

**Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação / *Dialogism, Argumentation and Human Development: an Approach to Teacher Professional Gestures by Means of the Self-confrontation Method***

*Anselmo Pereira de Lima\**

**RESUMO**

O foco deste trabalho é a prática de ensino concreta em situação de interação verbal professor-aluno. Seu objetivo é apresentar uma discussão sobre o processo de desenvolvimento de gestos profissionais docentes e um estudo detalhado de um gesto singular proveniente da prática de dois professores do ensino superior, com os quais trabalhamos em cooperação. O método adotado é o da autoconfrontação simples e cruzada. A fundamentação teórica para análise do material verbal proveniente das sessões de autoconfrontação articula os conceitos de dialogismo, de argumentação e de desenvolvimento humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo; Argumentação; Desenvolvimento Humano; Gestos; Autoconfrontação

**ABSTRACT**

*This text is focused on concrete teaching practices in teacher-student verbal interaction situations. Its objective is to present a discussion about the development process of teacher professional gestures and a detailed study of a singular gesture present in the practice of two higher education teachers, with whom we worked in cooperation. The method adopted is that of the simple and crossed self-confrontation. In order to analyze the verbal material produced in the self-confrontation sessions, we articulate the concepts of dialogism, argumentation and human development.*

**KEYWORDS:** *Dialogism; Argumentation; Human Development; Gestures; Self-confrontation*

---

\* Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Pato Branco, Paraná, Brasil; [selmolima@hotmail.com](mailto:selmolima@hotmail.com)

## Introdução

Nossas reflexões acerca de gestos profissionais docentes têm seu ponto de partida em 2003, quando iniciamos uma pesquisa de mestrado sobre a interação verbal professor-aluno em um Centro de Formação Profissional Ferroviário (cf. LIMA, 2005). Um dos objetivos desse estudo foi comparar duas situações de prática de ensino de um jovem professor, em início de carreira, no âmbito de um curso técnico de nível médio: 1) na interação verbal com alunos jovens, sem experiência profissional prévia; 2) na interação verbal com alunos adultos, com experiência profissional prévia.

Sendo as situações de prática de ensino bastante semelhantes (mesmo curso, mesma disciplina, mesma aula, mesma atividade) e havendo, dentre outras, a diferença de períodos (diurno, para os alunos jovens; e noturno, para os adultos), foi possível constatar que, em ocasiões de atendimento individual em que o docente era solicitado pelos alunos a tirar dúvidas, seus gestos profissionais verbais (respostas, instruções, pedidos, ordens, etc.) variavam em sua forma relativamente estável, isto é, em seu gênero de discurso, de acordo com o perfil do aluno: por exemplo, em situações de interação muito similares, de um lado, o professor *impunha* procedimentos ao aluno jovem com “você *vai ter que* fazer tal e tal coisa” e, de outro, *sugeria* esses mesmos procedimentos ao aluno adulto com “você *pode* fazer tal e tal coisa” (cf. LIMA, 2009a).

Ao final desse estudo, pareceu-nos que o professor por vezes *oscilava* em seus gestos profissionais entre a *imposição* – não oferecendo aos alunos jovens (e a alguns adultos) suficientes oportunidades de reflexão – e a *sugestão* de formas de fazer – permitindo que os alunos adultos (e alguns jovens) frequentemente atuassem de acordo com conhecimentos de que já dispunham. Essa oscilação parecia nos indicar um percurso de desenvolvimento de gestos profissionais docentes, o qual – conforme supúnhamos – alcançaria sua forma relativamente estável no momento em que o professor conseguisse “impor sugerindo” e/ou “sugerir impondo”, isto é, no primeiro caso, indicar procedimentos a serem seguidos pelos alunos jovens sem anular suas oportunidades de reflexão e, no segundo, sugerir procedimentos aos alunos adultos sem deixar de desafiá-los a ir além de conhecimentos de que já dispunham (cf. LIMA, 2010a).

Levantamos então a hipótese de que o processo de desenvolvimento de gestos profissionais docentes se dá de acordo com ciclos dialéticos ininterruptos<sup>1</sup> de teses, antíteses e sínteses (cf. BUCKINGHAM et al., 2011a, p.182; BUCKINGHAM et al., 2011b, p.199-200) às quais chega o professor. Por exemplo: a tese de que a interação com os jovens deve se dar por meio da imposição de procedimentos a serem por eles seguidos; a eventual tomada de consciência de que esse encaminhamento acaba por reduzir os alunos a meros executores de exigências do professor, sem estimular seus processos de reflexão; a nova tese, que substitui a anterior (antítese, portanto), de que a interação com os jovens deve, antes, se dar por meio da sugestão de procedimentos que podem ou não ser por eles seguidos; a eventual tomada de consciência de que esse novo encaminhamento acaba por considerar os alunos jovens autônomos demais; o retorno à primeira tese (agora antítese da antítese), que – em seguida –, após nova tomada de consciência, é abandonada para haver um novo retorno à segunda tese (antítese da antítese da antítese) e assim sucessivamente, num movimento ininterrupto de oscilações regulatórias que caminham para e resultam em uma síntese ou “curto-circuito” de polos opostos (cf. VIGOTSKI, 1999, p.270): “impor sugerindo” ou “sugerir impondo”.

Dando continuidade a essas reflexões, e buscando confirmar ou infirmar essa hipótese, no âmbito do mesmo Centro de Formação Profissional Ferroviário, iniciamos em 2005 uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi, dentre outros, estudar gestos profissionais docentes em *aulas* que se denominam *visitas técnicas* e que consistem na ida do professor, com seus alunos, a oficinas industriais ferroviárias para verificar na prática aspectos tecnológicos que, antes das visitas, só podem ser estudados na teoria, em salas de aula do Centro de Formação. Em situação de visita técnica, participa da aula um trabalhador da oficina visitada, denominado “colaborador”, o qual recebe a incumbência de apresentar os trabalhos aos alunos visitantes e de, junto com o professor, orientá-los em sua execução (cf. LIMA, 2008; 2010b).

O estudo de uma sequência de quatro visitas técnicas inéditas a uma mesma oficina, com a presença do mesmo professor e do mesmo colaborador, revelou o processo de desenvolvimento de gestos profissionais docentes de realização de visitas técnicas. Em uma primeira visita, priorizando a princípio o ensino-aprendizagem dos

---

<sup>1</sup> Como ressaltaremos mais adiante, o desenvolvimento humano é frequentemente interrompido. Nesse caso, há uma repetição disfuncional (até mesmo patológica) de defeitos, que acabam por se tornar defeitos de repetição (LIMA, 2010b, p.237; CLOT, 2008, p.158-159).

alunos, contra a disposição inicial de brevidade da parte do colaborador, o professor faz questão de que os trabalhos lhes sejam apresentados e executados detalhadamente. O resultado é que, por falta de tempo, a visita se encerra sem que possam apresentar e executar tudo o que precisavam. Em uma segunda visita, contra sua própria disposição inicial de exploração minuciosa dos detalhes e recorrendo à proposta de brevidade da parte do colaborador, o professor permite que este conduza o evento de modo econômico, isto é, evitando detalhamentos que – a seu ver – seriam desnecessários. O resultado é que a visita se encerra muito antes do horário previsto, sobrando tempo. Na terceira visita, observamos uma oscilação constante entre as duas disposições e, na quarta, verificamos que a referida oscilação parece desaparecer, dando lugar a um evento educacional bastante equilibrado, preenchendo satisfatoriamente o tempo disponível para sua realização (cf. LIMA, 2009b; 2010c).

Além disso, verificamos que o mesmo fenômeno de oscilação entre polos opostos estava presente no processo de desenvolvimento de gestos profissionais dos próprios alunos, no momento da execução orientada de atividades profissionais (cf. LIMA, 2010b, p.213-237), dos trabalhadores da oficina visitada (cf. Lima, 2010b, p.220) e do próprio colaborador (cf. LIMA, 2010b, p.216-219; 237-244). Verificamos, ainda, ao buscar identificar a manifestação dessas oscilações em outros materiais de análise, provenientes dos trabalhos de pesquisadores franceses, que o referido fenômeno se manifestava no modo como determinado entrevistador-especialista conduzia o diálogo em situação de entrevista com um operador da indústria do cimento (cf. LIMA, 2010b, p.244-247; FAÏTA, 1995) e na forma variável como cinco condutores de trem, com tempos diferentes de experiência profissional, realizavam o mesmo gesto de frenagem de um trem na Gare du Nord, na cidade de Paris, França (cf. LIMA, 2010b, p.248-253; FERNANDEZ, 2004).

Essas verificações nos levaram à confirmação de nossa hipótese e nos permitiram afirmar que todo gesto profissional, seja ele de professores ou de quaisquer outros profissionais em atividade, se desenvolve continuamente<sup>2</sup>, em situação de trabalho, por meio desse processo de oscilação e, ao mesmo tempo, contém em si – no momento mesmo de sua realização – determinadas sínteses de polos opostos com os

---

<sup>2</sup> Ver nota de rodapé 1.

quais o trabalhador já teve de lidar para conferir forma e relativo acabamento a sua ação profissional.

Concluídas nossas pesquisas de mestrado (LIMA, 2005) e doutorado (LIMA, 2008) no âmbito do Centro de Formação Profissional Ferroviário, com o intuito de dar continuidade aos estudos e reflexões por nós até então realizados, no início do ano de 2009, elaboramos, aprovamos e começamos a desenvolver – no interior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco – um projeto de pesquisa (cf. LIMA, 2009-2011) que contou, ao longo dos anos de 2009 e 2010, com a participação de cinco alunos de iniciação científica oriundos do Curso de Licenciatura em Letras, cada um responsável por uma parte da execução de um amplo plano de trabalho, intitulado “Relações existentes entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento de gestos profissionais em cursos tecnológicos da UTFPR, Câmpus Pato Branco”.

O objetivo geral desse plano de trabalho foi verificar de que forma a interação verbal professor-aluno, em laboratórios de prática profissional, contribui ou não para o desenvolvimento de gestos profissionais tanto de professores quanto de alunos dos cursos de Engenharia Elétrica (cf. BENVENUTTI, 2010), de Engenharia Civil (cf. ALVES, 2010), de Tecnologia em Manutenção Industrial (cf. ABATTI, 2010), de Tecnologia em Desenvolvimento e Análise de Sistemas (cf. VARGAS, 2010) e de Agronomia (cf. TIBES, 2010). O objetivo específico foi, de alguma forma, articular ações do Curso de Licenciatura em Letras com ações desses e de outros cursos tecnológicos da instituição.

Neste artigo, com base na trajetória de estudos, pesquisas e reflexões que acabamos de relatar, nosso objetivo é apresentar e discutir parte dos resultados obtidos por meio dessas últimas iniciativas, que em certo momento envolveu – em um trabalho colaborativo mais específico – um professor do Curso de Tecnologia em Manutenção Industrial, um professor do Curso de Engenharia Elétrica, duas alunas de iniciação científica do Curso de Licenciatura em Letras (cf. ABATTI, 2010; BENVENUTTI, 2010) e diferentes coletivos de professores do Câmpus Pato Branco da UTFPR.

## **1 Contextos diferentes de um único e mesmo gesto profissional docente**

Sob nossa orientação, Abatti (2010) se dirigiu à Coordenação do Curso de Tecnologia em Manutenção Industrial para apresentar a pesquisa pela qual estava

responsável e solicitar que os professores de disciplinas práticas fossem consultados quanto à possibilidade de filmagem de uma ou duas de suas aulas em um dos laboratórios de prática profissional do curso. Tendo se apresentado como voluntário para participar do trabalho o professor da disciplina de Processos de Soldagem, a pesquisadora procedeu à filmagem de duas aulas desse professor em um laboratório no qual os alunos praticavam diferentes técnicas de soldagem. Procedimento semelhante seguiu Benvenuti (2010), que – no âmbito do Curso de Engenharia Elétrica – realizou filmagens audiovisuais de duas aulas do professor de Instrumentação Eletroeletrônica.

Quanto aos gestos profissionais dos docentes filmados, dois momentos semelhantes nos chamaram muito a atenção. No Laboratório de Processos de Soldagem, quando um aluno precisa acender o maçarico para executar uma operação de soldagem oxiacetilênica, manifesta-se sua extrema dificuldade de usar adequadamente o acendedor e, posteriormente, de fazer a dosagem correta dos gases para efetivo acendimento do maçarico. O professor – ao observar e perceber a dificuldade do aluno – retira os instrumentos de suas mãos para lhe mostrar como proceder e, em seguida, devolve-os para que ele tente realizar as operações seguindo o modelo que lhe foi apresentado. O aluno, ao retomar os instrumentos e tentar realizar novamente a operação, é bem sucedido.

Já no Laboratório de Instrumentação Eletroeletrônica, quando um aluno, empregando um aparelho chamado multímetro, precisa realizar uma medição elétrica em uma placa de circuito impresso, manifesta-se sua extrema dificuldade de dispor dos materiais, de manusear as pontas de prova ou “sondas” e de satisfatoriamente colocá-las em contato com a placa. Semelhantemente ao professor da disciplina de Processos de Soldagem, o professor da disciplina de Instrumentação Eletroeletrônica retira as pontas de prova e a placa das mãos de seu aluno e lhe mostra como proceder, devolvendo-os em seguida ao aluno para que este busque realizar a medição de acordo com o modelo apresentado. Observamos no vídeo que este aluno, da mesma forma que o primeiro, é bem sucedido após a intervenção mediadora do professor.

Interessados em estudar um pouco mais a fundo esse gesto profissional de retirada de instrumentos das mãos dos alunos, convidamos os dois professores – que, até então, não haviam tido contatos profissionais ou pessoais mais estreitos no âmbito da instituição – para, em um trabalho de colaboração, discutirmos o referido gesto

profissional. O método por nós adotado foi o da autoconfrontação simples e cruzada, inicialmente desenvolvido na França pelo linguista bakhtiniano Daniel Faïta (cf. 1997; 2007) e mais tarde empregado e desenvolvido amplamente por pesquisadores da Equipe Clínica da Atividade, dirigida por Yves Clot no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) de Paris (cf. CLOT, 2010; 2005; CLOT, et al., 2001). Como será possível constatar a seguir, trata-se de procedimentos teórico-metodológicos que se apoiam em um uso específico da imagem audiovisual de sujeitos em atividade em situação de trabalho.

## **2 O método da autoconfrontação simples e cruzada na abordagem do gesto profissional docente**

Tendo a nossa disposição o material audiovisual produzido por Abatti (2010) e Benvenuto (2010) em parceria com os professores dos cursos de Tecnologia em Manutenção Industrial e de Engenharia Elétrica, convidamos os docentes a participarem de diálogos e reflexões que ocorreram em três momentos. No primeiro, realizamos duas sessões de autoconfrontação simples: cada um dos dois professores, individualmente, na presença do pesquisador, teve a oportunidade de se observar no trecho do vídeo em que aparece realizando o gesto profissional de retirada dos instrumentos das mãos do aluno e de se pronunciar a respeito dessa prática.

Cada um dos dois momentos de autoconfrontação simples se compôs de três etapas sucessivas, nas quais: 1) o professor observou o trecho de suas aulas; 2) o professor foi convidado a descrever e a explicar o trecho observado; e 3) o pesquisador-mediador – doravante apenas mediador – questionou o professor.

No segundo momento, realizamos duas sessões de autoconfrontação cruzada. Em cada uma dessas sessões, contamos com a presença e participação dos dois professores. Por exemplo, o professor do curso de Engenharia Elétrica, na presença do professor do curso de Tecnologia em Manutenção Industrial, assistiu ao vídeo em que este realiza o gesto de retirada dos instrumentos das mãos do aluno, sendo – na sequência – convidado a descrever e explicar a ação do colega. Dessa forma, o professor do curso de Tecnologia em Manutenção Industrial teve acesso a um ponto de vista diferente, que – como se previa – não coincidiu com o seu próprio. Diante dessa diferença de pontos de vista, o mediador coordenou a continuidade dos diálogos, o que

*Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (1): 59-81, Jan./Jun. 2013. 65

resultou na construção de um terceiro ponto de vista, a nosso ver mais amplo e qualitativamente superior, como em uma síntese dialética.

Cada um dos dois momentos de autoconfrontação cruzada consistiu em quatro etapas: 1) o professor, na presença do mediador e de seu colega, observou o trecho de aula em que este realiza o gesto profissional; 2) o professor foi convidado a descrever e a explicar o trecho de aula de seu colega; 3) os dois professores dialogaram e refletiram como resultado da diferença de pontos de vista; e 4) o mediador coordenou o diálogo e a reflexão.

Finalmente, no terceiro momento, um documentário em vídeo (contendo os trechos das aulas em que o gesto em questão é realizado e trechos das sessões de autoconfrontação simples e cruzada) foi preparado e compartilhado, gradualmente, com um coletivo de aproximadamente trezentos professores do Campus Pato Branco da UTFPR, em uma sequência de doze reuniões pedagógicas. Em função da limitação de espaço e dos objetivos deste texto, não abordaremos aqui esse terceiro momento. Entretanto, os leitores interessados poderão consultar Lima, Althaus e Rodrigues (2011) para ter acesso a considerações a esse respeito.

### **3 Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano**

Sabemos que os gêneros, sejam eles de discurso (BAKHTIN, 1979/2003a) ou de atividade (CLOT, 1999/2006), se constituem – em sua mobilidade e dinamicidade – de um lado de *repetição* e, ao mesmo tempo, de um lado de *recriação*, definindo-se como formas ou tipos relativamente estáveis de ação humana (BAKHTIN, 1979/2003a, p.326; LIMA, 2010b, p.70-84). Todo sujeito, portanto, ao falar e agir, repete falas e ações realizadas anteriormente, seja por ele mesmo seja por outros. Além disso, todo sujeito, ao repetir essas falas e ações, também as recria, adaptando-as às circunstâncias singulares e sempre novas referentes ao contexto (BAKHTIN, 1979/2003a; CLOT e FAÏTA, 2000; LIMA, 2010b).

Sabemos ainda – especialmente no que diz respeito à atividade de trabalho – que a recriação de ações que se repetem exige engajamento, isto é, investimento de si por parte do sujeito (LIMA, ALTHAUS e RODRIGUES, 2011). Por diferentes razões, que – no caso do trabalho docente no ensino superior – correspondem a dificuldades já



amplamente registradas pela literatura (cf., por exemplo, PIMENTA e ANASTASIOU, 2002/2010; CARNEIRO, 2010; TEODORO e VASCONCELOS, 2005; VEIGA, 2010; VEIGA e VIANA, 2010), esse engajamento ou investimento de si pode ir diminuindo ao longo do tempo, o que, se não conduz o sujeito à pura e simples repetição de sua ação, leva-o muito próximo disso: este se desengaja, se desinveste e, dessa forma, sua ação se atrofia, tornando-se disfuncional e inadaptada às circunstâncias (FREIRE, 2011, p.66).

Uma vez que o ser humano é pleno de possibilidades não realizadas a cada instante (VIGOTSKI, 1996, p.69), mesmo que haja engajamento, o sujeito pode não perceber ou não tomar consciência da necessidade de adaptação de sua ação a novas circunstâncias, o que pode fazer com que ela se repita praticamente ao idêntico e se torne, com isso, da mesma forma, inadaptada e disfuncional (CLOT, 2008, p.158-159; LIMA, 2010b, p.237).

Uma das maneiras de contribuir para a continuidade do processo de recriação da ação, provocando tomadas de consciência e/ou reengajamentos/reinvestimentos, pode ser encontrada em procedimentos metodológicos como o da autoconfrontação, nos quais o sujeito tem um contato social consigo mesmo (VIGOTSKI, 1996; 1991; 1934/2001), isto é, assume “fora de si” uma posição e nela se contempla, se percebe e, então, se dá conta – a partir daquilo que faz efetivamente em sua atividade – de suas possibilidades não realizadas, além de ter a oportunidade de se reconhecer na atividade de seu(s) colega(s) e de permitir que este(s) se reconheça(m) em sua atividade (CLOT, 2008; LIMA, ALTHAUS e RODRIGUES, 2011).

Central nesses procedimentos metodológicos é a questão do diálogo, que, podendo ser compreendido ao mesmo tempo no sentido estrito da “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face” e no sentido amplo de “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p.123), se realiza por meio do intercâmbio de unidades denominadas enunciados, sendo que cada um deles, ao ser produzido pelo sujeito falante, responde a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, antecipa enunciados posteriores (BAKHTIN, 1979/2003a, p.272), entrando com eles em relações dialógicas (BAKHTIN, 1929/2005, p.183). É importante ressaltar, quanto a estas últimas, que dois enunciados de falantes diferentes, produzidos em tempos e espaços diferentes, podem entrar em relação dialógica se entre eles houver

alguma convergência de sentidos por meio do tratamento ou abordagem de um mesmo objeto, isto é, de um mesmo referente (BAKHTIN, 1979/2003b, p.323; 331).

Tendo isso em vista, quando aqui falamos em “dialogismo”, queremos nos referir e enfatizar os seguintes momentos da mobilização do método da autoconfrontação simples e cruzada: 1) aquele no qual o professor, ao ter sua aula filmada e ao ser observado pelas lentes da câmera, começa a observar a si mesmo com os olhos do outro (o que poderão dizer do modo como conduzo minhas aulas?), com isso *alterando* (ou não) seu modo de agir; 2) aquele no qual o professor, na sessão de autoconfrontação simples, ao assistir ao trecho de sua aula pela primeira vez, tem a oportunidade de se observar como professor em um espaço e tempo que não são os da sala de aula: o que pensa o mediador a respeito do trecho de minha aula e o que posso lhe dizer em resposta? O que pensei de minha aula quando estava sendo filmada e o que posso pensar e dizer agora em resposta?; 3) aquele no qual o trecho de aula do professor, na sessão de autoconfrontação cruzada, é apresentado a seu colega, que – então – é convidado a descrevê-lo e comentá-lo. Neste último momento, as questões são de dois tipos, dependendo de cada um dos dois professores participantes: a) o que poderei dizer a respeito do trecho de aula de meu colega e o que ele me responderá?; b) o que dirá meu colega sobre o trecho de minha aula, o que poderei responder e qual seria a relação entre tudo o que já foi dito?

O dialogismo se manifesta nas situações de autoconfrontação especialmente por meio desse diálogo: os professores e os mediadores (aqui incluídas as alunas de iniciação científica no momento em que fizeram a filmagem das aulas) dialogam face a face e, entre os enunciados produzidos e trocados em diferentes espaços e tempos desse processo, se manifestam relações dialógicas pelo fato de tratarem do mesmo objeto.

Nossa experiência com o emprego do método da autoconfrontação simples e cruzada na abordagem da prática docente tem mostrado que cada gesto realizado por um professor em sala de aula, no contato com os alunos, é resultado de uma decisão que o professor toma, dentre outras possíveis (cf. vídeos em LIMA e ALTHAUS, 2011). Nesse sentido, cada gesto docente corresponde a um *posicionamento* do professor a favor deste ou daquele modo de enfrentamento de sua realidade de trabalho, por entender que este ou aquele seria o gesto mais *eficaz* – por atingir objetivos de ensino-

aprendizagem – e mais *eficiente* – por economizar recursos e esforços, tanto de sua parte quanto da parte dos alunos.

Podemos afirmar que, nas sessões de autoconfrontação, ao ser solicitado a se pronunciar a respeito de seus gestos e/ou a respeito dos gestos de seu colega, o professor concebe projetos discursivos/enunciativos (BAKHTIN, 1979/2003a, p.281) para se lançar em processos dialógicos (BAKHTIN, 1929/2005) nos quais apresenta argumentos para defender ou justificar suas ações profissionais, isto é, tenta fazer com que seus parceiros de diálogo – o mediador e/ou seu colega professor – compartilhem de suas opiniões. Logo, os enunciados produzidos pelos professores nessas condições são, como quaisquer outros, dotados de intencionalidades que se manifestam na materialidade linguística<sup>3</sup> e que, evidentemente, não coincidem.

O papel do mediador nas sessões de autoconfrontação é o de identificar conflitos argumentativos provenientes dessa não-coincidência e o de, ao mesmo tempo, animar e mediar o diálogo para que diferentes pontos de vista possam avançar, se desenvolver, buscando chegar – a partir de um mínimo de dois posicionamentos conflitantes, de dois enunciados cujas intenções não coincidem – a um terceiro ponto de vista qualitativamente superior. Esse processo corresponde a uma síntese dialética de teses e antíteses (BUCKINGHAM et al., 2011a, p.182; BUCKINGHAM et al., 2011b, p.199-200) materializada em um novo enunciado, que – por sua vez – poderá, na sequência, ser objeto de novas controvérsias envolvendo, por exemplo, outros professores nos espaços e tempos de reuniões pedagógicas.

Entendemos que a promoção desse tipo de diálogo no seio do coletivo de professores seja algo necessário. Entretanto, não ocorre espontaneamente, tendo em vista as dificuldades do cotidiano de trabalho que levam os docentes do ensino superior a certa “solidão” e “isolamento” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002/2010, p.107). Assim, nosso objetivo é também criar espaços e tempos nos quais os docentes, considerados seus níveis de desenvolvimento reais em termos de suas concepções e práticas concretas atuais, tenham a oportunidade de realizar, com ajuda, aquilo que, sozinhos, têm dificuldade de efetuar, o que os leva a atuar em uma zona de

---

<sup>3</sup> Nesse aspecto, estritamente no que diz respeito à abordagem analítica da materialidade linguística, temos em vista a categoria dos operadores argumentativos (cf. Koch, 1984/2008; 1993/2006). Isso porque estamos convencidos de que essa categoria de análise, além de permitir neste trabalho o pleno alcance de nossos objetivos, não nos traz problemas com incompatibilidades epistemológicas, uma vez que a reinterpretemos e mobilizamos do ponto de vista de uma Análise Dialógica do Discurso.

desenvolvimento proximal (cf. VIGOTSKI, 1991, p.89-103) que, se bem explorada, resulta em conversão de níveis de desenvolvimento potencial em níveis de desenvolvimento real: com isso, não só concepções, mas também gestos profissionais podem avançar, se desenvolver.

#### **4 Análise de diálogos provenientes das sessões de autoconfrontação simples e cruzada**

Apresentaremos e priorizaremos aqui, estritamente por questões de espaço, a análise de diálogos que se desenvolveram acerca do gesto realizado pelo professor do Curso de Tecnologia em Manutenção Industrial. Ressaltamos que, em nossa transcrição, apenas empregamos letras minúsculas e marcamos somente pausas, por meio de reticências, simplificando as normas sugeridas em Preti (2003) pelo fato de essa simplificação, neste trabalho, atender plenamente a nossos objetivos.

Logo no início da sessão de autoconfrontação simples, é apresentado ao professor o trecho da aula filmada em laboratório de prática profissional, no qual o docente retira os instrumentos de soldagem das mãos do aluno. Após a apresentação, o mediador solicita a palavra do professor:

M: a gente percebe o seguinte o aluno apresenta uma dificuldade né? para manusear o equipamento... e você... é... retira das mãos dele o equipamento

P1: sim

M: retira o acendedor mostra como se faz... depois você retira o próprio... maçarico... depois volta... todo esse equipamento volta para as mãos dele

P1: volta todo o equipamento para as mãos dele

M: eu queria que você comentasse... a gente olhasse o vídeo de novo... e você focasse nisso... o seu ato de retirar das mãos do aluno

P1: joia! joia!

M: e você explicar... comentar um pouquinho isso pra gente

P1: joia... acho que nem tem necessidade de passar de volta...

Verificamos que o mediador, inicialmente, procura colocar em palavras o que se observa no vídeo: a dificuldade do aluno no manuseio do equipamento; o gesto de retirada do equipamento realizado pelo professor; o ato de o professor mostrar ao aluno a forma adequada de manuseio do equipamento; a devolução do equipamento ao aluno por parte do professor. Observamos, com isso, para os fins de análise que nos

interessam, dois aspectos fundamentais: 1) primeiramente a adesão do professor ao modo ou ponto de vista a partir do qual o mediador coloca em palavras o material audiovisual, o que – como veremos adiante – terá consequências para o processo interacional e argumentativo subsequente; 2) o modo como a palavra do docente é solicitada: o mediador propõe que o professor assista novamente ao vídeo para *comentar* seu gesto. Novamente, há adesão da parte do professor. Entretanto, ele julga desnecessário tornar a observar o vídeo. Seguem-se seu comentário e explicação:

P1: por que eu retirei o equipamento? tem mais de um motivo... o primeiro motivo é o seguinte... a turma é grande... eu não posso deixar um aluno ficar dez quinze minutos se debatendo... até ele conseguir acertar por iniciativa própria

M: certo

P1: na base da tentativa e erro... então retirar o equipamento dele é uma forma de... abre aspas fecha aspas... ganhar tempo... para que a prática ocorra... mas sem... é... perder que o aluno entenda...

Ao iniciar sua resposta com uma pergunta retórica (“por que eu retirei o equipamento?”), o professor confirma sua adesão ao ponto de vista do mediador (o equipamento foi “retirado”) e – a princípio – parece demonstrar ter compreendido o pedido de comentário do mediador como um pedido de *justificativa*, como se – de alguma forma – o mediador estivesse questionando a validade do gesto. Resta-lhe argumentar com o objetivo de comentar/explicar/justificar a prática. Para isso, primeiramente indica que há “mais de um motivo” para proceder daquela forma e apresenta o que para ele é o primeiro motivo: “a turma é grande”. Na sequência, apresenta um segundo motivo, decorrente do primeiro, numa relação de causa e efeito: “eu não posso deixar um aluno ficar dez quinze minutos se debatendo... até ele conseguir acertar por iniciativa própria... na base da tentativa e erro”.

Depois disso, por meio do operador argumentativo “então”, que – no caso – introduz uma conclusão relativa aos argumentos 1 e 2 que acabam de ser apresentados, o professor explica efetivamente o gesto que realiza: “*então* retirar o equipamento dele é uma forma de... *abre aspas fecha aspas*... ganhar tempo... para que a prática ocorra... *mas sem... é... perder que o aluno entenda...*”.

Observamos, nessa conclusão, a ocorrência tanto da expressão “*abre aspas fecha aspas*” – sinalizando que a ideia de ganhar tempo é relativizada, não se tratando

estritamente de “ganhar tempo” – quanto do marcador argumentativo “mas”, que – nesse contexto – contrapõe um possível argumento orientado para uma conclusão contrária, a qual – como podemos supor com base no que diz o professor – seria a ideia de que retirar o equipamento das mãos do aluno equivaleria a negar-lhe a oportunidade de entender o procedimento de trabalho.

O professor deixa alguns argumentos implícitos, ao passo que explicita outros. Chamaremos aos primeiros de *argumentos implícitos* (AI) e aos segundos de *argumentos explícitos* (AE). Seguem o grupo completo de argumentos apresentados pelo professor, de acordo com essas duas categorias, e a conclusão para a qual eles apontam: 1) o tempo disponível para a realização da aula é limitado (AI); 2) “a turma é grande”, isto é, possui muitos alunos (AE); 3) cada um e todos os alunos da turma precisam praticar os procedimentos de trabalho que estão sendo ensinados (AI); deixar cada aluno acertar o procedimento por si só demanda tempo demais e não permitirá que todos participem (AE). Conclusão: o melhor é retirar o equipamento das mãos do aluno para “ganhar tempo” e, com isso, “permitir que a prática ocorra” para todos.

A observação desse processo argumentativo permite constatar que o enunciado produzido pelo professor se constitui, de fato, como resposta ao enunciado anterior do mediador e, ao mesmo tempo, como antecipação de enunciados posteriores tanto do mediador quanto de outros possíveis interlocutores: não são à toa 1) a marcação de *aspas orais* na expressão “ganhar tempo”; e 2) o argumento contraposto introduzido pelo operador argumentativo “mas”, segundo o qual – com a retirada do equipamento – “não se perde que o aluno entenda”, o que se confirma na sequência audiovisual, mais precisamente na fala do próprio professor em sessão de autoconfrontação simples:

P1: então eu faço a demonstração... bem rápida... e pego e retiro todo o equipamento... e demonstro ó... é assim... até brinquei com ele falando achou que eu ia te entregar aceso? ahn ahn!... desligo tudo e devolvo... viu como é feito? agora faça você

M: certo

P1: e ele pega de volta o equipamento... se ele tinha alguma dúvida do que tinha que acontecer... ele viu ali naquele momento uma exposição... uma prática direcionada... e ele tenta reproduzir aquilo que foi executado... ele pega... eu continuo acompanhando e na sequência ele conseguiu executar o ensinado... ou seja... se foi a primeira vez que ele acendeu o maçarico... ele já se emocionou né?

Seguindo essa linha de argumentação, notamos que sobressai a preocupação do professor prioritariamente com o *aspecto temporal* de sua interação com o(s) aluno(s) no processo de ensino-aprendizagem. Passemos agora ao momento da autoconfrontação cruzada, em que um colega docente do professor observa, comenta e tenta explicar a prática de retirada dos instrumentos das mãos do aluno:

P2: foi isso que eu pude perceber... deixar o aluno até o momento em que ele...

M: deixar o aluno até o momento em que?...

P2: em que você sente... não... aqui realmente eu tenho que dar uma... tenho que ajudá-lo antes que ele também se disperse ou algo do gênero... foi isso que eu senti...

M: você poderia elaborar um pouquinho mais essa questão... deixar o aluno até o momento em que eu sinto que ele...

P2: é um problema assim... eu vejo nas minhas aulas de laboratório... muitas vezes se você deixa muito... é por isso que às vezes quando você tem... muitos alunos em sala de aula de laboratório é ruim... porque... o aluno também chega uma hora em que ele se desmotiva... vale a pena você deixar o aluno... tentar... é importante... mas chega um momento em que você vai ter que intervir naquele experimento... tentar ajudá-lo de alguma forma para que ele não se desmotive ou... se frustrar... não fique frustrado com aquela... com aquele laboratório...

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que chama a atenção certo desconforto do professor ao se pronunciar a respeito da prática de seu colega, o que se manifesta especialmente por meio da suspensão do discurso que pretende deixar subentendidas informações que o mediador acaba por não conseguir acessar: “foi isso que eu pude perceber... deixar o aluno até o momento em que ele...”. A esse enunciado o mediador responde solicitando a explicitação das informações: “deixar o aluno até o momento em que?...”.

Observamos que o ponto de vista e o processo argumentativo do professor do Curso de Engenharia Elétrica assemelham-se e, ao mesmo tempo, diferem do ponto de vista e do processo argumentativo do professor do Curso de Tecnologia em Manutenção Industrial. Parece-nos – contraditoriamente – que, para esse professor, seu colega não “retira” o equipamento, antes o “deixa” nas mãos do aluno até o momento em que “sente” que deve “ajudá-lo” para que ele não “se disperse ou algo do gênero”.

O mediador, então, solicita que o professor esclareça um pouco mais seu ponto de vista: “você poderia elaborar um pouquinho mais essa questão... deixar o aluno até o

momento em que eu sinta que ele...”. A solicitação do mediador acaba por lançar o professor em um processo argumentativo no qual busca sustentar seu posicionamento por meio de um encadeamento/imbricamento de argumentos e conclusões.

Primeiramente, o professor refere-se à questão como “problema”: “é um problema assim”. Em segundo lugar, como argumento que visa, de maneira geral, a sustentar o ponto de vista que está formulando, o professor sinaliza que está se baseando em sua própria experiência: “eu vejo nas minhas aulas de laboratório”. Em terceiro lugar, o professor apresenta a primeira parte de cada uma de duas ideias, que terão como conclusão – curiosamente – uma mesma segunda parte na qual figura o operador argumentativo “porque”, introduzindo uma justificativa ou explicação: “muitas vezes se você deixa [o aluno tentar] muito...” (primeira parte da primeira ideia), “é por isso que às vezes quando você tem... muitos alunos em sala de aula de laboratório” (primeira parte da segunda ideia), “é ruim... *porque*... o aluno também chega uma hora em que ele se desmotiva” (segunda parte que complementa as duas primeiras). Em quarto lugar, antecipando um enunciado que, neste ponto, o reprovava do ponto de vista didático-pedagógico (provavelmente: “então quer dizer que não se deve deixar o aluno tentar?”), o professor afirma: “vale a pena você deixar o aluno... tentar... é importante...”. Em quinto lugar, agora antecipando um enunciado que o reprovava do mesmo ponto de vista (provavelmente com “para você valeria a pena e seria importante deixar o aluno tentar indefinidamente?”), o professor – lançando mão do operador argumentativo “mas” – responde finalmente: “*mas* chega um momento em que você vai ter que intervir naquele experimento... tentar ajudá-lo de alguma forma”. Essa última resposta, por sua vez, é complementada pela enunciação da finalidade dessa “tentativa de ajuda”, o que é introduzido por meio da conjunção “para que”: “*para que* ele não se desmotive ou... se frustrar... não fique frustrado com aquela... com aquele laboratório...”.

Dessa forma, verificamos que o professor, de maneira geral, assim como seu colega, deixa alguns argumentos implícitos (os AI’s), ao passo que explicita outros (os AE’s). Isso se dá da seguinte forma: 1) a turma é grande (AE, causa e premissa do próximo argumento); 2) o professor não consegue dar atenção [individual] a todos os alunos ao mesmo tempo (AI, consequência e conclusão do argumento anterior e causa e premissa do argumento seguinte); 3) o professor deixa os alunos “tentando” sem seu acompanhamento (AE, consequência e conclusão do argumento anterior e do posterior);



4) isso “vale a pena” (AE, causa e premissa do argumento anterior); 5) os alunos se desmotivam ou se frustram (contra-argumento de 3 e 4 e AE, causa e premissa do próximo argumento); 6) o professor precisa intervir antes que se desmotivem (AE, consequência e conclusão do argumento anterior).

Seguindo essa linha de argumentação, sem que o problema do tempo esteja totalmente ausente de seus posicionamentos, observamos que sobressai a preocupação do professor prioritariamente com o *aspecto motivacional* da interação do professor com o(s) aluno(s) no processo de ensino-aprendizagem, o que – de fato – se confirma na sequência do diálogo:

M: certo... então para você... essa questão de pegar do aluno... para fazer... para mostrar... né? está ligada... o aluno tenta um pouco... e depois você percebe... você vai lá e pega para demonstrar... e para você isso aí está ligado à questão da motivação... é isso?

P2: da motivação... eu vejo mais a questão da motivação

Tendo em vista que o professor do Curso de Tecnologia em Manutenção industrial se volta, em seu discurso, muito mais para o aspecto temporal de seu gesto profissional do que para seu aspecto motivacional, que apenas emerge no pano de fundo de seus enunciados; e considerando-se que a situação se inverte no caso do professor do Curso de Engenharia Elétrica: este se volta muito mais para o aspecto motivacional do que para o temporal, que fica em segundo plano; o mediador, em um outro encontro com os professores, a fim de dar continuidade aos trabalhos de autoconfrontação cruzada, procura levar cada um dos professores a colocar em destaque em suas considerações justamente o aspecto que, de certa forma, “negligenciou”. Dessa iniciativa, resulta que os professores *tomam consciência* de que não consideram e não podem considerar em sua ação apenas um dos dois aspectos independentemente do outro, o que leva o gesto a se configurar e a se situar no tempo e no espaço da aula do modo como se configura e situa: uma ação profissional que tem por objetivo dar conta, ao mesmo tempo, tanto do aspecto *temporal* quanto do aspecto *motivacional*.

Vejamos como isso se dá no caso do professor do curso de Tecnologia em Manutenção Industrial:

P1: se eu não tirasse e o aluno por ventura não conseguisse acender... haveria uma frustração... ao ponto de... ao ponto de... ou o

colega que está logo atrás... na vez... dizer pede pra sair... ou antes mesmo disso acontecer... o aluno fechar... botar na bancada e em silêncio ele mesmo sair e ir para o final da fila e... de certa forma bravo né? porque não conseguiu acender...

Vejamos agora como isso se dá no caso do professor do Curso de Engenharia Elétrica:

P2: não... para mim... elas estão interligadas... você precisa gerenciar o tempo por uma questão motivacional... né?... ou você vai deixar tentando até... mas tem a questão do tempo... tempo mesmo... aí... mas vamos pegar do ponto de vista didático... eu acho que as duas estão ligadas... você tem que estar dosando o tempo com o motivacional você tem que estar observando isso... e isso é que é complicado muitas vezes...

Observamos, como indicam nossas análises em cooperação com os professores, que o aspecto temporal e o aspecto motivacional correspondem – de fato – a duas faces de um único e mesmo gesto profissional docente.

### **Considerações finais**

Podemos afirmar que a iniciativa de retirada dos instrumentos das mãos do aluno corresponde a um gesto profissional que, trabalhado e retrabalhado constantemente pelos professores ao longo do tempo, se manifesta como um tipo ou forma relativamente estável de ação docente que busca conciliar e concilia dois opostos contraditórios: o do gerenciamento do tempo curto de aula em turmas cuja quantidade de alunos é elevada (como economizar tempo sem frustrar e desmotivar os alunos?) e o do gerenciamento da motivação de alunos em dificuldade em aulas cujo tempo de duração é curto proporcionalmente ao tamanho da turma (como manter os alunos motivados sem poder dedicar a cada um todo o tempo necessário?).

Revela-se com isso que, na situação de ensino-aprendizagem do laboratório de processos de soldagem, o professor não pode retirar os instrumentos das mãos do aluno nem cedo demais, privilegiando o aspecto temporal, pois o aluno não teria chances reais de conseguir realizar as operações; nem tarde demais, privilegiando o aspecto motivacional, pois faltaria tempo para dedicar aos demais alunos. Nossos estudos e

pesquisas têm apontado que contradições desse tipo não são resolvidas de imediato pelos professores, pois sua resolução depende de um árduo processo de desenvolvimento do gesto profissional, o qual se dá de acordo com ciclos regulatórios ininterruptos de teses, antíteses e sínteses, num processo dialético orquestrado pelo docente.

No caso do gesto de retirada dos instrumentos das mãos do aluno, esses ciclos parecem ter se dado mais ou menos da seguinte maneira: 1) o professor pode se orientar inicialmente pela tese de que o tempo de aula é curto e de que, por isso, deve retirar os instrumentos das mãos dos alunos imediatamente caso estes apresentem dificuldades em seu manuseio; 2) o professor eventualmente toma consciência de que esse encaminhamento acaba por desmotivar os alunos por não terem suficientes oportunidades de obter êxito por iniciativa própria; 3) o professor chega a uma nova tese, que, substituindo a anterior, se constitui como antítese: deve-se deixar os alunos praticar o manuseio dos equipamentos até que obtenham êxito; 4) o professor eventualmente toma consciência de que esse novo encaminhamento acaba por consumir excessivamente o tempo de aula, sem que todos os alunos tenham a oportunidade de praticar o manuseio dos equipamentos; 5) o professor retorna à primeira tese (agora antítese da antítese), que – em seguida –, após nova tomada de consciência, é abandonada para haver um novo retorno à segunda tese (antítese da antítese da antítese) e assim sucessivamente, num movimento ininterrupto de oscilações reguladoras que caminham para e resultam em uma síntese ou curto-circuito de polos opostos (cf. VIGOTSKI, 1999, p.270): um gesto profissional que permite tanto gerenciar o tempo de aula motivando os alunos quanto motivar os alunos gerenciando o tempo de aula.

Nesse processo de desenvolvimento situado no espaço e no tempo da sala de aula ou do laboratório de prática profissional, a exemplo do que pudemos testemunhar nas situações de autoconfrontação simples e cruzada e em outras oportunidades, os professores *debatem* consigo mesmos, à procura de gestos que respondam mais adequadamente às circunstâncias nas quais se encontram, num processo de regulação da atividade que é mediado pela linguagem e que manifesta, de modo patente, suas dimensões dialógicas, argumentativas e desenvolvimentistas. Entendemos ser preciso auxiliar professores que, por diferentes motivos, tenham interrompido esse processo. O emprego do método da autoconfrontação simples e cruzada parece ser uma alternativa.

## REFERÊNCIAS

ABATTI, T.; LIMA, A. P. de. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Manutenção Industrial da UTFPR, Campus Pato Branco. In: *Anais do SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 65-68. Disponível em: [<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/iniciacao-cientifica-e-tecnologica/seminario-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-sicite/anais-de-2003-2008>]. Acesso em: 18/05/2013.

ALVES, J. F.; LIMA, A. P. de. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Engenharia Civil da UTFPR, Campus Pato Branco. In: *Anais do XV SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 57-60. Disponível em: [<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/iniciacao-cientifica-e-tecnologica/seminario-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-sicite/anais-de-2003-2008>]. Acesso em: 18/05/2013.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1929/2005.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003a, p.261-306.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003b, p.307-335.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.

BENVENUTTI, E. I.; LIMA, A. P. de. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Engenharia Elétrica da UTFPR, Campus Pato Branco. In: *Anais do XV SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 61-64. Disponível em: [<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/iniciacao-cientifica-e-tecnologica/seminario-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-sicite/anais-de-2003-2008>]. Acesso em: 18/05/2013.

BUCKINGHAM, W. et al. A realidade é um processo histórico: Georg Hegel (1770-1831). In: BUCKINGHAM, Will. et al. *O livro da filosofia: as grandes ideias de todos os tempos*. Trad. Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011a, p.178-185.

\_\_\_\_\_. A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes: Karl Marx (1818-1883). In: BUCKINGHAM, Will. et al. *O livro da filosofia: as grandes ideias de todos os tempos*. Trad. Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011a, p.196-203.

CARNEIRO, M. H. S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.101-113.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

\_\_\_\_\_. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Puf, 2008.

\_\_\_\_\_. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999/2006.

\_\_\_\_\_. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-la-Neuve, 2005.

\_\_\_\_\_; FAÍTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n. 146, p.17-25, 2001.

\_\_\_\_\_; FAÍTA, D. Genre et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, 4, p.7-43, 2000.

FAÍTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, n. 2, v. 4. p.3-15, 2007. Disponível em: [<http://www.activites.org/sommaires/v4n2.html>]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs Visuels*, n. 6. p.123-129, 1997.

\_\_\_\_\_. Dialogue entre expert et opérateur: contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières. *Connexions*, n. 65, p.77-97, 1995.

FERNANDEZ, G. *Développement d'un geste technique: histoire du freinage em Gare Du Nord*. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Trabalho). CNAM-Paris, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 1984/2008.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 1993/2006.

LIMA, A. P. de; ALTHAUS, D.; RODRIGUES, C. L. S. Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda. *Synergismus Scyentifica*, v. 6. n.1, 2011. Disponível em: [<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/1201/810>]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Práticas docentes: dialogar, compartilhar e refletir. Pato Branco: UTFPR, 2011. Vídeos disponíveis em: [<http://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>] e [[http://www.youtube.com/watch?v=umyPiho\\_2xE](http://www.youtube.com/watch?v=umyPiho_2xE)]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_. *Relações existentes entre linguagem e atividade humana em contextos educacionais e de trabalho*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica. PIBIC-UTFPR, 2009-2011.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e interação verbal: discussão, argumentação e discurso. *Linha d'água*, v. 23, n.1, 2010a. Disponível em: [<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/94>]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_. Visitas técnicas: interação escola-empresa. Curitiba: CRV, 2010b. Disponível em: [[http://www.editoracriv.com.br/?f=produto\\_detalhes&pid=3031](http://www.editoracriv.com.br/?f=produto_detalhes&pid=3031)]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_. (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotski. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 3. p.113-126, 2010c. Disponível em: [<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3374/2244>]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 09, n.1, jan/abr., 2009a. p. 35-60. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n1/a03v9n1.pdf>]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_. Activité regulatrice et genres d’activité dans l’analyse du travail enseignant: Le cas des visites d’entreprise. *Travail et formation en éducation*, Marseille, 3, 2009b. Disponível em: [<http://tfe.revues.org/index856.html#quotation>]. Acesso em: 18/05/2013.

\_\_\_\_\_. *Visitas técnicas: um processo de conciliação escola-empresa*. 2008. 268f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *A interação professor-aluno em um Centro de Formação Profissional Ferroviário*. 2005. 284f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002/2010.

PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

TIBES, V.; LIMA, A. P. de. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Agronomia da UTFPR, *Campus Pato Branco*. In: *Anais do XV SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 53-56. Disponível em: [<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/iniciacao-cientifica-e-tecnologica/seminario-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-sicite/anais-de-2003-2008>]. Acesso em: 18/05/2013.

VARGAS, J. A. de; LIMA, A. P. de. Relações entre a interação verbal professor-aluno e o desenvolvimento do gesto profissional no Curso de Análise e Des. De Sistemas da UTFPR, *Campus Pato Branco*. In: *Anais do SICITE*, v. 02. Cornélio Procópio, 2010. p. 01-04. Disponível em: [<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/iniciacao-cientifica-e-tecnologica/seminario-de-iniciacao-cientifica-e-tecnologica-sicite/anais-de-2003-2008>]. Acesso em: 18/05/2013.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.13-27.

VIGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.55-86.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Trad. José Neto; Luis Barreto; Solange Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

*Recebido em 29/11/2012*

*Aprovado em 24/05/2013*