

Ensino-aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente: caminhos e pontes entre Linguística Aplicada e Didática das Línguas

Enseignement-apprentissage de langues, travail et formation enseignante: chemins et ponts entre Linguistique Appliquée et Didactique des Langues

Emily Caroline Silva¹
Simone Maria Dantas-Longhi²

Resumo

Este artigo se propõe a discutir a articulação entre a Didática das Línguas e a Linguística Aplicada, a fim de elucidar os entrecruzamentos que essas disciplinas têm ao abordarem a problemática do ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, este trabalho traz apontamentos sobre o histórico de constituição dessas disciplinas nos contextos europeu e brasileiro, fazendo dialogar os autores que as definem e destacando como os objetos de estudos, os aportes teóricos e as abordagens foram se modificando e se consolidando ao longo do tempo, em função das demandas sociais envolvidas em cada tradição acadêmica. A partir desses históricos, discute-se a articulação teórico-metodológica entre essas duas disciplinas em pesquisas brasileiras (MACHADO, GUIMARÃES, 2009; LOUSADA, 2017) baseadas no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Com base em um levantamento temático e não exaustivo de pesquisas realizadas ao longo de uma década em um grupo de pesquisa, os resultados apontam para o papel crítico e político que as pesquisas baseadas no ISD sustentam e mostram como esse posicionamento epistemológico encontra respaldo, tanto nos fundamentos da Didática das Línguas, como nos caminhos atuais da Linguística Aplicada brasileira.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Didática das línguas. Interacionismo sociodiscursivo. Ensino-aprendizagem de línguas

Résumé

Cet article vise à discuter d'une articulation entre la Didactique des Langues et la Linguistique Appliquée, afin d'éclaircir les interconnexions de ces disciplines face à la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues. À cet effet, ce travail esquisse quelques considérations sur l'histoire de la constitution de ces disciplines dans les contextes européen et brésilien, en faisant dialoguer les auteurs qui les définissent et en mettant en évidence comment leurs objets d'étude, leurs apports théoriques et leurs approches se sont modifiées et consolidées au fil du temps, en fonction des demandes sociales impliquées dans chaque tradition académique. À partir de ces repères historiques, on discutera de l'articulation théorique et méthodologique entre ces deux disciplines dans des recherches brésiliennes (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, LOUSADA, 2017) basées sur le cadre de l'Interactionnisme Socio-Discursif (BRONCKART, 1999). Par une étude thématique et non exhaustive de recherches menées au long d'une décennie, les résultats soulignent, d'une part, le rôle critique et politique soutenu par les recherches basées sur l'ISD et, d'autre part, comment cette position épistémologique peut trouver son appui, à la fois dans les fondements de la Didactique des Langues, ainsi que dans les chemins actuels de la Linguistique Appliquée brésilienne.

¹ Universidade de São Paulo. <http://orcid.org/0000-0003-0798-4607>

² Universidade Federal de Viçosa. <https://orcid.org/0000-0002-3741-7622>

Mots-clés: *Linguistique appliquée. Didactique des langues. Interactionnisme Socio-Discursif. Enseignement-apprentissage des langues*

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 23/10/2020

Introdução

Qual enquadramento disciplinar pode ser definido para uma pesquisa que tem por objeto as práticas de linguagem em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas? E quando as preocupações dessa pesquisa ultrapassam o local específico da sala de aula, interrogando-se a respeito de aspectos contextuais ou políticos que perpassam os processos de mediação formativa?

Neste artigo, exploraremos os entrecruzamentos e os desvios entre dois campos disciplinares, a Didática das Línguas, conforme se constituiu no meio acadêmico francófono europeu, e a Linguística Aplicada, considerando as transformações e a configuração que assume atualmente no contexto brasileiro. Partimos, portanto, do pressuposto de que estamos abordando dois campos disciplinares dinâmicos. Enquanto a Linguística Aplicada pode ser associada erroneamente à ideia de aplicação da Linguística e ao aplicacionismo, a Didática das Línguas pode, também erroneamente, ser considerada uma disciplina “menor”, “meramente” interessada às situações da sala de aula. A fim de dissiparmos esses equívocos, nas duas primeiras seções deste artigo, faremos dialogar os autores que as definem, destacando como os objetos de estudos, os aportes teóricos e as abordagens foram se modificando e se consolidando ao longo do tempo, em função das demandas sociais envolvidas em cada tradição acadêmica.

Na terceira seção, trataremos um exemplo de articulação teórico-metodológica entre essas duas disciplinas através dos programas de pesquisas baseados no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), desenvolvidos no Brasil (MACHADO, GUIMARÃES, 2009; LOUSADA, 2017). Essas pesquisas surgem a partir de demandas sociais educacionais e propõem análises, tanto no campo da intervenção didática quanto no campo da formação de professores, a partir dos contextos de realização, articulando teoria e prática (MACHADO, 2007b). Considerando uma gama de pesquisas realizadas ao longo de uma década, o artigo discute, em suas considerações finais, o papel crítico e político que as pesquisas baseadas no ISD sustentam e mostra como esse posicionamento epistemológico encontra respaldo tanto nos fundamentos da Didática das Línguas como nos caminhos atuais da Linguística Aplicada brasileira.

A Linguística Aplicada e a Didática das Línguas na tradição francófona europeia

Embora as reflexões sobre teorias da linguagem e aprendizagem de línguas sejam mais antigas, a institucionalização da Linguística Aplicada é um fenômeno relativamente recente, cujo marco é em geral atribuído ao uso do termo “*applied linguistics*” por C.C. Fries, no subtítulo da revista *Language Learning*, fundada na universidade de Michigan, em 1948 (BERTHET, 2011). Na França, o termo “Linguística Aplicada” fará sua aparição no final

da década seguinte, com a criação do *Centre de Linguistique Appliquée* de Besançon, em 1958, da *Association de Traduction Automatique et de Linguistique Appliquée*, em 1959, e da revista *Études de Linguistique Appliquée*, em 1962 (LINN, CANDEL, LEON, 2011; CANDEL, 2011). Em 1964, seria fundada na França a AILA - *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, que até hoje guarda seu acrônimo francês.

Para Galisson (1989), no contexto francês, o termo “Linguística Aplicada³” além de ter surgido tardiamente, é também adotado de forma equívoca. De acordo com o autor, em seus primórdios, a LA referiu-se sucessivamente a três conteúdos distintos: 1. às tecnologias digitais aplicadas à Linguística, sobretudo aos estudos sobre tradução automática e o uso de laboratórios de informática para o ensino de línguas; 2. a uma Linguística teórica estruturalista aplicada ao ensino, fase na qual foram criadas a AILA e também a *Association Française de Linguistique Appliquée*; 3. a uma Linguística implicada no ensino de línguas que se distanciou da fonte estruturalista, abrindo-se para um leque mais amplo de teorias linguísticas.

Ao final dos anos 60, constata-se na França uma tendência de emancipação dos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas em relação à LA. Conforme explica Galisson (1989), por um lado, isso se deve à ascensão da Linguística ao patamar de ciência, e ao conseqüente desinteresse dos linguistas por questões tão pragmáticas quanto o ensino de línguas. Por outro lado, a diminuição da influência da Linguística sobre o ensino de línguas proporcionou a ruptura da Didática das Línguas com uma relação de subordinação à Linguística, abrindo espaço para a influência de outros campos das ciências humanas e sociais a partir da evidência que uma teoria da língua é “condição necessária, mas não suficiente, para seu ensino”, assim como não basta conhecer uma língua para estar habilitado a ensiná-la (MARTINEZ, 2009, p. 28). Dessa forma, os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras passaram a se constituir progressivamente em uma perspectiva multidisciplinar, porém emancipada, na qual a tentativa de demarcação de um campo disciplinar próprio, denominado Didática das Línguas⁴, era sintomática da recusa à sujeição dessas pesquisas a outras disciplinas de referência, como a Linguística, a Psicologia, a Pedagogia e as Ciências da Educação.

De acordo com Bronckart (2016, p. 18), o termo “didática”, que até então se referia a uma abordagem secular e em desuso, é reabilitado nos anos 80, no contexto da renovação de programas e práticas de ensino, a partir de uma perspectiva que integra contribuições de diversas disciplinas científicas interessadas nos objetos de ensino, nos processos de ensino-aprendizagem⁵ e nos sistemas de educação e formação. Além disso, a reestruturação disciplinar da Didática das Línguas coincide com uma virada metodológica no ensino de línguas estrangeiras na França, quando a metodologia audiovisual, fundamentada no estruturalismo, cede lugar a novas abordagens de ensino, primeiramente funcionais e, posteriormente, comunicativas (GALISSON, 1989, p. 100). Como explica Martinez (2009), com base em Beacco e Chevalier (1988)⁶ e em Chiss, David e Reuter (1995)⁷:

³ De agora em diante, “LA”.

⁴ Doravante DDL.

⁵ Tal como propõe Bulea Bronckart (SILVA, 2020), consideramos que a relação ensino-aprendizagem é constituída por processos de ensino e de aprendizagem, que não são mecanicamente espelhados, mas se encontram em constante interação.

⁶ BEACCO J.-C.; CHEVALIER J.-C. Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues. In: Lehmann D. coord., **La didactique des langues en face à face**. Paris : Crédif / Hatier, 1988, p. 31-48.

⁷ CHISS, J-L; DAVID, J; REUTER, Y. **Didactique du français. Fondements d'une discipline**. Paris: De

As relações entre linguística e didática foram complicadas por vários fatores: o estatuto científico desigual de cada um dos campos (a didática, ocupada com a pedagogia e a coleta de “receitas” de aula, encontrava na linguística um incremento de legitimidade), as necessidades dos professores, o custo da inovação, a dificuldade da transmissão, etc. Depois da lua de mel do aplicacionismo, nos anos 1950-1960, os didatas passaram a expressar suas reservas aos trabalhos de linguística formal, que consideravam muito esotéricos ou reflexo de uma visão estreita da comunicação. Ao se afastar de uma concepção universalista do aprendiz, a própria didática pensou ter encontrado em uma linguística mais preocupada com o indivíduo, mais antropológica, respostas para novas indagações. Foi então que se deu um reequilíbrio, para não falar de uma reabilitação de sua relação (MARTINEZ, 2009, p. 30).

Em meados da década de 80, na França, é criada a *Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE)*⁸, época em que também são fundadas áreas de Didática do Francês Língua Estrangeira, com habilitações em Francês como Língua Estrangeira (FLE) na graduação, e é criado o primeiro modelo de mestrado em FLE, por decreto ministerial, em 1983. Como explicam Castellotti e Huver (2014), o movimento de autonomização da Didática das Línguas conduz à “universitarização” da Didática, em busca de legitimidade acadêmica.

Como veremos na próxima seção, a estruturação disciplinar da Didática das Línguas não se deu da mesma maneira no contexto brasileiro. É importante notar que mesmo na França a constituição da Didática das Línguas e da Didática do Francês como Língua Estrangeira como campos autônomos em relação à LA é objeto de debates. Por um lado, alguns linguistas e analistas do discurso tendem a classificar a DDL como parte do campo da LA. Por outro lado, autores que trabalham com questões de ensino-aprendizagem das línguas tendem a demarcar a DDL como um campo disciplinar próprio, embora empreste, muitas vezes, um instrumental teórico e metodológico de outras ciências humanas, como a Linguística, a Psicologia, a Pedagogia, a Antropologia, a Sociologia, a Ergonomia, as Neurociências, etc.

Na obra *Aborder la linguistique*, Maingueneau (1996) dedica o último de doze capítulos à Linguística Aplicada. Ao tratar da LA, o autor retoma a tradicional divisão dos focos de uma ciência, entre a ciência “dura”, também considerada “pura” ou “desinteressada”, e a ciência “aplicada”, que responde a demandas da vida social. Colocando em questionamento essa divisão, Maingueneau afirma que as ciências ditas duras são, muitas vezes, orientadas por aplicações e as ciências ditas aplicadas, muitas vezes, contribuem para a reelaboração de teorias, trazendo novos problemas para as ciências duras (MAINGUENEAU, 1996 p. 163).

No domínio específico das ciências da linguagem, ele afirma que existem três critérios que caracterizam uma disciplina aplicada: 1. sua resposta a uma demanda social; 2. seu empréstimo de diversos campos do saber; 3. o fato de que ela pode ser avaliada pelos seus resultados. A partir desses três critérios, o autor exemplifica algumas aplicações tradicionais da Linguística: a *didática das línguas*; a lexicografia; as técnicas de persuasão (retórica), o domínio médico (fonoaudiologia - *orthophonie*) (MAINGUENEAU, 1996, p. 165-167, destaque nosso). Finalmente, no capítulo correspondente à Linguística Aplicada, o autor dedica ainda algumas páginas à informática linguística e à resolução de problemas

Boeck Supérieur, 1995.

⁸ <https://asdifle.com/lassociation>

sociais, na qual situa, por exemplo, a linguística forense.

Apesar de contestar a divisão entre ciência dura e aplicada, na organização proposta por Maingueneau (1996) em seu livro, a DDL parece estar de fato subordinada à LA que, por sua vez, constituiria uma pequena e difusa ramificação da Linguística – onipresente, uma vez que ciências duras e aplicadas seriam indissociáveis, porém demarcada pelo seu caráter pragmático de ser responsável por atender a uma demanda social.

Para Galisson (1989), um dos maiores defensores da autonomia da disciplina, que dedicou boa parte de sua obra à concepção da Didática das Línguas e à Didactologia, a DDL se constitui ao mesmo tempo: como uma ciência humana, pois observa e produz conhecimento sobre os processos de aprendizagem das línguas; como uma tecnologia educativa, enquanto disciplina de intervenção que mobiliza instrumentos para adaptar o ensino ao contexto e torná-lo mais eficaz; e como uma filosofia prática, uma vez que escolhe seus meios em função de um fim, que é a educação humana através das línguas e culturas. Além disso, ao contrário da Didática de outras disciplinas escolares, como a matemática ou a geografia, o ensino de línguas não tem por objeto conhecimentos sobre a língua, mas um conjunto de comportamentos languageiros que se espera que os aprendizes internalizem enquanto saber-fazer e não como um conhecimento de mundo pré-estabelecido a ser apreendido. Como explica Galisson:

A relação não é a mesma entre a didática da química e a química e entre a didática das línguas e as línguas. A didática da química ensina a química, ao passo que a didática das línguas estrangeiras não ensina a linguística, nem as línguas, mas comportamentos languageiros. A didática da química (disciplina-ferramenta) está em dependência natural em relação à química (disciplina-objeto), enquanto a didática das línguas escapa, logicamente, ao controle de qualquer disciplina-objeto constituída (GALISSON, 1989, p. 110 - tradução nossa⁹).

Nesse sentido, o autor ressalta a especificidade da DDL em relação à Didática de outras disciplinas-objeto. Entretanto, para ele, é preferível falar em termos de Didática das Línguas em geral, sejam elas maternas ou estrangeiras, do que em Didática de uma língua específica. Além disso, Galisson (1989) também ressalta a importância da constituição de um campo disciplinar que ultrapasse o quadro específico da sala de aula, abarcando também a formação de professores, a difusão e sua relação com as políticas linguísticas, bem como a avaliação dos sistemas de intervenção implementados.

Assumindo um posicionamento moderado, Chiss e Coste (1995), na coletânea *“Théories du langage et enseignement-apprentissage des langues”*, propõem examinar as articulações entre as ciências da linguagem, as concepções sobre aquisição das línguas e a DDL. Segundo os autores, a história das teorias gramaticais e a DDL se entrecruzam múltiplas vezes, em resposta a demandas que variam sócio-historicamente. Os autores citam como exemplos as diversas gramáticas que foram elaboradas com a finalidade de explicar particularidades das línguas a aprendizes não-nativos, modelos explicativos elaborados por preceptores a jovens monarcas, ou, ainda, métodos de análise linguística e correntes teóricas que surgiram a partir de demandas ligadas à formação de missionários, diplomatas,

⁹ No original: “le rapport n'est pas le même entre la didactique de la chimie et la chimie, qu'entre la didactique des langues et les langues. La didactique de la chimie enseigne de la chimie, alors que la didactique des langues n'enseigne ni de la linguistique, ni des langues, mais des comportements langagiers (voir précédemment). La didactique de la chimie (discipline-outil) est sous la dépendance naturelle de la chimie (discipline-objet), alors que la didactique des langues échappe, logiquement, au contrôle de toute discipline-objet constituée”.

etc. Os autores ressaltam que, ao contrário de um preconceito ainda muito presente no meio acadêmico francês, as demandas sociais em nada rebaixam o valor epistemológico de uma ciência. Acrescentam, ainda, que seria ingênuo pensar em uma concepção de teorias da linguagem que se desenvolvam de modo independente em relação às preocupações que surgem em sala de aula e nos contextos de aquisição da linguagem. Como explicam os autores,

Seria ingenuidade considerar que a reflexão teórica possa se desenvolver em autonomia soberana e feroz, sem qualquer influência das expectativas, pressões ou subsídios de seu ambiente. Pode-se até mesmo dizer que há um efeito de retorno das preocupações especificamente pedagógicas e didáticas sobre as teorias de referência, seja pela introdução de temas específicos da sala de aula ou do meio da aquisição em seu horizonte disciplinar, ou por uma mudança global de orientação no sentido de levar em conta a dimensão educacional e desenvolvimental¹⁰ (CHISS; COSTE, 1995, p. 8 - tradução nossa).

Como veremos na próxima seção, essa visão sobre as relações entre didática e teorias de referência aproxima-se do debate subjacente à constituição da Linguística Aplicada (LA) brasileira.

A constituição da Linguística Aplicada e seus desenvolvimentos na tradição brasileira

Nesta seção, retomamos o histórico de constituição da LA e os marcos dessa disciplina no Brasil, situando o debate sobre o estatuto disciplinar como pano de fundo. Destacamos, em seguida, o desenvolvimento da LA no Brasil a partir de um quadro teórico específico e, a partir desse conjunto, apontamos quais os papéis possíveis para o linguista aplicado nesse contexto brasileiro.

Luiz Paulo da Moita Lopes (2009) retraza a história da constituição da LA com um início e dois pontos de virada. Segundo o autor, a LA encontra sua origem no início do século XX, com a constituição da Linguística como ciência. Nessa primeira fase, a LA era vista como uma *aplicação da Linguística*, sobretudo no ensino de línguas, uma vez que as teorizações linguísticas davam subsídios a uma melhor descrição da língua com vistas ao seu ensino.

Nos anos 80, a primeira fase passou por um ponto de virada que apontou a necessidade de uma teoria para a LA que não fosse dependente de uma teoria linguística, compreendendo que a complexidade dos processos envolvidos nas ações de ensinar e aprender línguas *não seria respondida por uma disciplina apenas*. A LA começa, então, a se constituir como área mediadora, com os aportes e contribuições de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia Cognitiva e a Sociologia, dentre outras, para enriquecer o conhecimento sobre o ensino de línguas. De acordo com Moita Lopes (2009, p.16), essa

¹⁰ No original: “*il y aurait quelque naïveté à considérer que la réflexion théorique peut se développer dans la souveraine et farouche autonomie, intacte de toute contamination par les attentes, les pressions ou les subsides de son environnement. On pourrait aller jusqu’à argumenter un effet de retour des préoccupations spécifiquement pédagogiques et didactiques sur les théories de référence, qu’il s’agisse d’introduire dans leur horizon disciplinaire des thématiques ponctuelles issues de la salle de classe ou du milieu de l’acquisition et/ou qu’il s’agisse de les infléchir globalement vers une prise en compte de la dimension éducative et développementale*”.

virada rejeitou ao mesmo tempo a “relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas”, abrindo “as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar”.

Já nos anos 90, há uma segunda virada quando a LA *expande seus campos de atuação* para além dos campos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, abrangendo também o campo do letramento, da tradução, da língua materna, outras disciplinas, estudos culturais etc. Nessa época, a LA também se nutriu dos diálogos com obras de Vygotski e de Bakhtin/Voloshinov, entendendo “a linguagem como instrumento de construção do saber e da vida social” (MOITA LOPES, 2009, p.18). Nas palavras do autor,

ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, (MOITA LOPES, 1996, p. 3), para além da sala de aula de línguas. O que se torna capital é a natureza da situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem: uma preocupação que passou a ser crucial em outras áreas do conhecimento (MOITA LOPES, 2009, p.18).

Ao expandir e possibilitar a atuação em outros campos, a LA se assume como transdisciplinar¹¹, postura que foi objeto de múltiplos debates no Brasil (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1998, 2009; KLEIMAN, 1998; PEREIRA, ROCA, 2009) e à qual retornaremos no final dessa seção.

Essa evolução da LA encontra semelhanças com a constituição da DDL. Enquanto na DDL a emancipação da Linguística passou pela recusa do nome “Linguística Aplicada” e adoção de “Didática das Línguas”, como forma de evitar a subordinação ao campo disciplinar de origem, na LA do Brasil, essa emancipação se deu pela defesa de uma LA que recusa uma visão aplicacionista através de afirmação de seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar (SIGNORINI, CAVALCANTI, 1998), centrada nos problemas da prática social e de linguagem.

No Brasil especificamente, a LA foi se constituindo como disciplina em resposta às demandas educacionais a partir da década de 60. Angela Kleiman (1998), ao retratar o percurso da LA no Brasil, destaca que primeiramente essa demanda foi respondida por linguistas com “vocação para a aplicação”. Segundo a autora:

A questão é histórica porque a Linguística Aplicada emergiu um tanto tardiamente em relação ao momento que se configuraram importantes problemas de ensino de língua materna no país e foram os linguistas os que ocuparam os espaços de atuação aplicada que hoje a LA também reivindica. Esses linguistas propunham-se, no fim da década de 1960, a responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto - comunicação na língua – que a Lei 5.692/71 instituiu (KLEIMAN, 1998, p.48).

¹¹ Celani (1998) explica que em uma postura multi/pluri/interdisciplinar, várias disciplinas colaboram para o estudo de um objeto, de um campo, em uma perspectiva de integração. Já em uma postura transdisciplinar, a colaboração de disciplinas se torna um fio condutor que atravessa o objeto (de forma transversal: através e além). Tanto Celani (1998) quanto Moita Lopes (1998) afirmam que a LA tem uma vocação para a transdisciplinaridade.

Com a redemocratização do país, o final dos anos 80 e início dos anos 90 foi marcado por uma efervescência intelectual alimentada pela publicação de traduções de Vygotski, Bakhtin/Voloshinov, dentre outros (MACHADO, GUIMARÃES, 2009). Nos anos 90, período caracterizado por intensas reformas educacionais, as pesquisas em LA se interessavam sobretudo em intervenções escolares, como, por exemplo, a discussão sobre o ensino da leitura e da produção textual. Segundo relatam Machado e Guimarães (2009), foi nesse contexto que, em 1992, pós-graduandas da PUC-SP em LA, Maria Cecília C. Magalhães e Roxane Rojo encontram as teses do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), posteriormente traduzidas por Anna Rachel Machado, as quais se tornaram subsídio teórico tanto para pesquisas, quanto para políticas públicas. Veremos na próxima seção como o Interacionismo Sociodiscursivo se desenvolveu no Brasil.

Diante das demandas sociais e políticas brasileiras, os trabalhos em LA nunca deixaram de encontrar terrenos férteis para investigação. Um dos campos em que a LA se consolidou através da relevância dos resultados de suas pesquisas foi o campo educacional, no qual o linguista aplicado, longe de “aplicar teorias ao ensino”, atua junto aos sujeitos do contexto em questão na intervenção e transformação das situações educacionais. Nesse sentido, Machado (2007b) propõe que o trabalho do pesquisador interessado em questões de ensino-aprendizagem de línguas ultrapasse o espaço da sala de aula. Baseando-se em Bronckart (2005), a autora afirma que essa atividade educacional é influenciada pelos três níveis que a compõem: sistema educacional (instâncias formuladoras de diretrizes), sistema de ensino (instituições construídas para atingir as finalidades do sistema educacional, incluindo os estabelecimentos e instrumentos) e sistema didático (classes onde o professor realiza seu trabalho). Ao aderir aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, no papel preponderante que essa linha teórica atribui à linguagem nas práticas sociais, Machado (2007b) reconhece a contribuição que uma análise mais refinada da linguagem pode trazer ao estudo dos contextos educacionais. Assim, ela defende um papel mais amplo para os linguistas, que não se limite apenas ao ensino de conteúdos de língua portuguesa ou estrangeira:

Uma vez que os textos em geral se constituem como objetos de análise tanto da Linguística Textual quanto da Análise de Discurso, consideramos que temos, mais do que outras disciplinas, instrumentos privilegiados para a análise e a compreensão dos problemas que ocorrem em todos os níveis da atividade educacional. Essa análise e compreensão pode ser associada a duas atitudes só aparentemente conflitantes: uma *atitude crítica* e uma *atitude de colaboração em relação a processos que se desenvolvem na atividade educacional* nos quais possamos ter a possibilidade de intervir direta ou indiretamente (MACHADO, 2007b, p. 30, grifos nossos).

Conforme propõe Machado (2007b), o linguista pode atuar em cada um dos três níveis exercendo *atitude crítica e colaborativa*. Nos níveis mais abrangentes, pode colaborar na seleção dos conteúdos e práticas de linguagem a serem transpostos de maneira coerente, visando a minimizar possíveis efeitos negativos das transposições, tanto no nível das políticas curriculares (sistema educacional), quanto na elaboração de manuais, por exemplo (sistema de ensino). No nível didático, a autora destaca que é indispensável realizar pesquisas que nos levem a uma melhor compreensão do que é o trabalho real do professor, isso é, tanto aquilo que é efetivamente realizado, quanto os conflitos e dificuldades entre as dimensões dessa atividade.

Nesse nível do sistema didático, a proposta de Machado (2007b) parece ir ao encontro do que propõe Moita Lopes (1998), ao explicar o modo de investigação

transdisciplinar no qual o linguista aplicado pode atuar. Essas semelhanças se caracterizam pela a) centração na resolução de um problema da prática social; b) entendimento de que a complexidade dos problemas não permite limites disciplinares; c) fundamentação em um trabalho colaborativo com os sujeitos envolvidos no campo e não dependente somente do pesquisador; d) compreensão de que as soluções devem corresponder aos anseios dos participantes e não somente da comunidade acadêmica; e) modo de produção do conhecimento e difusão dos resultados submetidos à comunidade e não apenas à comunidade científica.

Entre a Didática das Línguas europeia e Linguística Aplicada brasileira: estudos no arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta seção, apresentamos a vertente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), destacando como ela fornece subsídios teóricos, metodológicos e aportes para estudar, compreender e intervir no campo educacional. Discutiremos, ainda, o enquadramento disciplinar dos estudos do ISD na França e no Brasil, de modo a ampliarmos os debates sobre as convergências e divergências entre a LA e a DDL. Como apontam Menezes et al (2009), dentre as teorias de referência da produção bibliográfica brasileira no campo da LA, percebe-se a predominância de estudos com base sociointeracionista, como é o caso dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, o que justifica o recorte de pesquisas escolhido para compor este artigo. Vejamos, primeiramente, como se estrutura o programa de pesquisas do ISD.

O projeto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) emerge de “preocupações didáticas” (BRONCKART, 2006, p.13), do problema da adaptação dos modelos teóricos confrontado aos resultados das pesquisas empíricas nos contextos de ensino. Esse quadro teórico-metodológico se constitui como um prolongamento do Interacionismo Social, paradigma elaborado primariamente na obra de Vygotski (1934/1997), baseado nos princípios do monismo spinozista e nas teses de Marx e Engels (BRONCKART, 1999, 2017). Assumindo que a linguagem tem um papel fundador no desenvolvimento humano, o ISD se propõe a compreender as condutas humanas através uma perspectiva que considera as dimensões sociológica, languageira e psicológica do indivíduo (BRONCKART, 1999; BULEA, BRONCKART, 2008). Para isso, essa vertente bebe na fonte de outros autores, que podemos sintetizar através do quadro abaixo:

Figura 1: Esquema síntese dos fundamentos do ISD

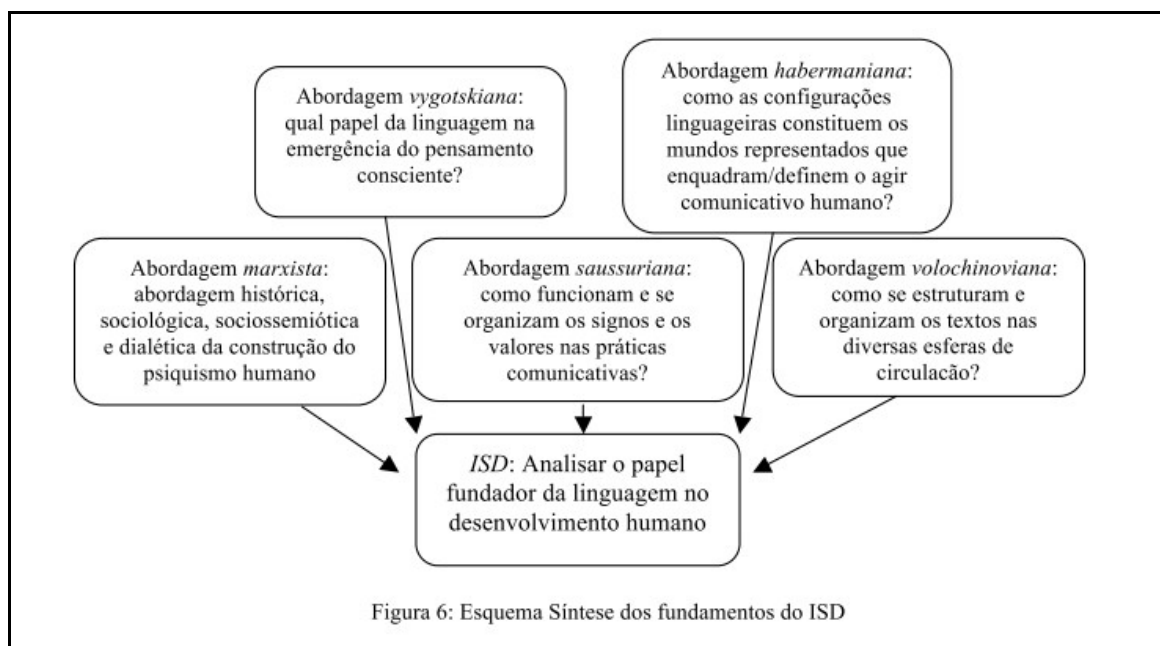


Figura 6: Esquema Síntese dos fundamentos do ISD

Fonte: Silva (2015) baseado em Bronckart (2008)

A articulação entre subsídios teóricos vindos de diferentes campos disciplinares (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Ciências da Linguagem) proposta por Bronckart (1999, 2008) para pensar o desenvolvimento e as condutas humanas vão ao encontro da proposta do Interacionismo Social em evitar a fragmentação das ciências humanas e evidenciam o caráter transdisciplinar na base do ISD (já ressaltado por Machado, 2007b).

Para, então, compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano, o programa de pesquisas do ISD estrutura-se em três eixos (BRONCKART, 2008). O primeiro eixo investiga a análise dos elementos específicos do ambiente humano (chamados *pré-construídos*), tais como as atividades coletivas e os textos. O segundo se concentra na análise dos *processos de mediação e de formação*, envolve os processos desenvolvidos pelos grupos humanos para assegurar a transmissão e a reprodução dos *pré-construídos*, como a educação formal e a educação informal. O terceiro foca nos *processos de desenvolvimento* e estuda os efeitos que a transmissão dos *pré-construídos* produz sobre a constituição das pessoas. Esse programa de pesquisas elege como problemática as condutas humanas (o agir) mediado pela linguagem, indo, portanto, no mesmo sentido da problemática central da LA definida por Moita Lopes (2009): os usos da linguagem situados na práxis humana.

Algumas contribuições já foram consolidadas nesse programa de pesquisas nas últimas décadas em cada um desses eixos. Bulea e Bronckart (2008) destacam uma contribuição teórica no primeiro eixo do programa: a conceituação dos chamados “tipos de discurso” (BRONCKART, 1999, 2008) a partir dos estudos de gêneros textuais. No segundo eixo, destacam-se os trabalhos voltados à didática dos textos em situação escolar, dos quais decorreu a noção de “sequência didática” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004). No terceiro eixo, as pesquisas realizadas identificaram os processos de semiotização implicados nos dispositivos de análise das práticas que confrontam o profissional à sua atividade (entrevistas de diversos tipos, textos produzidos antes, durante e após a tarefa etc.) (BULEA, 2010).

Essas contribuições têm em comum o fato de se oporem a visões aplicacionistas tanto no campo das ciências da linguagem, quanto no campo da educação e da análise das práticas profissionais. A formulação da noção de tipos de discurso, por exemplo, se originou na análise sistemática de textos concretos e não em elaborações teóricas a priori (BRONCKART, 1999). A contribuição das sequências didáticas fundamenta-se primeiramente na observação da realidade escolar antes de propor qualquer intervenção e em não considerar os conhecimentos científicos como saberes diretamente aplicáveis ao ambiente escolar (BRONCKART, 2004). No campo da análise das práticas, a contribuição do ISD aporta uma compreensão do agir profissional não apenas do ponto de vista do que se pode observar das condutas, mas também do ponto de vista do entorno-precedente ao agir (prescrições, orientações), do sujeito (antes e depois da tarefa) e dos pesquisadores (BRONCKART, 2008). Além disso, nesse campo o ISD propõe contribuições sobre os potenciais efeitos de aprendizagem e de desenvolvimento decorrentes das interações dinâmicas – e não mecânicas ou automáticas – entre processos linguageiros e processos cognitivos a respeito de referentes de ordem praxiológica (BULEA BRONCKART, 2019). Há, portanto, uma visão oposta à aplicação de saberes, uma visão que busca compreender os fenômenos a partir da análise sistemática das práticas sociais e das práticas linguageiras, da linguagem em uso e dos processos de interação nela envolvidos.

Pensando especificamente nas situações de ensino, Dantas-Longhi (2017) destaca a partir de Bronckart (2007) que o aparato conceitual do ISD para as situações de ensino se baseia em três princípios da Nova Escola. O primeiro reafirma o caráter democrático e igualitário dos processos educativos e a missão da escola em promover a coesão social, garantindo que as formações básicas e profissionais permitam aos indivíduos se inserir nas atividades coletivas sociais, tanto gerais, quanto específicas. O segundo princípio diz respeito ao estatuto dos conhecimentos e saberes que, em sua diversidade, são considerados sempre incompletos e submetidos a mecanismos de valoração social. Essa valoração dos saberes engendra a necessidade de um ensino que confronte os alunos às imposições sociais, promovendo assim uma participação autônoma e crítica dos aprendizes. Por fim, há o princípio de educabilidade, refletido no interesse das pesquisas da Nova Escola em conhecer os mecanismos de desenvolvimento da criança e do conhecimento para pensar o ensino. No entanto, Bronckart (2007) destaca que esses estudos são insuficientes, pois desconsideram a importância dos processos de mediação social, formais ou informais, que refletem sobre como educar. Para compreender os processos dessa mediação, é necessário analisar detalhadamente as situações concretas e os modos de ensino que propiciam e favorecem os processos de apropriação de saberes e desenvolvimento das capacidades de linguagem por parte dos aprendizes.

Historicamente, essa perspectiva teórico-metodológica centrada em compreender os efeitos das práticas linguageiras no indivíduo, nas práticas sociais e nas práticas educativas inspirou projetos de pesquisas em Genebra nos anos 90 e posteriormente outros grupos de pesquisa no Brasil (inicialmente no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, como veremos a seguir), bem como em Portugal e na Argentina.

Através da reconstituição do histórico do estabelecimento das disciplinas Didática das Línguas no contexto francófono europeu, e Linguística Aplicada, no contexto brasileiro (seções 1 e 2), bem como da filiação disciplinar das pesquisas realizadas no quadro do ISD nos dois contextos (seção 3), é possível compreender como a questão do ensino de línguas teve evoluções distintas. Enquanto no contexto francófono europeu, a problemática do ensino a partir das demandas sociais (reformas educacionais, por exemplo) se constituiu

objeto da DDL e dos Estudos da Linguagem (como se verifica nas pesquisas do grupo GRAFE de Genebra¹²), no contexto brasileiro essa problemática tornou-se objeto da LA (MACHADO, GUIMARÃES, 2009). Assim, podemos sustentar que o papel do didático que estuda e intervém na situação de ensino se assemelha, em muitos aspectos, ao papel do linguista aplicado com esse mesmo objetivo no Brasil.

Como apresentado na seção anterior, no Brasil especificamente, o grupo ALTER/CNPq¹³, liderado por Anna Rachel Machado na PUC-SP, foi pioneiro em apoiar-se no quadro do ISD para estudar a problemática das relações entre linguagem, ensino e o trabalho docente (MACHADO, 2004; 2007a; GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007), inspirando em seguida os subgrupos, como o ALTER-AGE/CNPq, a darem continuidade a essas pesquisas. Os trabalhos têm como ponto em comum o foco na análise de textos dos mais variados gêneros, “buscando compreender o funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o contexto, com o agir e com o desenvolvimento de diferentes dimensões da pessoa, assim como um forte compromisso de ordem científica e social” (MACHADO, GUIMARÃES, 2009, p. 30).

Para pensar o trabalho do professor (MACHADO, 2004), em uma perspectiva que não o visse como uma vocação ou um dom, mas como uma prática profissional do campo do trabalho, as investigações dessa linha articularam ao ISD outras contribuições. Na área das ciências do trabalho, foram trazidos aportes da Ergonomia da Atividade, desenvolvida pelo grupo ERGAPE (SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2002, 2004) e da Clínica da Atividade, desenvolvida pelo CNAM (CLOT, 1999, 2008; CLOT, FAITA, 2000). No campo da linguagem, os aportes vieram da Análise da Conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999), bem como da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2001).

Ao pontuarem as contribuições realizadas no campo da intervenção didática, Machado e Guimarães (2009) realizam um levantamento extensivo das pesquisas do grupo ALTER-CNPq, o que não poderíamos retomar aqui devido à extensão deste trabalho. No entanto, complementamos a proposta das autoras, destacando contribuições realizadas de 2010 a meados de 2020 pelo Grupo ALTER-AGE/CNPq¹⁴, o qual vem consolidando uma série de trabalhos sobre o ensino e a aprendizagem do francês¹⁵ na perspectiva interacionista sociodiscursiva, na continuidade da proposta de Lousada (2006, 2012). Dessa forma, pontuamos, de forma não exaustiva, as contribuições produzidas pelos orientandos e pesquisadores do grupo nos últimos anos, agrupadas em polos temáticos.

(i) No que se refere ao ensino-aprendizagem de FLE por meio dos gêneros textuais, foram investigados os gêneros itinerário de viagem (GUIMARÃES-SANTOS, 2012), anúncio publicitário (MELÃO, 2013), relato de viagem (ROCHA, 2014), *fait-divers* (OLIVEIRA, 2014), tutorial em vídeo (SUMIYA, 2017) e produção escrita e desenvolvimento da atividade linguageira “relatar” (LOUSADA; AMORIM, 2014). Além disso, algumas pesquisas investigaram as relações entre gêneros textuais e ensino-aprendizagem (LOUSADA, BRONCKART, 2015; LOUSADA, ROCHA, 2018), explorando-as no âmbito da correção orientada para produção escrita em francês

¹² Conferir a entrevista com a professora e pesquisadora Ecaterina Bulea Bronckart, codiretora do Grupo GRAFE (Didática das Línguas: Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado) realizada por Silva (2020).

¹³ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER/CNPq).

¹⁴ Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE/CNPq).

¹⁵ Vale lembrar que o grupo também conta com pesquisas na área de ensino e aprendizagem do português língua materna, os quais não retomamos neste artigo por conta da limitação de caracteres.

(MARRA, LOUSADA, 2017; MARRA, 2018); na relação entre gêneros textuais e perspectiva acional (LOUSADA, 2012); na elaboração de livro didático de FLE baseado na noção de gênero textual (FAZION, LOUSADA, 2015); e na noção de instrumento para as situações de ensino e aprendizagem de estrangeiras baseada em gêneros textuais (LOUSADA, 2018).

(ii) Com relação à produção de gêneros textuais acadêmicos e da esfera acadêmica, os trabalhos contemplam: o plano de estudos para pleitear intercâmbio (SILVA, LOUSADA, 2014); artigo científico (TONELLI, 2017); *résumé* e *note de lecture* (DIAS, 2017); a formação para a escrita pela *note de lecture* (LOUSADA, DEZUTTER, ZAVAGLIA, 2017); o desenvolvimento do pesquisador através da produção de textos (SANTOS, 2016); as ações do Laboratório de Letramento Acadêmico (FERREIRA, LOUSADA, 2016; LOUSADA, SILVA, DIAS, 2020).

(iii) No que tange ao ensino do francês pelo viés da coanálise do trabalho pelo próprio professor e seus pares, investigou-se o trabalho do professor em relação à questão dos jogos (DANTAS-LONGHI, 2013), ao ensino dos conteúdos culturais (SILVA, 2015), às prescrições dos órgãos governamentais (MENEZES, 2015), aos desafios do professor iniciante (SOARES, 2016; DUARTE, 2017), à elaboração de livro didático (FAZION, 2017). Nesse quadro, ainda foram desenvolvidos trabalhos sobre as intervenções conduzidas pelo grupo (LOUSADA, 2017); sobre as vozes na autoconfrontação (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014); sobre a dinâmica das figuras de ação (SILVA, LOUSADA, 2017); sobre o trabalho do professor universitário de FLE (LOUSADA, 2013a); sobre o agir docente no ensino de gêneros acadêmicos em francês (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, SILVA, 2017) e sobre as diferenças na configuração do agir de professores iniciantes e experientes (FAZION, SILVA, 2017); sobre gêneros textuais como instrumentos para o agir docente (LOUSADA, BARRICELLI, 2012); sobre as prescrições oficiais ao livro didático (LOUSADA, 2015).

(iv) Com relação à aprendizagem do *métier*, foram desenvolvidos estudos sobre o trabalho do tutor (formador) que “transmite” e ensina o *métier* ao professor iniciante (DANTAS-LONGHI, 2015, 2017); sobre as verbalizações dos professores iniciantes (LOUSADA, 2011, 2013b, 2017b) sobre os diálogos de confrontação acerca da atividade docente (BARRICELLI, LOUSADA; BUENO, 2017).

No campo da intervenção didática (i e ii), estão as pesquisas que investigam e elaboram modelos didáticos e sequências didáticas de gêneros textuais (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) com vistas ao ensino desses gêneros. Além disso, grande parte dessas pesquisas também testa a aplicação dessas sequências e avalia o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na escrita e na oralidade.

No campo das mediações formativas voltadas ao trabalho docente (iii e iv), as pesquisas do grupo que articulam o ISD às ciências do trabalho têm investigado as dinâmicas linguageiras envolvidas no processo do debate interpretativo que os dispositivos de formação propõem em situações de análise ou coanálise do trabalho, relacionando-as ao desenvolvimento profissional.

Esse amplo conjunto de pesquisas evidencia que a problemática do ensino e da formação para o ensino constituem campos em que LA e DDL se articulam. Por um lado, as demandas sociais educacionais de cada um dos contextos em que foram realizadas as pesquisas mostram a necessidade de se aprimorarem as formas de ensino, recusando toda

forma de aplicacionismo e convocando a DDL para o diálogo. Por outro lado, a forma transdisciplinar de intervir e de realizar pesquisas em LA, com a base interacionista sociodiscursiva, aportes das ciências do trabalho e de teorias da enunciação e da análise do discurso, permite um olhar menos ingênuo e mais rigoroso sobre a linguagem, não apenas em relação aos comportamentos linguageiros enquanto objeto de ensino, mas também sobre as produções linguageiras que circundam e atravessam as práticas de sala de aula, com particular atenção a questões como a formação de professores, os processos de instrumentalização de artefatos didáticos, as coerções e demandas específicas de cada situação de ensino-aprendizagem, as prescrições sobre o trabalho educacional, as políticas linguísticas e as políticas educacionais.

Tanto as intervenções didáticas, quanto as formações partem dos contextos, se articulam teoricamente, buscando construir possibilidades de respostas com e através desses mesmos contextos. Assim, fazemos coro à Machado (2007b), com relação à dialética existente entre teoria e prática:

quando nos voltamos para a resolução de algum problema concreto, como os do ensino, elas não podem ser caracterizadas como pesquisas simplesmente aplicadas pois, no próprio processo de análise desses problemas, estamos continuamente checando os modelos assumidos e, quando necessário, reformulando-os, quando isso se mostra necessário, o que acaba – acreditamos – por trazer novos conhecimentos para a própria área da linguística. Do mesmo modo, quando aparentemente nos voltamos para a resolução de problemas “teóricos”, por mais teóricos que sejam, mesmo que não haja intervenção prática imediata, mais cedo ou mais tarde, os resultados dessas pesquisas terão a sua validade testada na sua operacionalização prática (MACHADO, 2007b, p.25-26).

Considerações finais

Este trabalho retrçou historicamente a constituição da DDL no contexto europeu e da LA no Brasil, buscando evidenciar como elas se debruçam hoje sobre a questão do ensino-aprendizagem de línguas, com aportes teóricos transdisciplinares, mas afirmando-se de modos diferentes no cenário acadêmico. Procuramos mostrar, com nossas reflexões, que a formação de um campo disciplinar é marcada, entre outros fatores, por posicionamentos epistemológicos e políticos, pela recusa de modelos científicos ultrapassados e pela resposta a necessidades e demandas sociais. Ao situarmos sócio-historicamente a constituição da DDL no contexto francês e as preocupações atuais das ramificações da LA nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, não pretendemos afirmar que se trata de uma mesma disciplina, mas que encontramos em ambas uma problemática comum, com destinos que caminham de forma independente, porém com entrecruzamentos. Reconhecer que os caminhos de uma disciplina são situados permite que o pesquisador interessado pelos problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas dialogue com duas tradições distintas, e saiba orientar seus leitores ou ouvintes, dirimindo mal-entendidos.

Para aprofundarmos a discussão a partir dos trabalhos em LA no Brasil, fizemos um recorte sobre os trabalhos inspirados na perspectiva do ISD. Destacando a oposição do ISD à visão aplicacionista da ciência no contexto educacional, mostramos a origem e constituição transdisciplinar do ISD no quadro dos estudos europeus da Didática das Línguas, bem com seu programa de pesquisa.

Ao utilizar o ISD como arcabouço teórico para as pesquisas sobre processos de mediação formativa, o pesquisador assume alguns pressupostos. Primeiramente, ele situa seu estudo em um paradigma interacionista social, considerando seu objeto de interesse como um elemento constituído sócio-historicamente e mediado pela ação humana. Ele assume também que a linguagem não é expressão subjetiva do sujeito, mas se origina de um processo de interação entre as representações coletivas e representações individuais, mediadas por uma língua natural. A linguagem não é veículo do pensamento, ela é apropriada e interiorizada pelo sujeito, se constituindo a partir da interação social e tornando-se parte do indivíduo.

Sendo assim, os trabalhos brasileiros em LA que se situam no quadro do ISD não se inserem em uma perspectiva de aplicação da Linguística Teórica, mas sim em uma perspectiva (1) transdisciplinar em seus próprios fundamentos; (2) que observa os fenômenos a partir de sua constituição social, histórica e cultural; (3) cujo programa de pesquisa se interessa pelo estudo e implementação de mediações formativas, tendo no horizonte a participação autônoma e crítica das pessoas; (4) cujo quadro metodológico se constitui em uma abordagem descendente, isso é, que vai do contexto macro da produção textual (modos de agir, seus contextos de atuação, suas práticas sociais) às unidades linguísticas específicas, fornecendo subsídios para analisar os contextos de produção das práticas de linguagem; (5) que concebe o indivíduo como agente, dotado de intenções e motivações, bem como de representações e interpretações sobre o mundo que, ao mesmo tempo que é constituído das relações sociais, é também capaz de exercer mudanças sobre o mundo.

Referências

- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. *et al.* (org.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**: Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 199–214.
- BERTHET, M. La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne. In: **Histoire Épistémologie Langage**, tome 33, fascicule 1, 2011. *Linguistique appliquée et disciplinarisation*. p. 83-97.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e). In: **II mestiere dell'insegnante. Analisi dell'azione docente**. Aoste: Assessorato all'Istruzione e Cultura, 2004, p. 9–35.
- BRONCKART, J.-P. La transposition didactique dans les interventions formatives. In: FAUNDEZ, A.; MUGRABI, E. (org.). **Ruptures et continuités en éducation**: aspects théoriques et pratiques. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2005, p. 79–109.
- BRONCKART, J.-P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. **Pourquoi et comment devenir didacticien ?** Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2016.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, v. 12, n. 22, p. 42–83, 2008.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da:** interpretação da atividade. Mercado de letras, 2010.

BULEA BRONCKART, E. Les jeux sémiologiques à la base du développement et des apprentissages. Verbalisation et Apprentissages. **Raisons Educatives**, n. 23, p.19–45, 2019.

CANDEL, D. “Linguistique appliquée” : parcours définitoires et lexicographiques. In: **Histoire Épistémologie Langage**, tome 33, fascicule 1 - Linguistique appliquée et disciplinarisation, 2011, p. 99-115.

CASTELLOTTI, V.; HUVER, E.e. Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité. In: **Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels.** Riveneuve, 2014, p. 35-48.

CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.115-126.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail.** Paris: PUF, 1999.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, v. 4, p. 7–42, 2000.

CHISS, J.-L.; COSTE, D. Options pour une recherche d'articulations historiques entre sciences du langage, conceptions de l'acquisition et didactique des langues. In: **Histoire Épistémologie Langage.** tome 17, fascicule 1, Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe siècle), 1995, p. 7-17.

DANTAS-LONGHI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DANTAS-LONGHI, S. M. O 'tutorat' como espaço de formação e interação de professores. In: RIESTRA, O.; GAONA, M. V. G.; TAPIA, S. M. . (Org.). **Cuartas Jornadas Internacionales de Investigacion y Practicas en Didáctica de las lenguas y las literaturas.** 1ed.Viedma; Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro, 2015, v. 1, p. 716-732.

DANTAS-LONGHI, S. M. **A formação como trabalho.** Análise da atividade do tuteur - formador de professores de francês como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Língua e

Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo), 2017.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos résumé e note de lecture.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DUARTE, N. A. **O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAZION, F. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência.** Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAZION, F.; LOUSADA, E. G. Les enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte. **Le Français dans le Monde. Recherches et Applications**, v. 58, p. 75-85, 2015.

FAZION, F.; SILVA, E. C. da. A configuração do agir no gênero entrevista em autoconfrontação: diferenças entre professores iniciantes e experientes. In: **Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2017. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.science/siget/papers/a-configuracao-do-agir-no-genero-entrevista-em-autoconfrontacao--diferencas-entre-professores-iniciantes-e-experientes>>. Acesso em: 15 set. 2020.

FERREIRA, M M.; LOUSADA, E. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125–140, 2016.

GALISSON, R. Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). **Langue française** (Vers une didactique du français ?), n.82, p. 95-115, 1989.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La conversation.** Paris : Éditions du Seuil, 1996.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M (Orgs). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.47-70.

LINN, A.; CANDEL, D.; LEON, J. Présentation: Linguistique appliquée et disciplinarisation. In: **Histoire Épistémologie Langage**, tome 33, fascicule 1 - Linguistique appliquée et disciplinarisation, 2011, p. 99-115.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 99-123.

LOUSADA, E. G.. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 94–104, 2017.

LOUSADA, E. G. A noção de instrumento e seus desdobramentos para as situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Gêneros (textuais/discursivos): Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 67-84.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L. ; ROJO, R. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e desafios da contemporaneidade.** 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 143-166.

LOUSADA, E. G.; AMORIM, R.O. Produção escrita e desenvolvimento da atividade linguageira “relatar”: uma experiência com alunos universitários por meio da plataforma Moodle. **Gragoatá**, v. 19, p. 105-134, 2014.

LOUSADA, E. G.; BRONCKART, J.-P. (eds.) Genres textuels/discursifs et enseignement des langues. In: **Le Français dans le monde. Recherches et applications**, nº58, 2015.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. ; ZAVAGLIA, A.. Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire. **SCRIPTA**, v. 21, p. 65-85, 2017.

LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B.; BARIONI, M. C. Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários. **DELTA**, São Paulo, v. 33, p. 697-727, 2017.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. (Org.) **Gêneros textuais no ensino e na aprendizagem das línguas: dos estudos teóricos às práticas didáticas.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. v. 1. 305p.

LOUSADA, E. G.; SILVA, E. G.; DIAS, A. P. S. O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o letramento acadêmico e para o plurilinguismo na ciência. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 161–188, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p161-188>

LOUSADA, E. G.; LONGHI, S. M. D.; SILVA, E. C. Análise do agir docente no ensino de gêneros textuais acadêmicos em francês como língua estrangeira. In: BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais.** 1. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2017. p. 183–216.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p. 77-97.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007b.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Aborder la linguistique**. Paris: Editions du Seuil, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e- Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARRA, A. **A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Université de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARRA, A.; LOUSADA, E. G. A correção orientada em francês como língua estrangeira: um instrumento para desenvolver a capacidade de autocorreção e a produção escrita dos alunos. **VEREDAS**, v. 21, p. 641-664, 2017.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE**: o desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MENEZES, M. da C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de lingüística à lingüística aplicada indisciplinar. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In:

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 101-114.

OLIVEIRA, R. A. **O fait divers no ensino**: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. Apresentação. In: **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira**: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, T. J. F. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle** : une approche clinique du travail du professeur. Thèse de Doctorat. Université Aix-Marseille I - Université de Provence. Pôle psychologie et sciences de l'éducation, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo**: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. **Horizontes**, v. 32, p. 73-87, 2014.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada**, v. 1, n. 28, p. 135-155, 2017.

SILVA, E. C. Perspectivas da pesquisa em educação e em didática das línguas na Universidade de Genebra: entrevista com Ecaterina Bulea Bronckart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046002001>

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Apresentação. In: **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 7-18.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SUMIYA, A. H. O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes.

Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TONELLI, J. B. Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VYGOTSKI, L. S. Pensée et langage. Paris: La Dispute, 1934/1997.