. Entendemos que essa atitude linguístico-discursiva da professora pesquisadora faz lembrar à professora informante qual é o papel dela na estrutura de participação, como também a desautoriza a proceder de tal forma, o que revela, a nosso ver, o papel que a professora pesquisadora

⁵ Em relação aos interlocutores que não estão diretamente presentes nas interações, mas que são possíveis, é interessante conferir Kerbrat-Orecchioni (1992).

espera que a professora informante represente, isto é, o papel comunicativo de quem vai responder às perguntas colocadas pela professora pesquisadora e consequentemente o papel praxiológico de informante.

À luz dessa leitura, podemos perceber, logo no início da interação, como as relações entre os papéis assumidos pelas interlocutoras se estabelecem. Ou seja, é a professora informante quem dá início à interação, mas é a professora pesquisadora quem estabelece o tópico inicial. Tal interpretação leva-nos a retomar a leitura feita sobre as relações que existem entre as interlocutoras, tendo em vista o momento de produção da ACS, isto é, as professoras são colegas de grupo de pesquisa, o que, provavelmente, leva à professora pesquisadora a fazer o comentário inicial sobre sua imagem, mas na situação da ACS essa relação é envolta pelos papéis praxiológicos de professora informante e professora pesquisadora, o que leva primeira a estabelecer o tópico da interação, assumindo assim seu papel comunicativo e instanciando o da segunda.

5. Conclusões

Buscamos discutir neste texto algumas hipóteses mobilizadas pelos interlocutores na situação de produção da ACS. O ponto de partida foi um revisão, ainda que sucinta, das bases teórico-metodológicas desse dispositivo metodológico e dos parâmetros propostos pelo ISD para o estudo da situação de produção. A partir dessa breve revisão, apresentamos a descrição da situação da entrevista da ACS, discutindo a importância dos desdobramentos dos papéis desempenhados pelos interlocutores envolvidos nessa situação.

Concluimos, a partir desse percurso, que o levantamento das hipóteses sobre as representações mobilizadas pelos interlocutores na situação de produção da ACS permite-nos sugerir refinamentos dos parâmetros originais da produção da linguagem propostos em Bronckart (1997, 2004a, 2004b, 2005, 2006), como outros autores já o fizeram, com base em outras situações. Nos referimos, especificamente, aos papéis desempenhados e construídos pelos interlocutores em um dada situação de linguagem, os quais mudam e são desempenhados simultaneamente. Esses papéis são os sociais, que são institucionalmente marcados, como por exemplo, o papel de professor; os praxiológicos, que se ocupam das posições situacionais possíveis, como cliente, amigo; e os comunicativos que, por sua vez, se interessam pelas funções comunicativas na situação, como quem a orienta e quem a dirige.

Referências

- Amigues, René (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.

- Bakhtin, Mikhail (2004, original de 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bronckart, Jean Paul (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean Paul (2004a). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionisme socio-discursif. *Calidoscópico*, vol. 2, n. 2, julho/dezembro, pp. 113-122.
- Bronckart, Jean Paul *et al* (2004b). Agir et discours en situation de travail. In: *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- Bronckart, Jean Paul (2005). Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif. *Calidoscópico*, vol. 3, n. 3, setembro/dezembro, pp. 149-159.
- Bronckart, Jean Paul (2006). *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Clot, Yves (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris: *Education Permanente*. n. 146, pp 7-16.
- Clot, Yves (2001b). Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: Marie Santiago Delefosse & Georges Rouan (org.) (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod: 125-146.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris: *Education Permanente*. n. 146, pp. 17-26.
- Clot, Yves (2006). *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes.
- Clot, Yves (2007). *Notas de aula*. Paris.
- Faïta, Daniel (2005). *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action: éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec: Editions Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie et prises de rôles. Le cas des réclamations dans les interactions de service. In: M. Laforest & D. Vincent (éds). *Les interactions asymétriques*. Québec: Editions Nota bene, 89-112.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1992). *Les interactions verbales*. Paris: Colin. vol. 2.
- Machado, A.R. (2003). *Análise de Linguagem/Trabalho Educacional e suas Relações*. Projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa. Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC (circulação interna).
- Van, Dijk (2001). Discourse, Ideology and Context. *Folia Linguistica*, XXXV/1-2, pp. 11-40.