

O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação*

The Bakhtinian concept of chronotope in the analysis of discourses in situations of self-confrontation

Wesley Batista LOPES (UECE)
wesley92_@hotmail.com

Rozania Maria Alves de MORAES (UECE)
r_de_moraes@hotmail.com

João Batista Costa GONÇALVES (UECE)
jbcong@ig.com.br

*Este trabalho foi apresentado em comunicação oral no II Simpósio Interdisciplinar de Estudos Linguísticos (SIEL), em agosto de 2017.

LOPES, Wesley Batista; MORAES, Rozania Maria Alves de; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 71-92, jan./abr. 2018.

Resumo: O presente artigo analisa o discurso de duas professoras estagiárias de francês como língua estrangeira, do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará (NLE – UECE), sujeitos da pesquisa de Farias (2011) que participaram de um processo dialógico e reflexivo de análise da atividade docente, denominado autoconfrontação. Com isso, visamos analisar marcas linguístico-discursivas, para observar se houve a instauração de diversos espaços-tempo ou cronotopos no discurso das protagonistas, durante o processo da autoconfrontação. Empregamos as teorias desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo sobre o dialogismo e sobre o cronotopo (BAKHTIN, 2013; 2014), os estudos de Vieira e Faïta (2003), Clot *et al.* (2000), Amorim (2012) e Machado (1995; 1998). Em nossos resultados, evidenciamos, a partir das análises realizadas, as diversas formas de manifestação linguístico-discursiva do cronotopo no discurso das participantes da pesquisa, como o emprego de formas verbais e adverbiais para marcar o tempo e o espaço das cenas da enunciação analisadas pelos docentes.

Palavras-chave: Dialogismo. Cronotopo. Autoconfrontação.

Abstract: The current article analyzes the discourse of two French trainee teachers who teach French as a foreign language at Núcleo de Línguas Estrangeiras, the language institute of the State University of Ceará. Being subjects of a research conducted by Farias (2011), they participated in a dialogic and reflexive process of docent activity analysis, called self-confrontation. By doing so, we aimed at analyzing the linguistic-discursive marks in order to observe if there was the establishment of several space-times or chronotope in the discourse of the protagonists, during the process of self-confrontation. We used the theories developed by Bakhtin and the Circle on dialogism and on chronotope, the studies of Vieira and Faïta (2003), Clot *et al.* (2000), Amorim (2012) and Machado (1995; 1998). In our results, we could evidence, from the analysis conducted, the various forms of linguistic-discursive manifestations of chronotope in the discourse of the research participants, such as the use of verbs and adverbs to mark time and space of the enunciation scenes analyzed by the docents.

Keywords: Dialogism. Chronotope. Self-confrontation.

Introdução

A autoconfrontação é um quadro metodológico utilizado pela Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade para viabilizar a análise da atividade laboral do profissional, no caso específico desse estudo, a atividade do professor. Esse quadro metodológico se fundamenta no dialogismo bakhtiniano, posto que, no processo interativo da autoconfrontação, se manifestam relações dialógicas entre os participantes do processo: o(s) profissiona(l)(is) e o pesquisador (ou analista); o(s) profissiona(l)(is) e o *métier*¹; os profissionais entre si. Dentre as características do referido quadro metodológico, compreendemos que está, principalmente, a capacidade de instaurar um novo cronotopo, ou seja, a singular tendência de situar objeto e sujeito(s) de pesquisa em uma *extraposição*, durante as análises.

Pensando na importância da autoconfrontação como um dispositivo de investigação da atividade docente, objetivamos analisar a atividade languageira (o discurso) de duas professoras-estagiárias de francês língua estrangeira (FLE), do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que passaram pelo processo reflexivo, dialógico e cronotópico da autoconfrontação.

Buscaremos evidenciar marcas linguístico-discursivas da instauração deste novo *espaço-tempo*, durante as análises realizadas na fase cruzada do referido quadro metodológico. Assim, para alcançar o objetivo a que nos propomos, dividimos o presente artigo, além desta introdução, em seis partes. Na primeira, apresentaremos, brevemente,

¹ Por se tratar de um termo já conhecido e empregado em língua portuguesa, manteremos, neste artigo, o termo *métier* em sua forma original.

o atual contexto das pesquisas que compreendem o ensino como trabalho; na segunda, descreveremos a autoconfrontação; na terceira, associaremos o conceito de dialogismo com o de autoconfrontação; na quarta, apresentaremos o conceito bakhtiniano de cronotopo; na quinta, realizaremos nossas análises a partir do discurso das participantes. Finalmente, na última seção, teceremos as nossas considerações finais.

Contexto das pesquisas sobre o ensino como trabalho

As pesquisas que contemplam o ensino não são novidades na área educacional. Podemos encontrar uma grande diversidade de trabalhos que buscam investigar a pedagogia, as diversas formas de didática, as novas tecnologias do ensino, a cognição, a aprendizagem etc. No entanto, é fato que as pesquisas que privilegiam as relações existentes entre o professor e o trabalho ainda são recentes, se comparadas às anteriormente citadas.

Nos últimos anos, temos visto um crescente interesse, por parte dos estudiosos, em analisar e compreender as relações entre os profissionais e o trabalho, buscando, assim, encontrar possíveis soluções para os problemas ali existentes. No campo da Linguística Aplicada (LA), têm surgido investigações que objetivam analisar a atividade docente. Para tanto, a LA busca suporte em outras áreas – como, por exemplo, a Psicologia do Trabalho, a Ergonomia da Atividade, a Educação, entre outras –, para que, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, seja possível analisar o discurso dos profissionais da educação sobre a sua atividade, a partir da compreensão do ensino como trabalho e, assim, promover uma reflexão acerca do trabalho docente.

Devemos salientar o papel da linguagem para essas pesquisas. É através do discurso do sujeito sobre o seu trabalho que o pesquisador pode ter acesso ao *real da atividade* (CLOT, [1999] 2006). Em outras palavras, é pela linguagem que o pesquisador pode observar e analisar aquilo que o trabalhador não fez, aquilo que ele tentou fazer, aquilo que ele gostaria de fazer ou de poder fazer (CLOT, [1999] 2006). Dessa forma, a linguagem caracteriza-se como a ponte entre a atividade, o pesquisador e o sujeito, sem deixar de mencionar que a linguagem ela mesma é atividade.

Pensando mais especificamente no contexto educativo, os estudos que concebem a atividade do professor como trabalho buscam soluções ou melhorias para a atividade dos sujeitos e para o meio profissional

em questão. Alguns destes estudos² encontram, por sua vez, apoio nos trabalhos desenvolvidos pela equipe ERGAPE – Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação – da Universidade Aix-Marseille, e se voltam centralmente para a análise da atividade dos profissionais da educação.

É inquestionável a importância dos estudos de Vigotski e de Bakhtin e do Círculo que contemplam, respectivamente, o desenvolvimento humano e a função da linguagem, para as pesquisas que investigam os contextos reais de trabalho. Assim, com base em uma articulação entre os trabalhos dos autores anteriormente citados e dos estudos da Clínica da Atividade, o linguista Daniel Faïta (1989) desenvolveu um processo dialógico de intervenção e análise da atividade, denominado autoconfrontação, que, ainda que tenha nascido nas Ciências do Trabalho, é empregado como instrumento na geração de um *corpus* discursivo em pesquisas realizadas nas Ciências do Trabalho, na Educação e em outras áreas, como, por exemplo, a LA.

Quadro metodológico da autoconfrontação

74

Durante os anos de 1980, Faïta fortaleceu as discussões, já existentes, sobre as dificuldades de analisar o trabalho a partir de recursos linguísticos. No artigo intitulado *Mundos do trabalho e atividades languageiras*³, Faïta (1989) apresenta as problemáticas de uma análise do trabalho que convoca tais recursos. No referido artigo, o pesquisador apresenta duas constatações. Primeiramente, ele descreve algo que já havia sido demonstrado por Oddone (1981)⁴, a saber, a existência de uma certa teorização, por parte do trabalhador, ao falar sobre a realização do seu trabalho, tornando-o mais próximo do trabalho prescrito e disfarçando, assim, algumas partes de sua efetiva realização. Em outras palavras, ao serem questionados sobre como realizavam a sua atividade, os sujeitos descreviam o que deveriam fazer, ao invés de relatarem o

² Na Pontifícia Universidade Católica, com o grupo ALTER, fundado por Anna Raquel Machado e, na Universidade de São Paulo, o grupo ALTER-AGE, coordenado pela professora Eliane Lousada. Estes dois grupos desenvolvem pesquisas fundamentadas na Clínica da Atividade, na Ergonomia de tradição francófona e no Interacionismo Sociodiscursivo. Na Universidade Estadual do Ceará, o grupo LIFT, coordenado pela professora Rozania Moraes, desenvolve estudos nas áreas de trabalho e formação de professores no ensino de línguas, pelas perspectivas dialógica, sócio-histórica, clínica e ergonômica de tradição francófona.

³ No original: *Mondes du travail et activités langagières*.

⁴ ODDONE, Ivar; RE, Alessandra ; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Éditions Sociales, 1981.

que eles efetivamente realizavam. Da mesma forma, o linguista também percebeu, por parte do trabalhador, uma propensão em simplificar discursivamente a realização de sua atividade, dificultando, assim, uma análise do trabalho efetivamente realizado (FAÏTA, 1989).

Logo, criou-se uma questão fundamental. Como o pesquisador poderia ter acesso à atividade verdadeiramente realizada? No anseio de resolver tal dificuldade, Faïta (1989) propõe a autoconfrontação como um processo dialógico de intervenção e análise do trabalho, que, ao expor e ao confrontar o trabalhador com o filme do seu trabalho efetivamente realizado, viabiliza uma produção discursiva contextualizada, a partir das sequências observadas.

Segundo Clot *et al.* (2000), a autoconfrontação pode ser descrita como uma

[...] metodologia de análise de trabalho que toma a forma de uma atividade reflexiva do coletivo sobre seu próprio trabalho. Esta metodologia privilegia a ampliação do poder destes coletivos de transformar os objetivos, os meios e os conhecimentos de sua atividade profissional (CLOT *et al.*, 2000, p. 5).⁵

Ou seja, os autores a consideram como um instrumento a serviço do trabalhador e do coletivo de trabalho, que possibilita a ampliação do poder de agir desses profissionais nos mais diversos contextos de seu trabalho.

Assim, por representar “uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28), a autoconfrontação solicita a interação entre a palavra dos trabalhadores e sua experiência profissional, visando ao seu desenvolvimento. A serviço da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, o referido quadro metodológico convoca o vivido em um contexto diferente daquele em que se produziu inicialmente. Noutras palavras, transforma a atividade realizada em objeto de análise. Esse movimento permite que o trabalhador reviva sua atividade a partir de suas descrições, explicações e comentários. Assim, ao transformar essa atividade, ele passa a compreendê-la melhor ou de outra forma que antes.

Segundo Vieira e Faïta (2003), a autoconfrontação pode ser descrita em três fases principais:

⁵ No original: « [...] méthodologie d'analyse du travail qui prend la forme d'une activité réflexive du collectif sur son propre travail. Cette méthodologie privilégie l'augmentation du pouvoir de ces collectifs de transformer les buts, les moyens et les connaissances de leur activité professionnelle ».

Seleção do grupo de análise

Nesta etapa, realiza-se a constituição do grupo de análise, composto por um grupo representativo do coletivo profissional associado à pesquisa realizada. Os participantes do grupo auxiliam o pesquisador na escolha dos participantes (denominados protagonistas) que farão parte das fases posteriores, representando o coletivo profissional.

Após uma fase de observação (acompanhada de gravações/filmagens) das situações de trabalho, os protagonistas são convidados para participar das fases de autoconfrontação. Esses trabalhadores, filmados em situações reais de trabalho, são levados a analisar suas atividades por intermédio dessas filmagens.

Realização das autoconfrontações simples e cruzada

A realização da autoconfrontação simples (ACS) promove uma contextualização da atividade inicial. É composta pelo pesquisador, o protagonista e o filme da atividade. É neste momento em que os protagonistas da pesquisa realizam discursos sobre as sequências filmadas. Conforme Vieira e Faïta (2003, p. 33), essa fase pode ser compreendida como a “primeira fonte de significação concreta”, pois é o momento em que as sequências filmadas da atividade de cada protagonista são apresentadas, individualmente, a cada um deles, a fim de oportunizar os comentários sobre o seu próprio trabalho.

Após a realização da ACS, o pesquisador edita e seleciona as imagens filmadas da ACS que serão utilizadas na segunda fase do processo, a autoconfrontação cruzada (ACC). Neste momento, o pesquisador reúne os protagonistas da ACS para que eles se confrontem com as imagens do trabalho um do outro e com os respectivos comentários sobre a atividade inicial. Para Félix e Saujat (2007), a ACC oportuniza um segundo momento de análise, quando é possível reviver a atividade inicial.

Segundo também Vieira e Faïta (2003), a autoconfrontação cruzada corresponde ao espaço-tempo, o cronotopo. Ainda conforme os autores, trata-se de “um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo que se engendra no ‘in-formulado’ pode ser encontrado e revelado paralelamente ao processo iniciado pelo procedimento” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 34).

Extensão do trabalho ao coletivo profissional

Por fim, a última etapa da autoconfrontação compreende a edição e, em seguida, apresentação das imagens ao coletivo de trabalho, ou seja, aos outros trabalhadores que não fizeram parte das ACS e ACC. Nesta última fase, busca-se promover uma discussão sobre a atividade, a partir de situações registradas e anteriormente analisadas.

A fase de extensão do trabalho ao coletivo profissional oportuniza diversas trocas de experiências no contexto de trabalho analisado. Essa fase, além de promover uma profunda articulação de discursos entre os participantes das atividades analisadas, possibilita, também, relações dialógicas baseadas nas dificuldades, modos de fazer, dúvidas e experiências dos protagonistas da pesquisa e do coletivo de trabalho.

O momento da extensão ao coletivo permite que os sujeitos se reconheçam nas situações apresentadas e analisadas, funcionando como um alargador das potencialidades de seus participantes no meio de trabalho.

Com o propósito de auxiliar a compreensão do leitor sobre a autoconfrontação, apresentamos, a seguir, o quadro sintético de suas fases, proposto por Vieira e Faïta (2003, p. 44-45) para servir como um guia mínimo da ação.

Quadro 1 – Guia de ação da autoconfrontação

Fase	Natureza	Características
Filme	Imagens da atividade primeira	Seleção de sequências homogêneas, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho. <i>Primeira fonte de significações concretas.</i>
Autoconf. Simples	Produção por cada um dos protagonistas (dois) de um discurso (texto). Interação protagonista + pesquisador.	Discurso/texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço aos comentários do sujeito, fora do discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação. Produção de significações concretas em referência ao filme. <i>Segunda fonte de significações concretas.</i>

Autoconf. Cruzada	Produção discursiva contextualizada (relacionada à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexa: -diálogo interatividades; -Relação dialógica protagonista 1 + protag. 2 + pesquisador	Esta fase integra dois níveis de referência: a atividade inicial, filmada e editada (1ª fonte de significações concretas), até o contexto discursivo ofertado pelo nível 1 da autoconfrontação simples (2ª fonte de significações concretas), bem como as fases de interação entre os protagonistas, protagonista-pesquisador, as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação, podendo ser reportadas as duas fontes anteriores. Desenvolvimento do objeto dessa nova atividade, desenvolvimento dos sujeitos engajados na atividade.
Retorno ao meio de trabalho	Produção de objeto (resultante das fases anteriores) construindo um patrimônio em resposta à demanda inicial (ou ao projeto).	O objeto torna-se autônomo em relação às fases de produção. Ele pode servir a diferentes usos: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, etc.
Apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa	Análise específica do objeto produzido.	Implicações conceituais, metodológicas e epistêmicas. O objeto, ele mesmo, sob todos os ângulos de aproximação, como os relatos desenhados entre os estados da sua produção, voltam a ser objetos de pesquisa. A ligação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são submetidas às provas da vida.

Fonte: Vieira e Faïta (2003, p. 44-45)

Autoconfrontação: uma proposta dialógica

Uma das contribuições para os estudos linguísticos mais singulares deixadas por Bakhtin e o seu Círculo de estudos foi, certamente, a proposta de uma concepção dialógica da linguagem.

Entretanto, para Faraco (2009), o diálogo, nos estudos bakhtinianos, não pode ser compreendido apenas no seu sentido estrito, como um fenômeno linguístico de interação face a face. Nas palavras do autor:

[...] o evento do diálogo face a face [...] estará no foco de atenção do Círculo, mas não como forma composicional e sim como “um documento sociológico altamente interessante” [...] podemos dizer que, no caso específico da interação face a face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali (FARACO, 2009, p. 61)⁶.

⁶ Neste artigo, todos os grifos presentes nas citações foram realizados por seus respectivos autores.

Nessa perspectiva, o diálogo face a face só interessa como um dos múltiplos eventos em que se manifestam as relações dialógicas, que, de fato, são mais amplas, complexas, variadas e articuladas do que as relações que se dão nas trocas conversacionais face a face.

Marchezan (2012, p. 123), nesta mesma direção, mostra que, diferentemente do sentido estrito do termo, a palavra diálogo, nos estudos bakhtinianos, compreende “[a] reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”. Assim, podemos compreender que as relações dialógicas constituem o objeto efetivo do dialogismo.

Para Todorov (1981), o dialogismo pode ser compreendido como “o caráter mais importante do enunciado [...], ou seja, sua dimensão intertextual [...] intencionalmente ou não, cada discurso entra em diálogo com os discursos anteriores [...] bem como com os discursos futuros”⁷ (TODOROV, 1981, p. 8). Dessa forma, o dialogismo pode ser compreendido como um princípio constitutivo da linguagem que mostra, nos fios discursivos e textuais, como se dá relação dialógica entre os enunciados produzidos pelos interlocutores do discurso.

Os métodos de análise do trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade encontram suas bases teóricas na ideia do dialogismo tal como pensado pelo Círculo bakhtiniano. Assim, Vieira e Faïta (2003) afirmam que as noções de diálogo, e mesmo de relações dialógicas, apresentam o enunciado concreto como um novo material para as análises das relações humanas “fornecendo às ciências humanas um novo objeto: as relações dialógicas situadas na fronteira entre discurso e atividade” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29). Logo, é a partir desta compreensão que a Clínica da Atividade propõe métodos de análise, como, por exemplo, a autoconfrontação.

Desta forma, por apoiar-se nos preceitos do dialogismo, para evidenciar as relações dialógicas presentes na atividade dos profissionais, a autoconfrontação adota a compreensão de que, segundo Souza-e-Silva (2004, p. 101), “a noção de *práticas linguageiras* remete ao princípio de que toda atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida”. Essas relações, por sua vez, só criam sentido e se tornam compreensíveis se contextualizadas na interação.

⁷ No original «Le caractère le plus important de l'énoncé [...], c'est-à-dire sa dimension intertextuelle [...] Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs [...] ainsi qu'avec les discours à venir.»

Clot e Faïta (2000), apoiados nesta visão de linguagem, defendem a interação humana como meio pelo qual o homem se revela. A partir dessa perspectiva, o diálogo pode ser considerado a própria ação do homem. Segundo Bakhtin (2013),

Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem” para outros ou para si mesmo. [...] Aqui o diálogo não é o limitar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros, mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo. (BAKHTIN, 2013, p. 292-293).

A partir desta ideia, compreendemos que os movimentos dialógicos criam novas formas de relações entre os sujeitos do discurso, e é nestas relações que os sujeitos encontram as condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Ainda baseado nos estudos bakhtinianos, podemos considerar que, dentro do processo de autoconfrontação, dois processos dialógicos se estabelecem mais claramente, um que se inicia na ACS, em que os protagonistas se relacionam com as imagens da atividade primeira, e outro na ACC, que se caracteriza a partir das imagens das atividades iniciais e dos comentários registrados durante as ACS. Assim, nas duas fases, percebemos a instauração de um novo “espaço-tempo”, ou melhor, a emergência de um cronotopo em que os protagonistas podem, coletivamente, analisar as suas atividades, proporcionando-lhes, assim, a transformação do trabalho através das trocas dialógicas.

O cronotopo na autoconfrontação

Nas obras de Bakhtin, podemos encontrar dois conceitos que tratam da relação espaço-tempo: o cronotopo e a exotopia. Como sugere Amorim (2012), são dois conceitos que foram criados em momentos distintos da vida de Bakhtin e que apresentam a relação espaço-tempo também de forma distinta, pois “[...] o primeiro foi concebido no âmbito estrito do texto literário; o segundo refere-se à atividade criadora em geral” (AMORIM, 2012, p. 95).

Ao descrever o cronotopo como “tempo” e “espaço”, Bakhtin aponta que “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos de *cronotopo*” (BAKHTIN, 2014, p. 211). Assim, como destaca Fiorin (2016), este termo foi elaborado para estudar como as categorias de tempo e

espaço estão representadas nos textos literários, relação que, segundo Machado (1998), teve grande importância nos estudos bakhtinianos.

O pensador russo, ao propor este conceito, percebeu uma conexão intrínseca das múltiplas relações temporais e espaciais representadas artisticamente na literatura. Dessa maneira, é no ensaio intitulado *Formas de tempo e de cronotopo no romance: Ensaio de poética histórica* (1937-1938), um marco da criação deste conceito, em que Bakhtin desenvolverá os primeiros escritos sobre o tema.

Assim, Bakhtin elegeu o romance como o grande campo de análise sobre as relações cronotópicas. Foi neste tipo de narrativa, portanto, que o autor observou os homens vivendo em diferentes tipos de relações de tempo-espço, ou seja, em diferentes cronotopos (o cronotopo de aventura em romances de cavalaria é um exemplo).

É preciso sublinhar que, historicamente, o cronotopo não é um conceito idealizado primeiramente por Bakhtin; na verdade, como o próprio autor afirma, ele encontrou apoio nos estudos realizados na Física por Einstein para desenvolver sua teoria sobre o cronotopo (BAKHTIN, 2014).⁸ Todavia, ao pensarmos nessa influência, compreendemos que não se trata de uma transposição direta, pois os princípios teóricos desenvolvidos por Einstein podem ser encontrados nas obras de Bakhtin quase como metáforas. A teoria da relatividade é usada aí como forma de exprimir a indissolubilidade da relação entre tempo-espço nas obras literárias. Sobre a transposição deste conceito dos estudos de Einstein para a crítica literária, Bakhtin afirma:

Não é importante para nós esse sentido específico que ele [o cronotopo] tem na teoria da relatividade [...] nele é importante a expressão da indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço) (BAKHTIN, 2014, p. 211).

Assim sendo, ainda que o cronotopo não seja um conceito idealizado inicialmente por Bakhtin, o autor foi o primeiro a discutir a característica indissociável de tempo-espço nas obras literárias e, por que não dizer, em outras formas de linguagem. Desta maneira, fica clara a importância da contribuição bakhtiniana para os estudos sobre a representação do tempo-espço, por meio da criação do neologismo *cronotopo*, na arte (e nos textos e nos discursos em geral).

⁸ Além da influência da teoria da relatividade de Einstein, há, para a construção conceitual bakhtiniana de cronotopo, o diálogo do teórico russo com as teorias do célebre filósofo Immanuel Kant e do fisiólogo Ukhtômski – ambos, inclusive, citados textualmente pelo próprio Bakhtin (2014).

Ainda sobre esse conceito, Amorim (2012, p. 102) descreve que “o cronotopo em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a *fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto*”. Assim, é válido lembrar que compreender o cronotopo em literatura significa compreender as relações desenvolvidas nos gêneros, pois “os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes, por isso são tão antigos quanto as organizações sociais” (MACHADO, 2012, p. 159).

Segundo Vieira e Faïta (2003, p. 45), a autoconfrontação pode ser considerada um cronotopo, ou seja, “o cronotopo (o *espaço-tempo*) de uma produção discursiva que se fez autônoma em relação a atividade inicial, mas que inclui esta última como referência (mesmo que longínqua)”. Compreendemos que a autoconfrontação oportuniza aos protagonistas um espaço de produção discursiva contextualizada, a partir da produção desenvolvida nas fases anteriores. Essa fase instaura um processo de suspensão espaço-temporal em que as referências gerais da atividade se globalizam, onde tudo se engendra em um processo analítico e reflexivo, em uma espaço-temporalidade diferente da atividade inicialmente registrada e analisada.

Percebemos que está, principalmente, nessa capacidade singular de criação cronotópica o diferencial da autoconfrontação com relação a outros procedimentos de análise do trabalho. Ao descrever o cronotopo artístico-literário, Bakhtin (2014) define que

[...] ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. (BAKHTIN, 2014, p. 211).

Se comparado ao quadro metodológico aqui apresentado, percebemos que a citação acima descreve, de maneira bastante similar, as características dos processos que se manifestam durante a sua realização, em especial na fase cruzada. Desta forma, também percebemos a fusão dos referentes espaciais e temporais na ACC, entretanto, diferentemente do texto literário, essas marcas não se tornam evidentes de maneira artística, como no enredo ou na história em obras literárias, mas no discurso dos protagonistas das atividades observadas e analisadas.

A partir dessas relações dialógicas, a autoconfrontação pode levar os seus protagonistas a uma transformação, a partir das análises que se dão no distanciamento da atividade inicial. Assim, com base

em Amorim (2012, p. 103), para quem “a concepção de tempo [e espaço] traz consigo uma concepção de homem e, assim, cada nova temporalidade, corresponde um novo homem”, compreendemos que o referido quadro metodológico, ao promover um encontro entre o protagonista do passado, a partir de suas imagens e do seu discurso durante as fases anteriores, com o protagonista do presente, durante as análises, potencializa o processo de transformação que, como descrito anteriormente, é inerente ao processo temporal.

Análises dos discursos de protagonistas da autoconfrontação

A partir da articulação dos conceitos apresentados até aqui, realizaremos, neste tópico, as análises dos discursos das protagonistas do processo de autoconfrontação. Como já havíamos descrito anteriormente, nosso objetivo é verificar as marcas cronotópicas presentes no discurso das participantes durante a fase da autoconfrontação cruzada.

O corpus analisado faz parte da pesquisa de mestrado de Farias (2011) *Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo*, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da UECE. A pesquisadora realizou o seu trabalho no NLE, Campus Fátima, do Centro de Humanidades (CH) da referida universidade.

O NLE é um projeto de extensão que, além de oferecer cursos à comunidade, tem como objetivo oportunizar as primeiras experiências práticas aos alunos dos cursos de licenciaturas em Letras da UECE, ainda que, atualmente, receba também professores-estagiários de outras universidades.

Do ponto de vista dos protagonistas da pesquisa, a pesquisadora analisou a atividade das duas professoras-estagiárias de FLE, denominadas, ficticiamente, de Flor e Rosa. Elas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios,

[...] serem alunos da graduação em Letras-Francês da UECE, estarem matriculados na disciplina de Estágio e serem professores-estagiários de língua francesa no NLE. [...] [estarem] mais ou menos no mesmo semestre da faculdade e matriculados no Estágio Supervisionado e ter aproximadamente o mesmo tempo de experiência de ensino do francês – em média dois semestres. (FARIAS, 2011, p. 76-77).

Como objetivo principal, a pesquisadora buscou “investigar a organização da atividade docente de professores-estagiários a partir das prescrições e intervir para a formação reflexiva de professores-

estagiários” (FARIAS, 2011, p. 17), no estudo em questão, estagiários de FLE do NLE da UECE.

Quanto aos instrumentos e coleta de dados, a pesquisadora dividiu o estudo em quatro fases. Na primeira fase, a autora realizou um levantamento inicial de informações sobre o contexto sociointeracional da pesquisa e sobre os profissionais (professores, estagiários e bolsistas) que compõem o coletivo profissional do Curso de Francês do NLE. Logo após, ela realizou uma entrevista com as participantes da pesquisa.

Na segunda fase, foram realizadas as observações de duas aulas de cada protagonista e as filmagens das situações reais de atividade, em que as participantes exerciam o mesmo tipo de atividade docente em sala de aula. Foram filmadas quatro aulas de cada participante, correspondendo a 16 horas/aula por participante. Na terceira fase, foram realizadas as ACS a partir das imagens registradas da atividade inicial. E, finalmente, na quarta fase, foi realizada a ACC a partir das imagens e dos discursos produzidos nas ACS.

Escolhemos este *corpus* por considerá-lo rico, além de apresentar diversos trechos em que podemos observar, de maneira muito clara, a manifestação do cronotopo no discurso das protagonistas da pesquisa. Assim sendo, selecionamos três sequências transcritas da autoconfrontação cruzada para investigar as marcas de instauração de um novo espaço-tempo em relação à atividade inicial das protagonistas, atingindo, assim, o objetivo a que nos propomos.

Considerando que a análise a ser realizada é dialógica, é preciso esclarecer, antes de encerrar este tópico, que uma análise dialógica compreende um estudo metalinguístico⁹ (ou translinguístico), que toma “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2013, p. 207), ou seja, que leva em conta “aspectos da vida do discurso [...] que ultrapassam os limites da linguística” (BAKHTIN, 2013, p. 207). Trata-se de uma análise que vai além de fatores da língua enquanto um sistema fechado. Não significa dizer, entretanto, que (no presente estudo) elementos linguísticos são desprezados, pois um estudo que ignora a “materialidade linguística” (BRAIT, 2012, p. 12) e seus aspectos internos vai na contramão do propósito dialógico bakhtiniano.

⁹ Paulo Bezerra, estudioso e tradutor das obras de Bakhtin, prefere o termo *Metalinguística* (também preferido nesse artigo) que, segundo o autor, corresponde ao projeto de Bakhtin “de criar, nas fronteiras da linguística, da antropologia filosófica e dos estudos literários (ou teoria) uma nova disciplina das ciências humanas” (BEZERRA, 2013, p.15) para fins de análise do discurso.

Análise dialógica do cronotopo em discursos em situação de autoconfrontação

A seguir, apresentamos as análises realizadas a partir dos comentários das participantes sobre sequências de aulas analisadas. Nas referidas sequências, encontramos os discursos das duas participantes, Rosa (R) e Flor (F) e da pesquisadora (P). Para cada sequência, descrevemos (em negrito) a situação filmada de sala de aula e/ou da autoconfrontação simples, seguida do(s) comentário(s) da(s) protagonista(s) e/ou da pesquisadora.

Sequência 1

Cena: Na sala de aula, a professora dá instruções sobre como os alunos devem escutar o diálogo que ela passará em seguida e explica as informações que ela quer que eles tentem compreender: primeiramente, quantas pessoas falam e quem elas são – homem ou mulher, observando “o timbre da voz”; e, só depois dessa primeira compreensão, eles devem passar para “o diálogo em si”.

R: Como eu já tinha explicado pra você e pra Flor agora, né, por exemplo, porque aí eu tô numa sala de primeiro semestre, eles, eles não têm noção nenhuma assim muito bem da língua, do diálogo muito menos. Nós vamos fazer agora, é, nós vamos escutar um diálogo. Na verdade, eles nem vão chegar a ver através do DVD como o método *Reflets*, por exemplo, né, que tem a TV, que eles estão falando e você tá vendo. [...]

2 F: Interessante você perguntar antes, de perguntar não, de chamar atenção antes para aquilo que eles devem prestar atenção, né.

3 R: Isso.

4 F: É interessante isso. “Olha, vocês prestem atenção nisso, quantas pessoas estão falando, quais são as palavras”. E depois [faz gesto com a mão] é que apresenta a gravação.

5 R: Porque, com certeza, você deve saber que eles vão querer logo, eles vão querer é identificar o que é que as personagens estão falando, né. Então, eles pecam nesse sentido.

- 6 P: Então, seria pra direcionar a atenção deles?!
- 7 R: Isso.
- 8 F: Aham. [Confirma acenando com a cabeça].

Fonte: Farias (2011, p. 244)

Nesta cena, observamos a estagiária Rosa descrevendo para a pesquisadora e para a outra protagonista os seus passos na realização de um exercício de compreensão auditiva. Para proceder com a descrição, a protagonista apoia-se nas imagens da atividade inicial, como forma de reviver este momento através da imagem gravada, mas também através de sua própria produção discursiva.

Na referida cena, Rosa declara: *“porque aí eu tô numa sala de primeiro semestre, eles, eles não têm noção nenhuma assim muito bem da língua, do diálogo muito menos”*. A partir desse enunciado, observamos o deslocamento espaço-temporal que se manifesta discursivamente. Ao afirmar *“aí eu tô numa sala de primeiro semestre”*, a estagiária posiciona-se em um espaço-tempo diferente, ou seja, ela se insere, novamente, no contexto de sua atividade primeira. Podemos observar esse posicionamento através do uso do advérbio de lugar *“aí”*, que caracteriza a sala de aula, bem como o uso do verbo *“estar”* na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, *“tô”*, que ratifica o posicionamento da protagonista no contexto da sala de aula. Ainda no mesmo enunciado, a professora estagiária declara: *“eles não têm noção nenhuma assim muito bem da língua”*, empregando, assim, a forma negativa do verbo *“ter”* na terceira pessoa do plural do presente do indicativo. Em outras palavras, ela faz uso de um tempo do presente para descrever o nível linguístico dos alunos em um tempo passado.

Ainda na mesma sequência, o enunciado *“Nós vamos fazer agora, é, nós vamos escutar um diálogo”*, proferido pela protagonista Rosa, apresenta outra marca de fusão dos indícios espaciais e temporais nas análises de autoconfrontação que nos deixam perceber bem a presença do cronotopo na cadeia enunciativa. Percebemos que a protagonista emprega o advérbio de tempo *“agora”* para descrever a temporalidade de sua atividade inicial e não a temporalidade em que as análises estão sendo realizadas. Isto é, mesmo esse advérbio, que usualmente é empregado para designar o tempo presente, é empregado como uma forma de referenciar um momento do passado, possibilitando, assim, o posicionamento discursivo da estagiária no momento de realização da

atividade inicial.

Da mesma forma, percebemos o emprego de um tempo futuro, formado pela locução verbal do verbo “ir” no presente do indicativo mais um segundo verbo no infinitivo, para descrever as sequências das ações realizadas no passado. Assim, a protagonista afirma: “*Nós vamos fazer*”, “*vamos escutar*” para descrever suas ações da atividade inicial através de uma construção gramatical do futuro.

Nesta primeira análise, evidenciamos o discurso da estagiária Rosa sobre a sua atividade, através da instauração de um cronotopo que, por sua vez, permite a organização discursiva e lógica de suas ações passadas. Assim sendo, a análise aqui realizada encontra apoio nas palavras de Machado (1995) que assevera:

Ao representar o homem vivendo situações, o cronotopo torna-se o centro organizador dos principais acontecimentos temáticos do romance. É aí que os *nós* do enredo são feitos e desfeitos. As ações nunca são imagens vazias mas encarnam a dimensão do tempo e do lugar em que acontecem (MACHADO, 1995, p. 255).

Como descreve a autora, a organização discursiva dos acontecimentos só é possível devido à capacidade cronotópica de articular determinadas ações do passado em uma nova dimensão de tempo e espaço, construindo, dessa forma, um todo inteligível. Logo, percebemos que a estagiária Rosa lança mão dessa capacidade para realizar suas análises, na sessão de autoconfrontação simples apresentada abaixo.

Sequência 2

Cena: Na aula, a professora orienta os alunos a lerem o texto e identificarem as palavras que não conhecem, grifando-as. Enquanto isso, ela vai escrever uma “listinha” no quadro. Os alunos leem e a professora escreve no quadro [...] No comentário da ACS, a professora Rosa continua comentando a lista. Em seguida, passa[-se] a cena da aula em que a professora fala do verbo *faire*.

82 R: Nesse momento da aula [professora em expressão pensativa], sim, nesse momento da aula, porque é o seguinte, eu acredito que foi isso, eu teria que trabalhar os verbos da primeira conjugação. Só que os verbos essenciais, principais

pra nossa existência, não são da primeira conjugação. O verbo *aller, être, avoir, faire*, né [volta-se para Flor]. Então, quer dizer, eu já tinha trabalhado, eu não sei, eu, eu, eu acredito que já tinha trabalhado os verbos da primeira conjugação. Mas, assim, eu não coloco isso como... por exemplo... assim, “você têm que saber todos os verbos, conjugar bem os verbos da primeira conjugação”. Não! Vamos trabalhar verbos. Quais os da primeira conjugação? Mas, na verdade, o que eu quero dele é “quais os mais usados?”, né. Pra eles se identificarem, o *être*, o *avoir*, o *s’appeler*, é, ou mesmo *faire*, eles são importantes, né. E como o objetivo, por exemplo, da prova oral é exatamente, mais ou menos previsto, eles se identificarem, o que eles fazem, tal e tal. Eu trouxe esse verbo da terceira conjugação. Não era provavelmente pra eu estar trabalhando esse verbo, mas eu acredito que não dá pra você trabalhar sem.

Fonte: Farias (2011, p. 247-248)

Nesta cena, assim como na anterior, temos a descrição da realização de uma atividade durante a aula. Nesse caso, Rosa descreve a forma como ela própria apresenta, na sua atividade docente, os verbos da primeira conjugação da classe de verbos regulares do francês para seus alunos.

Percebemos, neste excerto, a manifestação discursiva de um outro espaço-tempo na análise realizada pela protagonista sobre sua própria atividade. Ela afirma: “*Nesse momento da aula [professora em expressão pensativa], sim, nesse momento da aula, porque é o seguinte, eu acredito que foi isso, eu teria que trabalhar os verbos da primeira conjugação*”. A professora estagiária emprega no enunciado a forma “*nesse momento*” para descrever um período específico da aula, no qual ela deveria, segundo ela mesma, trabalhar os verbos da primeira conjugação. Ainda na mesma cena, podemos remarcar o emprego do verbo “*ter*”, no modo condicional, como forma de salientar a obrigação de realizar a atividade de uma determinada forma. A partir desta afirmação, percebemos que a protagonista se desloca até o momento da realização de sua atividade inicial, com o intuito de explicar o desenrolar da aula.

Na mesma descrição, a protagonista expressa, outras vezes, marcas discursivas cronotópicas de um outro espaço-tempo. No enunciado concreto: “*Não! Vamos trabalhar verbos. Quais os da primeira conjugação? Mas, na verdade, o que eu quero dele é ‘quais os mais usados?’*”,

percebemos que, ao analisar as imagens de sua atividade, a professora estagiária decide, novamente, empregar a forma locucional formada pelo verbo “ir” na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, mais um segundo verbo no infinitivo, para caracterizar sua ação e a ação dos alunos “*Vamos trabalhar verbos*”.

O uso de verbos no presente do indicativo se repete quando a protagonista analisa as perguntas direcionadas aos alunos. A protagonista afirma: “*Mas, na verdade, o que eu quero dele é ‘quais os mais usados?’*” Dessa vez, observamos o emprego do verbo “querer” na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, para descrever o objetivo da estagiária ao propor uma questão aos alunos.

Finalmente, flagramos mais uma vez o posicionamento cronotópico da protagonista, que, ao analisar a realização de sua atividade com os verbos, afirma: “*Não era provavelmente pra eu estar trabalhando esse verbo*”, refletindo, assim, sobre a sua atividade a partir do deslocamento cronotópico que se desenvolve na autoconfrontação.

Desta maneira, defendemos que esse quadro metodológico, aliado à noção de cronotopo, permite-nos observar a emergência, a ressignificação da atividade primeira, ou seja, a possibilidade de o protagonista poder reviver essa atividade e, assim, repensar “o que ele queria fazer, o que ele teria podido fazer ou ainda que seria para refazer”¹⁰ (CLOT, 2008, p. 215).

A partir da ideia de Amorim (2012) de que é possível compreender o tempo como uma dimensão do movimento e da transformação, podemos considerar que os comentários que as protagonistas realizam sobre as atividades podem guiá-las a uma transformação das práticas docentes, através das tomadas de consciência que se dão ou que podem se dar no contexto criado a partir do referido quadro metodológico.

Considerações finais

Ainda que o conceito de cronotopo tenha sido pensado originalmente, na teoria bakhtiniana, a partir da análise da relação de tempo-espaco no texto literário, percebemos que ele pode ser perfeitamente ampliado e empregado nos estudos da Clínica da Atividade.¹¹ A breve análise do discurso das participantes da autoconfrontação que

¹⁰ No original: «[...] ce qu’il voudrait faire, ce qu’il aurait pu faire ou encore qui serait à refaire».

¹¹ Para uma discussão, ampliação e aplicação do conceito bakhtiniano de cronotopo em diferentes discursos, deve-se consultar BEMONG *et al.* (2015).

fizemos aqui mostrou alguns aspectos que caracterizam a fase cruzada como um cronotopo.

Tomando o enunciado concreto como objeto de análise, reafirmamos a autoconfrontação com um pressuposto teórico-metodológico básico fundamentada no dialogismo bakhtiniano. Com efeito, não nos foi estranho pensar que o processo de análise deste dispositivo se relacione, também, com outros conceitos advindos da teoria bakhtiniana, como é o caso do cronotopo.

Desta forma, além de apresentar o atual contexto de pesquisas que adotam a perspectiva do ensino como trabalho e a autoconfrontação, foi possível explanar sobre o conceito de cronotopo, a sua relação com o referido quadro metodológico e, por fim, analisar como essas marcas cronotópicas são expressas linguisticamente e discursivamente.

Concluimos que essas marcas, no *corpus* analisado, se manifestam, em sua grande maioria, através do emprego de locuções verbais formadas com verbo no presente do indicativo acrescidas de verbo no infinitivo, com sentido de futuro, como nas construções formadas pelo verbo “ir” no presente somado a um segundo verbo no infinitivo (“vamos trabalhar verbos”); e no emprego de advérbios, como *aí* e *agora*, como forma de trazer uma experiência docente ocorrida num tempo e num espaço distantes para uma cena do aqui-e-agora a fim de ser avaliada exotopicamente.

Nessa perspectiva, além de ressaltar a inquestionável capacidade de a autoconfrontação permitir uma análise da atividade do profissional, procuramos destacar, neste artigo, também, a particularidade deste material em servir como um *locus* discursivo para a emergência de um cronotopo, rico de múltiplas referências. Desta forma, um trabalho desta natureza poderá ampliar a compreensão dos participantes sobre o *métier* e sobre as suas próprias práticas de ensino e aprendizagem.

Referências

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5.ed. Rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BEMONG, Nele. *et al.* (orgs.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEZERRA, Paulo. Uma obra à prova do tempo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 10-22.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-31.

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

CLOT, YVES. (1999) **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, 2000, p. 742. Disponível em: <<http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **PISTES**, v. 2. n. 1, 2000, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

FAÏTA, Daniel. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages**. Parole(s) ouvrière(s). 24e année, n° 93. 1989. p. 110-123.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. 266 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

FÉLIX, Christine; SAUJAT, Frédéric. Le développement de l'activité d'une enseignante débutante: les effets du processus d'autoconfrontation dans l'élaboration de ressources opératoires. Colloque restreint organisé par l'équipe ERGAPÉ – **Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants** : outils et méthodes de l'alternance. Marseille, France, 2007. p. 1-13

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, Irene Araújo de. **O Romance e a Voz**. São Paulo: Imago, 1995.

_____. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 151- 166.

_____. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: A textualização dialógica. **Itinerários**. Araraquara, n^o 12, 1998, p. 33-46. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/2910/2671>> Acesso em: 03 dez. 2016.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 115- 131.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique**, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, n^o 7, Cuiabá: EdUFMT, 2003. p. 27-67. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em 03. Dez. 2016.

Recebido em: 15 de out. de 2017.
Aceito em: 02 de mar. de 2018.