

VISITAS TÉCNICAS E AUTOCONFRONTAÇÕES: A DESCOBERTA DA ATIVIDADE DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DO ALUNO

Anselmo Pereira de Lima (PUC-SP/CNAM-Paris)*

RESUMO: Este artigo apresenta 1) os resultados de uma aplicação original do método de autoconfrontação à análise da atividade de realização de Visitas Técnicas e 2) a interpretação desses resultados por meio de uma análise lingüístico-discursiva dos diálogos provenientes das sessões de autoconfrontação. O trabalho emprega alguns conceitos próprios do método de autoconfrontação e os conceitos de tema e significação de Bakhtin e seu círculo. Como sugere o título, foi possível descobrir na atividade do aluno a própria atividade do professor.

Palavras-chave: Tema; Significação; Atividade; Pensamento; Desenvolvimento.

Introdução

Em minha pesquisa de mestrado (LIMA, 2005), investiguei a diferença entre a interação *professor-aluno estudante* (P-AE) e a interação *professor-aluno trabalhador* (P-AT). Essa pesquisa teve sua origem em discussões de alguns professores de um *Centro de Formação Profissional Ferroviário* (CFPF): era a primeira vez que a instituição ofereceria seus cursos técnicos a AT's¹, recebendo-os em suas salas de aula. Entre os professores prevalecia o consenso de que o trabalho com AT's seria mais "difícil" do que com AE's². Ao desenvolver essa pesquisa, dei-me conta de que, de um lado, se o CFPF estava recebendo como alunos os trabalhadores das oficinas da empresa ferroviária pela primeira vez, de outro, essas mesmas oficinas já recebiam os alunos do CFPF, os AE's, há muito tempo, em eventos denominados *Visitas Técnicas*.

Meus questionamentos ao realizar essa pesquisa poderiam ser resumidos em um único: o que acontece quando os AT's saem de seus locais de trabalho, as oficinas ferroviárias, e vão para o CFPF aprender na *teoria* aquilo que já conhecem bem na *prática*? Da mesma forma, os questionamentos que possuo ao realizar minha pesquisa de doutorado (LIMA, 2007) poderiam ser resumidos da seguinte maneira: o que acontece quando os AE's saem da escola, o CFPF, e vão para as oficinas da empresa ferroviária aprender na *prática* aquilo que já lhes foi apresentado na *teoria*, ou seja, quando participam de *Visitas Técnicas*? Uma vez que considero esses eventos como situações de encontro polêmico *teoria-prática-ensino-aprendizagem*, pretendo apresentar e analisar neste artigo certas condições em que foi possível converter a polêmica em desenvolvimento real das partes envolvidas.

1. Enfoque metodológico

* selmolima@hotmail.com

Agradeço ao CNPq pela bolsa de doutorado no país e à CAPES pela bolsa de doutorado para estágio no exterior.

Os protagonistas das Visitas Técnicas são o professor, os alunos e os trabalhadores das oficinas visitadas. A metodologia de pesquisa consistiu no engajamento do professor, de um de seus alunos e de um trabalhador nos procedimentos de Autoconfrontação Simples e Cruzada, cujos diálogos são analisados do ponto de vista de dois conceitos da Teoria Dialógica do Discurso: tema e significação. A seguir, apresento, portanto, em maiores detalhes o contexto do estudo, sua metodologia, sua fundamentação teórica.

1.1. Contexto da pesquisa

O CFPPF, localizado dentro das dependências de uma empresa ferroviária e a ela pertencente, oferece cursos de formação técnica em três áreas: Sistemas Mecânicos de Transporte sobre Trilhos, Sistemas Eletroeletrônicos de Transporte sobre Trilhos e Transporte sobre Trilhos. Os alunos do curso de mecânica, quinze ao todo, com idade que varia de 16 a 17 anos, como parte de seus estudos da tecnologia empregada na construção e manutenção de estradas de ferro, realizaram uma Visita Técnica a uma das oficinas da empresa: o objetivo foi observar a linha de produção de um dispositivo eletromecânico de sinalização do tráfego ferroviário denominado J.I.C. (Junta Isolante Colada) e simular suas várias fases de produção. Os alunos participaram das atividades desenvolvidas vivenciando por meio de simulações situações reais de cada posto de trabalho do setor e de seus funcionários, tudo sob orientação do professor e de um dos trabalhadores da oficina, aqui denominado colaborador. A visita teve duração de duas horas e meia.

1.2. Autoconfrontação Simples e Cruzada: teoria e método

Trata-se de um método de conhecimento e análise da atividade de trabalho que consiste em associar à pesquisa os próprios trabalhadores, confrontando-os a seqüências de imagens em que eles mesmos aparecem trabalhando. O objetivo desse procedimento é promover o desenvolvimento do coletivo de trabalhadores e de sua situação de trabalho. O quadro teórico do método compreende principalmente os conceitos de *atividade realizada* e *real da atividade* e de *gênero e estilo de atividade* (CLOT et al., 2001, 17-18), os quais passo agora a explicar.

Em ergonomia e em psicologia do trabalho faz-se distinção entre tarefa e atividade: a tarefa corresponde à prescrição, enquanto que a atividade corresponde à realização da prescrição, o que se denomina *atividade realizada*. Entretanto, a realização não corresponde à prescrição e o que se faz e se pode considerar atividade realizada não passa da atualização de uma das atividades realizáveis na situação. Assim, tendo isso em vista, o *real da atividade* corresponde ao que “não se faz, ao que se tenta fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – ao que se teria pretendido ou podido fazer, ao que acredita-se poder fazer em outra ocasião. Deve-se também adicionar – freqüente paradoxo – o que se faz para não se fazer o que se deve fazer” (CLOT et al., 2001, p. 18).

A oposição entre atividade prescrita e atividade realizada não é imediata. Ao contrário, entre a prescrição e a realização ocorre “um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”. É a este trabalho que se dá o nome de *gênero de atividade*, também chamado de *gênero social do métier* ou de *gênero profissional* e que poderia ainda ser definido assim: formas de se portar, de se dirigir aos outros, de começar uma atividade e de concluí-la, formas de levar eficazmente a cabo uma atividade. O gênero de atividade, por sua vez, também pode se constituir em objeto de ajustes e retoques por parte daqueles que dele se servem. A este trabalho de ajuste e retoque do gênero dá-se o nome de *estilo de atividade* (CLOT et al., 2001, p. 19).

Feita a apresentação do quadro teórico, resta detalhar o método em si. Antes de tudo, cabe ressaltar que a imagem se constitui como suporte principal das observações e tem como finalidade maior a instauração de um quadro em que ocorra o desenvolvimento da experiência profissional do coletivo engajado no trabalho de coanálise. O método da autoconfrontação cruzada se organiza em três etapas: 1) observação minuciosa da atividade e discussão com o coletivo dos trabalhadores com o objetivo de redescobrir a experiência profissional, sua riqueza, seus limites, seus dilemas; 2) coleta de dois tipos de dados audiovisuais: os da própria atividade e os da confrontação entre pares; e 3) restituição das análises ao coletivo por meio de documentos audiovisuais (CLOT, 2005, p. 45-46).

Quanto à realização das confrontações entre pares, alguns detalhamentos se fazem necessários, pois elas se realizam em duas fases distintas: 1) filmagem dos comentários que cada trabalhador que se vê na imagem dirige ao pesquisador (autoconfrontação simples: trabalhador / pesquisador / imagens); 2) reunião dos membros do coletivo em duplas para que se possa filmar os comentários que um dos trabalhadores dirige a seu colega na presença do pesquisador ao ver seu colega nas imagens (autoconfrontação cruzada: dois trabalhadores/ pesquisadores / imagens do colega) (CLOT, 2001, p. 21-23). De uma maneira geral, este é o quadro teórico-metodológico dos procedimentos de autoconfrontação.

A partir de minha experiência de estágio na Clínica da Atividade³ (setembro de 2006 a agosto de 2007), pude constatar que o mesmo quadro teórico que se aplica aos trabalhadores com relação a suas atividades de trabalho se aplica também aos pesquisadores dessa equipe em relação a suas atividades de pesquisa. Em outras palavras, os procedimentos que acabo de expor se constituem para a equipe como uma *atividade de pesquisa prescrita* que se traduz em *atividade de pesquisa realizada* quando os pesquisadores fazem suas intervenções. Ora, a essa atividade de pesquisa realizada, como a toda atividade realizada, corresponde um *real da atividade de pesquisa*. Além disso, a realização do prescrito fabrica, no seio da equipe, um *gênero de atividade de pesquisa* e cada um de seus pesquisadores contribui para a renovação desse gênero por meio de seu *estilo*.

Quero com isso dizer que, em meu caso, assim como no caso dos pesquisadores da Clínica da Atividade, segundo minhas condições e objetivos de pesquisa, adotei para a análise dos dados o quadro teórico tal qual o descrevi, mas não pude, dadas as condições de minha pesquisa, adotar para a realização da autoconfrontação cruzada os mesmos procedimentos que apresentei, tais como os apresentei. Ao invés disso, foi-me necessário seu retrabalho e adaptação, cujas condições e procedimentos passo agora a descrever.

Minha aplicação do método de autoconfrontação cruzada se organizou em duas etapas: 1) uma vez que pesquiso meu próprio trabalho, fiz a observação minuciosa de minha própria atividade e da de meus alunos e colaboradores em diversas situações de Visita Técnica e com eles as discuti com o objetivo de redescobrir nossa experiência profissional, sua riqueza, seus limites, seus dilemas; 2) realizei a coleta de dois tipos de dados audiovisuais: os de nossa própria atividade em quatro Visitas Técnicas e os de confrontação cujas condições detalharei a seguir. Quanto à realização das confrontações, houve cinco fases: 1) dentre as quatro Visitas Técnicas gravadas, seleção de uma para análise; 2) da Visita Técnica selecionada, seleção de uma seqüência de aproximadamente cinco minutos em que um aluno executa uma operação sob a orientação do colaborador e do professor; 3) gravação em áudio dos comentários que o próprio aluno dirige ao professor-pesquisador ao se ver na imagem (autoconfrontação simples: aluno / professor-pesquisador / imagens); 4) gravação em áudio dos comentários que o colaborador dirige ao professor-pesquisador ao ver a atividade do aluno nas imagens (autoconfrontação simples: colaborador / professor-pesquisador / imagens); 5) reunião do aluno e do colaborador para que se pudesse gravar em áudio os comentários que um poderia dirigir ao outro sobre as imagens na minha presença (autoconfrontação cruzada: aluno / colaborador / professor-pesquisador / imagens).

2. Enfoque teórico

Para a análise dos diálogos das sessões de autoconfrontação, tendo em vista o objetivo de apreensão do embate teoria-prática-ensino-aprendizagem tanto em situação de Visita Técnica quanto nas situações de autoconfrontação, parece-me pertinente lançar mão de dois conceitos da *Teoria Dialógica do Discurso* (BRAIT, 2002, p. 31-44): *tema* e *significação* (BAKHTIN, 1929/2002, p. 128-136).

Toda enunciação⁴ completa e concreta possui, além de um *objeto do diálogo*, um sentido definido, único, individual e não reiterável ao qual dá-se o nome de *tema*. Ele exprime uma dada situação histórica na qual surge a enunciação. Por exemplo, uma mesma enunciação possui um sentido que varia cada vez que é empregada e, portanto, um tema que varia de acordo com e na dependência da situação histórica microscópica em que aparece e da qual faz parte. Assim, não são apenas as formas lingüísticas que compõem o tema, mas também e da mesma forma os elementos não verbais que fazem parte da situação (BAKHTIN, 1929/2002, p. 128; CEREJA, 2005, p. 225). A enunciação, entretanto, não possui apenas um tema. Ela possui também uma *significação*, a qual, contrariamente ao tema, é entendida como os elementos enunciativos reiteráveis e idênticos cada vez que aparecem. Assim, ao tema corresponde “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”, enquanto que à significação corresponde “um aparato técnico para a realização do tema”. Não pode haver, portanto, tema sem significação nem significação sem tema e não é possível estabelecer claramente entre eles uma linha de separação (BAKHTIN, 1929/2002, p. 129).

A inter-relação tema-significação pode também ser formulada assim: o tema se constitui como “estágio superior real da capacidade lingüística de significar” enquanto que a

significação corresponde ao “estágio inferior da capacidade de significar” e, se isolada, não quer dizer nada, limitando-se a “um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN, 1929/2002, p. 131). Para que se compreenda com maior clareza a diferença e a relação dinâmica existente entre tema e significação, é importante levar em conta o problema da *compreensão* e o da *apreciação*. O processo de uma verdadeira compreensão é ativo e contém em si o princípio de uma resposta: “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”. A compreensão é portanto diálogo: “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1929/2002, p. 131-132).

Além disso, tanto a palavra do *locutor* quanto a do *interlocutor* são dotadas de um acento apreciativo, ou seja, de um julgamento de valor, cuja manifestação mais óbvia e superficial ocorre na *entoação expressiva*, que pode, como auxiliar marginal das significações lingüísticas, dependendo dos limites estreitos da situação histórica concreta e do material verbal em questão, realizar integral e exclusivamente o tema da enunciação (BAKHTIN, 1929/2002, p. 134). Porém, a entoação não realiza e não traduz de forma adequada o valor apreciativo, sem o qual não existe enunciação. É graças à apreciação que se forma uma dada significação objetiva e que se tem a indicação de que a segunda entrou no *horizonte social apreciativo*⁵ dos interlocutores – tanto o imediato quanto o mais amplo. As mudanças criativas de significação, que no fim das contas são sempre *reavaliações*, devem-se à apreciação e ocorrem como resultado do “deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”, o que se constitui como evolução histórica da palavra (BAKHTIN, 1929/2002, p. 135). O alargamento do horizonte social apreciativo dos interlocutores ocorre dialeticamente: os novos aspectos da existência humana entram em luta com os anteriores e os submetem a uma reavaliação, fazendo-os mudar de lugar no quadro do horizonte social apreciativo. A evolução semântica segue essa mesma lei de evolução dialética, refletindo-o: “uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la” (BAKHTIN, 1929/2002, p. 136).

Assim, compreende-se como o tema absorve a significação e a dilacera em suas contradições vivas, produzindo enfim uma nova significação pronta para ser submetida ao mesmo processo por um novo tema. Compreende-se também a importância de se levar em conta no estudo do tema e da significação tanto a noção de compreensão quanto a de apreciação: é só assim que se pode entender a “evolução histórica do tema e das significações que o compõem” (BAKHTIN, 1929/2002, p. 135). De minha parte, considerarei essa evolução histórica do material verbal nos e através dos diálogos das situações de autoconfrontação como desenvolvimento do pensamento dos interlocutores sobre suas atividades, pois, como diz VYGOTSKI (2001), o pensamento não se expressa nas palavras, mas nelas se realiza.

3. Autoconfrontações

A seqüência de imagens empregada nas sessões de autoconfrontação apresenta o aluno engajado na atividade de traçagem de uma barra de trilho ferroviário, a qual tem 12 metros de

comprimento e está posicionada na altura da cintura sobre dois cavaletes de aço. O aluno utiliza uma trena, um gabarito de traçagem e um riscador. A trena é estendida e o aluno, a partir da medida nela identificada, posiciona o gabarito de traçagem sobre o trilho e, com o auxílio do riscador, efetua a traçagem.

3.1. Autoconfrontação simples (ACS1): aluno e professor-pesquisador

Em um primeiro momento, o professor apresenta ao aluno a seqüência da atividade:

- P: você tem alguma coisa a me dizer sobre essa essa parte que você:... traçou aí? ((silêncio))
A: acho que eu não sei...
P: é... deixa eu voltar pra você ver
A: ()
P: oi?
A: () o jeito que eu segurei ali () o jeito que eu segurei ()
P: cortar o dedo? não não... ó do jeito que você passa **você passa três vezes o riscador**
A: uhn

Essa é a fase inicial da autoconfrontação em que se estabelece o objeto do diálogo professor-aluno ao longo da sessão de autoconfrontação: “você passa três vezes o riscador”. Essa enunciação, no nível da significação, expressa literalmente o que fez o aluno: aplicou o riscador ao trilho uma, duas, três vezes. Porém, alguns dados referentes à situação histórica na qual ela surgiu permitem que se avance ao nível do tema: de acordo com a teoria, para se traçar um material deve-se nele passar o riscador *apenas uma vez* e com força suficiente para que o traçado seja visível. O professor sabe disso e sabe que o aluno já aprendeu isso no CFPF. A enunciação desse objeto por parte do professor parece, portanto, ter como tema a *não realização da teoria na prática* ou, se se pensar a teoria como prescrição e a prática como realização (Boutet, 1995, p. 261), a *não coincidência da prescrição com a realização*. Então o professor questiona o aluno procurando saber por que isso foi assim e este último apresenta suas razões:

- P: por que que **você passou três vezes o riscador**?
A: é aquilo que eu falei para o senhor eu estava **acostumado** a riscar o **mil e vinte** vai riscar **um mil e quarenta** ali daí...faz diferença né? () você não pode fazer só um risquinho uma coisa bem superficial porque se não você passa a mão assim some o risco ()
P: certo

As palavras “mil e vinte” e “mil e quarenta”, que figuram na resposta do aluno ao professor, possuem dois níveis de significação. Em primeiro lugar, são numerais, isto é, palavras que servem para quantificar. Em segundo, e aqui a significação começa a se aproximar do tema, de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) estudadas pelo aluno no CFPF, são a designação do aço e da variação de sua dureza: “mil e vinte” designa um aço de baixa dureza, “mil e quarenta” designa um aço de alta dureza. São os dados extralingüísticos, não verbais, referentes à situação histórica

concreta que permitem acessar o nível do tema. O “mil e vinte” é o tipo de aço mais comumente empregado nos centros de formação por ser mais facilmente trabalhado pelos alunos. É, portanto, um “aço didático”. O “mil e quarenta” é o tipo de aço empregado na fabricação dos trilhos ferroviários, pois, tendo maior dureza, é mais resistente ao desgaste. Assim, ao dizer “eu estava acostumado a riscar o mil e vinte vai riscar um mil e quarenta ali daí...faz diferença né?”, o aluno coloca em um mesmo plano, de um lado, a teoria e a escola e, de outro, a prática e a empresa, instaurando em seu discurso o tema da *oposição escola teórica – empresa prática*. Além disso, ao dizer “acostumado a riscar o mil e vinte”, o aluno se apresenta em seu discurso como experiente na escola teórica e inexperiente na empresa prática, o que adiciona ao interior do tema a oposição *experiência teórica – inexperiência prática*, sendo na fronteira dessas duas que o aluno se encontra. Passo agora à autoconfrontação simples com o colaborador.

3.2. Autoconfrontação simples (ACS2): colaborador e professor-pesquisador

Após a apresentação das imagens pelo professor, o colaborador reage imediatamente:

- C: ele colocou o gabarito **em cima** da da da régua quer ver ó lá
P: da trena
C: da trena... quer ver?... então está lá ó se ele já está **acostumado** ele colocaria o gabarito **embaixo**... e a trena **por cima**... ó lá ó... ó lá ó colocou **em cima** da trena ó...
P: quer dizer quase ele ele
[
C: QUase ele ia riscar a trena
P: certo

Na fase inicial da autoconfrontação, o colaborador estabelece de imediato o objeto do diálogo com o professor: “ele colocou o gabarito em cima da da da régua [trena]” e, em seguida, o desenvolve com “se ele já está acostumado ele colocaria o gabarito embaixo... e a trena por cima...”. Dessas enunciações do colaborador, chamam a atenção as palavras “em cima”, “embaixo” e “por cima”. Do ponto de vista da significação, trata-se de duas locuções preposicionais e de uma preposição, as quais têm a função de colocar em relação dois elementos, localizando-os no espaço: um pode estar “em cima”, “embaixo” ou “por cima” do outro. Para se chegar ao tema, é necessário convocar os dados históricos da situação concreta: faz parte do gênero profissional da atividade proceder de modo a conservar tanto quanto possível os instrumentos de trabalho.

Ora, da forma como o aluno procedeu, colocando o gabarito de traçagem “em cima” da trena, “QUase” ele termina por riscá-la, assim danificando-a. Logo, ao dizer “se ele já está acostumado ele colocaria o gabarito embaixo... e a trena por cima...”, o colaborador opõe em seu discurso a falta de costume do aluno e, portanto, sua inexperiência (gabarito “em cima” da trena) ao seu próprio costume e, portanto, experiência com o gênero profissional (gabarito “embaixo” e trena “por cima”). Além disso, verifica-se que a atividade realizada do aluno, que corresponde a sua inexperiência, consiste no fato de ele ter colocado o gabarito de

traçagem “em cima” da trena, enquanto que um dos aspectos do real de sua atividade, que corresponde à experiência a ser alcançada, está na possibilidade de colocá-lo “embaixo” desta última. Instaura-se, portanto, na enunciação do colaborador o tema da *oposição inexperiência – experiência a ser alcançada* ou, em outras palavras e o que dá quase na mesma, da *não conformidade da prática do aluno com o gênero profissional*. O diálogo tem sua seqüência quando o professor questiona o colaborador quanto a como ele descreve o que fez o aluno:

- P: você descreve você descreve isso como **nervosismo**?
- C: é **nervosismo**... tá **apavorado** lá...
- P: se ele estivesse **calmo** talvez ele não colocasse a trena?
- C: ele não colocaria
- P: você acha que não?
- C: ((muxoxos))... ó lá ó lá... tá vendo ó... o que que ele podia fazer ali?... erguer assim a trena... colocar...
- P: o gabarito
- C: o gabaritinho e ficar por cima... ele apoiava ela no gabarito e riscava
- P: corria o gabarito aqui comparava com o valor da trena ()
- C: [porque a trena está por cima... vamos supor a trena está aqui ó... você colocou ele aqui e relou a trena pronto... você pode tirar a trena e riscar...]
- P: até com **mais facilidade** né?... ali ele tem que tomar cuidado para não riscar a trena
- C: [não riscar a trena

Observa-se que a atividade realizada do aluno é atribuída a seu estado emocional: “é nervosismo... tá apavorado lá”. Observa-se também que a calma é a condição para que o aspecto do real da atividade em discussão tivesse feito parte de sua atividade realizada: “se ele estivesse calmo, pergunta o professor, talvez ele não colocasse a trena [por baixo do gabarito]?”, “ele não colocaria”, responde o colaborador. Além disso, observa-se que se o aluno tivesse procedido conforme o aspecto em questão do real de sua atividade, ele teria tido “mais facilidade” para traçar, pois em sua atividade realizada “ele tem que tomar cuidado para não riscar a trena”, o que dificulta a execução da traçagem do trilho.

“Nervosismo”, “apavorado”, “calmo” e “facilidade” são palavras que extraio desse trecho para análise. No nível da significação, trata-se de dois substantivos (“nervosismo” e “facilidade”) e de dois adjetivos (“apavorado” e “calmo”). Os substantivos poderiam ser adjetivados e, assim, ter-se-ia uma seqüência de quatro adjetivos: “nervoso”, “apavorado”, “calmo” e “fácil”. Os adjetivos, por sua vez, poderiam ser substantivados e, semelhantemente, obter-se-ia uma seqüência de quatro substantivos: “nervosismo”, “apavoramento”, “calma” e “facilidade”. Ainda no nível da significação, sabe-se que as palavras “nervosismo/nervoso”, “apavoramento/apavorado”, de um lado, e “calma/calmo”, de outro, são antônimas e exprimem o estado emocional de alguém, especialmente quando algo não vai bem. Já as palavras “facilidade/fácil” têm como antônimos as palavras “dificuldade/difícil” e, no caso, exprimem o grau de destreza de alguém na realização de algo, daí a noção de “com mais facilidade” presente no discurso do professor.

Para que se possa avançar ao nível do tema, basta levar em consideração os dados referentes à situação histórica concreta já apresentados e chegar-se-á à conclusão de que por meio dessas palavras circula no diálogo um tema maior que parece se constituir da fusão de todos os temas de oposição já identificados até o momento: “teoria – prática”, “prescrição – realização”, “escola teórica – empresa prática”, “experiência teórica – inexperiência prática”, “inexperiência – experiência a ser alcançada” e “prática do aluno – gênero profissional”. Assim, o “nervosismo”, o “apavoramento” e a “dificuldade” do aluno, como características de sua atividade realizada, são colocados no plano da teoria, da escola e da inexperiência. Já a “calma” e a “facilidade” são atribuídas a um profissional cujo procedimento inclui um dos aspectos do real da atividade do aluno, sendo assim colocadas no plano da prática, da empresa prática e da experiência. Chamarei esse tema de tema da *oposição nervosismo da inexperiência – calma da experiência*.

Antes de passar à análise da sessão de autoconfrontação cruzada, resta estabelecer um diálogo entre os dados provenientes, de um lado, da sessão de ACS1 e, de outro, da sessão de ACS2. Este procedimento permitirá compreender mais a fundo o real da atividade do aluno, especialmente no que se refere aos *conflitos* por ele vivenciados em seu processo de aprendizagem e a possibilidades de resolvê-los. Quando perguntado pelo professor “por que que você passou três vezes o riscador?”, o aluno responde explicando que se tratava de traçar um aço de alta dureza e que, por essa razão, não se “pode fazer só um risquinho uma coisa bem superficial porque se não você passa a mão assim some o risco”. Quanto ao professor e ao colaborador, ambos chegaram à conclusão de que “quase” o aluno termina por “riscar a trena” e que, colocando-a por baixo do gabarito de traçagem, “ele tem que tomar cuidado” para não fazê-lo.

Esses dois pontos de vista, um teórico e outro prático, parecem ao mesmo tempo contraditórios e complementares: para evitar de “riscar a trena”, o aluno é obrigado a passar o riscador sobre o trilho com toda cautela, o que o impede de aplicar força e rapidez a seu gesto de traçagem com o riscador. Uma vez que o aço do trilho a ser traçado é de alta dureza, obtém com isso “só um risquinho uma coisa bem superficial” e é obrigado a passar o riscador mais de uma vez, contrariando assim a prescrição teórica. Logo, percebe-se que o aluno se encontra em um conflito de atividades: se ele passa o riscador com força, conseguirá traçar o trilho, mas acabará por danificar a trena; se ele passa o riscador com cautela, preservará a trena, mas não conseguirá traçar o trilho. O resultado só pode ser, como dizem o professor e o colaborador, dificuldade, “nervosismo” e “apavoramento”. A única solução para o problema parece ser mesmo colocar o gabarito “emba::ixo” da trena, um desenvolvimento do gesto profissional que só poderá ocorrer com a experiência e que, nesse caso, poderá promover a substituição da dificuldade, do “nervosismo” e do “apavoramento”, que caracterizam a inexperiência, pela “facilidade” e pela “calma” característicos da experiência. De fato, o aluno se encontra na fronteira conflituosa da inexperiência com a experiência, da teoria com a prática, da escola com a empresa.

3.3. Autoconfrontação cruzada (ACC): aluno, colaborador e professor-pesquisador

O professor rerepresenta as imagens ao aluno e ao colaborador, um na presença do outro:

- C: agora você vai mostrar o **nervosismo** pra ele de novo né?
P: agora vai surgir...
C: é... vamos ver se ele vai ver onde está o... onde ele deu uns **errinho** ali... num é é o que eu te falei é **nervoso**
P: onde você deu um **errinho** aí Carlos?
C: ó lá... ó...
P: e aí Carlos?
A: eu deixei a trena **por baixo**
P: oi?
A: eu quase risquei a trena
C: ((risos)) eu quase risquei a trena ((tom de riso))
P: era isso Jorge?
A: quase risquei a trena

É marcante a tomada de consciência do aluno⁶: “eu deixei a trena por baixo”, “eu quase risquei a trena”, “quase risquei a trena”. São palavras muito próximas das pronunciadas pelo professor e pelo colaborador na sessão de ACS2. Com elas o aluno sai da fronteira da inexperiência com a experiência e passa, pelo menos no que se refere a essa atividade específica de análise, para o lado da experiência. Chama a atenção o juízo de valor (acento apreciativo) emitido pelo colaborador e incorporado pelo professor em relação à atividade realizada do aluno: um “errinho”. Parece ser a *compreensão* do tema dessa palavra, juntamente com o das palavras “nervosismo” e “nervoso”, que conduz o aluno a procurar e enxergar nas imagens o que até então não havia enxergado. No nível da significação, trata-se do substantivo “erro” flexionado no grau diminutivo: “errinho”. Essa palavra pode, no caso, designar um desvio em relação a um modelo ou norma ocasionado por falta de jeito ou inabilidade. O grau diminutivo, por sua vez, exprime a idéia de tamanho reduzido ou de redução.

O substantivo “erro” tem ainda como antônimo o substantivo “acerto”, o qual indica conformidade com um modelo ou norma. Para que se possa avançar ao nível do tema, deve-se, mais uma vez, levar em consideração os dados referentes à situação histórica concreta já apresentados e chegar-se-á à conclusão de que o tema maior, a que já se fez referência anteriormente, é agora avaliado em seus dois extremos: a teoria, a escola teórica e a experiência na escola teórica são *desvios* quando comparadas ao modelo da prática, da empresa prática e da experiência na empresa. A expressão desses erros ou desvios é, por sua vez, suavizada pelo diminutivo, que, no nível do tema, parece reduzi-los ao mínimo, atribuindo-lhes talvez pouca importância: trata-se de um julgamento de valor sobre um julgamento de valor. Em suma, fica configurado o tema da *inexperiência como erro e da experiência como acerto*.

Na seqüência do diálogo, que parece manter esse mesmo tema, há um rápido esboço de discussão em torno de questões de estilo: o colaborador pergunta ao aluno “qual seria o **serviço certo** pra você fazer ali?” e começa a explicá-lo: colocar a trena *por cima* do gabarito, tirar a medida, remover a trena e traçar. O aluno, por sua vez, buscando defender sua posição,

duvida que colocando-se a trena por cima do gabarito poder-se-ia obter precisão na medida. Para ele o melhor é colocar a trena *por baixo* do gabarito para tirar a medida, mas removê-la para depois poder traçar. O colaborador, diante da discordância do aluno, continua suas explicações acrescentando que aquela medida é “bruta” e que não há necessidade de uma precisão milimétrica. O aluno, agora convencido, diz **“a teoria é uma coisa lá é prática eu não tinha noção daquilo”** e “agora eu já::... não ia [fazer desse jeito]”. Verifica-se, portanto, que o horizonte social apreciativo do aluno com relação a sua própria atividade alarga-se progressivamente da sessão de ACS para a de ACC, em um movimento que vai da inexperiência à experiência. O professor, de sua parte, de repente apresenta uma questão ao colaborador que faz com que as imagens e os pontos de vista até então constituídos sejam mais uma vez reavaliados, mudando de significação:

- P: agora agora uma questão Jorge... nós... eu e você nem eu nem você vimos isso na:: na hora lá? que ele estava colocando o gabarito de traçagem por cima da trena?
[
C: viu sim... porque... não é... talvez... se a imagem voltar um pouquinho pra trás

Na situação de Visita Técnica, o aluno estava executando sua atividade sob a orientação do colaborador e do professor. Se nela havia algum “erro”, fica claro que o colaborador e o professor deveriam tê-lo visto e corrigido na situação. Por que não o fizeram? Diante dessa questão, é grande a confusão e o embaraço do colaborador: “viu sim... porque... não é... talvez...”. A resposta só pode ser procurada nas imagens, as quais são agora reconvocadas (“se a imagem voltar um pouquinho pra trás”), passando a ser observadas não mais como um meio de se acessar a atividade do aluno, mas a do próprio colaborador e a do próprio professor:

- P: vamos voltar
C: pode pode ser que está falando com outras pesso::as...
P: deixa eu ver... onde a gente estava... onde a gente estava nessa hora
[
C: não é?
P: vamos ver
[
C: é tem que ver...

Durante esse momento de reobservação e de reavaliação das imagens, o aluno não se manifesta verbalmente, apenas acompanha o que se passa. Entretanto, assim que o professor e o colaborador conseguem identificar onde estavam no momento em que ele se encontrava em dificuldade, não hesita em apresentar seu ponto de vista:

- P: opa
C: ó lá nós dois do la::do ((riso de alguém que parece satisfeito por ter se justificado))
[
A: estava conversando não estavam prestando atenção no serviço
P: ó lá

- C: ó lá ó...
 P: estava prestando atenção sim ó lá ó
 C: ó lá ó lá ó
 A: mas eu estava tampando meio que a visão ali

Verifica-se que, no momento em que aparecem, o professor se manifesta com “opa”; o colaborador e o aluno, por sua vez, falam ao mesmo tempo (sobreposição de vozes), cada um interpretando a mesma imagem de uma forma diferente. O primeiro, parecendo satisfeito com o que vê, diz: “ó lá nós dois do la::do”. Para ele, o fato de estar do lado do aluno, o justifica. O segundo, baseando-se não na posição, mas no que faziam o colaborador e o professor, diz “estava conversando não estavam prestando atenção no serviço”. Segue-se um momento em que os três observam as imagens: “ó lá”, “ó lá ó”, “ó lá ó lá ó”. O professor, tendo ouvido o que disse o aluno, reage com: “estava prestando atenção sim ó lá ó”. Assim é instaurada no diálogo uma controvérsia: o colaborador e o professor acham que estavam prestando atenção ao que faziam e, portanto, ao que fazia o aluno; este, por sua vez, acredita que não e, polemizando com os dois primeiros, apresenta um argumento decisivo a favor de seu ponto de vista: “mas eu estava tampando meio que a visão ali”. A questão que, de uma forma embaraçosa, se coloca para o colaborador e o professor é: por que, se perceberam na situação o “erro” do aluno, não o corrigiram? Os dois começam a buscar uma resposta:

- P: ou talvez eu fiquei pensando aqui porque que a gente não deu um toque... né... talvez... não sei... será que a gente percebeu que::... deixa passar
 C: deixa passar
 P: vai... pra quê::
 []
 C: eu só vi agora ((silêncio))... lá eu não vi nada
 P: na hora você não viu né?
 C: ((muxoxos))
 P: e nem eu me lembro de ter... de ter prestado atenção
 []
 C: num num é... é deTAlhe... é detalhe que você na mesma hora é igual ele... ele estava lá meio nervoso... a gente não estava nervoso... só que a gente estava... mostrando pra ele conversando... aí a gente fica conversando daqui né... ele está fazendo ali você distrai... entendeu?

Verifica-se que os dois seguem discutindo o problema, o professor levanta a possibilidade de terem deixado o “erro” passar propositalmente, pois talvez não tivesse valido a pena corrigir o aluno na situação; o colaborador parece concordar com ele, mas logo em seguida admite: “eu só vi agora ((silêncio))... lá eu não vi nada”. O professor, por sua vez, assim como o colaborador, também admite: “e nem eu me lembro de ter... de ter prestado atenção”. Seguem-se então as justificativas do colaborador, nas quais, de uma maneira geral, ele descreve assim o problema: “num num é... é deTAlhe... é detalhe”; e adiciona: “é igual ele”. Este último enunciado, introduz um paralelo inevitável entre a estrutura da atividade do aluno e a do colaborador juntamente com a do professor: “ele estava lá meio nervoso... a gente não estava nervoso... só que a gente estava... mostrando pra ele conversando... aí a gente fica conversando daqui né... ele está fazendo ali você distrai... entendeu?”.

Assim, a atividade realizada do professor e do colaborador consiste em que ficaram “conversando daqui” enquanto o aluno ficou “fazendo [d]ali” e, ao mesmo tempo, “tampando meio que a visão”. O real dessa atividade consiste em que dessa forma não puderam ver nem corrigir o “erro” cometido pelo aluno na situação. De fato, no que diz respeito aos conflitos, a atividade daqueles que ensinam e a daqueles que aprendem obedecem ao mesmo funcionamento, possuindo uma estrutura comum (CLOT, 2006, p. 28): da mesma forma que o aluno colocou o gabarito de traçagem por cima da trena, o professor e o colaborador deixaram o aluno por cima daquilo que estava(m) fazendo sem que o pudessem ver. Poder-se-ia dizer que *no “erro” inicialmente atribuído ao aluno descobre-se o “erro” do professor e do colaborador* e que, dessa forma, alarga-se o horizonte social apreciativo tanto do professor e do colaborador quanto do aluno.

No nível da significação, a palavra “erro” não se altera: no caso, indica sempre um desvio em relação a um modelo ou norma (aqui o dos professores que não corrigiram o aluno). Mas agora descobre-se que o “erro” que pensou-se exclusivamente do aluno é na verdade também do professor e do colaborador. Essa constatação obriga a uma reacentuação da palavra: o “erro” deixa de ser “erro” e passa a ser um “detalhe” que, no aqui e agora da situação analisada, passou despercebido. Entretanto, a palavra “detalhe”, como se perceberá adiante, sendo o resultado da recente evolução histórica da palavra “erro” ao longo dos diálogos nas situações de autoconfrontação, contém em si os julgamentos de valor relativos à idéia de “erro” e “acerto”. É por isso que desse ponto em diante os interlocutores passam a oscilar entre a noção de “erro” e a de “detalhe”:

- P: essa experiência aqui como é que vocês definiriam assim? se verem no vídeo de conversarem
C: não primeira vez que eu vejo assim né igual você já foi lá várias vezes...
P: já
C: é BOM você chega assim e vê os... os detalhes
A: o que pode melhorar
C: melhorar na próxima... aperfeiçoando né
P: como assim melhorar na próxima visita?
A: os detalhes da trena é um detalhe que eu acho que não é tão comum você... várias pessoas vão lá cometem o erro ()
C: ah igual eu falo... é a primeira vez que a gente está
[
A: ()
C: detalhes é cheio de detalhes
[
A: vai ficar esperto a próxima vez que tiver uma visita lá vai falar ó o cara vai fazer com a trena aquilo lá vou chegar e falar ó não é assim que faz

Verifica-se que para o colaborador foi “bom” ter tido a experiência de autoconfrontação porque foi possível ver “os detalhes”, não mais certos “erros”. Nota-se, entretanto, sua hesitação antes de dizer “detalhes”, como se ele se esforçasse por evitar a palavra “erros” (o do aluno, o seu próprio e o do professor): “você chega assim e vê os... os detalhes”. O aluno, por sua vez, traduz esses “detalhes” em termos daquilo que se “pode melhorar”. O colaborador partilha do ponto de vista do aluno, mas sabe que isso só será

possível “na próxima” e “aperfeiçoando”. Nota-se a apropriação da palavra do colaborador pelo aluno (“detalhes”) e da palavra do aluno pelo colaborador (“melhorar” e “aperfeiçoando”).

O professor, por sua vez, deseja que eles falem mais sobre as melhorias e aperfeiçoamentos a que fazem referência. Então o aluno, sem hesitar, indica: “os detalhes da trena é um detalhe que eu acho que não é tão comum você... várias pessoas vão lá cometem o erro”. Verifica-se que o aluno resgata a noção de “erro” substituída pela de “detalhes” pelo colaborador, o qual, nesse momento, reage, ao que tudo indica buscando se justificar, com “é a primeira vez que a gente está” e “detalhes é cheio de detalhes”. Assim, ao dizer “é a primeira vez”, o colaborador parece atribuir tanto a si mesmo quanto ao professor (“a gente”) uma certa “inexperiência”. O aluno, por sua vez, assim como o colaborador explicou o que ele deveria ter feito e o que deve fazer ao traçar o trilho, passa a explicar ao colaborador e ao professor o que eles deveriam ter feito e devem fazer: “vai ficar esperto a próxima vez que tiver uma visita lá vai falar ó o cara vai fazer com a trena aquilo lá vou chegar e falar ó não é assim que faz”. Isso leva o professor e o colaborador a retomar as reflexões:

- P: eu acho que passou batido pra mim e pra você Jorge
[
C: passou passou
P: se a gente tivesse visto
C: você vê que eu liguei agora ó lá **um erro que a gente cometemos ali**
A: ahn ahn
P: mas eu acho também Jorge... é::
[
C: é aquilo que eu falei pra você... você na hora ali você não está::
P: a gente achou que ele estava encaminhado
C: estava
P: né? que ele já estava encaminhado e **tudo certo**
[
C: você vê que a gente estava conversando... ah coisa que eu falei né é **deTAlhes** você olha **deTAlhes** que você na hora lá

É a primeira e única vez no diálogo que o colaborador avalia dessa forma o fato de ele e o professor não terem visto e corrigido o aluno na situação: “ó lá um erro que a gente cometemos ali”⁷, o que a idéia de “detalhe” parecia querer disfarçar. Ao ouvir isso, o aluno reage imediatamente com “ahn ahn”, concordando antes com a idéia de “erro”. O professor se manifesta dizendo que ele e o colaborador acharam que o aluno “já estava encaminhado” e que “tudo [estava] certo”. O colaborador termina retomando e afirmando: “ah coisa que eu falei né é deTAlhes você olha deTAlhes que você na hora lá [não vê?]”, assim mais uma vez abandonando a noção de “erro” e adotando a de “detalhes”. O resultado é que o professor e o colaborador, a exemplo do aluno a propósito de sua própria atividade, começam a avaliar sua situação de trabalho de uma maneira diferente:

- P: e a gente tinha assim a gente tinha **um tempo curto** lá lembra?
C: foi... **foi corrido**
[

P: e **tinha bastante coisa pra fazer**

C: **o certo** ((tosse)) o cer/ ((tosse)) perdão **o certo** lá é o dia inteiro... pra você ficar show de bola mesmo... né você vai lá e você vê desde a hora que o pessoal começa tirar do estaleiro **colocar tudo com calma tudo certinho...**

P: eu vou considerar isso para as próximas... visitas... () o dia inteiro talvez dois dias dois períodos diferentes

C: [((tosse))... porque veja bem lá:: você pode até fazer faz duas turmas... aí **o próprio aluno ele trabalha com o pessoal lá...**

Observa-se que para o professor e o colaborador, eles tiveram “um tempo curto”, “foi corrido” e “tinha bastante coisa pra fazer”. Diante dessa conclusão, o colaborador apresenta o ponto de vista segundo o qual “o certo lá é o dia inteiro”, pois assim é possível acompanhar “tudo com calma tudo certinho”, o que implica, inevitavelmente, que o “jeito” como a Visita Técnica foi realizada foi “errado” e tudo foi acompanhado sem “calma”, ou seja, como disse o colaborador em outro momento referindo-se à atividade do aluno, com “nervosismo”, o que acaba contradizendo o que ele mesmo disse em outro momento: “a gente não estava nervoso... só que a gente estava... mostrando pra ele conversando”. O professor reage dizendo que vai “considerar isso para as próximas... visitas” e o colaborador conclui dizendo que dessa forma “o próprio aluno ele trabalha com o pessoal lá”. Eis aí novos desenvolvimentos, novas formas de enxergar e interpretar o próprio trabalho: descobriu-se que o “erro” e o “nervosismo” que se pensava aplicar apenas ao aluno, aplica-se também ao próprio professor e ao próprio colaborador. Como diria Bakhtin, esse deslocamento das palavras “erro” e “nervosismo” do contexto apreciativo da atividade do aluno para o contexto apreciativo da atividade do professor e do colaborador se constitui como evolução histórica da palavra, isto é, como desenvolvimento do pensamento dos interlocutores sobre suas atividades.

Considerações finais

No início deste artigo apresentei os eventos denominados Visitas Técnicas como situações de encontro polêmico *teoria-prática-ensino-aprendizagem* e me propus a apresentar e analisar certas condições em que foi possível converter a polêmica em desenvolvimento real das partes envolvidas: professor, colaborador e um aluno. Empreguei como metodologia de pesquisa a Autoconfrontação Simples e Cruzada juntamente com seu quadro teórico, isto é, os conceitos de atividade realizada, de real da atividade, de gênero profissional e estilo. Para a análise dos diálogos das sessões de autoconfrontação empreguei dois conceitos da Teoria Dialógica do Discurso: tema e significação.

Na ACS1, mostrei como o professor enxergou e avaliou a atividade do aluno do ponto de vista da teoria e da prescrição: tema da não realização da teoria na prática ou da não coincidência da prescrição com a realização. Mostrei também que algo semelhante ocorreu com o aluno em relação a sua própria atividade: tema da oposição escola teórica – empresa prática ou da oposição experiência teórica – in experiência prática. Na ACS2, mostrei que o colaborador enxergou e avaliou a atividade do aluno do ponto de vista do quanto o aluno se

distancia de sua própria prática, levando o professor a pensar como ele: tema da oposição inexperiência – experiência a ser alcançada ou da não conformidade da prática do aluno com o gênero profissional e tema da oposição nervosismo da inexperiência – calma da experiência.

Na ACC, mostrei como o colaborador e o professor, a partir de um juízo de valor específico (“errinho”), levam o aluno a enxergar sua própria atividade de uma outra forma, reavaliando-a: tema da inexperiência como “erro” e da experiência como “acerto”. As discussões sobre o “erro” cometido pelo aluno em sua atividade de repente levam o professor e o colaborador a se questionarem sobre suas próprias atividades. O professor e o colaborador se dão conta de que, ao não verem e ao não corrigirem o “erro” do aluno na situação, eles mesmos acabaram “errando”. Ao refletirem mais profundamente sobre a questão, percebem que tinham pouco tempo e muitas coisas a fazer e que, por isso, não puderam ver nem corrigir o “erro”: de uma certa forma, estavam, assim como o aluno, “nervosos”. Assim, o “erro” e o “nervosismo” do aluno têm na verdade uma forte relação com o “erro” e o “nervosismo” do professor e do colaborador: descobre-se, portanto, a atividade do professor (ou dos professores?) na atividade do aluno.

ABSTRACT: This article presents 1) the results of an original application of the autoconfrontation method to the analysis of the activity of making Technical Visits and 2) the interpretation of these results through a linguistic and discursive analysis of the dialogues which took place in the autoconfrontation sessions. It employs some concepts that are characteristic of the autoconfrontation method and the concepts of theme and meaning of Bakhtin and his circle. As the title suggests, the analyses made it possible to discover in the student’s activity the teacher’s activity itself.

Keywords: Theme, Meaning, Activity, Thought; Development.

Notas explicativas

- ¹ Os AT’s, alunos trabalhadores, são adultos de 25 a 45 anos e possuem conhecimento prático dos trabalhos e operações da empresa ferroviária de que são funcionários e a que pertence o CFPF.
 - ² Os AE’s, alunos estudantes, são jovens de 16 a 18 anos que não possuem um passado profissional.
 - ³ Equipe de pesquisa em psicologia do trabalho do CNAM de Paris (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios) em que os procedimentos de autoconfrontação são amplamente empregados para a análise da atividade de trabalho.
 - ⁴ Em Bakhtin, não há distinção a ser estabelecida entre enunciação e enunciado. A existência desses dois termos em obras diferentes do autor (cf. por exemplo BAKHTIN, 1929/2002 e 1979/2003), deve-se a questões de tradução (SOUZA, 1999).
 - ⁵ Entende-se por horizonte social apreciativo “a totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo” (BAKHTIN, 1929/2002, p. 136).
 - ⁶ Entendo por *tomada de consciência* “a vivência das vivências” (VYGOTSKI, 1925/2004, p. 71). Em outras palavras, o aluno, ao se observar nas imagens, vivencia de um outro ponto de vista o que já havia vivenciado.
 - ⁷ Note-se o forte paralelo com as formas como ele e o professor avaliaram o fato de o aluno ter colocado o gabarito de traçagem “em cima” da trena, respectivamente: “ele deu uns errinho ali” e “você deu um errinho aí” (ver primeiro recorte da ACC).
- ** A transcrição obedece às normas empregadas no projeto NURC/SP (Preti, 2001): ... = qualquer pausa, ((bateu firme)) = comentários do transcritor, / = truncamento, aí:: = prolongamento de vogal ou consoante, [

= simultaneidade de vozes, MAIÚSCULAS = entonação enfática, () = incompreensão de palavras ou segmentos, i-ssó = silabação.

*** P = professor; C = colaborador; A = aluno.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BOUTET, J. Le travail et son dire. In: BOUTET, J. *Paroles au travail*. Paris: L'Hartmattan, 1995.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.
- CEREJA, W. R. Significação e tema. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.
- CLOT, Y. 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.
- _____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-posições* (Dossiê Temas e tendências na perspectiva histórico-cultural), v. 17, n. 2 (50), p. 19-30, 2006.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n. 146, p. 17-25, 2001.
- LIMA, A. P. *A interação professor-aluno em um Centro de Formação Profissional Ferroviário*. São Paulo, 2005. 284 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html.
- LIMA, A. P. *Atividade egocêntrica na visita técnica: pensamento, linguagem e trabalho*. São Paulo, 2007. Tese em andamento (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PRETI, D. (org.). *Análise de Textos Oraís*. 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001.
- SOUZA, G. T. (1999). Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev. São Paulo: Humanitas, 1999.
- YVGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 496.
- YVGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: YVGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1925/2004. p. 55-85.

Paris, 24 de agosto de 2007