
O professor pesquisador e o pesquisador professor: uma questão retórica?

Ivo José Dittrich

Doutor em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina;
Pós-Doutorado – USP;
Professor Adjunto – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Foz do Iguaçu – PR [Brasil]
ijdt@compubras.com.br

No Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas, a relação entre ensino e pesquisa apresenta-se particularmente complexa: além de exigir que o docente domine o objeto específico de sua área do conhecimento, impõe que conheça o processo teórico-metodológico que assegure ao acadêmico, potencial professor no futuro, o acesso a esse conhecimento. Não lhe basta conhecer o objeto de sua área de pesquisa; será preciso saber, também, como fazer a transposição didática desse conhecimento técnico-científico para um nível acessível ao acadêmico, sem distorções ou excessiva superficialidade. Assim, a tese central deste artigo remete à relação solidária entre ensino e pesquisa como requisito fundamental para a docência no ensino superior. Além disso, aponta para a retórica e a argumentação como interfaces respectivas que ajudam a situar e a compreender a complexa natureza da arte de ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador.

Palavras-chave: Pesquisa. Retórica. Transposição didática.

1 Introdução

As reflexões aqui tecidas, triviais à primeira vista (até por que o trivial também merece reflexão, pois poderia revelar-se não sê-lo), procuram apontar para a confirmação da tese implicada no título: não se trata de um mero jogo de palavras. A questão é retórica na medida em que sua abordagem exige inventariar, minimamente, os problemas que lhe estão subjacentes e, ao mesmo tempo, argumentar para apresentar possíveis alternativas, se não de solução, pelo menos de encaminhamento. Para isso, é preciso entender a retórica no seu sentido original e acadêmico: como ciência que investiga os meios que tornam um discurso racionalmente convincente – sustentado em argumentação – e, simultaneamente, a arte de articular e proferir (oralmente ou por escrito) discursos dessa natureza. Parte-se do pressuposto de que a relação entre ensino e pesquisa é de natureza similar e se apresenta com a mesma complexidade, por tratar-se também de atividades complementares e imbricadas: ao mesmo tempo que uma pressupõe a outra, integram-se (ou deveriam integrar-se) no perfil do docente que atua no Ensino Superior.

Será importante considerar que, pelo menos na universidade, a propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa, embora razoavelmente compreendida (pelo menos teoricamente), ainda parece estar sendo executada com forte predominância (quando não com exclusividade) de uma das dimensões. Por vezes, tem-se a impressão de que há, de um lado, os que ensinam – professores – e, de outro, os que fazem pesquisa – pesquisadores¹. Para superar essa dicotomia, às vezes mais, às vezes menos acentuada, defende-se, aqui, a tese de que o docente universitário é, a princípio, professor e pesquisador e, portanto, as dimensões tanto do ensino

quanto da pesquisa deveriam estar necessariamente integradas no exercício de sua profissão: pesquisar o ensino e ensinar a pesquisa. Trata-se de uma relação de dupla face: o professor pesquisador é aquele em que predomina o professor como pesquisador da prática didático-pedagógica, inclusive da sua (este é seu objeto) e o pesquisador professor, aquele em que prevalece o pesquisador a investigar o objeto científico da sua área de conhecimento. No entanto, apenas pesquisar não parece suficiente; será necessário, por meio da investigação, desenvolver a competência para tornar consistentes – argumentação – e acessíveis – retórica – os seus resultados². Da conjugação dessa atividade profissional multifacetada, constituir-se-ia o perfil do professor universitário, ainda mais quando se trata das Licenciaturas.

Assim, ao enfatizar esses dois componentes – ensino e pesquisa –, parte-se do princípio de que não parece ser possível ao professor fazer escolhas sobre o que, o como e o por que ensinar, se não tiver suficiente lastro teórico (da área de conhecimento) para amparar sua decisão. E parece prudente que o inverso também seja verdadeiro: suficiente conhecimento de ordem didático-pedagógica. Uma das preocupações do senso comum – quanto conhecimento deve o pesquisador dominar (em sua área) para que continue sendo um bom docente? – ampara-se no princípio de que sabendo muito (demais para alguns) perderia seu potencial em ser professor, ou seja, sua capacidade para tornar o conhecimento acessível ao acadêmico. Essa preocupação, no entanto, não poderia encontrar guarida no meio universitário, considerando-se que a instituição, pelo menos em tese, é o espaço do saber institucionalizado e atualizado, em permanente construção. E, teoricamente, o acadêmico tem direito não só ao acesso a esse saber, mas também para participar de sua elaboração, por exemplo, por meio de questio-

namentos em sala de aula que exigem investigação específica.

Essa compreensão – a de que quanto mais se domina um saber específico, menos se consegue ensiná-lo – parece ter origem nas ciências exatas, que, muitas vezes, considera o professor “um verdadeiro crânio”, justamente porque não consegue fazer-se entender em seu raciocínio abstrato e formal. Geralmente se diz que o professor sabe para si, até demais, e, por isso, não consegue explicar o conteúdo científico que aborda. (CHEVALLARD, 1991). Na linha de raciocínio aqui adotada, dir-se-ia que no docente estariam incorporados (por falta de melhor termo) um grande pesquisador e um professor não muito eficaz. Interessante observar que é justamente um pesquisador das ciências exatas que desenvolve o conceito de transposição didática para significar o processo (discursivo) que transpõe (transforma) o conteúdo técnico-científico de determinada área em algo acessível a quem se destina esse mesmo conhecimento – geralmente o aluno de alguma instituição de ensino. Nessa ordem de raciocínio, a questão não diz respeito à relação entre quantidade de conhecimento teórico e capacidade para ensiná-lo, mas desloca-se para a sensibilidade do pesquisador em (in)formar-se também na área relativa ao ensinar e apreender em ambiente de sala de aula ou similar para tornar-se igualmente competente sob esse aspecto.

Assim, parece plausível reafirmar e assumir que, no caso específico do professor das licenciaturas, em particular nas ciências humanas, não se separariam a pesquisa da docência. De acordo com Perrenoud (2002, p. 16)³, trata-se de articular a “[...] racionalidade científica e a prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda.” Também parece equivocada aquela formação do professor, partidária da metáfora da

transmissão do conhecimento, como se fosse produto acabado e definitivo e que caberia ao docente transmitir, e ao acadêmico, incorporar. Pode-se dizer que se trata de uma postura dogmática, em que as verdades indicadas pelos pesquisadores não seriam passíveis de questionamento e, por isso mesmo, de reformulação; nesse contexto, bastaria apenas saber transmiti-las. Nessa perspectiva, o docente, ao atuar na esfera das certezas, mesmo na área das ciências humanas, sente-se confortável ao considerar suficiente (e talvez eficiente) apoderar-se de um saber produzido pelos pesquisadores (às vezes em outros contextos), repassando-o ao acadêmico como definitivo e, muitas vezes, inquestionável. Trata-se, no entanto, de um equívoco teórico-metodológico, visto que até mesmo aquela verdade universal, evidente, originada na demonstração, na inferência dedutiva, própria das ciências formais, é (e deve ser), muitas vezes, questionada e até modificada. Não se está, aqui, de maneira irresponsável, negando o domínio do saber já estabelecido, como um dos componentes da docência, mas está-se questionando sua suficiência (ou pertinência) no ambiente universitário, ou em qualquer outro nível de ensino, e a forma de encará-lo na prática da sala de aula.

Não se pode deixar de considerar o fato de que a área das Humanidades é o espaço do saber vinculado ao mundo da *doxa*⁴ que resulta, portanto, de uma argumentação rigorosa e consistente com base na opinião verossímil. Por isso, sua “verdade” nunca é universal; é apenas aquela mais provável, estabelecida no controle metódico e rigoroso das diferentes etapas e procedimentos de pesquisa e no confronto entre diferentes alternativas. Entender a argumentação como racionalização significa que o seu desenvolvimento se dá mediante o processo de produzir e fundamentar as razões que permitem sustentar determinado conhecimento, ainda mais quando se trata do co-

nhhecimento prático. Em outras palavras, principalmente o conhecimento nas áreas humanas e sociais ocorre por argumentação, resultado do domínio de normas materiais e formais que permitam assentar a verossimilhança de uma afirmação num conjunto de razões logicamente articuladas⁵. No entanto, não se trata, por essa forma de construção, de um saber inferior ou “menos nobre”. Em termos aristotélicos, dir-se-ia que se trata do saber dialético em oposição ao analítico, ou seja, do conhecimento racionalizado por argumentação, ante aquele deduzido logicamente por fórmulas matemáticas.

Assim, reitera-se que, pelo menos nas licenciaturas, parece desejável que a atividade do professor, na medida em que se articula na simultaneidade entre pesquisa e ensino, envolva, no mínimo, dois tipos de conhecimento, ambos teoricamente fundamentados e fundamentáveis: um sobre o objeto científico da área de conhecimento em que o professor atua e pesquisa e outro sobre a própria natureza do processo de ensino-aprendizagem⁶ como objeto, mais especificamente aquele voltado para os fundamentos da disciplina ministrada. Moita Lopes (1996), ao tecer considerações sobre a formação teórico-crítica do professor, diz que, pelo menos na área de estudos da linguagem, o professor deve dominar: a) a natureza da linguagem; b) o processo de aprender/ensinar línguas. Esta reflexão, respeitadas as suas especificidades, pode ser estendida a qualquer área de conhecimento nas licenciaturas, apontando, assim, para uma das dificuldades enfrentadas pelo professor universitário: não lhe parece possível (ou necessário) dedicar-se, com o mesmo afinco, aos dois objetos. Intuitivamente, pelo menos, parece que predomina a preferência em torno do objeto de sua área de conhecimento. O docente das áreas didático-pedagógicas – cujo objeto é o próprio processo de ensino – também estaria concentrando,

embora não exclusivamente, sua dimensão de pesquisador nesse aspecto, ao passo que o docente das demais áreas o estaria fazendo em relação ao objeto específico da sua disciplina. Em ambos os casos, parece tratar-se de um posicionamento equivocado.

Uma atitude mais comprometida com o Ensino Superior seria a de aproximar, se não fundir, o pesquisador e o professor numa atitude complexa em que a atividade do primeiro, ao mesmo tempo em que inquirir a do segundo, cede-lhe o predomínio apenas em primeira instância: o autoconhecimento resultaria de uma reflexão sobre o próprio ensinar. Algumas questões norteadoras poderiam orientar as reflexões a esse respeito: em que medida a proposta metodológica subtrai, acrescenta ou desvirtua o conhecimento que está sendo ensinado? Quanto da complexidade do objeto de conhecimento está sendo relevada pela suposta necessidade de torná-lo acessível? Não estaria o rigor científico sendo subjugado pela ordenação didática? Em que medida o problema da transposição didática motivaria a prática reflexiva do professor? Essas questões poderiam (e deveriam) balizar, pelo menos, um dos aspectos da não-dissociação entre ensino e pesquisa: trata-se do professor em seu papel de pesquisador.

É nesse contexto que a retórica, como ciência que estuda os fatores que tornam convincente um discurso e, ao mesmo tempo, como arte que propicia o acesso do destinatário ao desenvolvimento da argumentação, pode contribuir para a atividade do pesquisador professor – apresenta-se como ferramenta que viabiliza a transição entre o saber especializado (científico) e o necessário para torná-lo, se não interessante, pelo menos acessível ao acadêmico. Permanece, portanto, atual o posicionamento de Bryant (1965): a função da retórica⁷ é dar vida às verdades, é tornar a verdade científica acessível, adequar as idéias àqueles a quem se destinam.

Essa “competência retórica”, entretanto, não exige o professor de sua outra face, como pesquisador que investiga o objeto de conhecimento na(s) disciplina(s) que ministra: o professor cede a predominância, nunca a exclusividade, ao pesquisador. Cabe-lhe, neste caso, a tarefa de atualizar-se em relação ao que está sendo questionado, reordenado ou acrescentado em seu objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, de participar da sua construção, isto é, produzir saber. Estaria em jogo a própria responsabilidade científica e social de quem se propõe a trabalhar no Ensino Superior, considerando que o acadêmico, mesmo nas licenciaturas, tem direito à iniciação científica. Dominando a natureza do objeto de conhecimento da disciplina ministrada, o professor tem condições de inquirir, como pesquisador, a abordagem do objeto do conhecimento em sala de aula, sem deturpá-lo em sua essência e sem deixá-lo inacessível ao acadêmico. É nesse momento que a argumentação – como processo racional de produção e sustentação de proposições – pode subsidiar a atividade do pesquisador, auxiliando no aprimoramento de sua competência para acompanhar os fundamentos (e a respectiva articulação) que subjazem ao conhecimento especializado e a desenvolver uma fundamentação rigorosa e bem articulada para eventuais posicionamentos próprios em sua área de especialidade, seja no meio científico, seja na sala de aula. Aproxima-se ou agrega-se, portanto, o seu lado pesquisador ao do professor. Ao se perguntar sobre “[...] em que a retórica é argumentativa e em que a argumentação é retórica?”. Meyer (2007, p. 68) encaminha seu raciocínio no mesmo sentido, configurando a argumentação e a retórica como duas faces da mesma moeda por meio da racionalização do discurso e sua consequente exposição didática, respectivamente.

Não se trataria, no entanto, de exigir do docente algo que está muito além do seu potencial e das suas condições de trabalho? Não seria o bastante que o professor ensinasse bem, que tornasse acessível ao acadêmico aquilo que até então se produziu em sua área de conhecimento?⁸ Não se estaria pensando que o professor esteja apenas reinventando o que a ciência já consagrou? Como será possível ao professor produzir conhecimentos, se estiver atarefado em suas atividades didático-pedagógicas? Essas questões e outras, certamente, são pertinentes, mas já poderiam constituir-se como princípio de sua (do professor) prática reflexiva, pelo menos sobre uma das facetas do complexo ensino/pesquisa, pois a própria transposição didática é uma instrumentação que permite ao professor “[...] recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as idéias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo” (CHEVALLARD, 1991, p. 16).

À medida que reflete sobre as possibilidades da prática acadêmica, o professor já está dando o primeiro passo, necessário e fundamental, para a produção do conhecimento, desta vez no aspecto didático-pedagógico⁹. Não parece que o docente, ainda mais no Ensino Superior, consiga desvencilhar-se, a não ser artificialmente, dessa sua função, simultânea de pesquisador que interroga a tarefa do professor e de pesquisador que questiona o objeto de conhecimento. Ou seja, na posição de professor interroga como sujeito, pondo-se na posição de objeto, e como pesquisador, indaga o objeto, colocando-se na posição de sujeito. Estaria próximo ao que diz Gatti (2004, p. 437): “Na educação superior, talvez fosse interessante buscar para os professores uma formação configurada por uma triangulação entre docência, pesquisa especializada e pesquisa sobre a ação docente.”

Isso levaria a entender que na universidade, como espaço da convergência, mas também (e talvez muito mais) da contradição e da divergência, a homogeneização epistemológica, tanto em relação ao objeto do conhecimento quanto à atividade de docência, não parece a melhor alternativa, embora, talvez, seja a mais tranquila. Para o professor, a tarefa de produzir conhecimento investigando a própria atuação em sala de aula exige posicionamento particularmente complicado como pesquisador, uma vez que se trata de uma práxis situada na complexa fluidez da linha que separa, ou aproxima, a objetividade da subjetividade. No entanto, nem por isso o desafio pode (ou deve) ser abandonado.

Uma alternativa nesse sentido seria o professor dar-se conta de que, muitas vezes, ao alterar um plano de ensino entre um ano letivo e outro, já está produzindo conhecimento sobre a prática docente: as alterações que efetiva certamente resultaram da reflexão sobre o que se mostrou positivo ou não na sala de aula, tanto em termos de ensino quanto de abordagem teórica do objeto de conhecimento. Bastaria um pouco de rigor metodológico na análise e a firme proposição de sistematizar a investigação (argumentação) para tornar públicos seus princípios e resultados (retórica), que ele estaria contribuindo, mesmo que numa fração, com o conhecimento na área do ensino. A própria questão sobre o quê e por que se vai ensinar constitui um ponto de partida e de chegada para a imbricação solidária entre ensino e pesquisa na docência superior.

Também a sala de aula pode (e deve) ser um dos – embora não o único – ambientes de pesquisa, mesmo em relação à produção de conhecimento científico e ao objeto de conhecimento. As interrogações decorrentes da preparação das aulas, e aquelas eventualmente ali surgidas ou apresentadas, constituem-se em questões-problema que podem direcio-

nar a pesquisa, primeiro para descobrir a existência de respostas conclusivas a respeito e, em caso negativo, para encontrar e propor as seguintes possíveis alternativas: formular hipóteses, individualmente ou em conjunto, com acadêmicos e demais colaboradores e investigar possíveis respostas que dão margem à produção de conhecimento novo. Embora o problema se tenha originado na sala de aula, seu desenvolvimento se dá para além de suas paredes. Além de contribuir para ampliar o conhecimento teórico, a pesquisa, na instituição universidade, é uma das oportunidades para superar o senso comum estabelecido, fomentando as reflexões científicas sobre o cotidiano social e educacional.

Os projetos de iniciação científica podem enquadrar-se nessa configuração. A própria formação do acadêmico, como pesquisador iniciante, pelo menos na área das licenciaturas, deveria estar amparada na racionalidade prática sobre o fazer pedagógico e na teórica sobre o objeto científico das disciplinas. Assim, também para o acadêmico, o laboratório estaria na própria sala de aula, e sua fonte de dados, no que ali acontece ou no que se indica. As lacunas que surgem na descrição e na compreensão do objeto científico, reveladas pelo professor e, muitas vezes, reforçadas pelo acadêmico na avaliação, constituem oportunidades para o desenvolvimento das pesquisas tanto num quanto noutro sentido.

Cabe ressaltar, no entanto, que a instituição universitária nem sempre favorece a atividade duplamente facetada da docência, como síntese de professor e de pesquisador, ainda mais quando se trata das faculdades ou centros universitários. Acrescente-se a isso a diferente natureza das Humanidades em relação às outras áreas e a das Licenciaturas ante os bacharelados e se terá um quadro institucional em que, até mesmo inconscientemente, ou por falta de alternativas, as “regras do jogo” acabam sendo

estabelecidas a partir de uma prerrogativa pouco favorável ao que aqui está sendo proposto. A padronização de procedimentos reflete essa complexidade: na tentativa de superar as dicotomias, a Instituição Superior acaba encapsulando, metodológica ou tecnicamente, o que é particular em sua essência. A complexidade se amplia para quem se “aventura” na necessária, mas nem sempre academicamente relevante, tarefa de alguma atividade administrativa, muitas vezes contaminada pelo excesso de níveis hierárquicos e de atividades burocráticas.

Ressalte-se, todavia, que a carga horária do assim chamado apoio didático, como preparação de aulas e atividades de orientação, é uma das iniciativas que a universidade tem proposto. Resta saber, no entanto, se ela não se resume à apenas uma de suas finalidades: correção de provas e à preparação de material didático. Não seria difícil compreender esse apoio como mais uma das instâncias estimuladoras e ativadoras da produção de conhecimento. No momento em que tanto a instituição quanto o professor compreenderem (e executarem) a dedicação exclusiva como regime de trabalho universitário, um grande passo estará sendo dado para viabilizar a dinâmica multifacetada da docência no Ensino Superior.

Diante das reflexões aqui desenvolvidas, parece possível apontar que a dupla atividade do docente¹⁰, como pesquisador e professor, simultaneamente, se, por um lado, é um dos motivos que exigem duplicidade de esforços, por outro, constitui permanente desafio para superar o “envelhecimento precoce” na atividade acadêmica. Como resultado, sua atuação, pelo menos nas licenciaturas, implica perseguir constantemente o objetivo da formação de profissionais reflexivos, ou seja, a formação do acadêmico em sua dimensão investigativa e propagadora. A tese implicada é a de que, efetivamente, o docente universitário não pode deixar de ser professor e pesquisador. Trata-se, conforme in-

dicado, da mesma relação que existe entre retórica e argumentação – uma não acontece sem a outra: a primeira como reflexão e prática sobre como tornar acessível uma argumentação e, a segunda, como pesquisa e fundamentação de um dado objeto do conhecimento para torná-lo tecnicamente consistente e discursivamente compreensível. Sem entrar no mérito das políticas públicas e privadas da educação superior, pode-se dizer que o próprio professor e, quase sempre, a própria academia, infelizmente, ainda vão demorar certo tempo para compreender (e reconhecer) os fundamentos dessa complexa atividade.

The professor as a researcher and the researcher as a professor: is it a rhetorical question?

At the University, especially in the major level, the relation between the teaching and the research is especially complex: it requires from the professor not only to master his specific subject of research, but, at the same time, to master the teaching process, that is, how to guarantee that the student, a potential teacher in the future, will have access to this subject. Therefore, it is not enough for him to know the subject of his investigation; it is also necessary to know how to transpose it, didactically, from a technical level to an accessible one, with no distortion and excessive superficiality. Thus, the central thesis of this paper leads to a double faced relation between teaching and researching as a fundamental requirement for college mastering. Moreover, it points out that rhetoric and argumentation, respectively, can help to situate and understand the complex nature that is inherent to the art in being a professor and a researcher, simultaneously.

Key words: Didactic transposition.
Research. Rhetoric.

Notas

- 1 Ressalte-se que, por razões de pressupostos e de delimitação, a abordagem aqui se restringe a essas duas dimensões, sem que isso signifique desprestígio da extensão, até por que essa, ao mesmo tempo que se apóia no ensino e na pesquisa, nelas repercute, ou deveria repercutir. Além disso, a extensão pode coadunar-se como uma forma de ensino: também exige tornar o conhecimento científico acessível. O que muda é o destinatário: no lugar do acadêmico, passa a ser algum segmento da sociedade – “socialização” do conhecimento.
- 2 Na medida em que se entender a retórica, também, como o desenvolvimento discursivo da argumentação.
- 3 O autor discorre sobre a formação da prática reflexiva como *habitus* que se vai construindo da formação inicial e durante a formação continuada.
- 4 O mundo das opiniões, das representações sociais, dos costumes e das normas de convivência, entre outros.
- 5 A argumentação jurídica é particularmente rica na teoria sobre a racionalização das decisões normativas, éticas. Veja-se, por exemplo, Toulmin (2003), Alexy (2005) e MacCormick (2006).
- 6 É uma das instâncias em que a ciência retórica poderia contribuir, indicando, por exemplo, alternativas para tornar o conhecimento não apenas acessível, mas também interessante ou atraente.
- 7 Nesse sentido, o conceito de retórica aproxima-se daquele de transposição didática. Tomando como referência Chevallard (1991), Perrenoud (2002, p. 79) diz que a transposição didática “[...] faz passar de um universo de texto, cuja coerência é lógica e discursiva, a um conjunto de atividades e aprendizagens, cuja integração ao espírito do estudante não é automática”; necessita, portanto, de adequação com conhecimento de causa.
- 8 É um conjunto de questões que remete, inclusive, à organização do Ensino Superior em faculdades, centros universitários e universidades, em que das faculdades não é exigida a prática (formal?) da pesquisa.
- 9 Pensando na retórica como uma das alternativas teórico-metodológicas que poderiam subsidiar a atividade do professor, pode-se buscar auxílio em Reboul (2000), que aponta, entre outras, a função pedagógica da retórica.

- 10 Leia-se a importante obra organizada por André (2001) em que se apresenta uma série de artigos, enfocando questões relativas à pesquisa e formação de professores.

Referências

- ALEXY, R. Teoria da argumentação jurídica: a teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica. 2. ed. São Paulo: Landy, 2005.
- ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus, 2001.
- BRYANT, D. C. Rhetoric: its function and scope. In: SCHWARTZ, J.; RYCENGA, J. A. The province of rhetoric. New York: The Ronald Press Company, 1965.
- CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.
- GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 433-441.
- MacCORMICK, N. Argumentação jurídica e teoria do direito. São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- MEYER, M. A Retórica. Revisão técnica. Lineide Salvador Mosca. São Paulo: Ática. 2007.
- MOITA LOPES, L. P. Oficina de lingüística aplicada. Campinas: Mercado das Letras. 1996.
- PERRENOUD, Ph. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REBOUL, O. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- TOULMIN, S E. The uses of argument. Updated edition. Cambridge. Cambridge University Press, 2003.

recebido em ago. 2009 / aprovado em set. 2009

Para referenciar este texto:

DITTRICH, I. J. O professor pesquisador e o pesquisador professor: uma questão retórica? *Dialogia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-54, 2009.