

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERESA RAQUEL CONTE DEMARCO

**FUNÇÕES LINGUÍSTICO-PSICOLÓGICAS DO ASSALTO AO TURNO
EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA:
O trabalho docente em foco**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2017

TERESA RAQUEL CONTE DEMARCO

**FUNÇÕES LINGUÍSTICO-PSICOLÓGICAS DO ASSALTO AO TURNO
EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA:**

O trabalho docente em foco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Lima

PATO BRANCO

2017

D372f Demarco, Teresa Raquel Conte.
Funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação: o trabalho docente em foco / Teresa Raquel Conte Demarco. -- 2017.
159 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2017.
Bibliografia: f. 82 – 85.

1. Análise do discurso. 2. Professores - Formação. 3. Linguística. 4. Educação permanente. I. Lima, Anselmo Pereira de, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469

Ficha Catalográfica elaborada por
Suelém Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus - Pato Branco
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Letras



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 002

“Funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada: o trabalho docente em foco”

por

Teresa Raquel Conte Demarco

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia vinte e três de agosto de dois mil e dezessete, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima
UTFPR/PB (Orientador)

Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
UECE/Fortaleza

Profa. Dra. Siderlene Muniz-Oliveira
UTFPR/DV

Profa. Dra. Mirian Ruffini
Coordenadora Substituta do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UTFPR

A via original, devidamente assinada, encontra-se na Biblioteca da UTFPR – Câmpus Pato Branco.

Ao meu pai Arlindo e minha mãe Ana, por todos os sacrifícios realizados para que pudesse chegar até aqui.

Ao meu marido Eduardo, apoio, presença e suporte importantíssimo nos momentos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a Deus, por ter me dado o dom da vida e sempre ter me iluminado e abençoado, motivo maior que me fez chegar até aqui.

Aos meus pais que sempre ensinaram o valor da educação, nunca mediram esforços e fizeram inúmeros sacrifícios para que pudesse chegar até aqui, vocês são meus exemplos e a minha base.

Ao meu marido, Eduardo, que me acompanhou e me apoiou nos momentos de estudos e ausência, sempre auxiliando e me dando forças para seguir em frente. Se não fosse seu carinho e amor o caminho teria sido muito mais difícil.

Aos meus irmãos, Barbara, Mauro e Cassiano, que me ensinam diariamente o valor de poder contar com alguém e de se ter irmãos.

Ao meu orientador Anselmo Lima, pelo acolhimento demonstrado desde a primeira troca de e-mail, por muitas vezes me ensinar o valor do conhecimento e por orientar meu olhar durante toda a caminhada. Nessa trajetória, você foi peça importantíssima.

À professora Rozania M. Alves de Moraes que não mediu esforços para estar presente, mesmo com a distância, obrigada pela atenção e por toda a dedicação demonstrada.

À professora Siderlene Muniz-Oliveira que desde os contatos iniciais nas disciplinas do programa me incentivou e contribuiu muito para meu aprendizado na área de Letras. Obrigada pelo carinho e por todo o esforço que dedicastes a leitura do trabalho, saiba que sou uma grande admiradora de sua forma de trabalho.

À minha colega e acima de tudo amiga, Danieli Ghedin Sartori, que me apoiou e me acalmou tantas vezes nesse caminho. Só tenho que te agradecer infinitamente amiga, pelos momentos compartilhados, pelas palavras de carinho e por ser quem és. E como sempre falei, começamos essa luta juntas e terminaremos da mesma forma. Levarei você sempre perto.

Ao grupo de pesquisa LAD'Humano pelos momentos de conhecimentos compartilhados, pela ajuda e parceria em todo o processo.

Por todos os docentes do PPGL que me passaram inúmeros conhecimentos de uma área que não conhecia e que me fizeram gostar e evoluir na área de Letras. A vocês, todo o meu carinho e respeito, vocês são especiais.

Responder às convocações do real continua sendo, sem dúvida, o que há de mais humano no homem (CLOT, p. 237).

RESUMO

DEMARCO, Teresa Raquel Conte. **FUNÇÕES LINGUÍSTICO-PSICOLÓGICAS DO ASSALTO AO TURNO EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA: O TRABALHO DOCENTE EM FOCO**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

Este estudo apresenta resultados relacionados às funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada por meio da implantação de uma Clínica da Atividade Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se o método da Autoconfrontação (FAÏTA, 1996; CLOT, 2007/2010), proposto por Daniel Faïta e desenvolvido por Clot na Clínica da Atividade e que foi proposto e realizado no contexto do Ensino Superior com uma dupla de docentes do Curso de Mecânica da UTFPR. Para a fundamentação teórica deste trabalho será apresentado inicialmente uma contextualização a respeito dos conceitos de trabalho e de trabalho docente, com base em autores como: Machado (2007), Amigues (2004), Muniz-Oliveira (2011) e Lima (2016). Logo após, serão apresentados os conceitos de Clínica da Atividade e questões a respeito do quadro metodológico da autoconfrontação, com base nos seguintes autores: Clot (2007), Clot e Faïta (2000), Vieira e Faïta (2003) e Lima (2016). O turno conversacional, as formas de linguagem e a alternância de papéis serão abordados com suporte nos seguintes autores: Koch (2010), Marcuschi (1986), Kerbrat-Orecchioni (2006), Galembeck (1995) e Galembeck e Costa (2009). O objeto deste estudo, o assalto ao turno, será discutido com base em autores como Brait (2003), Galembeck (1995) e Vigotsky (2007). Para finalizar a fundamentação teórica do estudo será utilizada a análise dialógica do discurso de Bakhtin (2011). Para a análise dos dados, foram utilizados além das teorias já citadas, os conceitos de sentimentos, afetos e emoções a partir de Clot (2016) e os aspectos relacionados ao vivido (*vécu*) e o vivendo (*vivant*) abordado por Canguilhem e trazidos no texto através de Clot (2016). A partir das análises de dados foi possível constatar os níveis de acaloramento e arrefecimento do diálogo. A partir das análises realizadas pode-se perceber a influência dos afetos no momento do assalto ao turno, à medida que uma pessoa é afetada pela fala do outro os assaltos ocorrem com mais frequência. Nas análises serão abordadas as noções de face positiva e negativa (GOFFMAN, 1980/1985) e dos mecanismos de defesa (BRENNER, 1975) para o abarcamento das funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada.

Palavras-chave: Funções Linguístico-Psicológicas. Assalto ao Turno. Autoconfrontação Cruzada. Clínica da Atividade.

ABSTRACT

DEMARCO, Teresa Raquel Conte. **LINGUISTIC-PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS OF THE ASSAULT TO THE TURN IN THE SITUATION OF CROSSED SELF-CONFRONTATION: THE TEACHING WORK IN FOCUS.** 2017. Master thesis (Master degree in Languages). Master degree in Languages, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2017.

This study presents results related to the linguistic-psychological functions of the assault to the turn in a situation of self-confrontation through the implementation of a Clinic of the Teaching Activity at Federal Technological University of Paraná - Campus Pato Branco. In order to carry out this research, it was used the self-confrontation method (FAÏTA, 1996; CLOT, 2007/2010), proposed by Daniel Faïta and developed by Clot in Activity Clinic which was proposed and carried out in the context of Higher Education with a pair of UTFPR Mechanic Course Professors. For the theoretical basis of this work, it will be initially presented a contextualization regarding the concepts of work and teaching work, based on authors such as: Machado (2007), Amigues (2004), Muniz-Oliveira (2011) and Lima (2016). Afterwards, it will be presented the concepts of Activity Clinic and questions about the methodological framework of self-confrontation, based on the following authors: Clot (2007), Clot e Faïta (2000), Vieira e Faïta (2003) and Lima (2016). The conversational turn, the language forms and the alternation of roles will be approached supported by the following authors: Koch (2010), Marcuschi (1986), Kerbrat-Orecchioni (2006), Galembeck (1995) and Galembeck and Costa (2009). The object of this study, the assault to the turn, will be discussed based on authors such as Brait (2003), Galembeck (1995) and Vigotsky (2007). To finalize the theoretical basis of the study, it will be used the dialogical analysis of Bakhtin's discourse (2011). For the analysis of the data, it was used, beyond the already mentioned theories, the concepts of feelings, affections and emotions from Clot (2016) and the aspects related to the lived (*vécu*) and the living (*vivant*) addressed by Canguilhem and brought in the text through Clot (2016). From the data analysis, it was verified the levels of heating and cooling of the dialogue. Based on the analysis, it is possible to notice the influence of the affections at the moment of the assault to the turn, as a person is affected by the other's speech, the assaults occur more frequently. In the analysis, it will be approached the notions of positive and negative face (GOFFMAN, 1980/1985) and the defense mechanisms ones (BRENNER, 1975) to cover the linguistic-psychological functions of the assault to the turn in a situation of crossed self-confrontation.

Keywords: Linguistic-Psychological Functions. Assault to the Turn. Crossed Self-Confrontation. Activity Clinic.

LISTA DE ABREVIATURAS

A'sV	Alunos no Vídeo
I1	Interveniente ¹ 1
I2	Interveniente 2
PA	Professor Anderson
PG	Professor Gabriel
PAV	Professor Anderson no Vídeo
PAG	Professor Gabriel no Vídeo

¹ O termo interveniente é uma referência à tese em andamento intitulada “Aprendizagem e Desenvolvimento de uma Interveniente em Formação no Decorrer de uma Formação Docente Continuada Na Educação Superior que Emprega o Método de Autoconfrontação”, que está sendo desenvolvida por Althaus (2016).

LISTA DE SIGLAS

DEPED	Departamento de Educação
LAD'Humano	Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano
NURC-SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIFERENÇAS ENTRE LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA – ADAPTADO DE KOCH (2010).....	29
QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DA CONVERSAÇÃO - ADAPTADO DE MARCUSCHI (1986).....	31
QUADRO 3 - NORMAS DE TRANSCRIÇÃO: FONTE: ADAPTADO DE PRETI (2003)	44

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DE ASSALTOS AO TURNO DE CADA PARTICIPANTE NAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA.....	51
TABELA 2 - CATEGORIZAÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE ASSALTOS AO TURNO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DO PROFESSOR “A”	52
TABELA 3 - CATEGORIZAÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE ASSALTOS AO TURNO DA AUTOCONFRONTAÇÃO DO PROFESSOR “G”	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	19
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE.....	25
2.3 TURNO CONVERSACIONAL.....	30
2.4 O ASSALTO AO TURNO COMO OBJETO DE ESTUDO.....	35
2.5 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO.....	38
3 METODOLOGIA	45
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	45
3.2 ETAPAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE	45
3.3 MATERIAL DO ESTUDO	46
3.4 NORMAS E FORMAS DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	47
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	49
4 ANÁLISES	52
4.1 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS ASSALTOS AO TURNO NO <i>CORPUS</i> . 52	
4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS ASSALTOS AO TURNO DAS DUAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA.....	53
4.3 MOMENTOS DE ACALORAMENTO E ARREFECIMENTO DO DIÁLOGO DE ACORDO COM A DIVISÃO POR TÓPICOS DISCURSIVOS	55
4.4 EXCERTOS DOS ASSALTOS AO TURNO COM MAIS OCORRÊNCIA.....	65
4.5 INTENÇÕES DE QUEM ASSALTA O TURNO	69
4.6 FUNÇÕES LINGUÍSTICO-PSICOLÓGICAS DO ASSALTO AO TURNO EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA	74
4.7 ETAPAS DA AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA.....	78
5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXO A – TABELAS DE ASSALTOS AO TURNO DIVIDIDOS POR TÓPICOS E LINHAS DA TRANSCRIÇÃO.....	88
ANEXO B - IDENTIFICAÇÃO DOS TÓPICOS AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA “PA”	96
ANEXO C - IDENTIFICAÇÃO DOS TÓPICOS AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA “PG”	100
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA - “PA”.....	104
ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA - “PG”.....	132

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, na área de concentração em “Linguagem, Cultura e Sociedade” que insere-se “nos estudos das vertentes críticas de formação do sujeito e tem como propósito a análise das relações de mútua influência entre a linguagem e os aspectos culturais e sociais inerentes a toda produção verbal e artística, tanto pela ótica dos processos sincrônicos quanto diacrônicos” (PPGL/UTFPR – PB, 2015). O PPGL possui duas linhas de pesquisa com eixo comum, portanto, “os estudos sobre a linguagem em suas mais diversas expressões culturais, tendo em vista as relações histórico-sociais que as constituem e são por elas constituídas” (PPGL/UTFPR – PB, 2015).

Uma das linhas de pesquisa é intitulada “Literatura, Sociedade e Interartes” e constitui um espaço para as investigações teóricas envolvendo literatura, sociedade e as demais formas de expressão artística e tem como principal objetivo elucidar suas possíveis relações. Esta linha de pesquisa possui caráter interdisciplinar e compreende eixos articuladores à Teoria Literária, à Intersemiótica, à Literatura Comparada, à Lusofonia e promove a investigação acerca dos potenciais diálogos entre esses eixos e áreas correlatas das Humanidades. Há também a linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Trabalho”, na qual esse trabalho está inserido, e que prioriza o estudo da linguagem

de uma perspectiva enunciativo-discursiva e sócio-histórica e/ou sociocultural, com a finalidade de elucidar relações entre linguagem, subjetividade e ação/atividade humana em esferas educacionais, culturais e de trabalho. Tais objetivos estão fundamentados em alguns pressupostos teóricos das Ciências da Linguagem, da Educação e do Trabalho (PPGL/UTFPR – PB, 2015).

O presente trabalho apresenta um estudo em relação às funções psicológicas envolvidas no processo de assalto ao turno na situação de autoconfrontação cruzada. Inicialmente, vale ressaltar que estes dados de estudo derivam da implementação de um Programa de Clínica da Atividade Docente intitulado “Práticas docentes: dialogar, compartilhar e refletir”, cujo foco era na formação continuada e na saúde do professor. Esse programa ocorreu inicialmente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco, sendo realizado por integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD’Humano), liderado pelo Prof. Dr. Anselmo Lima, que integra o corpo docente e a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL).

Para que se possa ter um panorama geral da amplitude deste projeto, serão apresentadas as edições realizadas e também os cursos em que a atividade foi desenvolvida. A primeira edição do Programa de Clínica da Atividade foi realizada no ano de 2011 com uma dupla de professores do Curso de Informática e se tornou objeto de pesquisa de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) intitulada “Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples”, defendida por Althaus, em 2013. Esta pesquisa tinha como objetivo geral investigar o desenvolvimento docente do coletivo de Professores do Departamento de Informática e como objetivos específicos verificar em que condições ocorria o desenvolvimento docente e analisar como se dava o crescimento profissional dos dois docentes e como esse desenvolvimento desencadeava o aperfeiçoamento do coletivo do seu Departamento de origem (ALTHAUS, 2013, p. 119).

A segunda edição aconteceu no ano de 2012 com uma dupla de docentes do Curso de Mecânica e se tornou objeto de pesquisa de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) intitulada “Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade”, defendida por Ecker, em 2016. O objetivo da pesquisa era identificar aspectos relacionados ao desenvolvimento da experiência docente e verificar na prática e no discurso dos docentes se eles conseguiram ou não, através dos anos de experiência, preencher a lacuna existente na formação para a docência na Educação Superior e também entender como tem ocorrido o desenvolvimento do gênero de atividade e com isso seu próprio desenvolvimento como sujeito trabalhador (ECKER, 2016, p. 142). Os dados utilizados nesta segunda edição do programa são os mesmos utilizados neste estudo.

A terceira edição ocorreu no ano de 2013 com uma dupla de professores do Curso de Ciências Contábeis e a quarta edição ocorreu no ano de 2014 com uma dupla de docentes e também com uma dupla de alunos do Curso de Matemática, sendo a primeira vez que esse processo foi realizado também com alunos, representando uma inovação no processo de autoconfrontação, diferente do que vinha sendo realizado.

No momento, o Programa de Clínica da Atividade Docente se estendeu também para duas escolas municipais, uma na cidade de Palmas – PR e outra na cidade de Pato Branco - PR, e gerou mais duas dissertações de mestrado que estão inseridas no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). A primeira delas é intitulada “Desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula no PIBID Artes Visuais: pesquisa e intervenção em clínica de atividade”, que foi elaborada por Rodrigues e defendida no início do ano de 2017. A segunda

se intitula “Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas por meio da implementação de uma Clínica da Atividade Docente no Colégio Estadual Carlos Gomes” e foi elaborada por Kempfer e defendida no início do ano de 2017.

O Programa de Formação Docente Continuada apresentado aplica o método da autoconfrontação que foi proposto pelo linguista Daniel Faïta, sendo hoje amplamente desenvolvido, estudado e empregado na chamada Clínica da Atividade, principalmente por Yves Clot. O emprego deste método consiste na criação de um evento específico em que trabalhadores passam a ser observadores e analistas de sua própria atividade de trabalho, sendo que este processo é feito com a ajuda de um pesquisador, que aqui será chamado de interveniente. Clot (2010, p. 246) ressalta que “a função do pesquisador é essencial porque, em sua atividade própria, ele encarna as restrições e as regras do dispositivo dialógico”. Sendo assim, o pesquisador é para os outros um meio de domar o diálogo e também seu objeto (CLOT, 2010). Vale ressaltar que o método da autoconfrontação pode ser realizado em qualquer local com qualquer trabalhador e o que é de interesse nessa pesquisa é que a atividade de trabalho esteja sendo desenvolvida. Clot (2010, p. 138) destaca que o objetivo do método de autoconfrontação é: “criar um espaço-tempo diferente, em que as condições do desenvolvimento, do movimento dialógico não se confundam [...] com outros quadros, ou seja, aqueles em que se aplicam habitualmente as regras que discriminam o verdadeiro do não verdadeiro [...]”.

A partir do exposto sobre a Clínica da Atividade e sobre a Autoconfrontação dar-se-á início à uma compreensão inicial do objeto de estudo que é o assalto ao turno. Pode-se compreendê-lo como um dos fenômenos da conversação que ocorre com frequência durante as sessões de autoconfrontação e também no diálogo do dia a dia, se configura, basicamente, como uma entrada brusca do ouvinte no turno do falante, destacando que essa intervenção geralmente não é solicitada, gerando assim uma sobreposição de vozes. O assalto ao turno pode ser entendido como uma interrupção ou uma sobreposição de vozes, dado que a alternância de papéis (ouvinte e falante) durante a conversação não se efetua sempre de maneira fácil e harmoniosa (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 48).

Para que fosse possível estudar a influência dos assaltos ao turno no processo de autoconfrontação cruzada, foram analisados dados provenientes do Programa de Clínica da Atividade Docente que foi realizado com uma dupla de docentes do Curso de Mecânica, no ano de 2012. Dentro deste contexto, a pergunta de pesquisa, elaborada a partir dos dados produzidos, foi: Quais são as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada?

Com base nesta questão, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada. Como pergunta de pesquisa para o objetivo geral temos: Quais as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada? Para poder responder à pergunta geral dessa pesquisa serão analisados os dados a partir das transcrições do material oral e todos os assaltos ao turno passarão por uma categorização. A partir destes e de outros passos da análise será possível compreender melhor as funções de aparecimento dos mesmos. Como forma de conduzir e ampliar o olhar durante a pesquisa, há como hipótese inicial que os assaltos ao turno seriam uma forma de mecanismo de defesa e utilizados como preservação da face positiva dos participantes. No decorrer do trabalho, esta hipótese lançada poderá ou não ser comprovada com os dados e a análise.

Como objetivos específicos pretende-se identificar os assaltos ao turno empregados na autoconfrontação cruzada e propor uma categorização para os mesmos verificando de que forma os docentes reagem/se afetam com os assaltos ao turno. Para os objetivos específicos apresentados, temos as seguintes questões de pesquisa: Quais são os assaltos ao turno identificados e como eles são caracterizados? E, de que forma os docentes participantes reagem/se afetam com os assaltos ao turno nas sessões de autoconfrontação cruzada? A primeira questão de pesquisa, apresentada em relação aos objetivos específicos, será respondida apresentando nas análises os assaltos ao turno identificados e como foram caracterizados. A segunda questão poderá ser respondida através das transcrições dos dados, pois ter-se-á acesso ao discurso dos docentes e a partir disso será possível perceber se durante esse discurso aparece algum tipo de desconforto em relação aos assaltos ao turno.

Diretamente ligado aos objetivos e as questões de pesquisa apresentadas, nota-se que o estudo pode representar achados teóricos importantes a respeito da autoconfrontação e do assalto ao turno. Em uma pesquisa bibliográfica realizada na internet, no site *Google Acadêmico*, pelo termo autoconfrontação, mais abrangente, obteve-se um total de 1.430 resultados, quando o termo assalto ao turno é pesquisado surgem um total de 14 mil resultados. Grande parte dos trabalhos encontrados referindo-se ao assalto ao turno trazem questões relacionadas somente à análise da conversação. Quando são juntados os termos ‘autoconfrontação + assalto ao turno’ temos vinte e três resultados: um deles referente aos gêneros discursivos nas redações de vestibular, que menciona o método da autoconfrontação, escrito por Silva (2006), outro que traz como abordagem o Interacionismo Sócio-Discursivo e se utiliza da instrução ao sócia para investigar as interpretações e avaliações do trabalho docente, escrito por A. C. C. Pinto. Aparecem outros dois trabalhos que se utilizam no método

de autoconfrontação, mas quando se fala em assalto, este está ligado com a questão de segurança; um deles trata sobre a atividade do professor em sala de aula e o outro em relação ao trabalho no programa saúde da família; sete destes trabalhos não se utilizam da Clínica da Atividade e quando se fala sobre assalto também é no sentido de segurança. Vale ressaltar que os outros resultados dizem respeito às citações com os mesmos termos em outros trabalhos e não aos trabalhos que contemplem estas áreas. Assim, dentre esses 23 resultados, não foram encontrados trabalhos que abordem a análise da conversação e a Clínica da Atividade, como será realizado neste estudo.

Em outra pesquisa bibliográfica realizada na internet, no site *Scientific Electronic Library Online*, pela mesma ordem de termos apresentada anteriormente, não se obteve resultado. Através disto, é possível perceber que apesar da comprovada importância do tema proposto pelo estudo, não parecem estudos que se interessam por essa área.

Através deste breve estado da arte do estudo, pode-se ressaltar a importância do mesmo no cenário atual, servindo como base para estudos futuros, pois abrange um fenômeno muito típico do processo conversacional e ainda não explorado nas análises de autoconfrontação, contribuindo também para a análise do trabalho docente.

Dessa forma, para poder contemplar os objetivos desse estudo, o presente trabalho está organizado em cinco partes: a primeira, que é composta por esta introdução; a segunda, que traz a fundamentação teórica que embasa o estudo, com alguns autores principais como Marcuschi, Galembeck, Kerbrat-Orecchioni, Koch e Costa para apresentar os aspectos da conversação, Marcuschi e Galembeck trazendo a teoria a respeito do assalto ao turno, Vygotsky nos dando suporte com a questão dos comportamentos fossilizados e Bakhtin para tratar os gêneros do discurso. A terceira parte é a descrição da metodologia e do método utilizado; a quarta parte trata das análises e a quinta parte de conclusões a respeito da pesquisa. Logo após, serão apresentadas as referências utilizadas e os anexos, onde se encontram algumas tabelas de análise, os tópicos discursivos das autoconfrontações cruzadas e as transcrições das sessões de autoconfrontação cruzada.

Sendo assim, dar-se-á início ao capítulo de fundamentação teórica do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica desta pesquisa foram utilizados conceitos e bibliografias provenientes dos campos de conhecimento da Linguística e da Psicologia.

Este capítulo é dividido em cinco tópicos. No primeiro tópico, com base em autores como Machado (2007), Amigues (2004), Muniz-Oliveira (2011) e Lima (2016), serão apresentados os conceitos de trabalho e trabalho docente e as quatro dimensões do trabalho docente.

No segundo tópico serão apresentadas as teorias a respeito da Clínica da Atividade e ao quadro metodológico da Autoconfrontação, que é utilizado nesse estudo. Os autores principais são: Clot (2007), Clot e Faïta (2000), Vieira e Faïta (2003) e Lima (2016).

No terceiro tópico com base em autores como Koch (2010), Marcuschi (1986), Kerbrat-Orecchioni (2006), Galembeck (1995) e Galembeck e Costa (2009) serão apresentados os conceitos teóricos a respeito do Turno Conversacional, as formas de linguagem, a alternância de papéis em uma conversação e aspectos relacionados a passagem de turno de fala.

No quarto tópico, o objeto deste estudo, que é o assalto ao turno, será discutido através de autores como Brait (2003), que destaca a questão da norma conversacional, Galembeck (1995) que traz a questão do desejo acalorado e Vigotsky (2007) que traz contribuições com relação aos comportamentos fossilizados.

No quinto tópico, com o aporte da Linguística, será utilizada a análise dialógica do discurso de Bakhtin (2011), mobilizando os conceitos de enunciados e gêneros do discurso, abordando as peculiaridades do enunciado e os elementos constitutivos dos gêneros do discurso.

Com a breve descrição realizada a respeito do capítulo da fundamentação teórica, será apresentado agora o primeiro tópico do estudo, as concepções de trabalho docente.

2.1 CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Iniciar-se-á este primeiro tópico tratando, primeiramente, das concepções de trabalho para que seja possível compreender as nuances do trabalho docente. Em relação ao conceito de trabalho, Machado (2007, p. 80) afirma que:

Nas ciências humanas em geral e nas ciências do trabalho, em particular, há muita dificuldade, até hoje (ou talvez, sobretudo hoje) de se encontrar uma conceitualização universal que abarque todas as formas de agir humano que se desenvolvem em espaços e momentos históricos diferentes ou em um mesmo momento histórico, que, pré-teoricamente, poderiam ser rotuladas como tal.

Nota-se essa dificuldade de conceitualização do trabalho em função da diversidade e da pluralidade das formas atuais de trabalho. Se observada a evolução do termo na história, será possível perceber que inicialmente, no século XVI, o mesmo era ligado ao *tripalium*, instrumento de tortura usado para punir os escravos romanos, tendo assim, uma valoração negativa. A valoração positiva surgiu somente a partir da Reforma e da ética protestante, se consolidando no século XVIII, com a emergência e a organização de trabalho fabril. Neste percurso histórico, o conceito de “verdadeiro trabalho” também apareceu, que seria aquele que engaja a totalidade do humano, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades; esse conceito estava muito ligado às atividades produtoras de bens materiais e, nesse caso, o trabalho docente não era visto como um trabalho (MACHADO, 2007, p. 84/85). Em relação a isto, Machado (2007, p. 85) ressalta que “só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo”. Percebe-se que ainda hoje o trabalho docente é alvo de muitos julgamentos externos que acabam por incidir na forma de fazer desse professor (AMIGUES, 2004).

É importante destacar a diferença entre quatro conceitos importantes para a compreensão do trabalho, tarefa, atividade, trabalho prescrito e trabalho real. Nesse sentido, Amigues (2004, p. 39) destaca que:

A tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. (grifos do autor).

Dessa forma, percebe-se que a atividade seria o que fica encoberto, os processos cognitivos, cálculos mentais ou estratégias que o sujeito se utiliza para organizar meios para concluir sua ação (AMIGUES, 2004). Em relação a questão do trabalho prescrito e o trabalho real, Amigues (2004, p. 40) ressalta que “no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia”. Nota-se que entre o trabalho prescrito e o real há uma distância e que muitas vezes o real não corresponde ao que havia sido prescrito, nesse sentido, Amigues (2004, p. 40) destaca que “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal”. É preciso compreender que o não realizado pelo sujeito também é importante, e sobre isso Clot (2010, p. 103) afirma que:

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos- o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto.

Dessa forma, não se pode ignorar a qualidade da atividade não realizada, nem dispensá-la, pois ela influi, com todo o seu peso, na atividade presente (CLOT, 2010). Amigues (2004, p. 40) destaca que:

Frequentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que *tudo corre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. (grifos do autor).

Em relação à atividade do professor, Amigues (2004, p. 41) ressalta que ela não se dirige somente aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais e aos outros profissionais, a toda extensão da escola, essa atividade busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que foram se constituindo ao longo da história da escola e, conseqüentemente, do ofício do professor. Dessa forma, Amigues (2004, p. 41/42) afirma que: “a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema” (grifos do autor).

Outras definições importantes, que têm relação com a atividade e que merecem ser vistas, dizem respeito às noções de: prescrições, coletivos, regras do ofício e sobre as ferramentas. Sobre as prescrições, Amigues (2004) destaca que estas desempenham um papel decisivo no ponto de vista da atividade por mais que muitas vezes se encontram ausentes das análises sobre a ação do professor (AMIGUES, 2004, p. 42). Ainda o mesmo autor destaca que “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como do dos alunos”. Frequentemente, o professor se insere em uma organização com prescrições vagas e isso leva os mesmos a redefinir para si mesmos as tarefas que foram prescritas, de modo a definir as tarefas que vão prescrever aos seus alunos (AMIGUES, 2004, p. 42). Segundo Lima (2016d) “trata-se de uma resposta do professor ao que dizem e ao que não dizem as prescrições”.

Em relação aos coletivos, Amigues (2004) novamente ressalta que as dimensões coletivas da atividade são raramente consideradas, não se diz o que o individualismo caracteriza esse tipo de profissão, levando assim os professores a organizarem seu ambiente de trabalho e também os levam a se mobilizar para atender as prescrições (AMIGUES, 2004, p. 43). Dessa forma, Amigues (2004, p. 43) ressalta que “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e definir em sua classe ou em suas classes”.

As regras do ofício também são compreendidas por Amigues (2004), e podemos conceituá-las como sendo aquilo que liga os profissionais entre si. Elas podem ser, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, pois com o tempo, pode-se gerar uma renovação nos modos de fazer, podendo ainda, ser fonte de controvérsias profissionais (AMIGUES, 2004, p. 43). Amigues (2004, p. 43) destaca que “essas regras reúnem gestos *genéricos* relativos ao conjunto dos professores e gestos *específicos*, relativos, por exemplo, à disciplina” (grifos do autor).

Em relação às ferramentas, Amigues (2004) destaca que o professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo, como manuais, exercícios já construídos, livros, etc., essas ferramentas geralmente estão à serviço das técnicas de ensino e são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia, a transformação da ferramenta para instrumento de ação (AMIGUES, 2004, p. 44). Amigues (2004, p. 44) ainda evidencia que “a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade”. Amigues (2004, p. 45) nomeia isto com a expressão *relação consigo mesmo*, que seriam:

As dimensões subjetivas relacionadas à história do indivíduo, a seu engajamento e desenvolvimento profissionais [...]. Mas essas dimensões subjetivas, atravessadas por conflitos, dilemas e contradições, estão também em *relação com valores* como fazer para não deixar alunos parados ao longo do caminho, como constituir grupos sem estigmatizar alunos em dificuldade, como controlar a si mesmo para ser eficaz, e assim por diante (grifos do autor).

Nesse contexto, é possível entender o trabalho docente segundo Muniz-Oliveira (2015, p. 87):

Como uma atividade que utiliza artefatos simbólicos e materiais, como as prescrições, os modelos de agir, o giz, os textos; dirigida ao próprio professor; ao seu objeto, que é criar um meio de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; e aos outros, os professores, superiores hierárquicos.

Dessa forma, baseados na tese de doutorado de Muniz-Oliveira (2011, p. 22) que se fundamentou em Machado (2008) para apresentar a figura de um triângulo que traz os elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula, apresentar-se-á, como forma de compreensão destes elementos, a figura citada.

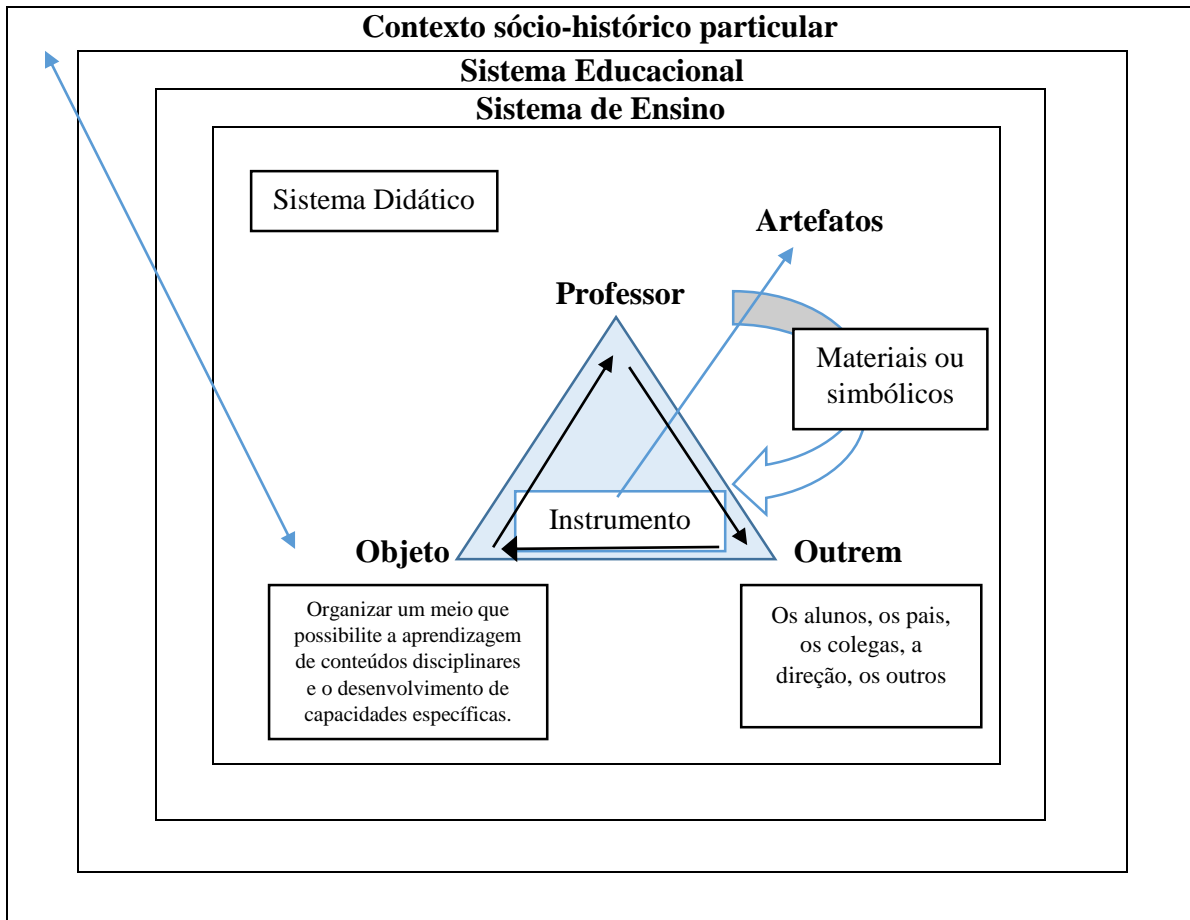


Figura 1 - Elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.
Fonte: Machado (2007) e Muniz-Oliveira (2011)

Em relação a esta figura que representa o trabalho do professor, Machado (2007, p. 92/93) ressalta que:

O trabalho (em geral) é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados.

Dessa forma, nota-se como o trabalho docente é composto por uma relação de interação entre o meio, os outros e os artefatos utilizados por ele. Machado (2007, p. 93) ainda destaca que o trabalho docente:

Resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Através das discussões realizadas acerca do trabalho docente, pode-se, agora, compreender as quatro dimensões do trabalho docente, que, segundo Lima (2016b), são: 1)

Impessoal, 2) Pessoal, 3) Interpessoal, e 4) Transpessoal, é importante destacar que essas dimensões são indissolúveis ou inseparáveis, não existindo independentemente uma das outras (LIMA, 2016b). Em relação à primeira dimensão, a Impessoal, Lima (2016b) ressalta que ela:

É constituída pelas prescrições, sejam elas oficiais ou oficiosas. Essa dimensão da profissão docente tem esse nome justamente porque o trabalho educativo prescrito em si e por si é, na realidade, *trabalho de ninguém*: não se pode identificar – por exemplo – o nome do professor que o executou, executa ou executará. Essa dimensão da profissão é também dita impessoal porque diz respeito a um trabalho docente abstrato, cujo resultado é antecipado de acordo com *condições ideais de realização*, as quais nunca correspondem às *condições reais*. Assim, esse trabalho docente não pertence a ninguém, a nenhum professor, sendo impessoal (grifos do autor).

Quanto a segunda dimensão, a Pessoal, Lima (2016b) destaca que ela diz respeito à um processo gradual de pessoalização do trabalho impessoal, visto anteriormente, das prescrições. Esse processo, segundo o autor, se dá na medida que, para executar o trabalho, em respostas às prescrições, o professor de carne e osso devolve continuamente estratégias para se adaptar a situações reais de trabalho em tempo real. Assim sendo, as prescrições que foram criadas para corresponder às condições reais do trabalho de ensino-aprendizagem nas quais o professor se encontra, passam a ser autoprescrições. Então, ao contrário do que acontece na dimensão impessoal da profissão, aqui se trata do trabalho docente que efetivamente se realiza e torna-se trabalho de alguém, de um professor real, o que torna possível identificar o nome do docente que está executando, executa ou executará (LIMA, 2016b). Lima (2016b) ainda destaca que “a dimensão pessoal da profissão docente corresponde à uma apropriação da dimensão impessoal pelo professor em atividade: o trabalho de ensino-aprendizagem de ninguém passa a ser trabalho de ensino-aprendizagem de alguém, de um educador/trabalhador específico”.

A terceira dimensão do trabalho docente é chamada de Interpessoal e, segundo Lima (2016c), diz respeito à apropriação que só pode ocorrer na relação com outros sujeitos, trabalhadores ou não. Essa atividade de ensino aprendizagem, como atividade humana que é, não existe e não pode existir sem destinatários. Quando se observa o caso dos docentes, percebe-se que alguns exemplos de destinatários seriam: os próprios alunos, outros colegas professores, a direção escolar, os pais/responsáveis pelos alunos, etc. Lima (2016c) afirma que “nessa dimensão, o professor também dirige seu trabalho a si mesmo, constituindo-se – nesse caso – como destinatário de seu próprio trabalho”. Dentro deste contexto, cada categoria de destinatários tem seus interesses legítimos, ou até mesmo ilegítimos, sendo que esses interesses podem ser tão ou mais variados que os próprios destinatários do trabalho, podendo complicar consideravelmente o exercício da profissão docente, pois segundo Lima (2016c) “o professor é desafiado a realizá-lo num território de múltiplos conflitos e, frequentemente, apesar deles”.

Em relação à dimensão Transpessoal do trabalho docente, Lima (2016c) ressalta que ela:

Corresponde às *maneiras comuns de se fazer algo em um dado coletivo de professores*, as quais são partilhadas pelos sujeitos em dado meio escolar, correspondendo ao que se chama *gênero de atividade docente* ou, de forma mais ampla, *gênero de atividade didático-pedagógica*, que pode ainda ser definido como *formas ou tipos relativamente estáveis de ação de ensino-aprendizagem*. Nessa dimensão do trabalho docente, pode-se dizer que a profissão é de todos, mas de nenhum em particular. É, portanto, coletiva e Transpessoal (grifos do autor).

Assim, analisa-se a importância das dimensões do trabalho docente e como as mesmas se relacionam e formam o que é chamado de gênero da atividade docente. A partir desta discussão a respeito do trabalho docente, segue-se para as discussões a respeito da Clínica da Atividade Docente.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE

Após as concepções sobre o trabalho docente, segue-se agora com o tratamento das questões da Clínica da Atividade e, no decorrer, será tratado aqui sobre outra discussão, mais especificamente, a Clínica da Atividade Docente. Para uma melhor compreensão da Clínica, Vieira e Faïta (2003) destacam que ela “propõe novas modalidades em análise do trabalho, nas quais o dialogismo constitui o princípio diretor e a fonte do dispositivo metodológico”. Nesta forma de trabalho, os voluntários da pesquisa protagonizam as expectativas e as condições da intervenção, colocando as suas maneiras de pensar coletivamente o seu trabalho (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Nessa perspectiva, trabalhou-se com a doença em situações reais de trabalho com o objetivo de transformar e posteriormente compreender essas situações. Para Clot (2007, p. 130) “a análise do trabalho é inseparável da transformação deste último, uma vez que o faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência”. Clot e Faïta² (2000, p. 34) ressaltam que “a abordagem [...] propõe a implementação de um dispositivo metodológico destinado a se tornar um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho”. O primeiro passo da análise do trabalho seria assistir os coletivos em seus esforços para estender seu poder de agir

² Artigo publicado, originalmente, em CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n.4, p. 7.42, 2000. Tradução: Rozania Moraes (POSLA/UECE); Aline Leontina Gonçalves Farias (POSLA/UECE). Revisão: Daniel Faïta, Evilene Castro e Débora Liberato Arruda (POSLA/UECE). Texto original: L’approche dont il est question ici propose la mise en œuvre d’un dispositif méthodologique destiné à devenir un instrument pour l’action des collectifs de travail eux-mêmes.

no seu meio, estaríamos assim, ampliando o raio de ação dos indivíduos (CLOT; FAÏTA, 2000)³. Clot (2010, p. 247) ainda afirma que:

O que conta é que o sujeito ou os sujeitos, “observados” em seu trabalho pelo pesquisador, venham a se tornar, finalmente, os observadores da própria atividade. Porque é por essa transformação, e somente no decorrer dessa transformação, que a experiência vivida pode vir a ser um meio de viver outras experiências.

Dentro deste processo parte-se do pressuposto de que não somos especialistas na atividade do outro e esse olhar é acompanhado durante toda a atuação. Para Clot e Faïta⁴ (2000, p. 34) “a ação transformadora durável não poderia ser delegada a um especialista da transformação, a qual não pode se tornar, sem graves problemas para os formuladores da demanda, um simples objeto de expertise”. Pensa-se no trabalhador como protagonista de sua atividade de trabalho, para que não se tenha uma visão de especialista externo do mesmo. Vieira e Faïta (2003, p. 33) destacam o papel do analista/interveniente nesse trabalho da autoconfrontação, para eles “o analista não deve, em nenhum momento, confundir o seu papel com o dos protagonistas diretos da atividade, que da parte deles pensam o que poderia ou deveria ser o trabalho, ao mesmo tempo que vivem e reformulam o que a atividade mesma lhes devolve”. Essa discussão em relação a atribuição do interveniente é de extrema importância devido ao papel decisivo do mesmo nos processos de autoconfrontação, pois segundo Vieira e Faïta (2003, p. 38) “ele contribui efetivamente para dotar de certas características o que constitui para ele uma situação de trabalho”. Clot (2010, p. 246) ressalta que “a função do pesquisador é essencial porque, em sua atividade própria, ele encarna as restrições e as regras do dispositivo dialógico. Nesse sentido, ele é, para os sujeitos, um meio de domar o diálogo e seu objeto”. Segundo Clot (2010, p. 240) “o pesquisador não procura compreender por que se fez o que é feito. Essa “verdade” não é diretamente acessível. Ele procura, de preferência, levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade”. Aí se encontra a função importantíssima do pesquisador/interveniente/analista nos momentos de autoconfrontação.

Ainda sobre o analista ou pesquisador, Vieira e Faïta (2003, p. 39), destacam a importância e o impacto do *metier* de base desse analista sobre a forma que ele conduz a sua participação na autoconfrontação, para eles “quer seja linguista, psiquiatra, psicólogo, filósofo, etc., não será indiferente uma vez que apelar-se-á aos recursos dialógicos específicos que imprimem sua marca (estilística ou temática) ao processo no qual realiza-se a intervenção”.

³ Texto original: C'est pourquoi il nous semble que l'analyse du travail vise d'abord à seconder ces collectifs dans leurs efforts pour redé-ployer leur pouvoir d'agir dans leur milieu. Autrement dit pour élargir leur rayon d'action.

⁴ Texto original: L'action transformatrice durable ne saurait donc être déléguée à un spécialiste de la transformation, laquelle ne peut devenir, sans graves mécomptes pour les demandeurs, un simple objet d'expertise.

Para iniciar a discussão sobre a Clínica da Atividade Docente, vale ressaltar que a palavra “clínica” tem um sentido diferente do comum. Na perspectiva deste estudo, a palavra “clínica” não irá se referir ao espaço em que as pessoas, geralmente doentes, procuram por ajuda médica, mas sim, como sugere Lima (2016a), esta atuação com a clínica da atividade na formação docente visa:

Fazer das escolas e das salas de aula o lugar preciso em que os próprios professores buscam, em parceria com os formadores e demais gestores educacionais, desenvolver práticas de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que identificam e trabalham para superar a precariedade, que – com muita frequência – se traduz em diversos obstáculos e dificuldades insuperáveis se os professores não forem incentivados e apoiados pela gestão.

Vale ressaltar, como afirmado anteriormente, que a Clínica da Atividade pode ser utilizada com qualquer trabalhador em diferentes atividades, o que importa é que a atividade de trabalho esteja sendo desenvolvida.

Ainda segundo Lima (2016a):

Essa perspectiva clínica, como ação prática de promoção simultânea tanto da formação continuada quanto da saúde do professor nas escolas, tem a grande vantagem de não esperar que o professor adoença para depois talvez cuidar de sua saúde sem nada alterar em suas condições de trabalho.

Assim, a proposta da clínica da atividade com docentes é cuidar da profissão docente juntamente com o professor, sendo que a promoção da saúde no trabalho será o resultado dessa realização (LIMA, 2016a). Clot (2010, p. 137/138) destaca que “em vez de criar artificialmente situações experimentais com o objetivo de neutralizar o máximo de variáveis indesejáveis [...] trata-se de abrir a porta à emergência dos possíveis, em geral, frustrados pelas contingências da expressão”.

Dito isto sobre a Clínica da Atividade Docente, parte-se para o entendimento de como funciona o método da Autoconfrontação utilizado neste estudo e que está inserido dentro da metodologia da Clínica da Atividade. Inicialmente, vale destacar que ela apresenta duas fases principais, a fase da autoconfrontação simples e a fase onde é realizada a autoconfrontação cruzada. Durante a realização da autoconfrontação simples, o professor na presença do interveniente, assiste ao trecho de sua aula refletindo e dialogando sobre a sua prática. Segundo Clot (2010, p. 239), “nessa primeira fase, a atividade é objeto de uma minuciosa observação com sequências psicológicas indiretas, em geral insuspeitadas”. Na autoconfrontação simples, segundo Clot (2010, p. 240), ocorre a “confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador”, aqui chamado de interveniente. Nessa primeira etapa é realizado com o trabalhador um diálogo e também uma reflexão a respeito de sua atividade. Para Clot (2010, p. 253), “a autoconfrontação simples propõe um novo contexto em

que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”. Vieira e Faïta (2003, p. 33) destacam que na autoconfrontação simples “é o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam”. Essa primeira fase do método visa instruir, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, a redescoberta da experiência, a sua riqueza e também seus limites e dilemas (CLOT, 2010, p. 239/240).

A segunda etapa do método é chamada de autoconfrontação cruzada e, segundo Clot (2010, p. 240), nesta fase, ocorre a “confrontação do mesmo profissional com a mesma gravação, dessa vez, na presença do pesquisador e de um colega que já se confrontou, também, com sequências de sua própria atividade”. Nessa segunda fase os trabalhadores têm a oportunidade de discutir, juntamente com o pesquisador/interveniente e com seu colega, o trecho de vídeo do colega e o seu próprio, argumentando e refletindo sobre a sua atividade de trabalho e também a do outro. Clot (2010, p. 240) reafirma que “a segunda fase é destinada a coletar dois tipos de registro em vídeo: os da atividade e os da confrontação dos pares com os registros da atividade”. Ainda para Clot (2010, p. 241), nas circunstâncias da autoconfrontação cruzada “cada um observa, na atividade do outro, a própria atividade, reencontrando-a sem a possibilidade de reconhecê-la completamente”. Ainda, segundo o autor, “é, ao mesmo tempo, a mesma e não é a mesma, o que a torna independente de cada um dos protagonistas do diálogo”. Vieira e Faïta (2003, p. 34), afirmam que “a autoconfrontação cruzada é o espaço-tempo, ou seja, um cronotopo, um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo que se engendra no ‘in-formulado’ pode ser encontrado e revelado paralelamente ao processo iniciado pelo procedimento”. Quando se pensa no cronotopo da autoconfrontação cruzada, nota-se a criação de outro espaço na autoconfrontação cruzada, que não o da sala de aula, para pensar a sala de aula, mesmo espaço-tempo. Clot (2010, p. 241), destaca que “o comentário cruzado orienta os diálogos para a confrontação das “maneiras de fazer” diferentes a fim de atingir os mesmos objetivos ou fixar-se em outros”. Através da discussão a respeito da Autoconfrontação, Vieira e Faïta (2003, p. 34) ressaltam que “a autoconfrontação simples, mobiliza na autoconfrontação cruzada, enriquece os comentários de digressões metacognitivas e metalinguísticas, de antecipações sobre o decorrer do processo de trabalho observado”. Lousada e Barricelli (2016, p. 281) afirmam que:

Se, por um lado, a autoconfrontação simples tem o papel de fazer o trabalhador se ver em situação de trabalho, por outro lado a autoconfrontação cruzada possibilita que esse mesmo trabalhador descubra outras formas de realizar as tarefas do seu trabalho por meio da confrontação das imagens do seu colega, também, em situação de trabalho.

Ainda, Clot e Faïta⁵ (2000, p. 47) ressaltam a importância dessa troca dialógica que acontece nos momentos de autoconfrontação, segundo eles “é a relação dialógica que oferece as condições favoráveis ao *desenvolvimento discursivo* pelo qual a atividade pode se retrabalhar e então se revelar”. A partir disso podendo também ser reinventada ou recriada. Sobre esse assunto, Kostulski (2013, p. 60) destaca que:

Qualquer que seja o tipo de atividade posto em análise, a linguagem tem uma estranha regularidade: sua inconstância, sua mobilidade, sua característica nômade, necessária e constitutiva de nossas atividades cotidianas. Segundo o momento ou o ponto de vista, ela pode ligar-se: a uma atividade (por exemplo, conversar ou debater); ao produto observável de uma atividade conjunta (essa troca particular, matéria prima da linguagem); ou, por fim, ao instrumento, psicológico e simbólico, dessa atividade.

Na Clínica da Atividade através da linguagem tem-se acesso a muitos aspectos da atividade humana que não se tem somente com a observação, ela faz conhecer e adentrar com mais profundidade na atividade em discussão. Clot (2010, p. 246) destaca que “a ideia que se produz no diálogo realizado é um acontecimento vivo que desenvolve o real do pensamento, um novo meio para pensar”.

Em relação às autoconfrontações, Clot (2010, p. 238) ressalta que:

A realização das autoconfrontações tem dois pré-requisitos: a instalação de um “plurilinguismo” profissional no ambiente de trabalho que se refere às maneiras de fazer e dizer e a definição de uma espécie de jogo do “passa-anel dialógico”, “objeto-de-ligação” em torno do qual se pode enrolar e se desenrolar a confrontação entre “*experts*” sobre um gesto de ofício. (grifos do autor)

Através das considerações sobre a Clínica da Atividade e sobre o método da Autoconfrontação, Vieira e Faïta (2003, p. 51) destacam que “a originalidade da autoconfrontação, enquanto um método de solicitação de experiências e dos saberes em ato, reside na liberação dos modos de significar oferecidos aos sujeitos”. Assim, se oferece ao sujeito modos de pensar e resignificar sua atividade de trabalho.

Percebemos durante os momentos de realização das autoconfrontações a grande importância dos afetos e da relação destes com o número de assaltos ao turno. Percebemos que quanto mais o sujeito se afeta diante da fala do outro, mais assaltos ao turno tendem a ocorrer. Inicialmente, é válido destacar a diferença entre emoções e afetos, Clot (2016, p. 87) destaca que “a emoção é um momento extremamente importante da afetividade, mas na afetividade há os afetos, os sentimentos e as emoções”. Para a compreensão da influência das emoções e dos afetos no processo de autoconfrontação e conseqüentemente nos assaltos ao turno, inicialmente, vale destacar a diferenciação entre sentimentos e emoções, Clot (2016, p. 88) traz essa

⁵ Texto original: C’est le rapport dialogique, nous l’avons répété, qui offre les conditions favorables au développement discursif par lequel l’activité peut se retravailler, et donc se révéler.

diferenciação da seguinte forma: “os sentimentos são ideais que nos vêm, enquanto que as emoções são profundamente corporais”. Pode-se entender como emoções as reações fisiológicas do corpo – mãos suadas, tremor, etc. – mas não somente isto, é preciso lembrar que as emoções não estão alojadas no organismo, elas são nômades, Clot (2016, p. 89) trata isso como migrações funcionais das emoções, para ele “quanto mais um sujeito é capaz de passar do afeto ao intelecto, do afeto à linguagem, mais ele é capaz de variações interfuncionais, mais ele possui tessituras, registros distintos”.

Em relação aos afetos e emoções, Clot (2016, p. 90) destaca que eles não são a mesma coisa, por mais que ambos pertençam à afetividade. O mesmo autor, inspirado em Spinoza, ainda destaca que o afeto tem a ver com a ação, o afeto é transformador, força de trabalho, desenvolvimento da atividade (CLOT, 2016). Clot, a partir das ideias de Vigotsky, destaca que “um afeto só pode ser ultrapassado por um afeto maior, ou seja, um afeto não pode ser ultrapassado simplesmente por ideias”, assim, nem a razão e nem a vontade podem triunfar sobre os afetos. Clot (2016, p. 91) ainda ressalta que “é o desenvolvimento da afetividade que permite ultrapassar o afeto, pelo enriquecimento das emoções e dos sentimentos, levando estes últimos a desempenhar o papel de instrumento do desenvolvimento do afeto”.

Ainda em relação aos afetos, Clot com base em Canguilhem, destaca a importância de se compreender o vivido (*vécu*) e o vivendo (*vivant*), para ele o viver pode ser compreendido como o *vivido* ou como o *vivendo*, sendo que há uma primazia do vivendo sobre o vivido. Fazendo uma relação com este estudo, é possível entender o vivido como uma repetição, e o vivendo como uma recriação. Bakhtin em seus estudos irá relacionar esses dois conceitos como o dado e o criado, dessa forma, no vivendo/recriação/criado o sujeito coloca de si naquilo que está fazendo, recria, e no vivido/repetição/dado somente repete, não tendo criação, ou uma margem mínima dela.

Com as considerações em relação ao trabalho docente e à Clínica da Atividade passar-se-á para o item que conceituará o turno conversacional.

2.3 TURNO CONVERSACIONAL

Quando se trata da linguagem, Koch (2010, p. 29) ressalta que:

Quando interagimos através da linguagem [...] temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais) (grifos do autor).

Uma das primeiras formas de linguagem a que se está exposto desde o início da vida é a conversação, e também é provavelmente a única de que nunca abdica-se na vida afora (MARCUSCHI 1986, p. 14). Koch (2010, p. 124) destaca que “a conversação é, antes de tudo, um ato social, no interior de situações sociais que são modificadas ou mesmos constituídas através desses atos”. Kostulski (2013, p. 60) destaca que “a linguagem é, ao mesmo tempo, um produto da atividade humana, uma atividade humana e um instrumento das atividades humanas”. Através de Kostulski pode-se compreender, inicialmente, a importância da linguagem para qualquer atividade humana.

Galembeck e Costa (2009, p. 1939) destacam que:

A palavra conversação abrange um grande leque de atividades de comunicação verbal, desde as falas descompromissadas do dia a dia, até diálogos com temas pré-determinados, que podem, à medida que decorrem, ir-se modificando, em função das circunstâncias criadas pela própria interação.

Em relação ao diálogo, Clot e Faïta⁶ (2000, p. 44) afirmam que “é o diálogo, a ordem dialógica, que oferecem a cena onde os sujeitos se reencontram, eles próprios e os outros, assim como suas histórias, ambientes e circunstâncias”. Marcuschi (1986, p. 53) afirma que “o mais normal em uma conversação é que ela tenha pelo menos três seções distintas estruturalmente, ou seja, uma abertura, um desenvolvimento e um fechamento”, isso se dá em cada tópico da conversação. Marcuschi (1986, p. 15) vai destacar ainda as cinco características da conversação, que são as seguintes: “a) interação entre pelo menos dois falantes, b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, c) presença de uma sequência de ações coordenadas, d) execução numa identidade temporal e, e) envolvimento numa “interação centrada””. Estas características permitem pensar no processo de conversação como um processo dinâmico, que se desenvolve em um período de tempo e por dois ou mais interlocutores.

Kostulski (2013, p. 61) destaca que:

Para sustentar uma conversação, é preciso, inicialmente, mobilizar as regras da conversação, aquelas que os etnometodólogos ou os pragmatistas puderam estudar: a sequencialidade, o funcionamento de pares adjacentes como as saudações/saudações, perguntas/respostas, as propriedades de sucesso e de satisfação dos atos de linguagem.

Esse primeiro nível de “funcionamento” da interlocução é o que Kostulski (2013) chama de *atividade conversacional*. Ela permite uma gestão proximal da conversação, no plano *micro* uma possibilidade de “loquções entre”, onde é possível agir no encadeamento conversacional (KOSTULSKI, 2013). Em relação à atividade conversacional, Kostulski (2013, p. 61) ainda ressalta que ela “é uma atividade em si mesma, mas ela não conduz apenas às realizações

⁶ Texto original da citação: C’est le dialogue, l’ordre dialogique, qui offrent la scène où les sujets se rencontrent, eux-mêmes et les autres, ainsi que leurs histoires, environnements et circonstances.

linguageiras possíveis em uma troca”. A atividade conversacional terá na atividade uma função em que a unidade é maior, por exemplo: permitir debater, negociar, discutir ou sustentar controvérsias, que seria o nível *mezzo* da troca, que se liga à uma atividade discursiva, é aquela onde se organiza o espaço discursivo da troca, seus jogos e, sem dúvida também, seu tema (KOSTULSKI, 2013). Em relação ao nível *mezzo*, Kostulski (2013, p. 61) afirma que “é o que é mais frequentemente analisado na clínica da atividade, uma vez que o germen de análise que ele porta é o das atividades de confrontação e de controvérsias que tentamos promover em nossos métodos”.

É importante destacar, neste contexto, as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, para isto produziu-se uma adaptação de Koch (2010, p. 77) em forma de quadro, que será apresentado a seguir, para destacar estas diferenças.

Quadro 1: Diferenças entre língua falada e língua escrita – adaptado de Koch (2010).

Língua Falada	Língua Escrita
1) Não planejada	1) Planejada
2) Fragmentária	2) Não fragmentária
3) Incompleta	3) Completa
4) Pouco elaborada	4) Elaborada
5) Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	5) Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
6) Pouco uso de passivas, etc.	6) Emprego frequente de passivas, etc.

Koch (2010, p. 77) destaca ainda que “estas diferenças *nem sempre* distinguem as duas modalidades, mesmo porque existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa” (grifos do autor). Então, pode-se dizer que a escrita formal e a fala informal constituem um polo oposto de um contínuo, ao longo do qual se situam os vários tipos de interação verbal (KOCH, 2010, p. 77). Em relação ao texto falado, Koch (2010, p. 78) afirma que “ao contrário do que acontece com o texto escrito, em que o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer um rascunho, proceder a revisões, “copidescagem”, etc., o texto falado emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho”. Essas características da língua escrita e da língua falada são importantes para que possamos compreender que nem toda linguagem oral tem as mesmas características da linguagem escrita.

Relacionado com a questão da linguagem oral, Galembeck (1995, p. 55) destaca que “uma das características mais evidentes da conversação é, seguramente, o fato de que os interlocutores alternam-se nos papéis de falante e ouvinte”. Galembeck e Costa (2009, p. 1939) afirmam que “o falante é aquele que – num dado momento – assume o papel de condutor

principal do diálogo e torna-se o responsável pelo desenvolvimento do tópico em andamento, podendo dar continuidade a ele, redirecioná-lo, abandoná-lo”. O tópico pode ser compreendido como aquilo acerca do que está se falando ou escrevendo (BROWN; YULE, 1983). Galembeck e Costa (2009, p. 1939) definem também o que seria o ouvinte na conversação. Segundo eles:

O ouvinte, por sua vez, não é um simples espectador, como sugere o esquema tradicional da comunicação (emissor-receptor). Aliás, a sua simples presença (participação implícita) já lhe confere ao ouvinte um papel ativo na conversação, pois o falante não pode deixar de levá-lo em conta na produção do diálogo. Já na participação explícita, o ouvinte intervém de modo ativo, para mostrar entendimento ou concordância, para sinalizar que o falante pode continuar a fala, ou simplesmente, para demonstrar participação efetiva.

Durante a conversação ocorre a alternância de papéis e essa alternância se dá durante o que é chamado de turno de fala, que é uma característica presente em todos os diálogos e, não seria diferente também na autoconfrontação, lembrando que o que acontece na autoconfrontação é um tipo específico de conversação. Com a análise da conversação, pode-se compreender como essa alternância de papéis se dá: ora se é ouvinte, ora se é falante. Bakhtin (1979/2011, p. 275) destaca que “observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas”. É preciso destacar que durante a conversação ocorre a alternância de papéis, entre falante e ouvinte. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 44) destaca que:

Num primeiro nível de análise, toda interação verbal se apresenta como uma sucessão de “turnos de fala”, ou seja, os participantes são submetidos a um sistema de direitos e de deveres tais como: o “falante de turno”: tem o direito de manter a fala por certo tempo, mas também o dever de cedê-la num dado momento; seu “sucessor” potencial: tem o dever de deixar o falante do turno falar e de ouvi-lo enquanto ele fala; o sucessor potencial também tem o direito de reivindicar o turno de fala ao final de certo tempo e o dever de tomá-la quando ela lhe é cedida.

A partir de Kerbrat-Orecchioni tem-se acesso a dois conceitos importantes, o ‘falante do turno’ e o ‘sucessor em potencial’. O falante do turno mantém a fala por certo tempo e tem o direito a isso, mas tem também o dever de ceder a palavra ao ‘sucessor em potencial’ que, por sua vez, tem o dever de deixar o falante do turno falar e também ouvi-lo e pode, após certo tempo de fala, reivindicar a palavra.

Para a conversação ser mantida é necessário que haja entre os interlocutores a interação, que em um primeiro momento significa abrir-se para um evento cujas expectativas mútuas serão montadas (MARCUSCHI, 1986, p. 15). Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8) ressalta que:

Para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles *se* falem, ou seja, que estejam, ambos, “engajados” na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória.

Ainda sobre essa questão, Marcuschi (1986) destaca a importância de os falantes partilharem um mínimo de conhecimentos comuns, como: aptidão linguística, envolvimento cultural e domínio de situações sociais (MARCUSCHI, 1986, p. 16). Baseando-se em Marcuschi (1986, p. 18) será apresentado um quadro onde o autor destaca o que se deve esperar para qualquer conversação:

Quadro 2: – Características da conversação - adaptado de Marcuschi (1986).

a) A troca de falantes ocorre ou pelo menos ocorre;
b) Em qualquer turno, fala um de cada vez;
c) Ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
d) Transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns, longas pausas e sobreposições extensas são a minoria;
e) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
f) O tamanho do turno não é fixo, mas variável;
g) A extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
h) O que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
i) A distribuição dos turnos não é fixa;
j) O número de participantes é variável;
k) A fala pode ser contínua ou descontínua;
l) São usadas técnicas de atribuição de turnos;
m) São empregadas diversas unidades construidoras de turno: lexema, sintagma, sentença, etc.;
n) Certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas.

Com a conversação mantida, pode-se distinguir dois tipos de diálogos: o assimétrico e o simétrico. Para Galembeck (1995, p. 58) “na conversação assimétrica, um dos interlocutores “ocupa a cena” por meio de uma série de intervenções de nítido caráter referencial, ou seja, de intervenções nas quais se desenvolve o tópico ou o assunto do fragmento”. Na conversação simétrica se percebe que ambos os interlocutores contribuem para o desenvolvimento do tópico que está sendo falado (GALEMBECK, 1995). O conceito de turno também se torna importante para este estudo e é entendido como qualquer intervenção dos interlocutores, em função de que, como já foi dito, os participantes do diálogo se revezam nos papéis de ouvintes e falantes (GALEMBECK, 1995). Marcuschi (1986, p. 18) ressalta que “o turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. Existem duas formas de turno conversacional: o turno nuclear e o turno inserido. No turno nuclear o falante desenvolve o tópico em andamento e este tem valor referencial nítido, ou seja, veicula informações e, no turno inserido não ocorre o desenvolvimento do tópico (GALEMBECK, 1995). Percebe-se o turno inserido quando um dos interlocutores

monitora/acompanha as palavras do seu parceiro conversacional, como quando utiliza as seguintes expressões: certo, exato, uhn uhn, etc. Galembeck (1995, p. 71) destaca que:

Esse conceito de turno valoriza todas as intervenções dos interlocutores, tanto aquelas que possuem valor referencial ou informativo [...], como aquelas intervenções breves, sinais de que um dos interlocutores está “seguindo” ou “acompanhando” as palavras de seu parceiro conversacional.

No processo de troca de falantes ocorre a passagem de turno, em que a colaboração do outro interlocutor pode ser implícita ou explicitamente solicitada (GALEMBECK, 1995). Para Galembeck (1995, p. 71) nesse processo “o ouvinte intui que chegou no ponto em que lhe cabe tomar o tópico conversacional (assunto tratado), por meio de um turno nuclear”. A passagem de turno ocorre geralmente nos lugares relevantes para transição, os chamados LRT’s. Esse conceito foi trazido por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Os lugares relevantes para transição seriam os pontos em que o ouvinte percebe que o turno está completo ou concluído e que aí pode aproveitar para tomar o turno de fala. Essa passagem de turno pode ocorrer de duas maneiras diferentes, a passagem requerida e a passagem consentida. Para Galembeck (1995, p. 72) “a passagem requerida pelo falante é assinalada por uma pergunta direta ou pela presença de marcadores que testam a atenção ou buscam a confirmação do ouvinte (né?, não é?, sabe?, entende?)”. Já a passagem consentida é indicada por uma entrega implícita, na qual o ouvinte intervém e passa a deter o turno, sem que isso tenha sido diretamente solicitado (GALEMBECK, 1995), gerando assim o assalto ao turno que será discutido mais profundamente no próximo tópico.

2.4 O ASSALTO AO TURNO COMO OBJETO DE ESTUDO

Como falado anteriormente, o assalto ao turno é caracterizado pela entrada brusca do ouvinte no turno do falante sem que essa intervenção tenha sido solicitada. Brait (2003, p. 207) destaca que uma norma conversacional é a de que fala um de cada vez, sendo assim, o fenômeno do assalto ao turno acaba por violar esta norma. Para a mesma autora, “esse fator visa disciplinar a atividade conversacional, funcionando como um mecanismo central da organização do texto e demonstra por meio de uma série de aspectos, as estruturas de poder que governam a conversação”. Nota-se que o assalto ao turno pode ser visto como uma violação da norma de que fala um de cada vez e também uma “indisciplina” por parte de quem assalta ao turno. É importante lembrar também que quem fala está com o poder no momento da conversação, e quando ocorrem os assaltos isso pode se configurar como uma luta de poderes, de quem fica com a palavra.

O assalto ao turno pode ser chamado também de interrupção (SILVA; CRESCITELLI, 1999, p. 162), sobreposição de vozes ou falas simultâneas e são momentos cruciais na organização conversacional (MARCUSCHI, 1986, p. 23). Nesse estudo, optou-se por usar a expressão “assalto ao turno” para caracterizar esse fenômeno da conversação. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 45) destaca que:

Os casos de “sobreposição de fala” (*overlap*) certamente não são raros nas conversações espontâneas, mas essas sobreposições não devem se reproduzir muito frequentemente, nem se prolongar por muito tempo: uma **negociação** deve imediatamente intervir entre os falantes em competição, a fim de que somente um entre eles permaneça como falante de turno (grifos do autor).

Essa negociação que Kerbrat-Orecchioni (2006) destaca pode acontecer de duas formas, a negociação explícita e a negociação implícita. A negociação explícita acontece quando recorre-se a um enunciado metacomunicativo, por exemplo: deixe-me falar, por favor; espere, eu ainda não acabei... etc. A negociação implícita ocorre quando um dos falantes em competição abdica em proveito do outro, e as estratégias para se destacar, em caso de sobreposição, são a repetição do segmento encoberto e o aumento da intensidade vocal (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Existe também as regulagens dessa alternância, Kerbrat-Orecchioni (2006) ressalta que “em alguns casos, **os turnos são concedidos por uma pessoa designada para essa função** (presidente da sessão, mediador de debate, moderador num colóquio) que ocupa, de algum modo, a função de “distribuidor oficial dos turnos”. Já, em outros casos, a mesma autora afirma que “**as mudanças de turno são negociadas pelos próprios participantes**, de tal modo que quando o falante de turno finaliza seu turno passa a palavra a seu sucessor potencial que a assume” (grifos do autor).

Dentro deste contexto, serão abordadas as duas formas diferentes de assalto ao turno: assalto com deixa e assalto sem deixa. O assalto com deixa acontece quando o ouvinte se aproveita de um momento de hesitação do falante. Este momento pode ser marcado pela presença de pausas, alongamentos, repetições de palavras ou sílabas (GALEMBECK, 1995). No assalto sem deixa não ocorrem estes sinais de hesitação, o que geralmente corresponde a uma entrada brusca de quem assalta o turno na fala do interlocutor (GALEMBECK, 1995). Galembek (1995, p. 76) destaca que:

O assalto sem “deixa” sempre gera sobreposição de vozes (fala conjunta dos interlocutores), o que nem sempre ocorre no assalto com “deixa”. Além do mais, verifica-se que os momentos de sobreposição de vozes tendem a ser breves: os interlocutores têm a consciência de que ela deve ser evitada, já que constitui um momento de colapso, de perturbação das regras que organizam o sistema conversacional.

Muitas vezes, após o assalto/interrupção, o locutor pode retomar seu enunciado (seu turno de fala), imediatamente ou não, sendo isto chamado de corte com retomada (SILVA; CRESCITELLI, 1999, p. 162). Quando o locutor não retoma seu enunciado podemos chamar de corte sem retomada (SILVA; CRESCITELLI, 1999, p. 162).

O assalto ao turno indica, também, “o desejo acalorado do interlocutor de participar da conversa, significa a tentativa de colaboração com algo relevante para o que está sendo dito” (GALEMBECK; COSTA, 2009, p. 1943). Através das reflexões sobre o fenômeno do assalto ao turno, e a partir desta citação de Galembeck e Costa, foi montado um esquema com 4 itens para uma melhor compreensão desse fenômeno. Inicialmente, notou-se que 1) ocorre a provocação do desejo de falar no interlocutor pela fala do locutor, a seguir, 2) ocorre o surgimento do desejo de falar no interlocutor, 3) esse desejo acaba se acalorando e, 4) ocorre uma entrada “brusca” do ouvinte no turno do falante, como definida por Galembeck (1995), a qual pode ser chamada de assalto ao turno.

Percebeu-se que uma grande parte do número de assaltos ao turno são referentes ao reforço. Nesse caso, segundo Galembeck (1995, p. 67), “o interlocutor aceita a posição de ouvinte e deseja permanecer como tal”. Esses assaltos são caracterizados com expressões do tipo: uhn, ahn, sim, é, etc. Neste trabalho, os assaltos com essa característica, serão chamados de assaltos ao turno fossilizados, uma referência aos comportamentos fossilizados abordados por Vigotsky (2007). Vigotsky (2007, p. 67) destaca que:

Em psicologia, defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados.

Observa-se uma grande relação entre os comportamentos fossilizados abordados por Vigotsky e alguns assaltos ao turno que ocorreram nas sessões de autoconfrontação cruzada. Esses assaltos ao turno fossilizados são caracterizados por algumas expressões que parecem mecanizadas, como: uhn, sim, ok, é, entre outros. Para Vigotsky (2007, p. 67) esses processos perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. O caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica (VIGOTSKY, 2007). Dessa forma, é possível compreender também que os assaltos aqui chamados de fossilizados ou mecânicos criam dificuldade para análise psicológica. Percebe-se que para estudar esse comportamento fossilizado deve-se verificar os motivos que levaram o comportamento a se tornar fossilizado. Segundo Souza (2009, p. 64), “a busca pela compreensão desse fenômeno tem como objetivo auxiliar o pesquisador a criar condições que

possibilitem a desautomatização desses comportamentos”. Para Vigotsky (2007, p. 68), “precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores”. Assim, o pesquisador seria forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento (VIGOTSKY, 2007). Em relação à forma fossilizada, Vigotsky (2007, p. 68) afirma que ela “é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários”.

Quando se estuda alguma coisa historicamente, deve-se tomar cuidado para não estudar e compreender isso somente como um evento do passado, para Vigotsky (2007, p. 68) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. Assim, quando se estuda o processo de desenvolvimento de alguma coisa, em todas as fases e mudanças, significa que se tem a oportunidade de descobrir sua natureza, sua essência, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKY, 2007).

A partir destas considerações sobre o objeto de estudo, será abordado a seguir o último item da fundamentação teórica deste estudo, a Teoria Dialógica do Discurso.

2.5 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Este tópico referente à teoria dialógica do discurso será iniciado com reflexões acerca do enunciado. Bakhtin (1979/2011, p. 261) reforça que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, como visto na fundamentação teórica. Para que haja um entendimento inicial, é interessante compreender que o emprego da língua efetua-se através de enunciados – orais ou escritos - e são proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN 1979/2011, p. 261), dessa forma, o turno de fala/turno conversacional visto até aqui, também pode ser entendido como um enunciado. Dentro de um turno de fala pode existir mais que um enunciado, sendo que cada um desses enunciados é particular e individual. É possível destacar que os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam a si mesmo, uns conhecem os outros e acabam se refletindo uns nos outros, determinando o caráter (BAKHTIN 1979/2011).

Bakhtin e Volochinov (1929/2002, p. 152) destacam que “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. Bakhtin (1979/2011, p. 298) afirma que:

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição.

Em relação aos enunciados do outro, Bakhtin (1979/2011, p. 299) ressalta que “em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade”. Por isso, o enunciado pode ser visto, como será mostrado mais a frente, como ecos das alternâncias do sujeito no discurso.

Quando observadas essas questões referentes ao enunciado, torna-se possível também a aplicação das mesmas a este estudo. Através do que foi visto, percebe-se que o trecho de vídeo analisado nesta pesquisa, pode também ser entendido como um enunciado, pois, sabe-se que a linguagem aparece nos diversos campos da atividade humana e que o emprego da língua se dá em forma de enunciados (BAKHTIN, 1979/2011). Bakhtin (1979/2011, p. 297) afirma que: “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros”. Assim, entende-se que cada enunciado é repleto de ecos e ressonâncias de outros enunciados (BAKHTIN 1979/2011, p. 297). Bakhtin (1979/2011, p. 297) ressalta a importância de que:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Dessa forma, compreende-se que um enunciado responde enunciados anteriores e também antecipa outros enunciados. Outro aspecto importante do enunciado é o seu direcionamento, para quem está sendo dirigido o enunciado. Bakhtin (1979/2011, p. 305) ressalta que: “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado”.

Brait e Melo (2014, p. 65) afirmam que:

As noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos.

Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979/2011). É importante destacar que a vontade discursiva, enquanto falantes, se realiza inicialmente na escolha de um certo gênero do discurso (BAKHTIN, 1979/2011). Os gêneros do discurso se dividem em primários

(simples) e secundários (complexos), sendo que estes últimos apareçam em um convívio cultural mais complexo e organizado incorporando e reelaborando os primeiros. Como exemplos de gêneros primários podemos citar a carta, o diálogo do cotidiano, o comando militar lacônico padronizado. No caso dos gêneros secundários pode-se citar os romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie (BAKHTIN, 1979/2011). Bakhtin (1979/2011, p. 262) destaca que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Todos os enunciados possuem uma forma relativamente estável e típica de construção do todo, sendo que os seres humanos possuem um grande repertório de gêneros de discurso orais e escritos (BAKHTIN, 1979/2011). Em relação aos gêneros do discurso, Bakhtin (1979/2011, p. 282) afirma que “*em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência”. É possível perceber o aparecimento dos gêneros do discurso até mesmo em um simples bate-papo do dia a dia, onde molda-se o discurso por determinadas formas de gênero, elas podem ser padronizadas ou estereotipadas ou mais flexíveis, plásticas e criativas (BAKHTIN, 1979/2011).

A partir de agora serão abordados os quatro elementos constitutivos dos gêneros do discurso, são eles: 1) Conteúdo Temático, 2) Estilo, 3) Construção Composicional e, 4) Arquitetônica. Vale ressaltar que o quarto elemento, a arquitetura, frequentemente é deixada de lado pela maioria das pesquisas que utilizam as teorias de Bakhtin e seu Círculo. Bakhtin (1979/2011, p. 262) afirma que “os três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. O primeiro elemento, o conteúdo temático ou tema, segundo Lima (2010, p. 74), pode ser entendido como “o tema ou aos temas que se formam/constroem e circulam no enunciado a partir, dentre outras coisas, das significações próprias do material verbal empregado em diferentes contextos de comunicação”. Sobral (2013, p. 173) reforça que: “*tema* é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com “assunto”: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; logo, *tema* é o tópico do discurso como um todo”.

Em relação à questão do estilo, Bakhtin (1979/2011, p. 265) ressalta que “todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Pela questão da individualidade do enunciado ele reflete também a individualidade do falante, seu estilo próprio. Bakhtin (1979/2011, p. 265) menciona que as

“condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares...”. Lima (2010, p. 74), com base em Brait (2005, p. 83), nos traz que “o estilo da linguagem não se esgota na autenticidade de um indivíduo, mas tem sua inscrição na língua e em seus usos situados historicamente, por mais que o estilo seja individual e particular ele resulta da relação estabelecida entre interlocutores”. Ainda, Bakhtin (1979/2011, p. 298) relata que “o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em cota é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado”.

Com relação à construção composicional, é possível compreendê-la como dizendo respeito às características e particularidades do texto. Sobre a construção composicional e a arquitetura, Sobral (2013, p. 173/174) traz que a:

Construção composicional ou *a forma de composição*, vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; trata-se da maneira como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero.

Ainda, em relação à arquitetura, Sobral (2008, p. 2) fala que:

O texto traz potenciais de sentidos, realizados apenas na produção do discurso; o discurso vem de alguém e dirige-se a alguém (ou seja, é “endereço”), o que modula sua arquitetura, e traz em si um tom avaliativo, ao mesmo tempo em que remete a uma compreensão responsiva ativa da parte do seu interlocutor típico – nos termos do gênero no qual se insere.

Em relação aos gêneros do discurso, pode-se destacar o que Bakhtin (1979/2011, p. 283) traz, “se eles não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Desse modo, quanto melhor domina-se e emprega-se os gêneros livremente, mais são utilizados conforme a individualidade de cada um dentro dos discursos. Para finalizar a questão dos gêneros do discurso, Sobral (2013, p. 173) os define da seguinte maneira:

Os gêneros são definidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados* que envolvem a *valoração* [...]. Toda valoração envolve uma relação ativa entre locutor e destinatário, mostrando que gênero não é uma categoria textual, mas discursiva. Não se trata de uma forma fixa, mas forma sujeita a alterações as mais diversas, com graus maiores e menores de “liberdade” do sujeito, entendido como mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado e cujo agir varia conjuntamente, isto é, nos termos de suas circunstâncias específicas.

Quando se trata do enunciado, percebe-se que ele possui três peculiaridades constitutivas: 1) a alternância dos sujeitos no discurso – alternância dos falantes (BAKHTIN, 1979/2011, p. 275); 2) a conclusibilidade (BAKHTIN, 1979/2011, p. 280); e 3) a relação do

enunciado com o falante e com os outros participantes da interação verbal (BAKHTIN, 1979/2011, p. 289). A seguir serão conceituadas cada uma delas.

1) Alternância dos sujeitos no discurso – alternância dos falantes

Para Bakhtin (1979/2011, p. 275): “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos no discurso [...] todo o enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto”. Sendo assim, um enunciado responde a enunciados anteriores e também antecipa enunciados que estão por vir. Bakhtin (1979/2011, p. 275) ressalta que “o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. A alternância dos sujeitos é importantíssima, pois cria limites precisos no enunciado nos diversos campos da atividade humana e na vida (BAKHTIN, 1979/2011).

Bakhtin (1979/2011, p. 275) destaca ainda que “observamos a alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas”. Essas réplicas, por mais breves e fragmentadas que possam ser, possuem uma conclusibilidade específica, pois exprimem certa posição do falante que suscita resposta, e que se pode assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, 1979/2011, p. 275).

2) Conclusibilidade

A segunda característica do enunciado é a sua conclusibilidade e segundo Bakhtin (1979/2011, p. 280) ela é “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos no discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições”. Bakhtin (1979/2011, p. 280) ainda destaca que “o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva”. Bakhtin (1979/2011, p. 280/281) afirma que:

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero de acabamento.

Iniciar-se-á a compreensão destes três elementos abordados por Bakhtin pelo primeiro deles, a exauribilidade do objeto e do sentido. Para Bakhtin, essa exauribilidade é diversa nos campos de comunicação discursiva. Pode ser quase extremamente plena em alguns campos da vida (exemplos: pedidos, ordens, questões factuais), em campos oficiais, ordens militares, em campos onde os gêneros do discurso são de natureza extremamente padronizada e o elemento

criativo está quase ausente. Já nos campos de criação, como o campo científico, só é possível uma única exauribilidade semântico-objetual muito relativa, um mínimo de acabamento que permite ocupar uma posição responsiva (BAKHTIN, 1979/2011, p. 281).

O segundo elemento tratado é o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, que se realiza antes de qualquer coisa na escolha de um certo gênero do discurso. Para Bakhtin (1979/2011, p. 281):

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (grifos do autor).

Essa vontade discursiva se configura como o *querer dizer* do falante e com essa ideia verbalizada é que se pode medir a conclusibilidade do enunciado. Essa ideia determina a própria escolha do objeto, os seus limites, a sua exauribilidade semântico-objetual e também a escolha do gênero na qual será construído o enunciado (BAKHTIN, 1979/2011, p. 281). Bakhtin (1979/2011, p. 282) ainda destaca que “os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento”.

Em relação ao terceiro elemento as ‘formas típicas composicionais e de gênero de acabamento’, Bakhtin (1979/2011, p. 282) ressalta que “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero”. Esses gêneros existem em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, do gênero mais familiar e do mais íntimo. Vale ressaltar que quando se articula a fala, a mesma é feita através dos gêneros do discurso, portanto todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo (BAKHTIN, 1979/2011, p. 282).

3) A relação do enunciado com o falante e com os outros participantes da interação verbal

A terceira peculiaridade do enunciado diz respeito à relação do enunciado com o próprio falante e com os participantes da comunicação discursiva. Inicialmente deve-se compreender que todo o enunciado é um elo na comunicação discursiva e que cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual (BAKHTIN, 1979/2011, p. 289). O elemento que determina a composição e o estilo do enunciado é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 1979/2011, p. 289). Segundo Bakhtin (1979/2011 p. 289) “um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o

objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”.

Com os aspectos da fundamentação teórica já apresentados, a seguir o capítulo da Metodologia será exposto.

3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste estudo estão divididos em cinco seções para melhor compreensão do que foi realizado. Inicialmente, será apresentado o contexto da pesquisa e a seleção dos participantes, logo após serão apresentadas as etapas de implementação da Clínica da Atividade, no item seguinte o material do estudo, na sequência as normas e formas de transcrição e para finalizar os procedimentos de análise dos dados.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para que fosse possível o estudo das funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada, foram utilizados os dados produzidos por meio da implementação de uma Clínica da Atividade Docente realizada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco.

A iniciativa de realização da implementação da Clínica da Atividade Docente se realizou da seguinte maneira: inicialmente a proposta foi apresentada, ainda na forma de projeto, aos Coordenadores de Cursos da UTFPR, Câmpus Pato Branco, os quais foram favoráveis unanimemente à sua execução. Em seguida, foram realizadas reuniões com os professores por departamentos, a fim de lhes apresentar e convidar para fazerem parte do projeto, formando duplas de professores em cada departamento (DEPED, 2010; 2011). Nestas reuniões, a Universidade contava com 12 departamentos. Com a realização das reuniões, foram formadas duplas de professores que demonstraram interesse em participar do projeto.

3.2 ETAPAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Para o estudo em questão, os dados utilizados resultam da implementação de uma Clínica da Atividade Docente que foi realizada com uma dupla de professores do Departamento de Mecânica da UTFPR, Câmpus Pato Branco, identificados com nomes fictícios “Professor Anderson” e “Professor Gabriel” (PA e PG).

A dupla de professores fez a indicação de uma turma em que a ação poderia ser realizada e, assim, a turma indicada foi visitada em três momentos diferentes: 1) Visita aos alunos para explicar a ação e pedir assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2) Observação de uma aula de cada professor; e 3) Filmagem autorizada da aula de cada professor.

Com a autorização dos professores e dos alunos foi observada uma aula de cada professor, tomando nota e posteriormente realizando um momento de diálogo com cada um dos docentes, tendo como objetivo principal destacar os pontos observados em sala, sempre com o ponto de vista do professor como especialista de seu trabalho, e não de um especialista externo na sala de aula desse professor. Logo após, foram realizados trabalhos de filmagem audiovisual de uma aula de cada professor, havendo, em seguida, a seleção por parte dos intervenientes de um trecho de aproximadamente 5 minutos da aula filmada de cada professor.

Em todas as fases da ação que foram descritas, os professores tiveram total liberdade para indicar a aula, o horário, turma e disciplina, a qual seria observada e filmada, podendo, também, participar da seleção do trecho escolhido para o momento de diálogo e reflexão, pois acredita-se que os professores são os protagonistas e especialistas de sua atividade e o objetivo neste estudo não era o de ser visto como especialista da atividade docente. Os professores preferiram deixar a seleção do trecho por conta dos intervenientes⁷, indicando somente as turmas em que a ação foi desenvolvida. O professor “A”, docente do curso de Mecânica, indicou uma turma do quarto período noturno, onde ministra a disciplina de Gerência da Manutenção e o professor “G”, docente do mesmo curso, indicou a turma do nono período matutino, onde ministra a disciplina de Pesquisa Operacional A. A formação “PA” é de graduação, especialização e mestrado e de “PG” é de graduação, mestrado e doutorado, ambos têm um tempo de experiência docente que varia de 15 a 20 anos. “PG” além de professor atuava também como coordenador do Curso, em uma posição hierarquicamente superior a “PA”.

Com a realização destas etapas, os professores foram convidados a participar de diálogos e reflexões que ocorreram em três momentos: 1) Autoconfrontação simples; 2) Autoconfrontação cruzada, e, 3) Preparação de dois documentários que posteriormente foram usados em reuniões pedagógicas com todos os departamentos do Câmpus.

3.3 MATERIAL DO ESTUDO

Em relação ao material de análise deste estudo, o mesmo é composto por duas sessões de autoconfrontação cruzada realizada com os professores “PA” e “PG”, em função do objetivo proposto neste trabalho que é o de estudar o assalto ao turno dos participantes da

⁷ Nas sessões de autoconfrontação quem faz o intermédio no diálogo dos professores com seus trechos de aula é o interveniente. Nesse estudo tivemos a presença de dois intervenientes (“I1” e “I2”), sendo que “I1” era o responsável por conduzir as sessões de autoconfrontação e “I2” estava auxiliando esse processo. Os Intervenientes fazem parte do Grupo de Pesquisa LAD’Humano.

Autoconfrontação Cruzada, por estarem presentes os dois docentes e os intervenientes. Esses procedimentos metodológicos que se apoiam no uso específico da imagem de sujeitos em atividade de trabalho, tem o objetivo de lhes proporcionar oportunidades e desenvolvimento profissional e de promoção da saúde individual e coletiva (LIMA; ALTHAUS, 2016).

Os trechos de aula escolhidos pelos intervenientes para as sessões de autoconfrontação dizem respeito a utilização de exemplos em sala de aula pelos professores. No trecho de aula de “PA”, o mesmo está fazendo, juntamente com seus alunos, uma revisão sobre o conteúdo visto na última aula. No recorte apresentado para discussão, “PA” apresenta para seus alunos o exemplo do botijão de gás, trazendo nesse exemplo a voz da mãe e, na sequência, a voz do filho, sobre a troca de um botijão de gás em um final de semana, na hora do almoço. “PA” utiliza o exemplo do botijão de gás para esclarecer os conceitos sobre manutenção corretiva planejada e não planejada. Em relação ao trecho de aula de “PG”, o mesmo explica e revisa a teoria juntamente com os alunos e leva para discussão o exemplo de um dono de uma empresa de rações. Nesse exemplo, “PG” envolve dois alunos da classe, que representam o engenheiro e o chefe inflexível que insiste pela tradição, mesmo que tenha prejuízo. O exemplo trazido por “PG” ilustra os conceitos sobre programação linear.

A sessão de autoconfrontação cruzada do Professor “A” teve uma duração de 1 hora e 11 minutos e a sessão de autoconfrontação cruzada do Professor “G” durou 1 hora e 17 minutos, totalizando assim 2 horas e 28 minutos. A partir disso, Rodrigues (1999, p. 16) destaca que: “o que foi realizado inicialmente no plano da oralidade, “materializou-se” aos olhos do leitor sob o aspecto gráfico, que evoca a fala”, isto é, inicialmente as sessões de autoconfrontação aconteceram no plano da oralidade, foram gravadas e posteriormente foram ouvidas e transcritas.

3.4 NORMAS E FORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Os dados transcritos renderam um total de 3.309 linhas, seguindo os padrões estabelecidos por Preti (2003, p. 11-12) seguindo as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP).

As normas utilizadas para transcrição serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Normas de Transcrição: Fonte: adaptado de Preti (2003).

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	() visão né

Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(não precisou) parar o processo
Truncamento	/	então assim nossa am/ a amostra
Entonação enfática	MAIÚSCULA	eu tenho uma PIlha
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para:: ou mais	alguma coisa né:: e aquilo ali quando você::
Silabação	-	lem-brem-se disso
Interrogação	?	e chegou a fazer o semestre inteiro no sistema?
Qualquer pausa	...	dentro da produção... entende...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((risos))
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando [as linhas	M1: primeiro [PG: improviso?

*Exemplos extraídos das transcrições das autoconfrontações que fazem parte desta pesquisa.

O texto oral foi transcrito da seguinte forma pelos pesquisadores⁸: o transcritor sentou-se diante de um microcomputador tendo à sua disposição os arquivos de vídeo, mais especificamente, sete arquivos, com os vídeos da realização do processo de autoconfrontação. Cada vez que o transcritor ouvia um trecho de fala, registrava-o no editor de texto Microsoft Word de acordo com as normas de transcrição adotadas, gerando assim dois documentos diferentes, um para a autoconfrontação cruzada “1” e outro para a autoconfrontação cruzada “2”. Todas as vezes em que o transcritor encontrava alguma dificuldade para compreender o que havia sido falado, o mesmo parava o vídeo e voltava ao trecho que havia ocorrido a dificuldade, para que assim pudesse escutar o trecho novamente (LIMA, 2010)⁹. Por vezes, esse processo se repetia até que se pudesse ter total clareza do que era falado nas autoconfrontações. Com a realização das transcrições, esses dados foram utilizados por Ecker (2016) em sua dissertação de Mestrado, e após foram novamente ouvidos por mais duas vezes e refinados pela pesquisadora responsável por este estudo, realizando os ajustes necessários, para que a transcrição pudesse ficar o mais completa e precisa possível.

O texto da transcrição foi organizado em uma tabela contendo um cabeçalho e três colunas. No cabeçalho da autoconfrontação cruzada “1”, há o seguinte título “Autoconfrontação cruzada - professor: Anderson” e no cabeçalho da autoconfrontação cruzada “2” o título é o

⁸ Agradecimento especial aos membros do Grupo de Pesquisa LAD’Humano pelo trabalho coletivo nas transcrições dos textos orais.

⁹ Baseou-se em Lima (2010) para escrita do processo de transcrição dos dados da pesquisa.

seguinte “Autoconfrontação cruzada - professor: Gabriel”. Na coluna da esquerda foram registradas as linhas, contadas de 5 em 5. Na coluna do meio foram registrados os locutores de cada fala, sendo “PA” e “PG” para os professores e “I1” e “I2” para os intervenientes. As falas dos alunos e dos professores que apareciam no trecho do vídeo analisado são caracterizadas por “A’s V”, para alunos, e “PAV” para professor Anderson no vídeo e “PGV” para professor Gabriel no vídeo. Na coluna da direita aparecem as falas de cada um dos participantes da autoconfrontação. O texto foi transcrito em fonte 10, *Times New Roman* e espaço simples entre as linhas. As transcrições, que foram enviadas em formato PDF por e-mail à cada um dos componentes da banca, fazem parte do anexo na dissertação.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição ter sido finalizada, foi realizado um levantamento quantitativo dos assaltos ao turno no *corpus*. Para a realização desse levantamento utilizou-se os dados transcritos, o documento do *word*, sendo realizado da seguinte forma: todas as vezes em que o assalto ao turno aparecia, o mesmo era destacado com outra cor (mais especificamente a cor vermelha) para que, posteriormente, todos fossem contados em ordem crescente. Assim, ao final dessa primeira etapa, os assaltos ao turno estavam destacados e contados para que fosse possível ter conhecimento do número de vezes que aconteceram. O resultado desse primeiro levantamento será trazido no item de Análise deste estudo e será apresentado em forma de tabela, contendo o número total de assaltos ao turno de cada participante nas duas sessões de autoconfrontação cruzada.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa apresentada na Introdução deste estudo, que é ‘Quais são os assaltos ao turno identificados e como são caracterizados?’, será apresentada a categorização dos assaltos ao turno, sendo que ela foi realizada a partir de seis características principais: 1) assalto ao turno fossilizado, 2) assalto ao turno fossilizado com deixa; 3) assalto ao turno fossilizado sem deixa; 4) assalto ao turno não fossilizado, 5) assalto ao turno não fossilizado com deixa e, 6) assalto ao turno não fossilizado sem deixa. Os dados obtidos através deste levantamento são apresentados no item de Análise e são organizados em forma de tabela onde a primeira coluna diz respeito à quem assaltou o turno, a segunda ao número de assaltos de cada um dos participantes, a terceira coluna traz quantos do total de assaltos são fossilizados, a quarta e a quinta coluna trazem a quantidade de assaltos com deixa e sem deixa fossilizados, a sexta coluna traz o total de assaltos não fossilizados e a sétima e oitava colunas trazem quantos desses assaltos não fossilizados são com deixa e sem deixa. Os

dados são divididos em duas tabelas, uma para a autoconfrontação 1 (“PA”) e a outra para a autoconfrontação 2 (“PG”).

Baseado em Ecker (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada “Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade”, que utilizou os mesmos dados deste estudo, a partir de seu mapeamento tópico, foi realizado um levantamento dos assaltos ao turno através dos tópicos discursivos, para que fosse possível perceber em que tópico discursivo ocorre a maior parte dos assaltos dos participantes da autoconfrontação. Os resultados obtidos até o momento serão apresentados no item de análise. Em seu estudo, Ecker (2016) apresentou categorias identificadas por meio dos tópicos discursivos. Essas categorias foram consideradas por estarem presentes em, no mínimo, três das sessões de autoconfrontação e por representarem grande relevância no que se refere às práticas docentes. As categorias foram: “exemplos, imprevistos e improvisos”, “chamada no sistema”, “vivência prática” e “humor e descontração”. Em relação à primeira categoria, “exemplos, imprevistos e improvisos”, foi possível perceber, nos dois casos estudados, que os professores explicam e revisam a teoria juntamente com os alunos e, na sequência, utilizam exemplos do cotidiano, da vida real para expor e explicar os conceitos teóricos, contornando situações de obstáculos que possam vir a afetar o andamento da aula. Sobre a realização da chamada diretamente pelo sistema, pode-se observar as facilidades e dificuldades de cada um dos docentes nesse quesito, sendo que “PA” possui mais dificuldade e “PG” mais facilidade nesse processo. Em relação à categoria de “vivência prática”, os professores concordaram entre si de que quem possui mais vivência no mercado tem mais facilidade em lidar com situações de interação com os alunos em sala de aula. Sobre o “humor e descontração em sala de aula, observou-se que “PG” possui mais características de descontração em sua prática docente, enquanto “PA” tem um perfil mais sério. No entanto, ambos os professores lidam com o humor em situações em que há oportunidade de construir um momento mais descontraído com os alunos (ECKER, 2016).

Então, com base em Ecker (2016) que estudou os mesmos dados deste estudo, foi utilizado o mapeamento tópico que a mesma realizou em sua pesquisa. Percebeu-se, no entanto, que após a finalização de seu estudo e o refinamento das transcrições para esta pesquisa, houve um número maior de assaltos ao turno que antes não haviam sido marcados nas transcrições de sua pesquisa, isso resultou em uma mudança nos números das linhas das transcrições do estudo de Ecker e deste estudo. A partir disto, foi realizado um levantamento dos assaltos ao turno através do seu mapeamento tópico, que será apresentado em forma de tabela no item de análises do estudo.

Cada um dos participantes das sessões de autoconfrontação cruzada terá uma tabela própria e ela é dividida em 10 colunas. A primeira coluna da tabela diz respeito aos grupos tópicos, numerados de 1 a 14, a segunda coluna traz quais são os tópicos discursivos correspondentes, a terceira diz respeito a localização por linhas da transcrição dos assaltos ao turno, a quarta coluna traz o número total de assaltos para cada intervalo de linhas da segunda coluna, a quinta coluna traz o número de assaltos ao turno fossilizados, a sexta e a sétima colunas dizem respeito a categorização desses assaltos ao turno (fossilizados com deixa e fossilizados sem deixa), a oitava coluna traz o número de assaltos não fossilizados, e, a nona e a décima colunas trazem o número de assaltos ao turno não fossilizados com deixa e não fossilizados sem deixa. Essas tabelas mencionadas aqui estão em anexo ao trabalho.

Para uma visualização mais completa dos dados das tabelas do mapeamento tópico, foi feito um gráfico de linhas onde foram sobrepostos os números de assaltos ao turno de cada um dos participantes das sessões de autoconfrontação cruzada e os grupos tópicos. Nesses gráficos estão demarcados os pontos de “picos” dos diálogos ou os pontos de “acaloramento” da conversa, onde ocorrem o maior número de assaltos ao turno.

É imprescindível destacar que, durante este processo da implementação da Clínica da Atividade Docente e com a realização das autoconfrontações, houve sempre uma cautela por parte dos intervenientes na provocação de “controvérsias” com os docentes. Com isso, buscava-se evitar que os professores pudessem se desentender de modo irremediável, sendo assim, esse aspecto tem impacto fundamental sobre os resultados do trabalho, pensando que são colegas de trabalho e que “PG” ocupava uma posição hierarquicamente superior de “PA”.

4 ANÁLISES

Para a apresentação das análises de dados optou-se por dividir o texto na seguinte ordem: iniciar-se-á com uma das primeiras tarefas realizadas neste trabalho que foi a contagem do número de assaltos ao turno de cada participante presentes em todo o *corpus* nas duas sessões de autoconfrontação cruzada, com sua respectiva tabela. Em um segundo momento, será apresentado a categorização do número total de assaltos ao turno da Autoconfrontação do Professor “A” e na sequência do Professor “G”. Em um terceiro momento, será apresentado, inicialmente, em forma de gráfico, o total de assaltos ao turno divididos por tópicos na Autoconfrontação 1 e na Autoconfrontação 2, com suas respectivas discussões e buscando novamente a fundamentação teórica para dar suporte à análise. Neste momento, busca-se aporte nas teorias de Clot (2016) e Lima (2015) sobre as questões do afeto e emoções para conectar-se com os momentos de acaloramento e arrefecimento do diálogo. Em seguida, serão apresentados excertos das autoconfrontações com assaltos ao turno que tiveram mais ocorrência baseados nos momentos de acaloramento do diálogo. Percebeu-se também, no decorrer da análise de dados, que em alguns assaltos ao turno pode-se compreender a intenção de quem fazia o assalto, dessa forma serão trazidos excertos que justificam as intenções que foram estudadas. Na sequência, a partir de todo o exposto na análise, serão apresentadas as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada, buscando suporte em Brenner (1975), Goffman (1980) e Brown e Levinson (1987). Para finalizar as análises, serão apresentadas as grandes etapas da autoconfrontação, a forma relativamente estável da mesma ocorrer. A seguir o primeiro item da análise.

4.1 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS ASSALTOS AO TURNO NO *CORPUS*

Para suprir o objetivo desta primeira parte da análise, serão apresentados os dados do levantamento quantitativo dos assaltos ao turno referentes aos quatro participantes das sessões de autoconfrontação cruzada. Para melhor visualização, será apresentada uma tabela com os primeiros resultados. A tabela é constituída de quatro colunas, sendo que a primeira coluna traz as iniciais dos quatro participantes, a segunda traz o número de assaltos ao turno na autoconfrontação 1, a terceira coluna é referente aos números de assaltos ao turno na autoconfrontação 2, e a quarta coluna apresenta o número total de assaltos. A seguir a tabela 1:

Tabela 1: Total de assaltos ao turno de cada participante nas sessões de autoconfrontação cruzada.

Participantes da sessão de autoconfrontação	Número de assaltos ao turno – Autoconfrontação 1 – PA	Número de assaltos ao turno – Autoconfrontação 2 – PG	TOTAL
PG	162	132	294
PA	106	100	206
I1	26	35	61
I2	8	5	13

Esse primeiro levantamento pode ser entendido como um panorama geral do total de assaltos ao turno, a partir dele estruturou-se os passos seguintes da análise. Por meio do levantamento quantitativo realizado no *corpus*, pode-se perceber que, em relação ao número de assaltos, há um número maior de assaltos ao turno (294 assaltos) de “PG” em relação ao seu colega “PA”, que possui um total de 206 assaltos. Percebeu-se também que ocorre uma relativa estabilidade de “PG” e “PA” em relação ao número de assaltos (162 e 132 de “PG”) e (106/100) assaltos de “PA”. Através da tabela nota-se também que de uma autoconfrontação para outra há uma forma relativamente estável de manifestação dos assaltos ao turno de todos os participantes (162 para 132, 106 para 100, 26 para 35 e 8 para 5). Destaca-se através dos números a questão da instabilidade, pois “PG” apresenta mais assaltos ao turno quando o tópico da autoconfrontação cruzada é o trecho de aula de seu colega e menos assaltos quando é o seu trecho de aula, sendo o tópico da autoconfrontação. Após a contagem inicial, todos os assaltos ao turno que ocorreram foram categorizados, conforme o item a seguir.

4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS ASSALTOS AO TURNO DAS DUAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

Após a realização da primeira contagem apresentada anteriormente, todos os assaltos ao turno que ocorreram no *corpus* foram categorizados e são apresentados em forma de tabelas (Tabela 2 e Tabela 3), para que assim seja possível responder à segunda pergunta de pesquisa deste estudo que é “Quais são os assaltos ao turno identificados e como eles são caracterizados?”. Seguem as tabelas:

Tabela 2: Categorização do número total de assaltos ao turno da Autoconfrontação do Professor “A”.

Quem assaltou o turno	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
PG	162	88	26	62	74	14	60
PA	106	16	9	7	90	38	52
M1	26	6	2	4	20	7	13
M2	8	3	2	1	5	2	3
Total de Assaltos	302	113	39	74	179	61	128

Tabela 3: Categorização do número total de assaltos ao turno da Autoconfrontação do Professor “G”.

Quem assaltou o turno	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
PG	132	47	13	34	85	23	62
PA	100	17	7	10	83	31	52
M1	35	4	2	2	31	8	23
M2	5	1	0	1	4	1	3
Total de Assaltos	272	69	22	13	203	63	140

Com a Tabela 2, de categorização do número total de assaltos ao turno da Autoconfrontação do Professor “A”, é possível perceber que nessa sessão de autoconfrontação “PG” teve mais assaltos fossilizados sem deixa, do total de 162 assaltos aparece com 88 assaltos fossilizados e, destes, 62 assaltos foram sem deixa. Em relação aos assaltos não fossilizados nota-se que “PG” também teve um número expressivo, 74 assaltos não fossilizados e, destes, 60 foram sem deixa. Juntamente com a Tabela 2 será analisada a Tabela 3, que também diz respeito à categorização do número total de assaltos ao turno, porém a Tabela 3 traz os números da Autoconfrontação do Professor “G”. Através da análise destes números, percebe-se que novamente “PG” teve um número maior de assaltos ao turno do que o de seu colega e dos intervenientes. Aqui, observa-se uma diferença, pois na sua autoconfrontação a maior parte dos 132 assaltos ao turno foram não fossilizados sem deixa (62), diferentemente da

autoconfrontação do colega analisada anteriormente, em que a maioria dos assaltos de “PG” eram fossilizados sem deixa. Sendo assim, na sua autoconfrontação, “PG” assaltou ao turno dos outros participantes sem deixa alguma e, desses assaltos, fez contribuições diferentes do que somente o acompanhamento ou afirmação do que o locutor estava dizendo.

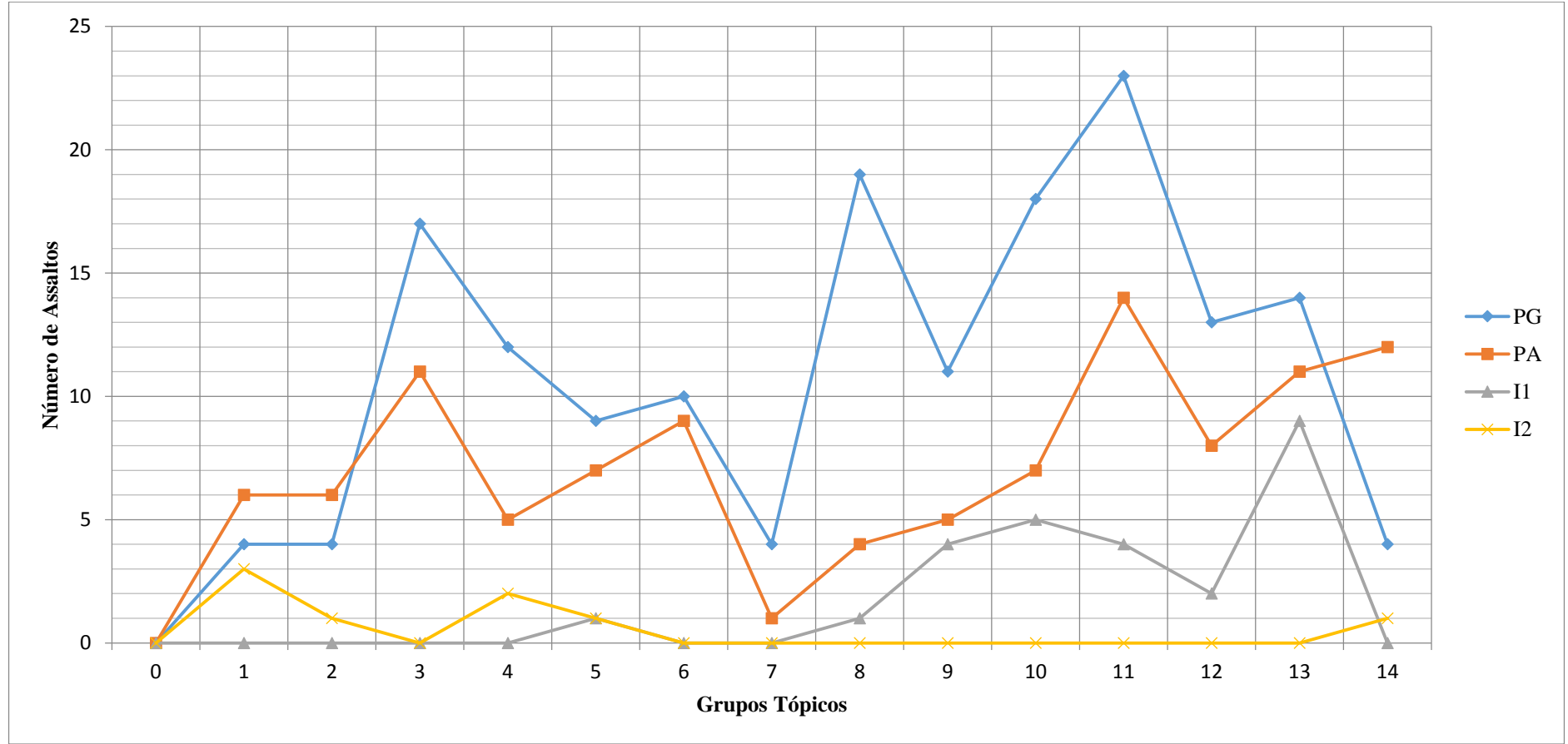
Através destas duas tabelas nota-se que ocorrem duas tendências distintas. A tendência 1 diz respeito ao número maior de assaltos fossilizados, sempre sendo maior o número de assaltos de “PG”, e uma segunda tendência em relação aos assaltos não fossilizados e os assaltos sem deixa, em que os números mantêm um certo equilíbrio (Tabela 2 – Não fossilizados de “PG”: 74 assaltos, Não fossilizados de “PA”: 90 assaltos / Assaltos sem deixa de “PG”: 60 e assaltos sem deixa de “PA”: 52. Tabela 3 – Não fossilizados de “PG”: 85 assaltos, Não fossilizados de “PA”: 83 assaltos / Assaltos sem deixa de “PG”: 62 e assaltos sem deixa de “PA”: 52). Estes números indicam um equilíbrio, principalmente em relação aos assaltos não fossilizados e um relativo equilíbrio por parte dos assaltos ao turno sem deixa. É importante destacar o número total de assaltos fossilizados: 182 e o número total de assaltos não fossilizados: 382, tendo uma maior prevalência os assaltos não fossilizados.

Com a categorização dos assaltos ao turno realizada, tinha-se como etapa do trabalho de análise descobrir em que momentos das sessões de autoconfrontação cruzada ocorria um número maior ou menor de assaltos. Para isto, com base em Ecker (2016) investigou-se a questão dos tópicos discursivos, levando assim ao próximo item da análise, que trata do que doravante será chamado de acaloramento e arrefecimento do diálogo.

4.3 MOMENTOS DE ACALORAMENTO E ARREFECIMENTO DO DIÁLOGO DE ACORDO COM A DIVISÃO POR TÓPICOS DISCURSIVOS

Através das análises realizadas, constatou-se que durante as sessões de autoconfrontação cruzada ocorriam momentos de maior e de menor número de assaltos ao turno. A partir disso, com base em Ecker (2016), investigou-se em quais tópicos discursivos esses momentos se encontravam. Esses dados foram inicialmente tabelados de acordo com os tópicos discursivos e com a categorização apresentada no item anterior da análise. Essas tabelas iniciais se encontram em anexo à pesquisa para conferência. Para melhor compreensão e visualização destes momentos em que ocorre um grande número de assaltos ou dos momentos em que quase não ocorrem assaltos foram elaborados dois gráficos de linhas que serão apresentados a seguir. Iniciaremos com a apresentação do gráfico referente à autoconfrontação 1 e sua discussão e posteriormente a apresentação do gráfico 2, referente à autoconfrontação 2.

Gráfico 1: Total de Assaltos ao Turno divididos por Tópicos - Autoconfrontação 1 - "PA"



O gráfico apresentado mostra quatro linhas, uma para cada participante da sessão de autoconfrontação cruzada, “PG” é representado pela linha azul, “PA” pela linha vermelha, “I1” é representado pela linha cinza e “I2” pela linha amarela. Os números na vertical representam o total de assaltos e os números na horizontal representam os grupos tópicos que foram divididos em 14 grupos principais.

Verifica-se, portanto, no aspecto geral os momentos de pico e de queda dos assaltos ao turno divididos pelos tópicos que foram estabelecidos, esses momentos serão chamados de acalorados e arrefecidos. Através da análise dos gráficos constata-se que em determinados momentos das autoconfrontações cruzadas o diálogo acaba se acalorando, os números de assaltos ao turno acabam aumentando, isso se representa no gráfico com os picos de assaltos. Em outros momentos o diálogo arrefece, e da mesma forma nota-se no gráfico esses momentos quando ocorre uma queda nos assaltos ao turno. Verifica-se que os assaltos ocorrem quando o sujeito se afeta mais diante da situação, quando o momento de diálogo se torna acalorado, principalmente quando os assaltos são não fossilizados.

Quando analisado o total de assaltos ao turno de “PG” verifica-se que os momentos de pico ocorreram nos seguintes grupos tópicos: 03, 08 e 11. No grupo tópico 03, inserem-se quatro tópicos (07, 08, 09 e 10), nesses tópicos os docentes fazem colocações iniciais sobre o trecho de aula de “PA” e discutem a respeito da importância de se fazer uma revisão para retomar o conteúdo da aula anterior. Nesse grupo tópico “PG” assaltou o turno 17 vezes.

No grupo tópico 08, encontram-se dois tópicos (32 e 33), os quais dizem respeito aos comentários dos docentes em relação à realização da chamada diretamente no sistema ou por outros meios como em uma folha. Nesse grupo tópico “PG” teve um total de 19 assaltos ao turno. É possível considerar o sistema no qual os docentes fazem a chamada nas aulas como sendo uma ferramenta que, como Amigues (2004) nos diz, “foi concebida por outros” mas são usadas pelos docentes. Essa ferramenta fica à disposição do professor, que tem a liberdade de utilizá-la durante a aula, ou não, fazendo a chamada em uma folha e depois, fora da sala, passar para o sistema. Quando ocorre a transformação das ferramentas para instrumentos de ação, elas podem ganhar eficácia (AMIGUES, 2004). Para ilustrar a questão da utilização do sistema, será apresentado a seguir dois recortes da autoconfrontação em que fica visível a dificuldade de “PA” em utilizar o sistema de chamada em sala, e no segundo recorte uma facilidade maior de “PG” nessa forma de chamada. A seguir o primeiro recorte:

745	PG:	isso é muito bom essa questão de fazer a pro/ chamada na aula no sistema no início não funcionava muito bem ((PA tosse)) agora está: é:: [é o
	PA: PG:	

750	PA: PG: PA:	antigamente a gente (até) esquecia:: tinha que fazer isso por batelada:: essa parte do sistema acadêmico eu já já critiquei muito... hoje o negócio:: já ajuda bastante a gente né é eu fiz ali no:: a chamada foi feita no:: no numa folha né numa folha?
755	PG: PA:	aí até foi questionado pelo núcleo da educação se/ porque que eu não fazia direto na... aí eu no meu ponto de vista é que meu notebook eu estou com o sistema do notebook meio antigo... [ah tá [2003 e
760	PG: PA:	meu notebook não é um dos melhor já tenho ele já há quatro anos está indo para cinco anos [hum quer dizer já não é também e aí dependendo da sala que você está lá no final você não pega o sinal adequado... né

Através do recorte nota-se que “PA” dificilmente utiliza o sistema para fazer a chamada em sala, segundo ele em função do sistema de seu notebook ser antigo e da dificuldade de conexão com a internet em algumas salas. Dessa forma “PA” faz as chamadas em uma folha e posteriormente passa para o sistema. Essa forma pode ser entendida como um retrabalho para o docente, pois em outro momento, fora da sala de aula, o mesmo terá que fazer esse trabalho, aqui podemos perceber o que Amigues (2004) afirma em relação às regras do ofício e dos gestos específicos dos professores relativos à cada disciplina, “PA” estabeleceu suas próprias regras pensando em suprir as necessidades encontradas em sala de aula.

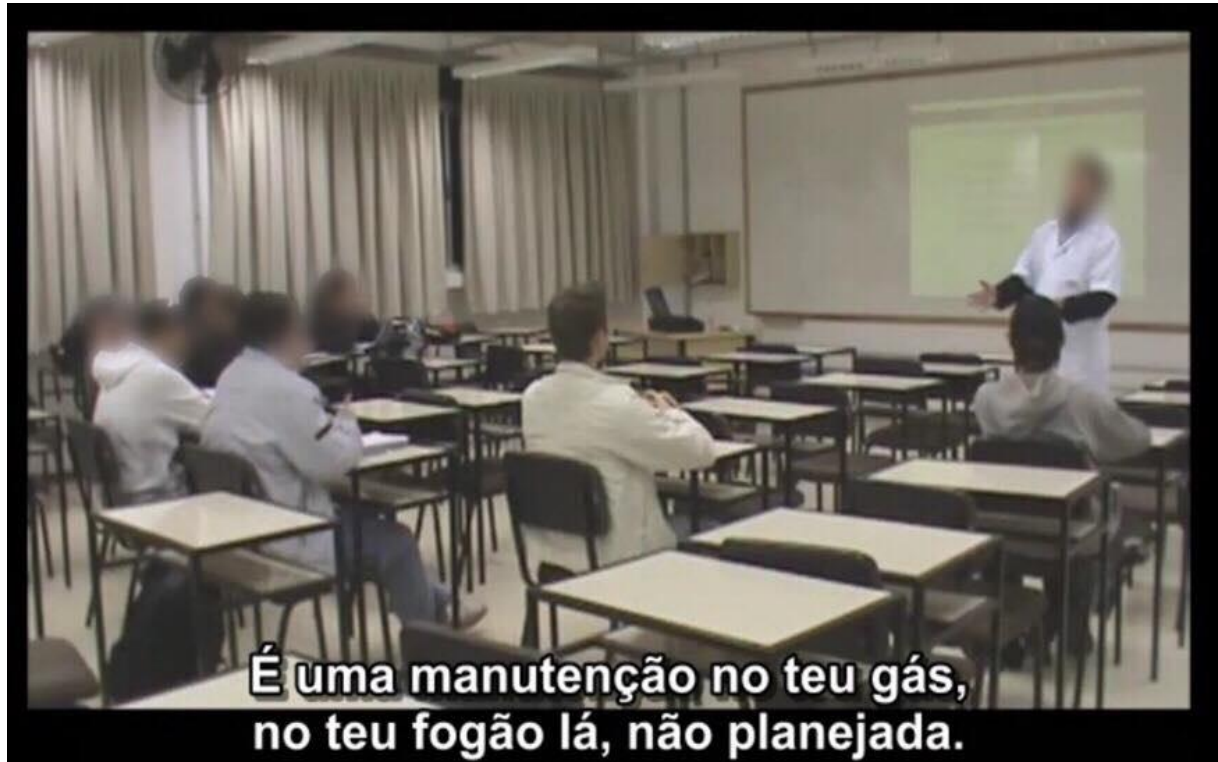
Em relação ao segundo exemplo, verifica-se que “PG” faz a utilização do sistema em sala. No recorte a seguir, “I1” questiona “PG” se a maneira como ele realiza a chamada em turmas pequenas aconteceria da mesma forma em turmas maiores, “PG” destaca que sim, que é um processo rápido. Segue o recorte:

830	PG: PA: PG: PA: PG: PA:	reduzidas aham e como é que você imaginaria que funcionaria esse: essa tua maneira de fazer chamada diretamente no sistema com turmas grandes assim quarenta e cinco [não ela daria a mesma coisa né sim a chamada em si é:: o processo ali é rápido né... só claro se não funciona as vezes não funci/ as vezes o sistema do acadêmico não está funcionando aí você não pode ficar esperando o sistema voltar aí tu já pega eu uso a própria agenda do outlook e faço a chamada na agenda do outlook... faço no sistema igual e aí ponho um lembrete para mim para o outro dia... né mas uma turma grande também dá certo porque:: é rápido ali
-----	--	--

Dessa forma atenta-se à transformação da ferramenta em instrumento de ação para “PG”, que apesar das dificuldades faz o uso do sistema em sala de aula.

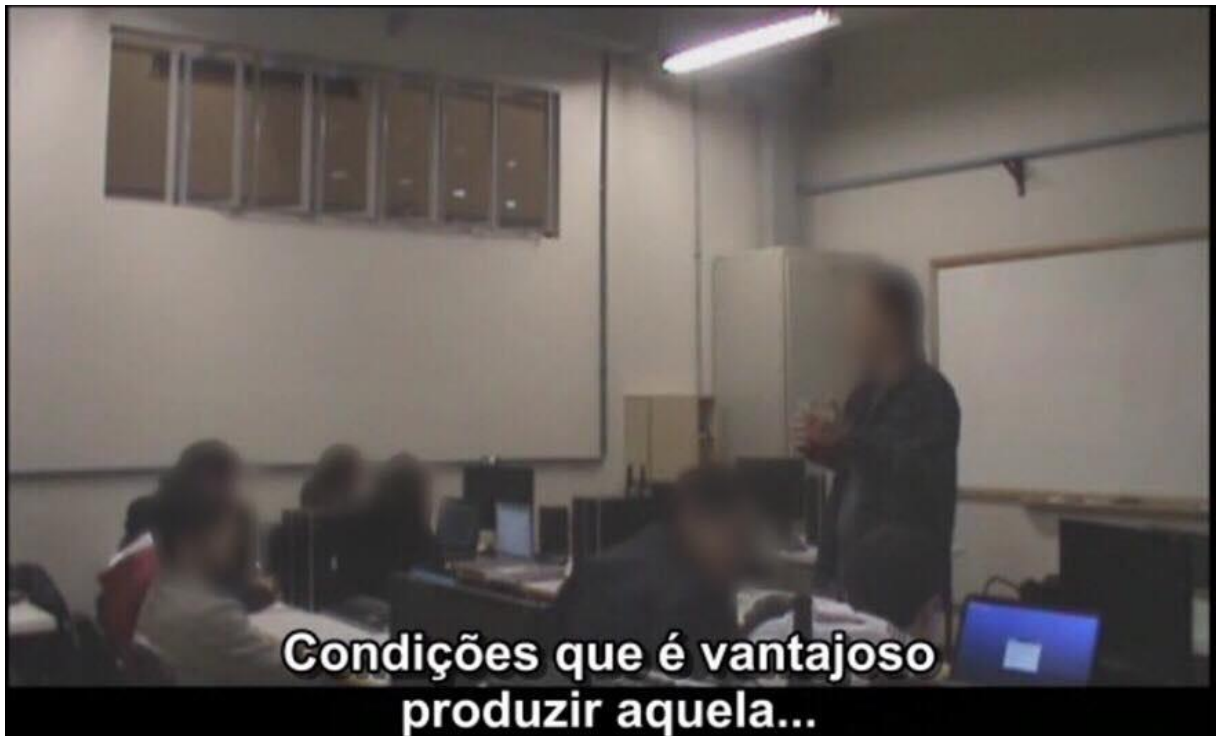
Em relação ao último grupo tópico de “PG”, o de número 10, nota-se que ele traz principalmente os comentários sobre improvisos que os professores fazem na sala de aula com a citação de um exemplo, discutindo a relação que pode haver entre o planejamento e não planejamento da aula (ECKER, 2016). Nesse tópico “PG” assaltou o turno 23 vezes, sendo que

destes 23 a maior parte foram fossilizados (13 assaltos) sem deixa (11 assaltos). A seguir será apresentada uma imagem que destaca o momento em que “PA” e “PG” utilizaram exemplos em suas aulas. Segue a imagem do trecho de aula de “PA” em que o mesmo utiliza o exemplo do botijão de gás:



Trecho de aula de “PA” – exemplo do botijão de gás

“PG” também utiliza um exemplo, no trecho de vídeo analisado, para ilustrar os conceitos de programação linear. Segue a imagem do momento:



Trecho de aula de “PG” – exemplo da empresa de ração

Em relação aos momentos de acaloramento do diálogo referente ao “PA” verifica-se que o mesmo apresenta dois picos, o primeiro deles no grupo tópico 03 e o segundo no grupo tópico 11. É possível notar que os dois grupos tópicos com maiores números de assaltos de “PA” também foram os mesmos apresentados anteriormente referente ao “PG”, os grupos tópicos 03 e 11. No grupo tópico 03, “PA” assaltou o turno de seus colegas 11 vezes e no grupo tópico 11 assaltou 14 vezes.

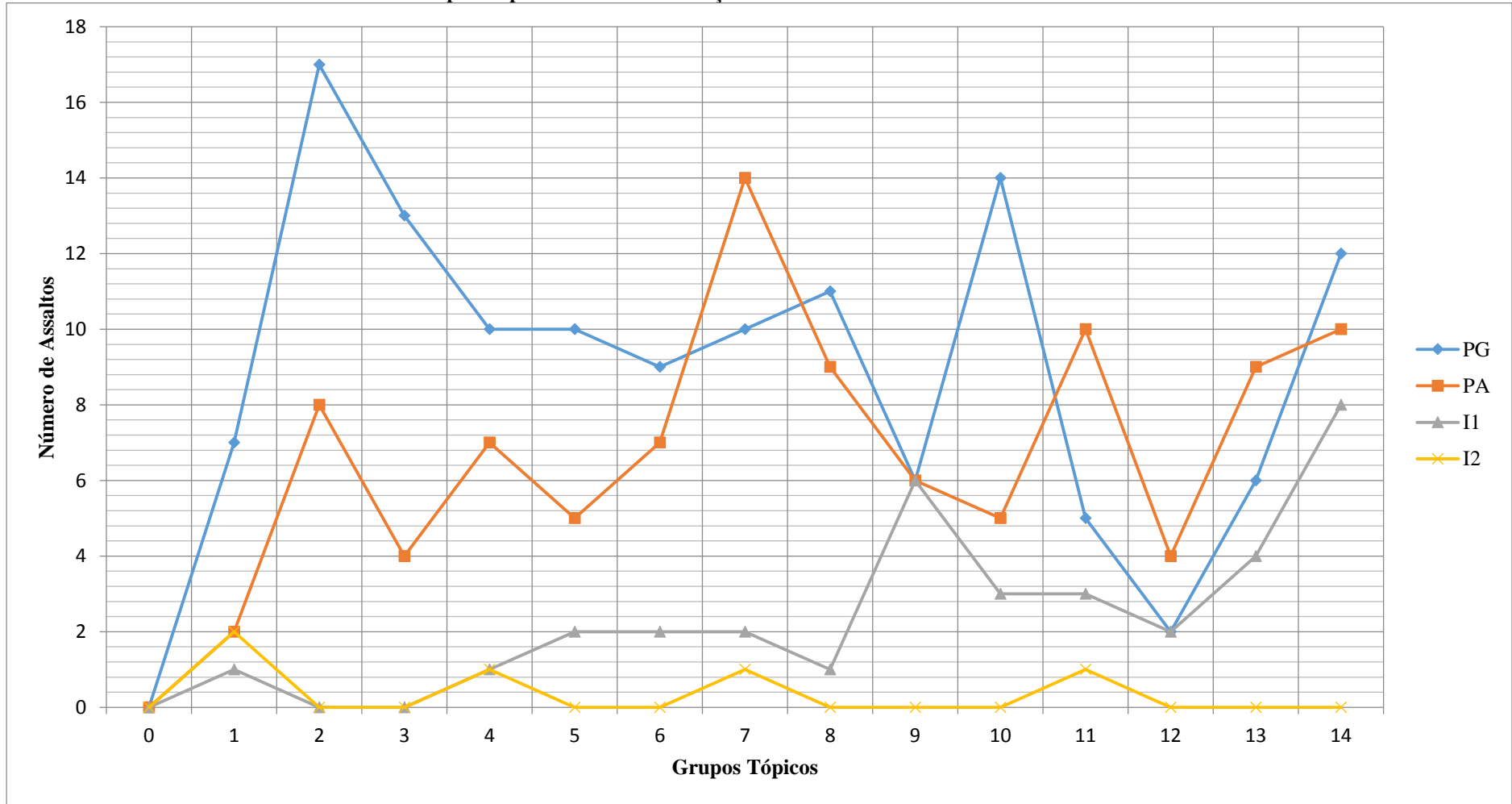
Sobre os números referentes ao “I1”, nota-se que o momento em que ocorreu o acaloramento do diálogo culminando com o pico dos números dos assaltos ao turno apareceu no grupo tópico 13 (9 assaltos). Inseridos nesse grupo tópico estão os tópicos 42 e 43, em que no tópico 42, “PA” faz comentários sobre como surgiu o exemplo improvisado do botijão de gás que citou para os alunos, e, no tópico 43, eram discutidas questões sobre planejamento e replanejamento da aula (ECKER, 2016).

O “I2” teve um total de 3 assaltos nos seis primeiros tópicos da autoconfrontação cruzada, onde o mesmo estava iniciando a sessão. O tópico 1 diz respeito a um momento de descontração entre “PA”, “PG”, “I1” e “I2”, no tópico 2 aparecem os encaminhamentos de “I2” para o início da sessão de autoconfrontação cruzada com “PA” e “PG”, no tópico 3 é iniciado o trecho de vídeo com a aula de “PA”, no tópico 4 o celular de “PG” toca e ele sai da sala para atender, no tópico 5 aparecem comentários de “PA” e “I1” sobre problemas de saúde da mãe

de “PG” e, no tópico 6, “PG” retorna à sala e dá continuidade ao vídeo do trecho de aula de “PA”.

Apresentados o gráfico e os números referentes à Autoconfrontação 1, serão analisados a seguir o gráfico referente à autoconfrontação 2.

Gráfico 2: Total de Assaltos ao Turno divididos por Tópicos – Autoconfrontação 2 – “PG”



Em relação ao gráfico apresentado da autoconfrontação 2, observa-se inicialmente o primeiro pico de assaltos ao turno no grupo tópico 02. Diferentemente do gráfico anterior, nota-se que o diálogo na autoconfrontação 02 teve o seu início mais acalorado, provavelmente em função de que os docentes já conheciam o processo de realização da autoconfrontação, já sabiam o que poderia acontecer e também por estarem se sentindo mais à vontade. Acredita-se também que os participantes já vieram acalorados da sessão anterior. Durante a autoconfrontação 2 observou-se uma presença maior de “PA” a respeito dos números de assaltos ao turno em relação a autoconfrontação 1. Na autoconfrontação 2 no grupo tópico 7, foi possível perceber que “PA” tem um número mais elevado de assaltos ao turno (14 assaltos) do que “PG” (10 assaltos), mostrando um aparecimento de “PA” no diálogo até então ofuscado pelos assaltos de “PG”.

A respeito dos assaltos ao turno de “PG”, nota-se que existem dois momentos de acaloramento do diálogo e de pico dos números de assaltos ao turno, nos grupos tópicos 02 e 10. O grupo tópico 02 abrange os tópicos discursos 05 e 06, que tratam da prática docente de “PG” (sobre os exemplos utilizados e sobre as suas ações durante o trecho de vídeo). Nesse grupo tópico “PG” assaltou 17 vezes o turno dos colegas. Sobre a prática docente, Amigues (2004, p. 41) afirma que “a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história, pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema”.

O segundo grupo tópico com número elevado de assaltos é o de número 10, que abrange os tópicos: 33, 34, 35, 36 e 37. Nesses tópicos foram discutidas: a interação de “PG” com os alunos, as semelhanças e diferenças dos dois trechos de vídeo analisados e a questão das perguntas que foram feitas para os alunos. Nesse grupo tópico, “PG” teve um total de 14 assaltos.

Em relação ao “PA” foi possível notar um pico de assaltos ao turno no grupo tópico 07 (14 assaltos). Nesse grupo tópico estão inclusos os seguintes tópicos: 20, 21, 22, 23, 24 e 25 e dizem respeito aos questionamentos de “I2” aos professores sobre perguntas que estes fazem aos alunos durante as aulas (tópico 20), proposta de “I1” para “PA” para que o mesmo assista novamente ao trecho de aula de “PG” para então tecer algumas considerações sobre perguntas que “PG” faz na sala de aula (tópico 21), “PG” explica sobre o mouse (tópico 22), “PA” assiste um pequeno trecho de aula de “PG” e comenta sobre a explicação de “PG” (tópico 23), “PA” continua assistindo ao trecho de aula de “PG” e comentando sobre a questão que “PG” direcionou aos alunos (tópico 24), e, “PA” assiste a mais um trecho de aula de “PG” e comenta sobre semelhanças com sua aula (tópico 25).

Os assaltos ao turno do “I1” apareceram com mais frequência nos tópicos 43 e 44 (linhas: 1446-1624), sendo esses, os últimos tópicos da autoconfrontação. Esses tópicos dizem respeito aos comentários sobre uma colocação que “PA” fez na autoconfrontação simples, a qual falava em “brincar com coisa séria” (tópico 43), e, encerramento da autoconfrontação cruzada de “PG” (tópico 44). Esses dois tópicos “I1” tiveram um total de 8 assaltos ao turno. Em relação ao “I2”, o mesmo teve poucos assaltos ao turno, ficando com no máximo 2 assaltos ao turno nos tópicos analisados.

Juntamente com os docentes, há na autoconfrontação a presença dos intervenientes/pesquisadores, cuja função principal seria a de intermediar o processo da autoconfrontação. Dentro deste contexto, percebe-se algumas diferenças entre o Interveniente 1 e o Interveniente 2 que são relevantes para esta análise. O interveniente 1 tem mais prática na metodologia utilizada, tendo outras experiências de realização de autoconfrontações, o Interveniente 2 pode se caracterizar como um interveniente em formação¹⁰, é aquele que dá início as sessões que estão sendo estudadas e que informa como o processo será realizado. No decorrer das autoconfrontações e com a contagem dos assaltos ao turno no *corpus* atenta-se ao fato de que o interveniente que apresenta o maior número de assaltos é o interveniente 1, o que tem mais experiência, sendo que a maior parte desses assaltos ao turno nas duas sessões são não fossilizados. Esse número maior de assaltos ao turno pode acontecer em virtude do tempo maior de prática e experiência na área, pois “I1” pode se dar conta de alguns questionamentos no momento da fala do interlocutor, que para o “I2” pode passar despercebido. Em relação aos assaltos ao turno do “I2” nota-se que em sua maior parte também são assaltos não fossilizados e quando esses assaltos são analisados percebe-se que a intenção principal era realizar algum tipo de questionamento, uma correção ou para dar as instruções de como as sessões seriam realizadas.

Retomando conceitos da fundamentação teórica a respeito dos afetos, pode-se entender os assaltos fossilizados e o arrefecimento do diálogo como o *vivido*, no qual não ocorre criação ou se ocorre ela é mínima, pois a fala do outro acaba por não afetar. Neste estudo, isso será chamado de indiferença acalorada, quando os números de assaltos fossilizados são elevados. Já, quando se fala dos assaltos não fossilizados, que foram a maioria neste estudo, destaca-se que eles seriam a recriação, neles o *vivendo* estaria sendo potencializado, não mais somente a

¹⁰ O termo interveniente em formação é uma referência à tese em andamento intitulada “Aprendizagem e Desenvolvimento de uma Interveniente em Formação no Decorrer de uma Formação Docente Continuada Na Educação Superior que Emprega o Método de Autoconfrontação”, que está sendo desenvolvida por Althaus (2016).

repetição. Deve-se ressaltar que o *vivido* – repetição – e o *vivendo* – recriação, não se separam e que não há repetição sem recriação ou o *vivido* sem o *vivendo*. Assim, a partir do que afirma Clot (2016, p. 92), “pode-se considerar que o afeto é a relação entre o *vivendo* e o *vivido*”, pode-se compreender o que move os sujeitos no momento da autoconfrontação¹¹.

Após a divisão dos assaltos ao turno nos tópicos discursivos, foram abordados os exemplos de assaltos que tiveram mais ocorrência, esses exemplos serão apresentados a seguir.

4.4 EXCERTOS DOS ASSALTOS AO TURNO COM MAIS OCORRÊNCIA

Serão apresentados alguns recortes das transcrições referentes à cada uma das categorias apresentadas nas tabelas em relação à categorização dos assaltos ao turno. Para extrair esses recortes levou-se em consideração os pontos altos, de “acaloramento” do diálogo de cada um dos participantes das autoconfrontações cruzadas, que podem ser observadas nos gráficos em que os picos estão demarcados. Esses recortes serão contextualizados de acordo com seu tópico discursivo. Dar-se-á início pela autoconfrontação 1, referente ao Professor “A”. Nesta sessão “PG” teve o maior número de assaltos no tópico 40 (23 assaltos) sendo a maior parte deles do tipo fossilizados/sem deixa, nos quais o interlocutor demonstra estar acompanhando ou concordando com o que o locutor está falando. Como já foi dito anteriormente, o tópico que está sendo discutido diz respeito à questão de improvisos na citação de exemplos e também à relação entre planejamento e não planejamento da aula. No exemplo a seguir, “PA” destaca que não pode engessar a aula e que se planejar e seguir à risca tudo isso e por mais que colocar o humor ele não irá contribuir 100% para o andamento da aula, então “PG” assalta o turno do colega na linha 1143, se configurando em um assalto fossilizado/sem deixa:

1140	PA:	é um padrão assim que eu acho que não não contribui 100%
	II:	o humor?
	PA:	o o por mais que assim que haja o humor no meio... mas se você colocar aquela rotina né de planejamento... ok então você imagine até o humor é planejado...
	PG:	[é

A partir deste excerto, é possível também perceber que esse assalto fossilizado de “PG” pode ser compreendido como um assalto de reforço (GALEMBECK, 1995), onde “PG” aceita sua condição de ouvinte e deseja permanecer como tal. Também pode-se destacar a questão que

¹¹ Fonte: Lima (2017) em reunião do grupo de Pesquisa LAD’Humano.

Galembeck (1995) vai chamar de turno inserido, quando um dos interlocutores, nesse caso “PG”, monitora/acompanha as palavras do seu parceiro conversacional.

Nesta mesma sessão de autoconfrontação, “PA” teve o maior número de assaltos ao turno também no tópico 40 (14 assaltos), porém a maior parte dos assaltos de “PA” foram não fossilizados com deixa e não fossilizados sem deixa. O primeiro exemplo será de um assalto de “PA” não fossilizado com deixa onde o “I1” está falando sobre a questão dos improvisos realizados em sala de aula e da questão dos exemplos que surgem com uma dose de humor, gerando um momento de descontração com os alunos. Quando o “I1” faz um prolongamento da consoante ‘s’ (linha: 1102) “PA” aproveita esse momento de deixa de “I1” e assalta o seu turno (linha: 1104). A seguir o exemplo:

1095	I1:	(beleza) eu que queria voltar um pouquinho com vocês assim é: destacar o seguinte... destacar a: situação de improviso né essa situação de de de um improviso... ah:: a ideia de que essa situação de de improviso e e o exemplo que vem ali em resposta que nasce desse improviso ele ele começa a surgir é:: a partir de uma pergunta que o professor faz... né a a aos alunos... e aí na na pergunta ocorre aquela interação com aquele aluno que você disse PA que é faltoso ele falta muito e está meio por fora do assunto né e você se aproxima dele ali e aí surge o exemplo do do botijão de gás... né... e u/ e esse exemplo que surge ali ele surge com com com humor... né com uma certa descontração que que envolve os alunos e faz com que eles::
1100	PA:	[se soltem mais

“PA” teve o mesmo número de assaltos não fossilizados com deixa e sem deixa, por esse motivo será apresentado agora um exemplo do assalto ao turno não fossilizado sem deixa. Neste excerto “I1” está relatando algumas questões sobre o que pode ser planejável e o que não é planejável e nem se deve planejar em práticas de ensino quando “PA” assalta seu turno sem deixa (linha: 1206) para expressar sua opinião a respeito do assunto. A seguir o exemplo:

1200	I1:	conversando um pouquinho com a: com a I2 em outro momento né... eu eu e a I2 dizíamos assim né é:: talvez seja uma outra forma de dizer não engessar... quer dizer não usarmos a a::... a ideia de que de que o improviso existe para descartar o planejamento... e também não fazer o contrário... não usarmos a ideia de que o planejamento existe para dizer que:: nu/ não se pode improvisar... né então a gente esta esta lidando aí com com o terreno do planejável e daquilo que não é planejável e nem se deve planejar... que é bem delicado para falar em termos de de prática de ensino
1205	PA:	[() mas I1 eu eu visualizo assim não sei qual que é a visão de vocês agora...

No caso do “I1” a maior parte dos assaltos ao turno foram nos tópicos 42 e 43 (linhas: 1432-1608), nos quais era discutido sobre o exemplo do botijão de gás que “PA” utilizou com os alunos e também a questão do planejamento e replanejamento. A maior parte dos assaltos ao

turno que ocorreram foram não fossilizados/sem deixa. No recorte a seguir, “PG” e “I1” discutiam sobre a questão temporal a respeito do planejamento das aulas. Segue o exemplo:

1545	PG:	para para mim é assim para nós:: acho que para o PA pelo que percebi também para nós tem essa questão temporal assim né
	I1:	[no no caso () da questão temporal existe um espaço de tempo definido? para chamar planejamento?

Em relação aos assaltos de “I2” a maior parte deles ocorreram nos tópicos discursivos de número 1 a 6 (linhas: 1 – 155), sendo de maior número os assaltos não fossilizados com deixa e sem deixa. Esses tópicos correspondem à fase 1 e 2 identificadas nas sessões de autoconfrontação, onde ocorrem as instruções iniciais e a fase de visualização do vídeo. No recorte a seguir é demonstrado um trecho da transcrição em que “I2” está dando as instruções iniciais para o desenvolvimento da sessão de autoconfrontação (linhas: 44 e 45) quando seu turno é assaltado por “PG” (linha: 47) que tem dúvidas de como será realizada a autoconfrontação. Durante a fala de “PG” ocorre um momento de pausa e é nesse instante que “I2” assalta o turno, configurando um assalto ao turno não fossilizado com deixa. Segue o exemplo:

45	I2:	não tem cada um tem um mouse... e aí vocês ficam a vontade para:: controlar o vídeo né... a aula do PA já está projetada na tela... então PG você tem o mouse ali do teu lado você fica
	PG:	[tá eu comando a aula dele e ele comanda a minha... é isso?
	I2:	[i/

Em relação à autoconfrontação 2, referente ao Professor “G”, nota-se inicialmente que “PG” teve o maior número de assaltos ao turno (17 assaltos) nos tópicos de número 5 e 6 (linhas: 125-256), nos quais a prática docente de “PG” era discutida. Nesses tópicos, a maior parte dos assaltos foi do tipo fossilizados/sem deixa. Verificou-se também que os picos de assalto foram descendentes: 17 – 14 – 12. No excerto abaixo os docentes discutem a questão de os alunos participarem das aulas, questionarem os professores, perguntarem em relação ao que está sendo explicado e não ficarem somente na posição de ouvintes passivos. Para os docentes quando os alunos começam a questionar é sinal de que estão entendendo o que está sendo dito. O assalto ao turno de “PG” acontece na linha 149, demonstrando que o mesmo está acompanhando o que o colega “PA” está falando, caracterizando um assalto em forma de reforço e também um turno inserido (GALEMBECK, 1995). Segue o exemplo:

145	PA:	né? então quando ele começa a perguntar quer dizer que a coisa está indo bem... né? no meu ponto vista... e é isso que aconteceu aqui... né? então pode vê que no começo eles estavam ali... quando começa a a participar quer dizer que realmente é aquilo ali... está entendendo o
-----	-----	--

150	PG: PA:	[hmm que está sendo dito...né::
-----	------------	--

Com relação aos assaltos de “PA”, percebe-se que os tópicos com maior número de assaltos foram os tópicos de 20 a 25 (linhas: 720-855). Nesses tópicos o trecho de vídeo é assistido novamente pelos docentes, discutem-se sobre as questões que “PG” direciona para os alunos e “PA” enxerga semelhanças com a sua aula. Aqui, o maior número de assaltos foi do tipo não fossilizados/sem deixa. Neste recorte “PA” relata que consegue enxergar algumas semelhanças do trecho de aula do colega com a sua aula, principalmente quando repete várias vezes a mesma coisa para que os alunos memorizem e “PG” assalta seu turno concordando com essa fala. O assalto de “PA” acontece na linha 852 quando “PG” fala em relação ao conceito que está explicando em seu trecho de aula. Segue o exemplo:

845	PA:	interessante né que assim... você vOLTa ao problema quer dizer você é: é reprise e:: aí eu vejo também uma semelhança com a minha aula... porque se vocês olharem bem ali assim na minha aula em vários momentos eu falo mais de uma vez a mesma coisa... para que o aluno sempre memorize é a mesma coisa que tu faz aqui você volta ao problema volta a questão dá um passo
	PG:	[é
850	PA: PG:	para frente vamos dizer assim né é o mesmo problema com valores alterados na verdade... (porque voltando) os dados e vendo o que que acontece com o conceito que eu estou é análise de acessibilidade né é
	PA:	[em cada momento

A maior parte dos assaltos ao turno de “I1” acontecem nos últimos tópicos da autoconfrontação cruzada II, tópicos 43 e 44 (linhas: 1446-1624). Nesses tópicos os docentes dialogavam a respeito da expressão: ‘brincar com coisa séria’, e encerravam a autoconfrontação. A maior parte dos assaltos são do tipo não fossilizados/sem deixa. Observou-se que o comportamento de “I1” na tabela 11 é semelhante ao seu comportamento na tabela 7, inicialmente ocorre um período de poucos assaltos, “arrefecimento”, logo após um pico, novamente “arrefecimento”, finalizando com uma subida e um pico de “acaloramento”. No recorte a seguir, os docentes dialogam com o interveniente 1 a respeito da expressão ‘com coisa séria não se brinca’ e o “I1” ressalta que “PG” falou que brincava com coisa séria. Em resposta “PG” afirma que isso depende do contexto, então “I1” acaba por assaltar o turno de “PG” (linha: 1572) questionando-o também em relação ao que seria essa coisa séria. Segue o exemplo:

1565	I1:	existe um ditado... acho/ vocês devem conhecer também acho que é bem né? segundo o qual “com coisa séria não se brinca”... aí que eu acho muito interessante a tua expressão PA... quando você disse assim “eu brinco com coisa séria”... tem um ditado que diz “com coisa séria não se brinca” eu brinco com coisa séria você disse e aí
1570	PG:	[é:: também é verdade mas depende do do contexto

	I1:	[é exatamente PG depende do qual é essa coisa séria né?
--	-----	---

Os assaltos do “I2” na autoconfrontação 2 também são semelhantes aos que aparecem na autoconfrontação 1, sendo também a maior parte assaltos não fossilizados.

Foram identificados, no decorrer destas análises, que alguns assaltos ao turno ocorriam com algumas intenções do interlocutor, essas possíveis intenções foram categorizadas e serão apresentadas no item a seguir.

4.5 INTENÇÕES DE QUEM ASSALTA AO TURNO

Observou-se também, através das análises de dados, ser possível, em muitos dos casos, compreender a intenção do ouvinte ao realizar o assalto ao turno. Ressaltamos aqui, que quando se fala em intenções, se trata de um aspecto subjetivo, mas que no discurso dos participantes, alguns elementos linguísticos nos deram indicativos daquilo que o interlocutor pretendia expressar em sua fala. Esses elementos linguísticos podem ser as discordâncias ou concordâncias, os verbos e até mesmo os gestos dos docentes durante a autoconfrontação.

Assim, serão apresentadas algumas categorias de intenções de quem está assaltando o turno que foram identificadas neste estudo, são elas: concordar/discordar, questionar/antecipar uma resposta, complementar ou acrescentar aspectos à fala do interlocutor.

A seguir, serão expostos exemplos destes casos, iniciando com dois exemplos, um da autoconfrontação 1 e o outro da autoconfrontação 2, de concordância do ouvinte com o que está sendo dito pelo interlocutor. No primeiro excerto percebeu-se que quem está realizando o assalto ao turno é “PA” (linha 175), “PG” está comentando que para ele é tranquilo comentar o assunto da aula do trecho de vídeo do colega e “PA” concorda com a fala do colega com a expressão ‘sim’:

	PG:	é:... olha para mim é:... é tranquilo comentar porque é um assunto que eu tenho um:: um conhecimento::
175	PA:	[Sim

Ainda, em relação a este assalto, é possível caracterizá-lo como um assalto fossilizado com deixa, pois “PA” se aproveitou de um momento de hesitação do falante, no caso, um prolongamento da vogal ‘o’.

O próximo excerto que se caracteriza como concordância é referente a autoconfrontação 2. Neste trecho “PA” e “PG” conversam a respeito de liberar os alunos para que tragam os computadores e os utilizem em sala de aula. “PG” relata que libera o uso e até estimula, mas os

alunos devem permanecer focados no assunto da aula, “PA” concorda e logo “PA” destaca que fala também para os seus alunos que não é permitido o uso do computador para atividades que não sejam da aula (linha 378) e nesse momento seu turno de fala é assaltado por “PG” (linha 379) com uma concordância à sua fala. Segue o excerto:

370	PG:	só que eu libero porque para mim as minhas disciplinas hoje até o tecnólogo eu estou passando para essa área... até para tornar as aulas mais interessantes... eu estímulo para que eles tragam o computador... só que aí o meu trato com eles é o seguinte eles eles ficam com o computador aberto eles podem ficar na internet e eu dou a aula aí rolando... o que eu peço para eles é que durante a aula ele:s eles podem navegar pelo googl/ porque eu fazia isso quando estava no doutorado né o tempo todo... mas focado na aula no assunto da aula
375	PA:	é isso que eu busco com eles a mesma coisa
	PG:	é::
	PA:	eu falo para eles assim ó:: não é permitido o uso né: que não seja:: da aula
		[
380	PG:	é::

Pode-se identificar neste trecho a ocorrência de um assalto fossilizado com deixa, pois “PG” se aproveita de um alongamento feito por “PA” na vogal ‘a’, da palavra ‘seja’, para assaltar o turno. Em relação aos assaltos que demonstram concordância podemos destacar que eles se configuram sempre como assaltos fossilizados, caracterizados por expressões como: é, sim, uhn, etc.

Foi possível destacar também o assalto ao turno que tem por intenção discordar do falante. Notou-se essa questão no exemplo a seguir que foi retirado da Autoconfrontação 1. Na sequência acontecem dois exemplos deste tipo de assalto. Estes assaltos acontecem logo após o encerramento da visualização do trecho de vídeo da aula do “PA”, antes de acabar o vídeo “PA” faz a chamada com seus alunos. “PG” então relata que desconfiava que a chamada seria o final da aula, quando seu turno é assaltado por “PA” que discorda do colega e fala que esse não é momento final de sua aula e sim o final do trecho de vídeo usado para a autoconfrontação, destacando que em suas aulas faz primeiro a chamada. Quando “PA” toma seu turno com a discordância “PG” tenta reaver, também discordando do colega, voltando atrás no que tinha falado e dando a entender que se confundiu, que queria dizer que era o final da filmagem e não o final da aula. Segue o exemplo:

	PG:	eu desconfiei que ia ser... o final da aula... a chamada
		[
	PA:	não não é o final da aula... sempre eu faço primeiro a chamada
		[
160	PG:	não
	PG:	não eu digo o final da::... da filmagem
	PA:	ah

É válido salientar que os assaltos ao turno (linha 157 e 159) podem ser classificados como assaltos ao turno não fossilizados e sem deixa, caracterizando, no primeiro, uma entrada brusca de “PA” no turno de “PG”, e no segundo, uma entrada brusca de “PG” no turno de “PA.

Dar-se-á início aos excertos que tratam dos assaltos com a intenção de questionamento do ouvinte. No próximo trecho em destaque, referente a autoconfrontação 1, “PA” e “PG” estão discutindo a respeito do conceito ‘medicina de sistemas’ que é tratar os equipamentos como se fossem pessoas, quem trabalha na manutenção seria o médico e os parâmetros utilizados seriam os exames. Neste sentido “PG” se aproveita de um alongamento na fala de “PA” e assalta o seu turno com a intenção de realizar um questionamento. A seguir o exemplo:

510	PA:	e:: [
	PG:	né porque na na na no meio da saúde tu nã/ não pode abrir uma pessoa para ver o que a pessoa tem... e a preditiva faz mais ou menos a mesma coisa... então assim esse essa analogia é bem bem legal que está sendo pouco utilizada ((PA tosse)) agora né::?
	PA:	pouco lembrada

Caracteriza-se este assalto ao turno de “PG” como sendo não fossilizado com deixa. Também pelo uso da pergunta direta e pelo uso do termo ‘né?’ pode-se compreender que a passagem de turno foi requerida ao “PA” (GALEMBECK, 1995), seu sucessor em potencial (Kerbrat-Orecchioni, 2006). A seguir, será apresentado outro exemplo de assalto ao turno com intenção de questionamento, que aparece na autoconfrontação 2. Neste recorte “PA” e “PG” conversam em relação a produção de ração tobi e ao programa de programação linear, que é discutido no trecho de aula do vídeo de “PG” com os alunos, que é mais vantajosa. Segue o trecho:

105	PA:	porque você está trabalhando (e separando)...
	PG:	[é:: isso e o resultado é o q/ que o lucro dele é muito baixo o lucro marginal do/ do tobi e o programinha de programação linear ele diz isso ele dá esse custo reduzido que tem duas interpretações uma é quanto que teria que aumentar no lucro pra el/ pra ele ser vantajoso:... só que as vezes isso não é possível né::?

Este assalto ao turno de “PG” se caracteriza como não fossilizado sem deixa, onde “PG” toma o turno do colega sem nenhuma deixa, sendo que esse assalto foi marcado por uma pergunta com o uso de ‘né?’.

Serão indicados, a partir de agora, os exemplos de assaltos ao turno com a intenção de antecipação de resposta por parte do ouvinte, primeiramente será apresentado um assalto referente a autoconfrontação 1. No próximo recorte “PA” e “PG” estão discutindo sobre a disciplina de regência e as formas de ensino, sobre dinâmicas, exercícios, artigos e casos que

ajudam a fixar o conteúdo. O assalto ao turno ocorre na linha 391 e é realizado por “PA”, quando o mesmo antecipa a resposta ao colega. Segue o exemplo:

390	PG:	gerência é mais ainda né... então gerar de repente fazer dinâmicas exercícios né... é:: que eu não sei como é que tu faz né... é que:: simule né essas condições né no meu caso em pesquisa operacional eu trago os cases lá os artigos... no teu caso provavelmente o artigo não resolva... né::? [
	PA:	é:: existe hoje na:: nas disciplina que eu leciono né te:m e eu tenho alguns artigos né e cases assim que eu trago assim para a sala de aula mas quando o assunto é bem pontual né tanto é que eu tenho um da Volvo que eu trago

Através deste recorte compreende-se que este assalto ao turno de “PA” se caracteriza como um assalto não fossilizado com deixa, pois ele se aproveita do momento em que “PG” faz o prolongamento da palavra ‘né?’. Nota-se que da forma como “PG” se coloca, com a expressão ‘né?’, ocorre uma negociação implícita (Kerbrat-Orecchioni, 2006) de passagem de turno, ele abdica de seu turno de fala e o passa ao seu sucessor em potencial (Kerbrat-Orecchioni, 2006), que neste caso é “PA”, ocorrendo uma passagem de turno requerida (GALEMBECK, 1995).

Na autoconfrontação 2 também ocorre um assalto ao turno com a intenção de antecipação da resposta, como pode-se observar no exemplo a seguir. Neste recorte “PA” e “PG” conversam em relação ao trecho de vídeo de “PG”, falando a respeito dos vícios de linguagem utilizados pelo docente, “PA” relata que não percebeu a existência dos vícios de linguagem e que também percebeu que era uma turma pequena, a da filmagem, e questiona o colega (linha 264) se estava tudo tranquilo, e nesse momento ocorre o assalto ao turno de “PG” (linha 265), uma antecipação à resposta de “PA”. Segue o exemplo:

265	PA:	então né tudo tranquilo né? [
270	PG:	é ali na verdade o que que a gente faz... esses conceitos da:: da programação linear... é::: eu quando fiz o mestrado não foi dessa forma... até o exemplo era o mesmo né: a gente sai do:: do do do:: especifico para o geral... na engenharia esse: esse artifício:: ele tem que ser usado... sai do exemplo prático para criar um conceito genérico... na área de matemática pura o pessoal da matemática eles já aceitam trabalhar o conceito pelo conceito

Pode-se destacar que esse assalto ao turno se caracteriza como um assalto não fossilizado sem deixa, marcado pela antecipação da resposta à pergunta de “PA”.

Outra intenção que foi percebida com a análise dos assaltos ao turno é a de complementar a fala do interlocutor, que vai de encontro com o que Galembeck e Costa (2009) declaram de que o assalto ao turno se caracteriza pelo desejo acalorado de participar da conversa, contribuir com algo relevante para o que está sendo dito. No exemplo a seguir, “PG” destaca algumas questões em relação à postura de “PA” ao lidar com os alunos, de ser rigoroso

no momento de cobrar aquilo que foi visto em sala de aula e na linha 242 é possível observar que “PG” faz um prolongamento da vogal ‘a’ da palavra forma e em seguida uma pausa, aparentando “faltar as palavras” para “PG”, a partir disso “PA” contribui com a palavra que julgava ser correta para o momento. Logo após o assalto, “PG” continua com sua fala.

Dessa forma, no excerto a seguir, referente à autoconfrontação 1, identificar-se-á um assalto de complemento:

240	PG:	é... é e/ eu sou suspeito para falar porque na verdade eu eu gosto muito do do da forma como o PA lida com as pessoas né mas sei que o PA é muito rigoroso também com os alunos... então assim é:: é rigoroso na hora de cobrar... né então assim né faz né PA faz um é aborda os conteúdos de uma forma bem descontraída assim mas na hora de na hora que eu te cobrar cobrar aquilo que foi visto de uma forma::...
245	PA: PG:	[criteriosa né criteriosa né porque essas disciplinas gerenciais... se não fizer dessa forma... os alunos não levam muito a sério... tem isso também... né e no passado essas disciplinas era elas eram dadas por professores contrata::dos nós não tínhamos um especialista nessa área... né e agora nós temos que é o PA aí acho que uma forma talvez não sei se o PA quer comentar sobre isso né

Entende-se por assalto ao turno com intenção de complemento quando o interlocutor “auxilia” o locutor, quando o seu assalto tem por intenção complementar a fala do locutor. No exemplo que foi demonstrado anteriormente, além de assalto com intenção de complemento, pode-se identificar o assalto de “PA” como sendo um assalto não fossilizado com deixa, onde se “aproveitou” do momento de pausa de “PG”.

Será apresentado um exemplo de assalto ao turno com intenção de complemento que ocorreu na autoconfrontação 2. No excerto a seguir, é possível observar que o assalto ao turno de complemento acontece na linha 570 e parte de “PG”. Neste recorte os docentes estão discutindo em relação às mudanças observadas nas ditas “aulas tradicionais”, onde o professor só passava aos seus alunos o que estava em um determinado livro e que hoje em dia eles podem montar uma matéria com base em periódicos acadêmicos recentes e que depois esses periódicos podem se tornar parte de livros. Segue o recorte:

570	PA:	né então são coisas assim que tem ficar meio... [
	PG:	é a gente está está vivendo um momento muito rico né porque hoje é né né antigamente na nossa aula tradicional [
575	PA: PG:	de mudanças o aluno professor vinha com um livro de elementos de máquinas lá do () por exemplo ou de vibrações mesmo... e ele passava aquilo que estava nos livros... hoje se a gente quiser claro que a gente não faz isso mas se a gente quiser... e eu já faço bastante tu consegue: tocar tua disciplina prática/ em periódicos... então imagina tu está conseguindo e eu já faço isso em pesquisa operacional... em preditiva eu trago periódicos do do (mundo) acadêmico periódicos reconhecidos lá ou seja aquilo que já está na que está sendo colocado agora em 2011 2012 o:: que () isso depois de ficar rodando um certo tempo no... na no meio acadêmico e que vai para os livros né
580		

Caracteriza-se o assalto de “PG” que ocorre na linha 570 como sendo um assalto não fossilizado com deixa, pois acontece no momento de pausa de “PA”. Através do que foi exposto, notou-se que alguns assaltos ao turno aconteceram com uma intenção do interlocutor e que a compreensão dessa suposta intenção nos faz pensar na criação de mais categorias de classificação dos assaltos ao turno.

A partir do processo de análise realizado até o momento, constata-se que há uma base formada para poder discutir as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada, sendo o próximo item a ser apresentado.

4.6 FUNÇÕES LINGUÍSTICO-PSICOLÓGICAS DO ASSALTO AO TURNO EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

Durante o processo de análise realizado até o momento, observou-se que “PG” sempre prevalecia em quantidade significativa em relação aos assaltos ao turno, quando comparado aos colegas de autoconfrontação. Como dito anteriormente, “PG”, no momento em que a autoconfrontação ocorreu, ocupava o cargo de Coordenação de Curso, tendo assim, uma posição hierarquicamente mais elevada à de “PA”. Percebeu-se, durante o processo de transcrição dos dados e posteriormente com a análise realizada para encontrar as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno na situação de autoconfrontação cruzada, que “PG”, em muitos momentos, possivelmente em função da relação de poder, mantinha o controle sobre “PA”, isso sendo evidenciado pelos gráficos em que “PG” predomina com os assaltos ao turno.

Durante as análises observou-se que a relação de assimetria entre “PG” e “PA” pode ter influenciado no resultado de assaltos ao turno, pois notavelmente “PG” predominou no diálogo. É preciso levar em consideração que a assimetria sempre existirá no diálogo, pois ela é constitutiva dos mesmos, o que é possível fazer é tentar minimizar essas variáveis, porém sem garantia alguma. No caso deste estudo, por mais que o processo fosse realizado com dois docentes, não haveria garantia de que a relação fosse de simetria, com isso, nota-se que é a influência do externo à autoconfrontação refletindo em seu interior. Para ilustrar essa questão, será apresentado um excerto da autoconfrontação 1 em que foi percebido essa relação de assimetria e ‘imposição’ de “PG”. Segue o exemplo:

175	I2:	isso e aí se... se você puder comentar alguma coisa
	PG:	é:... olha para mim é:... é tranquilo comentar porque é um assunto que eu tenho um:: um conhecimento::
	PA:	[sim
	PG:	de BOM para para razoável né

180	PA: PG: PA: PG:	são temas assim que se [são temas que:: que eu conheço né [()
185	PG: PA:	então eu trabalhei com manutenção... na na iniciativa privada... e:: entrei na:: universida::de quando entramos em tecnólogo eu passei a dar técnicas preditivas... e para trabalhar com técnicas preditivas eu tenho que entender o que sa/ o que é a:: e um texto da preditiva e a preventiva:: né os tipos de manutenção que tu está comentando ali... é::... me parece que tu estava fazendo uma estava revisando né com ()
	PA:	[uma revisão

No recorte apresentado, estava iniciando-se a discussão do trecho de aula de “PA”, vê-se de forma geral a ocorrência de quatro assaltos ao turno no exemplo apresentado. Esse exemplo foi extraído do grupo tópico 2, composto pelos tópicos: 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Nesses tópicos os docentes e intervenientes estavam iniciando o diálogo a respeito do trecho de aula de “PA”, o diálogo não estava ainda acalorado, se comentava em relação à teoria passada por “PA” aos alunos e alguns comentários iniciais. No recorte que foi apresentado notou-se que “PG” inicia o diálogo sobre a aula do colega afirmando que tem tranquilidade em comentar, pois tem um “conhecimento do assunto”, ao que “PA” assalta seu turno confirmando a fala do colega (linha:175), esse assalto pode ser caracterizado como assalto fossilizado com deixa, pois “PA” se aproveitou de uma deixa (prolongamento da vogal ‘o’) de “PG” para realizá-lo. “PG” continua sua fala dizendo que tem um conhecimento de “BOM para razoável do assunto” (linha: 176), ao final de sua fala “PA” inicia seu turno de fala e é interrompido por “PG” que assalta seu turno, para novamente reafirmar que conhece o assunto. Na linha 181 observa-se que “PA” realiza um assalto, porém a sua fala fica incompreensível. “PG” assume o turno de fala (linha: 182) e comenta em relação à sua experiência com a matéria de “PA”. Percebe-se, durante o recorte, algumas tentativas de “PA” para se manter e para conseguir espaço no diálogo, essas tentativas foram marcadas com os assaltos ao turno. Em relação ao “PG” distingue-se a relação de poder envolvida, quando o mesmo fala que tem conhecimento para falar do trecho de aula do colega, que tem um conhecimento “BOM” do que havia sido tratado. É possível notar a entonação enfática usada por “PG” na palavra bom, como uma reafirmação do que diz. Essa relação de poder, em alguns exemplos, pode ser entendida como uma relação de intimidação de “PG” para “PA”, onde “PA” acaba ficando ‘sufocado’ (desaparecendo) no diálogo com colega. Como exemplo dessa minimização de “PA” tem-se o assalto ao turno na linha 181, no qual a fala de “PA” fica incompreensível, acaba sendo abafada.

Bem sabe-se que a autoconfrontação não se caracteriza como uma entrevista comum, ela é um método clínico, onde ocorrem momentos de transformação do sujeito, mudanças de ponto de vista e também se caracteriza como uma oportunidade para inúmeras descobertas. Para que o desenvolvimento ocorra, o participante deve estar aberto à essas possíveis mudanças, revisando os momentos de trabalho e sua postura nos mesmos. Quando os sujeitos participantes da autoconfrontação não se expõem, os mesmos não dão oportunidade ao desenvolvimento, essa não exposição pode ser um mecanismo de defesa do sujeito. Em relação aos mecanismos de defesa, Brenner (1975, p. 77), destaca que “situado entre o id e o meio ambiente, e constantemente controlado pelo superego, o ego encontra-se em posição bastante difícil. Isso às vezes lhe provoca angústia, e esta mobiliza o processo defensivo”. Ainda em relação aos mecanismos de defesa, Brenner (1975, p. 77) afirma que “o ego constrói barreiras que lhe permitem rechaçar certos impulsos ou solucionar os conflitos originados pela oposição das exigências de cada uma das instâncias psíquicas”. Esse mecanismo de defesa pode ser percebido no exemplo mostrado anteriormente, no qual “PG” mantém a relação de poder, podendo ser um mecanismo de defesa contra uma abertura maior, funcionando para manter sua imagem. Identifica-se que durante toda a sessão de autoconfrontação, “PG” manteve-se com uma postura defensiva e que “PA” tentava se reafirmar no diálogo.

Para uma compreensão mais aprofundada dessa relação de “PG” e “PA” no momento da autoconfrontação, a seguir será apresentado outro recorte da autoconfrontação 1:

305	PG:	por isso que essa parte de gestão ela:: e a vanta/ a vantagem aqui é que a gente trabalha no mesmo período no tecnólogo então os alunos as vezes fazem as fofocas né?... [
	PA:	ah é [
310	PG:	a tua a tua semestre passado a turma do Ivã que eu gostava muito daquela turma... [
	PA:	sim [
315	PG:	e eles reclamavam assim bastante do PA mas reclamavam no bom sentido... bah o PA passou isso passou aquilo né eu já adoto uma estratégia diferente eu:: como eu sei que tem professores que passam muitos trabalhos né e atividades né... e a minha disciplina ela é já por si só muito prática assim parte tecnicamente falando então eu já não passo... assim até para dar uma contrabalançada porque se todos os professores tiverem a mesma estratégia né passarem trabalhos para casa lá para o turno da noite aí não dá né PA? [
320	PA:	sim
	PG:	e andaram até reclamando uma época para os professores [
325	PA:	não eu até fiz uma revisão em relação a isso né hoje minha postura é diferente né? [
	PG:	é [

“PG” inicia o recorte falando sobre as vantagens de se trabalhar no mesmo período, pois dessa forma o mesmo sabe das ‘focacas’ dos alunos em relação aos professores. “PA” concorda com a afirmação do colega (linha:308) e seu turno é assaltado por “PG” (linha: 310) que pede ao “PA” se a turma em que trabalhava era a turma do ‘Ivã’, pois gostava muito da turma. “PA” concorda (linha: 313) e “PG” assalta novamente seu turno (linha: 315) e relata que os alunos reclamavam bastante do “PA”, ‘mas no bom sentido’, por passar vários trabalhos, “PG” ainda destaca que adota uma postura diferente à de “PA”, como sabe que vários professores, incluindo “PA”, passam trabalhos para os alunos, ele não utiliza a mesma estratégia, fala ‘ai não dá né “PA”’. “PA” concorda com “PG” e novamente assume o turno de fala falando que os alunos reclamaram dos professores, no momento dessa fala “PA” assalta o turno de “PG” (linha: 325) e relata que fez uma revisão em relação a isso e hoje adota uma postura diferente. Através do exemplo, percebe-se novamente uma relação de coordenador de curso e professor, onde “PG” acaba por se impor, talvez solicitando de “PA” uma resposta em relação à sua postura em sala de aula.

Observa-se que “PG”, durante as sessões de autoconfrontação cruzada, tenta manter a relação construída fora do ambiente da autoconfrontação, é importante destacar aqui a teoria das faces de Goffman (1980, p. 77), onde o mesmo define a face “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Goffman (1985, p. 11) ainda afirma que um indivíduo quando chega na presença de outros, estes procuram informações ao seu respeito, ou trazem as informações que já possuem, segundo ele “a informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar”.

A partir da definição das faces proposta por Goffman (1980), Brown e Levinson (1987) criaram a teoria da polidez. A polidez pode ser definida, em um sentido amplo, como todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, com a intenção de preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). A teoria da polidez propõe uma dualidade para a noção de face, a face positiva e a face negativa. Para Marcotulio (2008, p. 64):

A face negativa está relacionada ao território, à preservação pessoal e ao direito de não sofrer perturbação. Estão em jogo, assim, a liberdade de ação e a liberdade de não sofrer imposição. A face positiva consiste na própria imagem e personalidade, desejada pelos interactantes. Em outras palavras, é a maneira pela qual um indivíduo quer ser visto e aceito socialmente.

A partir do exposto sobre a teoria das faces, compreende-se que “PG” tenta manter a manutenção da face positiva durante as sessões de autoconfrontação, mantendo a relação de poder e a forma como quer ser visto e aceito socialmente, por vezes, como coordenador. A polidez funciona como uma forma de preservação das faces, Brown e Levinson (1987) dividem em quatro categorias os atos que podem ameaçar as faces, são eles: 1) atos que ameaçam a face positiva do locutor: podem ser atos que representam uma auto-humilhação como o reconhecimento da própria fraqueza e das limitações pessoais; 2) atos que ameaçam a face negativa do locutor: atos que restringem a liberdade de ação como, por exemplo, a promessa que compromete o locutor a realizar ações que exijam dele o cumprimento da palavra; 3) atos que ameaçam a face positiva do interlocutor: atos que interferem na autoimagem construída pelo interlocutor, como a crítica e a desaprovação; 4) atos que ameaçam a face negativa do interlocutor: atos que ameaçam a liberdade de ação do interlocutor, como a ordem e o pedido (MARCOTULIO, 2008). Nota-se no decorrer dos estudos que, por vezes, a manutenção da face acontecia, a presença de imagens valorizantes que os interlocutores construíam de si e que tentavam impor na interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Os atos que ameaçam as faces podem ser vistos também nos momentos de autoconfrontação, exigindo uma postura de defesa por parte de quem está sendo ameaçado.

É importante destacar que as regras da polidez dão condições para que as interações funcionem adequadamente (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Acredita-se que o assalto ao turno pode ser uma violação as regras de polidez, pois pode fazer com que as conversações e consequentemente a interação entre os falantes não funcione adequadamente.

A partir do exposto, constata-se que as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada se configuram como um mecanismo de defesa para a manutenção/proteção da face positiva, da imagem ou da reputação construída anteriormente, fora do contexto da autoconfrontação.

4.7 ETAPAS DA AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

Destacou-se que, a partir da realização das sessões de autoconfrontações e, posteriormente, com a realização das transcrições, durante a prática das autoconfrontações ocorrem algumas grandes fases, que se repetem quando analisadas nos gráficos. É possível chamar essas grandes fases de forma relativamente estável da autoconfrontação acontecer. Primeiramente, identificou-se a fase 1) instruções iniciais, onde se dá o início do diálogo entre intervenientes e professores, geralmente nesse início ocorre uma maior descontração entre os

participantes e também é onde os intervenientes explicam o que será realizado nessa etapa do processo. Essa etapa exige do interveniente um maior domínio da situação, pois é onde se poderá, além de explicar a realização do método, sanar as dúvidas que possam surgir.

A partir disso, foi identificada a fase 2) de visualização do vídeo de trecho de aula dos professores, essa fase geralmente dura em média de 2 a 5 minutos, se configura como o primeiro contato dos professores com o vídeo do trecho de aula. Neste primeiro momento de visualização do trecho de vídeo os docentes veem o vídeo todo, não parando o mesmo para fazer colocações. Após a visualização do trecho de vídeo, ocorre a etapa 3) de comentários iniciais, que se configura geralmente por um diálogo mais “frio”, com os sujeitos mais tímidos. Para que ocorra um aprofundamento no diálogo entre docentes e intervenientes acontece a etapa 4) de revisualização do trecho de vídeo, onde os docentes têm a oportunidade de rever o trecho de vídeo, pausando o mesmo e discutindo acerca do que percebem o colega realizando. Após essas etapas percebe-se um diálogo mais fluído, configurando assim a etapa 5) de comentários na continuidade, entre os docentes e os intervenientes, o que se destaca nessa fase é um número maior de assaltos ao turno, em função do “acaloramento” da conversa. Observou-se que, após a fase de “acaloramento” da conversa, o diálogo se encaminha para a etapa 6) de “arrefecimento”, na qual os assaltos ao turno tendem a diminuir e o diálogo se encaminha para a última etapa, que é de encerramento da sessão de autoconfrontação. Nessa etapa são feitos os encaminhamentos necessários por parte dos intervenientes e docentes. Vale ressaltar que essas grandes fases foram identificadas nas duas sessões de autoconfrontação cruzada analisadas para este estudo.

Com base em Lima (2010, p. 18), é preciso destacar que a Autoconfrontação não é aqui considerada como um gênero específico de discurso e de atividade. É importante destacar que a Autoconfrontação não é um gênero por direito próprio, mas uma forma variante do gênero entrevista. O processo de autoconfrontação é imprevisível, se apoia no vivido para poder transformar o vivendo, para poder recriar, lembrando que nesse processo o vivendo tem a primazia. Clot (2016, p. 92) destaca que “a clínica da atividade é centrada sobre o desenvolvimento do vivendo para transformar o vivido”. É considerável lembrar aqui que não há recriação sem repetição, não há vivendo sem vivido.

Com a finalização dos capítulos de fundamentação teórica do estudo e do capítulo de análise, podemos destacar a importância do fenômeno do assalto ao turno e sua relação teórica. Destaca-se aqui, a importância dos afetos para a compreensão, não só do assalto ao turno, mas do processo de autoconfrontação como um todo. A partir do exposto serão apresentadas as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada a partir da implementação de uma Clínica da Atividade Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Pato Branco, tendo como contexto o Departamento de Mecânica da referida Instituição. Os participantes do estudo são docentes e as disciplinas que ministram é: Gerência da Manutenção (Professor G) e Pesquisa Operacional A (Professor A). As turmas indicadas foram o quarto período noturno (“PG”) e o nono período matutino (“PA”). Dentro deste contexto, o objeto de estudo desta dissertação é o assalto ao turno, fenômeno recorrente nas autoconfrontações cruzadas e também no diálogo do dia a dia.

A escolha deste objeto de estudo deu-se em função do grande número de ocorrências de assalto ao turno no momento de autoconfrontação cruzada e também para colaborar com o aprofundamento do conhecimento deste fenômeno, principalmente quando visto em conjunto com a intervenção em Clínica da Atividade, que se destaca como uma inovação de estudo, contribuindo para a área de formação docente.

O método da autoconfrontação e posteriormente a transcrição deste material oral foi utilizado para dar conta dos objetivos desse estudo. O objetivo geral do mesmo era identificar quais as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada. Para atingir esse objetivo geral dois objetivos específicos foram traçados: identificar os assaltos ao turno empregados na autoconfrontação cruzada e, a partir disso, propor uma categorização para eles e verificar de que forma os docentes reagem/se afetam com os assaltos ao turno.

A partir da seleção dos trechos que foram utilizados nos dois momentos de autoconfrontação cruzada e posteriormente com os dados transcritos, partiu-se para a análise dos dados, juntamente com o aporte da teoria para subsidiar os achados.

Para suprir o objetivo geral deste estudo e também responder a primeira pergunta de pesquisa, que é ‘Quais as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada?’, apresentou-se a teoria de proteção das faces e a teoria referente aos mecanismos de defesa, para que fosse possível encontrar as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada. A partir da mobilização da teoria, compreendeu-se que os assaltos ao turno analisados tinham como objetivo a manutenção da face positiva do interlocutor, funcionando como um mecanismo de defesa.

Em relação a segunda pergunta de pesquisa do estudo, que é ‘Quais são os assaltos ao turno identificados e como são caracterizados?’, foi realizada e apresentada a categorização dos assaltos ao turno baseando-se em seis categorias principais, que são elas: 1) assalto ao turno fossilizado, 2) assalto ao turno fossilizado com deixa; 3) assalto ao turno fossilizado sem deixa; 4) assalto ao turno não fossilizado, 5) assalto ao turno não fossilizado com deixa e, 6) assalto ao turno não fossilizado sem deixa.

O texto se organizou da seguinte forma: inicialmente, se teve a introdução do estudo, na qual é apresentado o contexto, juntamente com a justificativa, o problema, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

A segunda parte do estudo é formada pela fundamentação teórica e esta foi dividida em cinco grandes partes para que fosse possível dar conta do tema proposto. O primeiro tópico da fundamentação teórica busca compreender os conceitos de trabalho e de trabalho docente juntamente com as suas quatro dimensões. No segundo tópico são apresentadas as teorias a respeito da Clínica da Atividade e ao quadro metodológico da Autoconfrontação, que é utilizado nesse estudo. Ainda no segundo tópico, abordou-se a questão dos afetos e das emoções, em função da importância e da influência dos mesmos vista no decorrer do estudo. No terceiro tópico apresentou-se os conceitos teóricos a respeito do Turno Conversacional, as formas de linguagem, a alternância de papéis em uma conversação e aspectos relacionados à passagem de turno de fala. No quarto tópico, o objeto desse estudo, que é o assalto ao turno, foi discutido juntamente com a questão do desejo acalorado e dos comportamentos fossilizados. No quinto e último tópico da fundamentação teórica foram apresentados, com o aporte da Linguística, os conceitos de enunciados e gêneros do discurso, abordando as peculiaridades do enunciado e os elementos constitutivos dos gêneros do discurso.

Na terceira parte do estudo, os procedimentos metodológicos e as fases da pesquisa foram apresentados. As análises do estudo compõem a quarta parte desta dissertação, que foi dividida em seis categorias principais para facilitar o processo de compreensão dos dados. Na quinta e última parte, encontram-se as considerações finais.

Em relação às análises, foram apresentados inicialmente os dados quantitativos em relação ao total de assaltos ao turno no corpus, em seguida, baseando-nos nos conceitos de Galembeck (1995) que aborda os assaltos ao turno com deixa e sem deixa e em Vigostky (2007) com os comportamentos fossilizados/mecanizados, foram propostas seis categorias de análise para os assaltos encontrados na primeira contagem. Essas categorias são as seguintes: 1) assalto ao turno fossilizado, 2) assalto ao turno fossilizado com deixa; 3) assalto ao turno fossilizado sem deixa; 4) assalto ao turno não fossilizado, 5) assalto ao turno não fossilizado com deixa e,

6) assalto ao turno não fossilizado sem deixa. Todos os assaltos ao turno encontrados no *corpus* foram categorizados obedecendo as seis classes apresentadas e esse resultado foi apresentado nas análises em forma de tabela. É importante destacar também que através das reflexões sobre o fenômeno do assalto ao turno, e a partir de uma citação de Galembeck e Costa, que tratava do desejo acalorado de falar que move o assalto ao turno, foi montado um esquema com 4 itens para melhor compreensão desse fenômeno. Neste trabalho acredita-se que inicialmente 1) ocorre a provocação do desejo de falar no interlocutor pela fala do locutor, a seguir, 2) ocorre o surgimento do desejo de falar no interlocutor, 3) esse desejo acaba se acalorando e, 4) ocorre uma entrada “brusca” do ouvinte no turno do falante, como definida por Galembeck (1995) a qual pode-se chamar de assalto ao turno.

A partir da fase de categorização dos assaltos ao turno começou-se a analisar os tópicos discursivos das sessões de autoconfrontação cruzada. Essa análise do número de assaltos ao turno por tópico discursivo foi baseada no estudo de Ecker (2016) que utilizou os mesmos dados de estudo. Com essa análise e com o resultado em forma de gráfico, foi possível verificar os momentos de acaloramento e arrefecimento do diálogo e, a partir disso, descobrir em qual tópico isso acontecia, o que era discutido que mobilizava, ou não, os participantes da autoconfrontação cruzada. Nesta etapa foram mobilizados os conceitos de afeto e emoção a partir de Clot (2016) e a partir deste mesmo autor, mas com base em Canguilhem, se compreendeu a questão do vivido e do vivendo, tão importantes para compreensão do processo de assalto ao turno. As tabelas com os números dos assaltos ao turno e a distribuição dos mesmos encontra-se anexo ao trabalho.

Na sequência da análise foram apresentados exemplos com excertos das transcrições das autoconfrontações cruzadas dos assaltos ao turno que apareceram com mais ocorrência. Esses excertos foram retirados dos momentos de acaloramento do diálogo, onde, pelo gráfico o número de assaltos se intensificava culminando com um pico de assaltos. Foram apresentados exemplos de assaltos ao turno com deixa e sem deixa, fossilizados e não fossilizados. Durante a análise dos dados percebeu-se que alguns assaltos ao turno poderiam indicar uma intenção de quem o realizava, classificam-se essas intenções em concordância/discordância, questionamento ou antecipação de uma resposta, complementar ou acrescentar aspectos à fala do interlocutor. A partir destas intenções encontradas, foram apresentados excertos como exemplos dos momentos em que assaltos ao turno com estas características apareciam.

Também com o aprofundamento do estudo, foi percebido que durante as sessões de autoconfrontação cruzada existiam algumas fases relativamente estáveis, essas fases foram descritas no último item das análises.

A partir das análises realizadas, pode-se perceber a importância tanto da implementação da Clínica da Atividade Docente na UTFPR, quanto do estudo do fenômeno do assalto ao turno. Entende-se que por se caracterizar como um fenômeno comum e com aparecimento frequente nos diálogos, não se dá conta de sua importância. Percebe-se que, muitas vezes, quando o assalto ao turno acontece, o mesmo acaba por desestruturar uma conversação porque, como foi visto, ele revela uma indisciplina, pois na conversação fala um de cada vez. A partir disso, foi possível perceber que as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno se caracterizam pela mobilização dos afetos a partir da fala do outro, do acaloramento desses afetos, quanto mais uma pessoa sente-se afetada pela fala do outro, mais assaltos ao turno ocorrem. Destaca-se também que a maior parte dos assaltos ao turno que aconteceram durante as sessões de autoconfrontação cruzada estudadas se configuram como assaltos não fossilizados, nesses assaltos ocorre uma recriação, diferente dos assaltos ao turno fossilizados, de acompanhamento, onde a margem de criação é mínima. Com o aporte da teoria, podemos caracterizar esses assaltos não fossilizados como o *Vivendo* (Clot, 2016), pois esses assaltos se caracterizam como algo inédito, uma forma de manter-se vivo nesse processo.

É importante destacar a questão da assimetria, pois o estudo reuniu professores de posição hierárquica diferente (“PG” coordenador de curso e professor e “PA” professor), e isto pode ter influenciado no número de assaltos. Percebemos um número elevado de assaltos de “PG” e também uma manutenção de controle do mesmo durante a autoconfrontação. Ressaltamos que durante todo o processo houve cautela por parte dos intervenientes para que os docentes não se desentendessem de modo irremediável, visto que eram colegas de trabalho e este não era o objetivo da autoconfrontação.

Destaca-se aqui, o papel fundamental do interveniente no processo de autoconfrontação, tanto do pesquisador mais experiente como do interveniente em formação. A condução da autoconfrontação exige conhecimento teórico, que pode ser alcançado através de leituras na área, mas também, concomitantemente, destaca-se a importância da participação do pesquisador nesse processo, podendo ser em conjunto com um par mais experiente no processo, como foi no caso do estudo.

Percebeu-se a importância de através da Clínica da Atividade e da autoconfrontação dar ao docente um espaço, sem julgamentos, para refletir e posteriormente recriar sua prática, tanto individualmente quanto com o colega. Nesse sentido, o espaço proposto pela Clínica da Atividade é riquíssimo, propõe novos olhares sobre a atuação de sala de aula, sempre levando em consideração o olhar do professor.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. Dissertação de Mestrado – UTFPR, 2013.

_____. **Aprendizagem e Desenvolvimento de uma Interveniente em Formação no Decorrer de uma Formação Docente Continuada Na Educação Superior que Emprega o Método de Autoconfrontação**. 2016. Pesquisa em andamento. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho do ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 36 – 49, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **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.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2011.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin Dialogismo e Polifonia**. 1 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Bakhtin Conceitos Chave**. 5 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino. (org.). **Análise de Textos Oraís**. 6.ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

_____. Estilo. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin Conceitos Chave**. 5 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin Conceitos Chave**. 5 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BRENNER, Charles. **Noções básicas de psicanálise**. 3.ed. RIO DE JANEIRO: Imago, 1975.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analyses**. Cambridge, 1983.

BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness some universals in language usage**. London: Cambridge, 1987.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

_____. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L., SMOLKA, A. L. B., ANJOS, D. D. (orgs). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**. Interlocações com a clínica da atividade. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7.42, 2000. Disponível em: <http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017. Tradução: Rozania Moraes (POSLA/UECE); Aline Leontina Gonçalves Farias (POSLA/UECE). Revisão: Daniel Faïta, Evilene Castro e Débora Liberato Arruda (POSLA/UECE).

ECKER, Daiana Aparecida Furlan. **Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade**. Dissertação de Mestrado – UTFPR, 2016.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, p. 55-79, 1995.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; COSTA, Nonalíssia Silva da. **Alternância e participação: a distribuição de turnos na interação simétrica**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1937-1944.

GOFFMAN, Erving. **A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social**. In: FIGUEIRA, Sérgio Augusto (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KEMPFER, Elizangela. **Desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da implantação de uma Clínica da Atividade Docente no Colégio Carlos Gomes**. Dissertação de Mestrado. UTFPR. 2017.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOSTULSKI, K. **A linguagem na análise da atividade: formas de realização e funções psicológicas**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 59-68.

LIMA, Anselmo P. **Visitas técnicas: Interação Escola-Empresa**. Curitiba: CRV, 2010.

_____. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. *Saúde Soc*. São Paulo, v.24, n.3, p.869-876, 2015.

_____. Clínica da Atividade Docente. CLINICA DA ATIVIDADE DOCENTE. Página do blog Clínica da Atividade docente. Disponível em: <<https://formacoesausedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/>>. Acesso em: 23 set. 2016a.

_____. Impessoal e pessoal: duas das quatro dimensões da profissão docente. CLINICA DA ATIVIDADE DOCENTE. Página do blog Clínica da Atividade docente. Disponível em: <<https://formacoesausedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/>>. Acesso em: 19 abr. 2016b.

_____. Interpessoal e transpessoal: duas outras das quatro dimensões da profissão docente. CLINICA DA ATIVIDADE DOCENTE. Página do blog Clínica da Atividade docente. Disponível em: <<https://formacoesausedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/>>. Acesso em: 19 abr. 2016c.

_____. O professor não só como educador, mas também como trabalhador. CLINICA DA ATIVIDADE DOCENTE. Página do blog Clínica da Atividade docente. Disponível em: <<https://formacoesausedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/>>. Acesso em: 19 abr. 2017. 2016d.

LIMA, A.; ALTHAUS, D. **Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. Brasília, 2016.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. A verbalização sobre a atividade de trabalho: o papel da autoconfrontação. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (orgs) **Diálogos na perspectiva histórico-cultural.** Interlocuções com a clínica da atividade. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 275 – 286, 2016.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (orgs) **O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 77 – 97, 2007.

_____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2008.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. **A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do marquês do Lavradio: as formas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez linguística.** Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública.** Tese. 220f (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

_____. **O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

PRETI, Dino. (org.). **Análise de Textos Orais.** 6.ed. São Paulo: Humanitas, 2003. PPGL/UTFPR. Área de concentração. Página on-line do Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgl/conheca-o-ppgl/objetivos-do-programa>>. Acesso em: 23 set. 2017.

RODRIGUES, Angela C. Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas, p. 13-32, 1999.

RODRIGUES, Lilian. **Desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula no PIBID Artes Visuais: Pesquisa e Intervenção em Clínica da Atividade.** Dissertação de Mestrado – UTFPR – 2017.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SILVA, C. P. Gêneros Discursivos nas Redações de Vestibular: Confrontando Diálogos de Examinadores e Candidatos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso -UFMT. 2006.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canba. Sem querer interromper... E não interrompendo. 1999. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). **Gramática do Português Falado.** v. 6. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

SOBRAL, A. U. **As Relações entre Texto, Discurso e Gênero: Uma Análise Ilustrativa.** Revista Intercâmbio. São Paulo: LAEL/PUC-SP, volume XVII: 1-14, 2008.

_____. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin Dialogismo e Polifonia.** 1 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Andrea Dias Garzesi. **Aprendizagem e Comportamento Fossilizado: a compreensão da constituição de conceitos na deficiência intelectual.** Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Brasília – 2009.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. **Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada.** n. 07. Polifonia. Cuiabá, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Tabela 4: Total de Assaltos ao Turno de “PG” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 1

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 6	1 – 155	4	1	1	0	3	0	3
2	7 -12	147- 211	4	0	0	0	4	1	3
3	13 - 16	212-347	17	12	4	8	5	0	5
4	17 – 20	348 – 447	12	8	5	3	4	1	3
5	21 - 24	448 – 554	9	5	0	5	4	3	1
6	25 - 29	555 – 665	10	7	1	6	3	0	3
7	30 - 31	666 – 741	4	3	1	2	1	1	0
8	32 - 33	742 – 845	19	14	5	9	5	1	4
9	34 - 38	846 – 944	11	6	0	6	5	0	5
10	39	945 – 1094	18	9	3	6	9	2	7
11	40	1095-1318	23	13	2	11	10	2	8
12	41	1319-1431	13	5	1	4	8	1	7
13	42 - 43	1432-1608	14	3	2	1	11	2	9
14	44 - 48	1609-1683	4	2	1	1	2	0	2

Tabela 5: Total de Assaltos ao Turno de “PA” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 1

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 6	1 – 155	6	1	1	0	5	0	5
2	7 -12	147- 211	6	2	1	1	4	3	1
3	13 - 16	212-347	11	3	3	0	8	4	4
4	17 – 20	348 – 447	5	1	0	1	4	1	3
5	21 - 24	448 – 554	7	2	1	1	5	2	3
6	25 - 29	555 – 665	9	0	0	0	9	0	9
7	30 - 31	666 – 741	1	0	0	0	1	0	1
8	32 - 33	742 – 845	4	0	0	0	4	1	3
9	34 - 38	846 – 944	5	0	0	0	5	3	2
10	39	945– 1094	7	0	0	0	7	5	2
11	40	1095-1318	14	2	1	1	12	6	6
12	41	1319-1431	8	2	0	2	6	2	4
13	42 - 43	1432-1608	11	2	1	1	9	7	2
14	44 - 48	1609-1683	12	1	1	0	11	4	7

Tabela 6: Total de Assaltos ao Turno de “I1” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 1

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 6	1 – 155	0	0	0	0	0	0	0
2	7 -12	147- 211	0	0	0	0	0	0	0
3	13 - 16	212-347	0	0	0	0	0	0	0
4	17 – 20	348 – 447	0	0	0	0	0	0	0
5	21 - 24	448 – 554	1	0	0	0	1	0	1
6	25 - 29	555 – 665	0	0	0	0	0	0	0
7	30 - 31	666 – 741	0	0	0	1	0	0	0
8	32 - 33	742 – 845	1	1	0	1	0	0	0
9	34 - 38	846 – 944	4	4	1	3	0	0	0
10	39	945 – 1094	5	1	1	0	4	1	3
11	40	1095-1318	4	0	0	0	4	1	3
12	41	1319-1431	2	0	0	0	2	1	1
13	42 - 43	1432-1608	9	0	0	0	9	4	5
14	44 - 48	1609-1683	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 7: Total de Assaltos ao Turno de “I2” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 1

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 6	1 – 155	3	1	0	1	2	1	1
2	7 -12	147- 211	1	0	0	0	1	0	1
3	13 - 16	212-347	0	0	0	0	0	0	0
4	17 – 20	348 – 447	2	1	1	0	1	0	1
5	21 - 24	448 – 554	1	0	0	0	1	0	1
6	25 - 29	555 – 665	0	0	0	0	0	0	0
7	30 - 31	666 – 741	0	0	0	0	0	0	0
8	32 - 33	742 – 845	0	0	0	0	0	0	0
9	34 - 38	846 – 944	0	0	0	0	0	0	0
10	39	945– 1094	0	0	0	0	0	0	0
11	40	1095-1318	0	0	0	0	0	0	0
12	41	1319-1431	0	0	0	0	0	0	0
13	42 - 43	1432-1608	0	0	0	0	0	0	0
14	44 - 48	1609-1683	1	1	1	0	0	0	0

Tabela 8: Total de Assaltos ao Turno de “PG” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 2

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 4	1 - 124	7	3	0	3	4	2	2
2	5 - 6	125 – 264	17	9	4	5	8	3	5
3	7 - 10	265 – 357	13	5	4	1	8	2	6
4	11 - 13	358 – 481	10	2	1	1	8	2	6
5	14 - 16	482 – 595	10	5	1	4	5	2	3
6	17 - 19	596 – 713	9	4	0	4	5	1	4
7	20 - 25	714 – 855	10	6	1	5	4	2	2
8	26 - 28	856 – 974	11	3	0	3	8	1	7
9	29 - 32	975 – 1067	6	3	0	3	3	1	2
10	33 - 37	1068-1179	14	5	2	3	9	3	6
11	38	1180-1269	5	0	0	0	5	2	3
12	40	1270-1368	2	0	0	0	2	0	2
13	41-42	1369-1445	6	1	0	1	5	1	4
14	43-44	1446-1624	12	1	0	1	11	1	10

Tabela 9: Total de Assaltos ao Turno de “PA” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 2

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 4	1 - 124	2	0	0	0	2	2	0
2	5 – 6	125 – 264	8	2	0	2	6	4	2
3	7 - 10	265 – 357	4	0	0	0	4	1	3
4	11 - 13	358 – 481	7	2	2	2	5	3	2
5	14 - 16	482 – 595	5	0	0	0	5	1	4
6	17 - 19	596 – 713	7	2	2	0	5	2	3
7	20 - 25	714 – 855	14	5	3	2	9	2	7
8	26 - 28	856 – 974	9	2	0	2	7	4	3
9	29 - 32	975– 1067	6	1	0	1	5	3	2
10	33 - 37	1068-1179	5	0	0	0	5	0	5
11	38	1180-1269	10	2	0	2	8	0	8
12	40	1270-1368	4	0	0	0	4	2	2
13	1-42	1369-1445	9	0	0	0	9	2	7
14	43-44	1446-1624	10	1	0	1	9	4	5

Tabela 10: Total de Assaltos ao Turno de “II” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 2

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 4	1 - 124	1	0	0	0	1	0	1
2	5 - 6	125 - 264	0	0	0	0	0	0	0
3	7 - 10	265 - 357	0	0	0	0	0	0	0
4	11 - 13	358 - 481	1	0	0	0	1	0	1
5	14 - 16	482 - 595	2	0	0	0	2	1	1
6	17 - 19	596 - 713	2	2	1	1	0	0	0
7	20 - 25	714 - 855	2	0	0	0	2	2	0
8	26 - 28	856 - 974	1	0	0	0	1	0	1
9	29 - 32	975- 1067	6	0	0	0	6	2	4
10	33 - 37	1068-1179	3	0	0	0	3	0	3
11	38	1180-1269	3	0	0	0	3	0	3
12	340	1270-1368	2	0	0	0	2	0	2
13	41-42	1369-1445	4	0	0	0	4	2	2
14	43-44	1446-1624	8	2	1	1	6	1	5

Tabela 11: Total de Assaltos ao Turno de “I2” divididos por tópicos e linhas da transcrição – Autoconfrontação 2

Grupos Tópicos	Tópicos discursivos	Localização por linhas	Número de assaltos	Fossilizados	Com deixa	Sem deixa	Não fossilizados	Com deixa	Sem deixa
1	1 - 4	1 - 124	2	1	0	1	1	0	1
2	5 - 6	125 - 264	0	0	0	0	0	0	0
3	7 - 10	265 - 357	0	0	0	0	0	0	0
4	11 - 13	358 - 481	1	0	0	0	1	1	0
5	14 - 16	482 - 595	0	0	0	0	0	0	0
6	17 - 19	596 - 713	0	0	0	0	0	0	0
7	20 - 25	714 - 855	1	0	0	0	1	0	1
8	26 - 28	856 - 974	0	0	0	0	0	0	0
9	29 - 32	975 - 1067	0	0	0	0	0	0	0
10	33 - 37	1068-1179	0	0	0	0	0	0	0
11	38	1180-1269	1	0	0	0	1	0	1
12	40	1270-1368	0	0	0	0	0	0	0
13	41-42	1369-1445	0	0	0	0	0	0	0
14	43-44	1446-1624	0	0	0	0	0	0	0

IDENTIFICAÇÃO DOS TÓPICOS AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA “PA”		
TÓPICOS	LINHAS	IDENTIFICAÇÃO
Supertópico		Prática de ensino em um trecho de aula do PA
Tópico 1	1-22	Momento de descontração entre o PA, PG, M1 e M2.
Tópico 2	23-52	Encaminhamentos de M2 para o início da sessão de Autoconfrontação Cruzada com PA e PG.
Tópico 3	53-61	Início do trecho de aula de PA.
Tópico 4	62-66	Toca o celular do PG e ele sai da sala para atender.
Tópico 5	67-70	Comentários de PA e M1 sobre problemas de saúde da mãe de PG.
Tópico 6	71-155	PG retorna à sala e dá-se continuidade ao vídeo do trecho de aula de PA.
Tópico 7	156-164	Breves comentários de PA e PG sobre a chamada.
Tópico 8	165-181	Colocações iniciais de PG sobre o trecho de aula de PA.
Tópico 9	182-185	Comentários de PG sobre a teoria que PA está passando aos alunos, a qual ele já havia trabalhado também.
Tópico 10	186-191	Diálogo entre PA e PG sobre a revisão da teoria que está sendo feita no trecho de aula.
Tópico 11	192-200	Comentários de PG sobre a realização de uma revisão da aula anterior.
Tópico 12	201-211	PG descreve a postura dos alunos durante o trecho da aula de PA em que este cita o exemplo.
Tópico 13	212-225	PG comenta sobre a maneira que PA utiliza para abordar essa teoria.
Tópico 14	226-237	PG descreve a movimentação de PA na sala de aula.

Tópico 15	238-262	PG comenta sobre a maneira como PA lida com os alunos, desde a maneira como faz as explicações até a maneira como cobra isso dos alunos.
Tópico 16	263-347	PA comenta sobre a parte gerencial e a parte prática (cálculos) a ser ministrada no curso.
Tópico 17	348-370	Comentários de PA, PG e M2 sobre a descrição do trecho de aula.
Tópico 18	371-390	Colocações de PG sobre como ministraria uma disciplina de gestão/gerência.
Tópico 19	391-441	Colocações de PA sobre como ministra a disciplina de gerência, quais exemplos cita para os alunos e os materiais que utiliza.
Tópico 20	442-447	Orientação de M2 para que PG assista novamente o trecho de aula, desta vez, pausando por partes e comentando.
Tópico 21	448-479	PG faz comentários descontraídos a respeito de possíveis “falhas” no trecho de aula de PA.
Tópico 22	480-494	PG coloca novamente o trecho de aula no vídeo.
Tópico 23	495-538	PG comenta sobre os conceitos utilizados por PA e a maneira como explica esses conceitos para os alunos.
Tópico 24	539-554	PA comenta sobre o aluno que falta muito às aulas.
Tópico 25	555-585	PG comenta sobre a abordagem teórica de PA.
Tópico 26	586-593	Continua o vídeo do trecho de aula.
Tópico 27	594-601	PG afirma que PA explica a teoria para os alunos de forma ampla.
Tópico 28	602-608	Continua o vídeo do trecho de aula e PA e PG comentam rapidamente sobre questão que PA dirige ao aluno que falta às aulas.
Tópico 29	609-665	PA e PG comentam a questão do planejamento dos exemplos citados em sala de aula.

Tópico 30	666-701	Continua o vídeo do trecho de aula.
Tópico 31	702-741	Comentários de PG sobre turmas pequenas e turmas grandes e agitação dos alunos durante a aula.
Tópico 32	742-811	Comentários de PA e PG sobre a questão da realização da chamada diretamente no sistema ou na folha de chamada.
Tópico 33	812-845	Colocações de PG sobre como realiza a chamada em turmas maiores.
Tópico 34	846-878	Comentários de PA sobre diferenças e dificuldades de trabalhar e realizar a chamada em turmas do período noturno.
Tópico 35	879-887	PG fala sobre disciplinas oferecidas no curso que serão utilizadas pelos alunos no dia-a-dia.
Tópico 36	888-901	Explicações de PA e PG sobre a turma de terceiro ano com a qual trabalham.
Tópico 37	902-922	Comentários de PA e PG sobre a pequena quantidade de alunos matriculados na disciplina.
Tópico 38	923-944	PG explica como fazia a chamada pela folha mesmo quando já possuía o sistema e comenta que se organiza mais facilmente quando trabalha diretamente com o sistema.
Tópico 39	945-1094	PG e PA comentam a realização da chamada pelo sistema e dificuldades de lidar com faltas quando alunos chegam atrasados, por motivo de transporte.
Tópico 40	1095-1318	Comentários sobre improvisos que os professores fazem na sala de aula com a citação de um exemplo, discutindo a relação que pode haver entre o planejamento e não planejamento da aula.
Tópico 41	1319-1431	Comentários sobre a relação ou diferenças entre improvisos e imprevistos.
Tópico 42	1432-1470	Comentários de PA sobre como surgiu o exemplo improvisado do botijão de gás que citou para os alunos.
Tópico 43	1471-1608	Comentários sobre planejamento e replanejamento.
Tópico 44	1609-1626	Questionamento de M2 a PA sobre como lidar com o humor contido no exemplo, uma vez que este não é planejado.

Tópico 45	1627-1638	PA diz que em uma turma bagunceira ele trabalharia de forma mais séria.
Tópico 46	1639-1648	PG ressalta que o exemplo só teve humor porque os alunos interagiram.
Tópico 47	1649-1677	Comentários sobre como envolver os alunos na aula.
Tópico 48	1678-1683	Encerramento e encaminhamento para a Autoconfrontação Cruzada com o trecho de aula de PG.

IDENTIFICAÇÃO DOS TÓPICOS AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA “PG”		
TÓPICOS	LINHAS	IDENTIFICAÇÃO
Supertópico		Prática de ensino em um trecho de aula do PG
Tópico 1	1-8	Momento de descontração entre PA e PG
Tópico 2	9-22	Orientações para o início da Autoconfrontação.
Tópico 3	23-81	Trecho de aula de PG
Tópico 4	82-124	PG explica sobre o trecho de aula em que fala da programação linear.
Tópico 5	125-252	Comentários de PA sobre o trecho de aula e a prática docente do PG. PA diz que a aula de PG foi boa porque ele conseguiu trazer exemplos reais para os alunos.
Tópico 6	253-264	PA faz comentários descontraídos a respeito das ações de PG durante a aula.
Tópico 7	265-276	PG explica sobre a maneira de trabalhar os conceitos do específico para o geral.
Tópico 8	277-310	PA conta de uma conversa que teve com alunos de matemática e experiência que teve com um professor.
Tópico 9	311-330	PG fala do problema que houve com o software durante a aula dele e da necessidade de ter um diálogo honesto com os alunos, mostrando as limitações do professor.
Tópico 10	331-357	PA fala sobre um aluno que teve que utilizava muito o computador durante a aula e questiona o PG sobre sua posição em relação ao uso de computador em sala de aula.
Tópico 11	358-419	Colocações de PG sobre a permissão do uso de computadores durante a sua aula.
Tópico 12	420-451	PG diz que é importante o uso de slides, mas que a aula não deve acontecer só com os slides.
Tópico 13	452-481	PG comenta sobre a utilização da internet e o cuidado que se deve tomar com as informações incorretas e incompletas que são disponibilizadas.

Tópico 14	482-518	PG comenta sobre a aula e sugere outro exemplo para explicar a preventiva (exemplo para a aula de PA), que é o do avião.
Tópico 15	519-569	Comentários sobre possibilidade de integrar as disciplinas, utilizando os mesmos termos para explicar a teoria.
Tópico 16	570-595	Comentários dos docentes a respeito das diversas opções de textos e exemplos que existem atualmente para utilizar nas aulas.
Tópico 17	596-600	Os professores comentam a necessidade dos alunos saberem utilizar a internet com maturidade.
Tópico 18	601-655	Comentários sobre permitir ou não a utilização da internet pelos alunos durante a aula.
Tópico 19	656-713	Comentários dos professores sobre materiais que repassam aos alunos
Tópico 20	720-733	M2 faz questionamento aos professores sobre perguntas que estes fazem aos alunos durante a aula.
Tópico 21	734-746	M1 propõe que PA assista novamente ao trecho de aula de PG para então tecer algumas considerações sobre perguntas que PG faz na sala de aula.
Tópico 22	747-759	PG explica sobre o mouse.
Tópico 23	760-773	PA assiste um pequeno trecho de aula de PG e comenta sobre a explicação de PG.
Tópico 24	774-821	PA continua assistindo ao trecho de aula de PG e comentando sobre questão que PG direcionou aos alunos.
Tópico 25	822-855	PA assiste a mais um trecho da aula de PG e comenta sobre semelhanças com sua aula.
Tópico 26	856-876	PA e PG dizem que as semelhanças encontradas nas aulas de ambos se referem ao fato de os dois docentes pertencerem a disciplinas da mesma subárea.
Tópico 27	877-917	Os professores explicam que as semelhanças evidenciadas nas aulas de ambos correspondem ao fato de os mesmos serem da mesma subárea e terem vivência prática antes de atuarem em sala de aula.

Tópico 28	918-974	Os professores citam exemplo de dificuldades de se apresentar conceitos sem ter vivência prática. Alguns conceitos podem estar defasados.
Tópico 29	975-980	Breve comentário de PA sobre a realização de serviços externos pela universidade.
Tópico 30	981-1012	PG fala sobre a possibilidade do professor que não possui vivência prática realizar estágio.
Tópico 31	1013-1043	Comentários sobre o desafio de aproximar universidade e indústria e universidade e escola.
Tópico 32	1044-1067	Discussões sobre teoria e vivência prática.
Tópico 33	1068-1087	Orientações de M1 para que PA assista novamente o trecho de aula e comente sobre o momento em que PG se aproxima dos dois alunos e cita o exemplo.
Tópico 34	1088-1108	PA assiste novamente ao trecho de aula de PG e comenta sobre a interação de PG com os alunos.
Tópico 35	1109-1119	PA e PG comentam que os questionamentos direcionados aos alunos durante a aula ajudam a manter a atenção.
Tópico 36	1120-1150	PA comenta sobre semelhanças entre os dois trechos de aula, dele e de PG.
Tópico 37	1151-1179	Diferenças entre as aulas de ambos os docentes, principalmente no que se refere ao uso de internet, por exemplo, para a realização da chamada.
Tópico 38	1180-1269	PG e PA falam sobre improviso dos exemplos citados em sala de aula.
Tópico 39	1270-1338	PA assiste novamente ao trecho de aula de PG e faz algumas considerações a respeito da interação dos alunos durante o exemplo que PG traz do engenheiro e do chefe.
Tópico 40	1339-1368	Comentários sobre o exemplo do gás, citado por PA e o exemplo do engenheiro e do chefe, citado por PG.
Tópico 41	1369-1414	Comentários sobre produção do fusca que não deu certo no Brasil.
Tópico 42	1415-1445	Comentários sobre a colocação de PA: “dar aula é um mistério”.

Tópico 43	1446-1611	Comentários sobre uma colocação que PA fez na Autoconfrontação Simples, a qual falava em “brincar com coisa séria”.
Tópico 44	1612-1664	Encerramento da Autoconfrontação Cruzada de PG.

AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA - PROFESSOR: ANDERSON

5	PA: I2: PA: PG:	ela está saindo da linha de alca::nce hein? pois é você viu que ela ((aponta para I2)) mudou o penteado? é... eu sou suspeito para falar ((tom de riso))
	PA: PG:	[(risos longos) eu não posso olhar muito senão eu me apaixono então tem que olhar pra os lados ((tom de riso))
10	PA:	[(risos longos)
	I2:	[(risos longos)
15	PA: PG: PA: I2:	[oh que já está gravando ((aponta para a câmera)) oh que já está gravando ((risos)) não tem problema ((risos)) essa pegou ((risos)) () (risos)
20	PG: I2:	mas essa parte aí a I2 vai tirar depois ela que faz a edição não é? ((risos)) mas é bom começar o:: ... nosso encontro com um pouco de brinca:deira::
	PA:	[é::
25	PG:	[é
	PA: I2:	[sorrindo é sorrindo
30	PA: I2:	[é é antes antes sorrindo ((risos)) porque a gente não sabe o que vem depois ((risos)) bom então assim... é:: nós vamos fazer em dois momentos hoje a tarde em primeiro momento... PG observa a aula do PA... e depois no segundo momento o PA observa a aula do PG
35	PG: I2:	ah:: tá então cada um tem um mouse
	PG: I2:	[é isso ((aponta para PA)) aí nós vamos trocar de lugar daí ((risos))
40	PA: PG:	pode ser [ou tem um mouse ah é tem um mouse também ((risos))
45	I2:	não tem cada um tem um mouse... e aí vocês ficam a vontade para:: controlar o vídeo né... a aula do PA já está projetada na tela... então PG você tem o mouse ali do teu lado você fica
	PG:	[tá eu comando a aula dele e ele comanda a minha... é isso?
50	I2: I2: PG:	[i/ assisto aham tá só um minutinho só... deixa eu lembrar como é o negócio aqui vamos lá então ((inicia o vídeo do trecho da aula))
55	PAV:	() para ver a durabilidade de uma correia... você vai lá pega o catálogo do fornecedor LÊ... conforme o esforço tensão a correia vai durar de repente x horas... então você faz uma: previsão de x horas tem que trocar aquela peça... ou ela vai estragar...es tá ok?... isso daí: então você tem que trabalhar a preventiva... o: e o dependendo da peça [da: da

60		empresa inclusive trabalha algumas: manutenção até com mais DEtalhes...a preventiva...] ((PG pausa o vídeo)) [[((toca o celular do PG))]
	PG:	minha mãe... vou ter que atender ((levanta e atende o celular)) ... oi ... fala pai ((sai da sala))
	I1:	a gente conversa depois não tem problema
65		[
	I2:	sim
	PA:	a mãe dele estava até hospitalizada esses tempos atrás
	I1:	é
		((a câmera é desligada))
70		((retorno da gravação))
	PG:	a:: a aula também?
	I2:	pode ser
	PG:	pode ser... estava falando sobre correias né... ((inicia o vídeo do trecho da aula))
75	PAV:	() para ver a durabilidade de uma correia... você vai lá pega o catálogo do fornecedor LÊ... conforme o esforço tensão a correia vai durar de repente x horas... então você faz uma: previsão de x horas tem que trocar aquela peça... ou ela vai estragar... está ok?... isso daí: então você tem que trabalhar a preventiva... o: e o dependendo da peça da: da empresa inclusive vocês tem que trabalhar algumas: manutenção até com mais DEtalhes...a preventiva... então: que que é preventiva?
80	A'sV:	analisa os parâmetros da máquina
	PAV:	os parâmetros da máquina... muito bem parabéns por exemplo pressão... ruído... né? temperaturas... né? do equipamento... ok? tem vários parâmetros () de vibração índice de vibração então você vai controlando os parâmetros... por que uma máquina gente... coloquem isso daqui aqui na cabeça de vocês lem-brem-se disso... a máquina entre aspas é como se fosse uma pessoa... nós não ficamos doente de repente nós temos sintomas com o equipamento é igual... dá sintomas o equipamento ... é um barulhinho começa ranger... né? você sente assim começa vibrar: a máquina PÔ tem algo fora do normal... não só (tocar:: toca TOCA a máquina) VAI dar problema... você já está com o problema: você já está com parâmetro fora seja ruído vibração temperatura né? a gente olha lá a temperatura está lon:ge vai acompanhan:do as coisas entende: a gente pode então... ter um: predizer né? olha vai dar uma falha então antes dê a falha vamos ajeitar o negócio então esse acompanhamento estou falando dos índices de parâmetros do equipamento... está ok?... show de bola... o que/ qual que é a () o pior das manutenções?
85		
90		
95	A'SV:	corretiva não planejada [
	PAV:	corretiva não planejada... show de bola boa piizada está () lembrando be:m...você lembrava disso? ((o professor A dirige-se a um aluno))
	A'sV:	não (para ser bem sincero não) ((risos))
100	A'sV:	ele é sincero
	PAV:	NÃO? () não esse é show de bola... isso que é importanTE né?... então a corretiva não planejada por que que ela não é?... por que que ela é pior manutenção? por que você não pe/ planejou nada de repente foi lá você está contando com a máquina que você vai fazer que a máquina vai trabalhar: que vai fazer alguma coisa e a máquina vai lá e quebra... aí você “PÔ mas: agora tenho que entrega tal coisa... né?” QUer ver só: um exemplo na tua casa que acontece DISSO? teu botijão de gás... (só fa/) “u:: mas hoje estou com uma fo:me” e acabou o gás... e ainda é final de sema:na para piorar: né? e aí como que faz?... você é casado? não?
105		
	A'sV:	() mais ou menos ((risos)) [
110	PAV:	vai a mãe lá né? () e agora como é que faz? né... “pô filHO da um jeito aqui filho: aí você “pô mãE mas:... domingo essa hora? como que eu vou trocar um gás né?...” aí tenta ligar para um para outro tenta correr atrás: isso o que que é? é uma manutenção do gás no teu fogão lá... não planejada corretiva né? você vai corrigir o negócio na na hora
115		[
	A'sV:	()

120	PAV:	certo agora se você tivesse lá o controle do teu gás... a cada trin/ quarenta dias por exemplo você troca o botijão de gás (então você vai olhar lá quando chega nos quarenta) “mãe em breve vai acaba o gás:.. mãe” o que que você faz?... já pega aquele botijão vazio já compra já deixa ali mais perto: do ladinho... a hora que acabar o que acontece?... “não fica tranqui:la mãe” está aqui óh já troco
125	A’sV: PAV:	[corretiva planejada corretiva planejada por que? (não precisou) parar o processo para depois fazer a correção
130	A’sV: PAV:	[planejado...o:: que que seria trocado e:: como e como trocar e: ao mesmo u:sou a máquina o equipamento até o último...
135	A’sV: PAV: A’sV: PAV:	[último quando ele parou você trocou está ok? () corretiva preventiva também é mas a preventiva vem de outros parâmetros
140	A’sV: PAV:	[(os parâmetros antes de troca já estava com uma à espera não estava?) () não não mas essa é a planejada a corretiva é outra coisa
145	A’sV: PAV:	[por que você usou até o final () até o fim se tivesse um () seria uma preventiva né? isso ((risos)) ()
150	A’sV: PAV:	[() interessante isso né? por que: já já conheci uma pessoa que realmente fez desenvolveu um:... uns inventos aí o cara colocou isso daí... entende? na válvula dele... aí você vai acompanhando a pressão do gás interno interessante isso () ((o professor senta)) pessoal vou fazer a chamada de vocês primeira chamada está ok?... hoje é dia?
155	A’sV: PAV: PG:	três [três do cinco (dois mil e onze) certo ((termina o trecho do vídeo)) eu desconfiei que ia ser... o final da aula... a chamada
160	PA: PG: PA: PG: PA:	[não não é o final da aula... sempre eu [não faço primeiro a chamada não eu digo o final da:... da filmagem ah ((risos))
165	PG: I2:	eu tinha que passar todo o vídeo né não sei é... pode ser
170	PG: I2: I2: PG:	[a ide/ a ideia a ideia era essa né? [se/ isso e aí se... se você puder comentar alguma coisa é:... olha para mim é:... é tranquilo comentar porque é um assunto que eu tenho um:: um conhecimento::
175	PA: PG: PA:	[sim de BOM para para razoável né são temas assim que se

180	PG:	[são temas que:: que eu conheço né
	PA:	[()
185	PG:	então eu trabalhei com manutenção... na na iniciativa privada... e:: entrei na:: universida::de quando entramos em tecnólogo eu passei a dar técnicas preditivas... e para trabalhar com técnicas preditivas eu tenho que entender o que sa/ o que é a:: e um texto da preditiva e a preventiva:: né os tipos de manutenção que tu está comentando ali... é::... me parece que tu estava fazendo uma estava revisando né com ()
	PA:	[uma revisão
190	PG:	é:: tu estava revisando::
	PA:	[porque eles estão no começo da aula
195	PG:	[tu estava revisando a aula:: assim coisas que tu já viu eu sempre faço isso né dar uma sombreada com a aula anterior... acho acho que todo o professor faz isso ou deveria fazer né...
	PA:	[é
200	PG:	dar uma sombreada com a aula anterior e... para depois avançar... né... é:: para comentar né a aula dele né?
	I2:	uhum
205	PG:	é::... e aí no início o pessoal está um pouco frio... é normal isso né a noite então assim a aula do PA a vantagem é que aula da noite é diferente tem que fazer um tem que adotar algumas estratégias diferentes né da uma cutucada no pessoal né... eles custaram a começar a falar... e aí o o jeito que o PA achou de::... de de quebrar isso foi dando exemplos também não sei se estavam planejados né () que a gente conversou lá exemplos bem simples porque alguns ali não:: nem todos tem conhecimento técnico né PA... e com esses exemplos ele foi chamando o pessoal e o pessoal foi se soltando e no final ficou aquele:: aquele clima ali todo mundo rindo né fez tipo uma mesa redonda ali né
345	PA:	[isso
	PG:	é para esse para esse tipo de assunto é uma abordagem bem adequada... né de:: de manutenção né... porque senão ele fica:: porque esses são assuntos que se tu abordar de forma SÓ: expositiva é muito::... muito não digo chato
215	PA:	[maçante
	PG:	maçante mesmo... né... aí claro tipo essa estratégia na na sequencia ela tem que ter exercícios provavelmente:: um... um case né uma situação hipotética de manutenção né
220	PA:	[de manutenção
	PG:	é... mas assim eu só vi coisas positivas assim... ((PG ri))
	PA:	()
	PG:	tem algumas:: ele tam/ muitos
225	PA:	[chefe chefe vai pode falar chefe porque depois a gente:: ((risos))
	PG:	[é:: a movimentação
230		porque eu fiz um um um minha primeira especialização foi da na parte é:: não sei se comentei com vocês... psicologia do:: do adolescente né... então a gente aprendeu la técnicas... de movimentação de como colocar transparência no no retroprojeto que não tem mais né... e o PA tem um bom uma boa movimentação assim ele não fica parado na na sala... né tem pessoa que fica... ((PG faz um movimento ereto de paralisação)) parado assim estático né então ele se movimenta ele gesticula com as mãos mas não em excesso... né tem um tom de voz agradável assim né amigável né o PA parece um::
235	PA:	olha só ((risos))

240	PG:	é... é e/ eu sou suspeito para falar porque na verdade eu eu gosto muito do do da forma como o PA lida com as pessoas né mas sei que o PA é muito rigoroso também com os alunos... então assim é:: é rigoroso na hora de cobrar... né então assim né faz né PA faz um é aborda os conteúdos de uma forma bem descontraída assim mas na hora de na hora que eu te cobrar cobrar aquilo que foi visto de uma forma::...
245	PA: PG:	[criteriosa né criteriosa né porque essas disciplinas gerenciais... se não fizer dessa forma... os alunos não levam muito a sério... tem isso também... né e no passado essas disciplinas era elas eram dadas por professores contrata::dos nós não tínhamos um especialista nessa área... né e agora nós temos que é o PA aí acho que uma forma talvez não sei se o PA quer comentar sobre isso né
250	PA:	[() [
255	PG:	de ser um pouco um pouco mais rigoroso assim que... para o pessoal entender são disciplinas gerenciais e são importantes para o curso não é só a parte técnica das continhas lá dos cálculos né as vezes o que menos conta para o: para o profissional é a parte de cálculo
260	PA: PG: PA:	pois é [é () visão né::... PG
265	PG: PA:	[uhum que eu tenho disso quando eu cheguei na instituição eu notava assim que tinha outros professores que lecionavam... e não tinham bagagem prática... do negócio
270	PG: PA:	é então:: a o que eles traziam era muito superficial... se bem que o assunto que é abordagem que eu fiz ali é o... [sim sim [é o inicio de tudo é o trivial vamos dizer ali né o trecho que foi selecionado por eles né
275	PG: PA:	claro ((PA tosse)) aí eu noto assim que os alunos estavam levando a coisa muito como se fosse na:: ... é::... sei lá usar uma gíria aqui como se fosse na flauta né
280	PG: PA:	é entende assim... porque não existe não existia vamos dizer assim uma cobrança a altura em relação a isso... e o curso no meu ponto de vista do curso a noite... tem duas:: dois focos uma parte que é gerencial gestão... e tem uma parte prática que são é os cálculos é:: [
285	PG: PA: PG: PA:	tá entra na parte elétrica mecânica essa parte de manutenções... aí muitos deles a noite da para dizer quase noventa e oito por cento deles já trabalha na área né PG? uhum e quando trabalham na área então quer dizer se torna fácil para eles
290	PG: PA:	[é aquela parte de colocar a mão na mass::a aquela parte dos da:: né e a parte de gestão é uma coisa que eles sempre em geral... que tem exceções você sabe
295	PG: PA: PG:	[sim sim mas em geral eles é:: nunca tiveram cargos de gestão... então é tudo na área de gestão para eles passa a ser tudo novidade nós tivemos o caso de um aluno que acho não sei o PA conheceu um aluno muito:: muito bom aluno do ponto de vista prático... não vou citar o nome dele aqui agora... e

300		ele recusou um cargo... ele era mecânico assim cargo mecânico fazendo tecnólogo ele recusou um cargo de chefia... ele não:: não era a praia dele mesmo mas uma pena né... porque:: chegou um dado ponto ali da:: um cargo de mecânico né nem técnico s::/ única forma de realmente evoluir dentro da da empresa seria aceitar o cargo né...
	PA:	[e quando eles
305	PG:	[por isso que essa parte de gestão ela:: e a vanta/ a vantagem aqui é que a gente trabalha no mesmo período no tecnólogo então os alunos as vezes fazem as fofocas né...
	PA:	[ah é
310	PG:	[a tua a tua semestre passado a turma do Ivã que eu gostava muito daquela turma...
	PA:	[sim
315	PG:	[e eles reclamavam assim bastante do PA mas reclamavam no bom sentido... bah o PA passou isso passou aquilo né eu já adoto uma estratégia diferente eu:: como eu sei que tem professores que passam muitos trabalhos né e atividades né... e a minha disciplina ela é já por si só muito prática assim parte tecnicamente falando então eu já não passo... assim até para dar uma contrabalançada porque se todos os professores tiverem a mesma estratégia né passarem trabalhos para casa lá para o turno da noite aí não dá né PA?
320	PA:	sim
	PG:	e andaram até reclamando uma época para os professores
325	PA:	[não eu até fiz uma revisão em relação a isso né hoje minha postura é diferente né
	PG:	[é [
330	PA:	em relação a isso daí... e:: aí o que eu noto hoje né PG é que os alunos estão mais assim estão mais atentos entendeu na disciplina
	PG:	[é
335	PA:	porque daí já ficou uma turma falando com a outra... né um aluno conversando com o outro então quer dizer existe uma...
	PG:	[uhum
	PA:	melhor dedicação em relação as áreas de gestão... vou colocar isso né... então:: antes já não existia essa preocupação do tipo assim ah que é só fazer a disciplina e passar...
340	PG:	[é
	PA:	hoje já existe a precaução de se dedicar ao menos na disciplina né
	PG:	[é
345	PA:	então acho que esse foi um ganho que houve com o tempo né
	PG:	claro
	PA:	nesse um ano e meio que eu estou aí
	PG:	[é mas voltando para o trecho ali assim não sei o que tipo de... vocês queriam comentar assim coisas mais pontuais ali né mas o o é um assunto bem:: muito tranquilo da manutenção que ele está bem introdutório que ele está::
350		[uhum
	I2:	comentando né...
355	PG:	é eu acho
	I2:	[

360	PG: I2:	é:: assim você pode ficar bem a vontade PG [
	PG: I2:	sim né para fazer os comentários e o PA também né... e:: [
365	PG: I2: PG:	sim o objetivo mesmo é comentar a prática docente né a prática docente [
370	I2: PG: PG:	a prática docente [é é esse tipo de disciplina... é::... eu até me dispus assim se um dia precisar dar eu vou dar este ti/ eu até dou né () de projeto mas... de gestão mesmo [
375	PA: PG:	sim é:: se um dia eu for dar uma disciplina dessas eu não sei se o PA faz isso eu:: para as para as atividades de sala eu bolaria:: na/ exercícios né nor/ exercícios normais lá que a gente faz mas bolaria exercícios na forma de dinâmicas... gerar situações criar situações hipotéticas né que que façam o aluno entender que nossa esse negócio de gestão precisa mesmo... e precisa... né é::... uma vez eu vi esse dado PA não sei se:: tu concorda que até
380		quinze pessoas a gente consegue::... e faz muitos anos que eu vi esse número talvez esteja diferente até quinze pessoas um gestor um chefe... né... vulgarmente falando ele consegue:: ter um controle muito bom sobre o grupo até quinze pessoas... a partir de quinze pessoas esse controle vai::... ((PG faz um sinal com a mão de decadência)) vai caindo muito... né aí que entra as técnicas de gestão:: né () gestão em manutenção acho que é isso
385	PA: PG:	isso aí é gerência gerência é mais ainda né... então gerar de repente fazer dinâmicas exercícios né... é:: que eu não sei como é que tu faz né... é que:: simule né essas condições né no meu caso em pesquisa operacional eu trago os cases lá os artigos... no teu caso provavelmente o artigo não resolve... né:: [
390	PA:	é:: existe hoje na:: nas disciplina que eu leciono né te:m e eu tenho alguns artigos né e cases assim que eu trago assim para a sala de aula mas quando o assunto é bem pontual né tanto é que eu tenho um da Volvo que eu trago [
395	PG: PA: PG: PA:	hum tem um da New Holland que aconteceu né uhum tem um lá do do Pará na:: na Vale né... Rio Doce Vale né que agora então tenho o da Vale também então ass/ mas são coisas bem pontuais... as vezes é que depende muito da turma do andamento as vezes se pe/ pega umas turmas melhor rende mais as coisas né [
400	PG: PA:	é então tenho revistas técnicas na biblioteca que infelizmente pararam de assinar... né mas as vezes eu tiro cópias de algumas reportagens e distribuo para eles porque na parte de gerencia eu falo para eles assim oh pode até levar um certo tempo... né ma:s todos vocês depois de formados porque hoje quem que está formando em torno de 6% da população no máximo 8% que era da área... né então vocês é:: tem um certo status pelo: pelo curso superior de vocês... mas:: daqui a algum tempo vocês se vocês souberem investir na área de gestão... vocês ocupam cargos de gestão... né [
405	PG: PA:	é então:: a:: porque a parte técnica vocês já sabem e estão aprimorando aqui junto com o curso... mas a parte de gestão é o diferencial porque poucos deles tem esse conhecimento [
410	PG: PA:	é né então vão ocupar essas vagas ((PA tosse)) para isso eu trago esses casos aí... e:: acho
415	PG: PA:	é né então vão ocupar essas vagas ((PA tosse)) para isso eu trago esses casos aí... e:: acho

420	PG:	bem colocado aqui né a parte das dinâmicas inclusive foi uma das minhas aulas [() é difícil fazer é difícil planejar ela aí
425	PA: PG:	[é eles eles até assistiram uma aula inclusive fiz a dinâmica lá e... o resultado foi satisfatório não o esperado mas satisfatório né... porque:: aconteceu algumas:... algumas [uhum
430	PA: PG: PA:	vamos dizer assim umas situações que a gente não tinha não foram previstas aquela coisa de dinâmicas as vezes que foi um caso lá que me fugiu um pouquinho do controle mas enfim o resultado foi satisfatório uhum mas a:: dica é be:m pertinente
435	PG: PA: PG: PA:	[é interessante isso é temos até que trocar aí umas experiências nossas
440	PG: PA:	[trocar umas umas ideias [uns artigos
445	I2: PG: I2:	((os dois professores riem)) então PG [() é:: você viu todo o trecho né e fez alguns comentários... aí eu vou pedir para você olhar de novo mas pausando por partes e descrevendo o que você vê o PA fazendo na... [ah sim...
450	PG: PA: PG:	agora de repente eu até acho alguma coisa... diferente né vamos ver é é:: alguns detalhes secretos ((PG. ri)) eu eu só pelo fato de assistir hoje [estou pegando... eu estou pegando leve porque depois você vai me:... me fazer () a revista em mim
455	PA: PG:	[não obrigado ((os dois professores dão risada)) mas só o fato de:: de ter visto novamente depois de uma semana uns dez dias aí... [uma semana
460	I2: PA: PG: PA: I1:	eu já achei umas outras falhas aí né... é já achei que ass/ uns pontinhos aí a mais depois nos conta
465	PA: PG: PA:	não... é é falha [não? ((risos))
470	I1: PA:	mas conta é falha ((risos)) [()
475	I1: PG:	não ((risos)) vamos lá [

480	PA: PG: PAV:	fui tão seco né na resposta depois a gente comenta ((tom de riso)) é que eu tinha uma certa vantagem porque eu já conheço o assunto para mim mas () ((PG começa o vídeo)) () para ver a durabilidade de uma correia... você vai lá pega o catálogo do fornecedor LÊ... conforme o esforço tensão a correia vai durar de repente x horas... então você faz uma: previsão de x horas tem que trocar aquela peça... ou ela vai estragar... está ok?... 485 isso daí: então você tem que trabalhar a preventiva... o: e o dependendo da peça da: da empresa inclusive trabalhar algumas: manutenção até com mais DEtalhes...a preventiva... então: que que é preventiva?
490	A'sV: PAV:	analisa os parâmetros da máquina os parâmetros da máquina... muito bem parabéns por exemplo pressão... ruído... né? temperaturas... né? do equipamento... ok? tem vários parâmetros () de vibração índice de vibração então você vai controlando os parâmetros... por que uma máquina gente... 495 coloquem isso daqui aqui na cabeça de vocês lem-brem-se disso... a máquina entre aspas é como se fosse uma pessoa... nós não ficamos doente de repente nós temos sintomas com o equipamento é igual... dá sintomas que vai falhar o equipamento ... é um barulhinho começa ranger... ((PG para o vídeo))
500	PG: PA: PG:	é aqui ele está::está falando da preventiva né? preventiva é... o PA acabou dando uma ênfase maior a::... a preditiva [preditiva
505	PA: PG:	é... e ele utilizou um conceito assim que fazia tempo até que eu não ouvia né que é o conceito de medicina de sistemas... que é tratar o::s equipamentos como: ana/ analogia... analogia como se fosse uma pessoa e o:: quem trabalha na manutenção seria o médico e esses parâmetros aí seriam os exames... 510 [
515	PA: PG: PA: PG: PA:	e:: [né porque na na na no meio da saúde tu nã/ não pode abrir uma pessoa para ver o que a pessoa tem... e a preditiva faz mais ou menos a mesma coisa... então assim esse essa analogia é bem bem legal que está sendo pouco utilizada ((PA tosse)) agora né::? pouco lembrada pouco lembrada não sei porque meio deu uma caída () porque eu tenho muito pouco sobre esse assunto né... que é a medicina de sistemas não sei se... 520 sim tá é eu acho que... eu já li isso daí e acho que são coisas assim é o:: a parte fundamental né é está sendo resgatada aí junto com assunto que é o princípio [é
525	PG: PG: PA: PG:	claro aqui na verdade ele ele definiu um pouco assim ele passou muito rápido da preventiva para preditiva provavelmente porque já era uma revisão... [porque era revisão essa aula aqui essa parte inicial... [sim sim
530	PA: PG:	que la na na aula anterior provavelmente ele deixou bem claro oh a preventiva é isso baseado no:: interve/ intervalo de tempo regular... [tem
535	PA: PA: PG:	tem os gráficos tem os gráficos vai vai acompanhando né cada sei lá seis meses PARA e vê o que tem de acompanhamento... e a preditiva vai só monitorando só para se algo de errado acontecer... por/ porque vai acontecer né... mas as as duas são preventivas para para efeito prático para o aluno tem que ter um nome diferente para não dar confusão acho

540	PA:	que essa é a estratégia que tu adota ali né? isso... e até deixa eu até vou dar um pulo aqui assim PG
	PG:	[é
	PA:	quando eu mais para frente né eu pergunto para o aluno ali se você sabe o que é corretiva que é básica de todos e o aluno não sabe responder
545	PG:	[é
	PA:	não soube responder... e:: esse aluno até eles são testemunhas ((PA aponta para I2 e I1)) ele falta aula a rodo... né... então corre até risco de reprovar inclusive já né por falta tudo
	PG:	[uhum
550	PA:	acho que... a paralisação do professor salvou ele por enquanto... né nisso daí e realmente
	PG:	[é
	PA:	ele não sabe o conceito mais básico de todos...
555	PG:	nossa... é ruim... complicado mas assim tranquilo... né se fosse se fosse a primeira vez que ele fosse dar esses conceitos isso não seria uma abordagem a/ a/ adequada... porque ele passou bem rápido de um assunto para outro mas na verdade era um revisão então ele fez essa passagem rápida ali pulou da preventiva para preditiva né ((PA tosse)) né quando quando deu os conceitos lá deve ter sido bem separados primeiro falou sobre uma
560	PA:	[()
	PG:	depois falou sobre outra
	PA:	[vantagens e desvantagens
565	PG:	[o histórico
	PA:	[histórico
	PG:	é...
570	PA:	tem a:: como eu falei os gráficos os gráficos de parada né
	PG:	[é
	PA:	os gráficos de intervalos... as correlações o máximo de pico de produção
575	PG:	[é
	PG:	é a preditiva ela é ma/ ela é mais atrativa para comentar... assim para:: para falar sobre ela
	PA:	[para saber
580	PA:	ela é mais fácil vamos dizer
	PG:	é:: a preditiva né falar que é acompanhar medir né então falou sobre a preventiva o pessoal viu viu que o pessoal entendeu já foi para preditiva que um negócio ma:is ela é mais mais mais enroscada acho até das duas né? para efeito de:: de implementar né nas empresas ainda né... BOM vamos passar aqui
585	PAV:	((PG continua o vídeo)) né? você sente assim começa vibrar: a máquina PÔ tem algo fora do normal... não não é só (tocar:: toca TOCA a máquina) VAI dar problema... você já está com o problema: você já está com parâmetro fora seja ruído vibração temperatura né? a gente olha lá a temperatura está lon:ge vai acompanhan:do as coisas entende: a gente pode então... ter um: predizer né? olha vai dar uma falha então antes que dê a falha vamos ajeitar o negócio então esse acompanhamento estou falando dos índices de parâmetros
590	PG:	((PG pausa o vídeo)) é aqui ele falou só da preditiva de um modo bem abrangente que é o correto que não é só vibrações né que tu falou de todos os parâmetros né temperatura ruído: pressão até
595	PA:	[todos os parâmetros
	PG:	outros que a gente pode ter né... assim foi uma abordagem bem:: bem adequada e sendo

600	PAV: A'SV:	meio técnico as pessoas ficam () acham que a preditiva é só vibrações... né então assim percebi já que o PA já passa uma ideia bem bem ampla para os alunos aí... né ((PG continua o vídeo)) do equipamento... está ok?... show de bola... o que/ qual que é a o pior das manutenções? corretiva não planejada
605	PAV: A'sV:	[corretiva não planejada... show de bola boa piizada está () lembrando be:m...hein você lembrava disso? ((o professor A dirige-se a um aluno)) não [(para ser bem sincero não)] ((PA confirma balançando a cabeça))
610	PAV:	NÃO? () não esse é show de bola... isso que é importanTE né?... então a corretiva não planejada por que que ela não é?... por que que ela é pior manutenção? por que você não pe/ planejou nada de repente foi lá você está contando com a máquina que você vai fazer que a máquina vai trabalhar: que vai fazer alguma coisa e a máquina vai lá e quebra... aí você “PÔ mas: agora tenho que entrega tal coisa... né?” QUER ver só: um exemplo na tua casa que acontece DISSO? teu botijão de gás... (só fa/) “u:: mas hoje estou com uma fo:me” e acabou o gás...
615	PG: PG:	((PG pausa o vídeo)) [é esse o aluno aí?] é aí é aquela questão dos exemplos né... é eles me perguntaram a semana passada né se eu
620	PA: PG: PA: PG:	[também fizeram isso com você? [se eles É se pla/ se a gente planeja esses exemplos hum é eu falei acho que eu lembro parece que eu falei que:: as vezes isso surge:: durante a aula... né provavelmente eu não sei se tu planejou falar sobre esse exemplo acho que não né?
625	PA:	eu planejei falar sobre outro exemplo ainda citei para eles
630	PG: PG:	[é mas na hora pintou o clima ali
635	PA: PG: PA: PG:	[mas na hora foi esse esse aí é [e não sei da onde que veio foi repentino eu lembrei assim de um detalhe [é
640	PA: PG: PA: PG:	e veio esse daí na cabeça é mas foi um exemplo bem feliz mesmo que é do gás né... para falar sobre manutenção n/ não programada corretiva não programada né... é:: que é o que eu falei para eles né quando tu planeja acaba indo para o slide é bem assim [aí se vai para o slide fi/ fica muito preso
645	PA: PG: PA:	[fica maçante fica muito preso daí então:: o o o:: que planeje mas planeje falar não planeje colocar no slide e nem sempre se recorda as vezes também
650	PG: PA:	[é as vezes pode passar alguma coisa no
655	PG:	[é porque o pr/ o o:: o re/ o multimídia assim é uma coisa assim que me preocupa assim a (gente) está usando demais... a gente usa demais o multimídia É é necessário pelo volume de informação que a gente passa... mas me preocupa porque eu lembro da gente

660	PA:	com retroprojektor... que que a gente passou na época que era assim aquela:... aquela coisa monótona estática:... né então tem que ter essas... até como um improviso eventualmente né ((PA tosse))
	PA:	não essa foi totalmente improviso
		[
	PG:	é
	PG:	foi muito feliz o: ((PG continua o vídeo)) exemplo
665	PAV:	e ainda é final de sema:na para piorar: né? e aí como que faz?... você é casado? não?
	A'sV:	() mais ou menos ((risos))
		[
	PAV:	vai a mãe lá né? () e agora como é que faz? né... “pô filhO da um jeito aqui filho: aí você “pô mãE mas:... domingo essa hora? como que eu vou trocar um gás né?...” aí fica tenta ligar para um para outro tenta correr atrás: isso o que que é? é uma manutenção do gás no teu fogão lá... não planejada corretiva né? você vai corrigir o negócio na na hora
670		[
	A'sV:	()
675	PAV:	certo agora se você tivesse lá o controle do teu gás... a cada trin/ quarenta dias por exemplo você troca o botijão de gás (enato você vai olhar lá quando chega nos quarenta) “mãe em breve vai acabar o gás:.. mãe” o que que você faz?... já pega aquele botijão vazio já compra já deixa ali mais perto: do ladinho... a hora que acabar o que acontece?... “não fica tranqui:la mãe” está aqui óh já troco
680		[
	A'sV:	corretiva planejada
	PAV:	corretiva planejada por que? (não precisou) parar o processo para depois fazer a correção
685	A'sV:	já tinha planejado...o:: que que seria trocado e:: como
		[
	PAV:	e como troca e: ao mesmo u:sou a máquina o equipamento até o último...
690		[
	A'sV:	último
	PAV:	quando ele parou está ok? ()
	A'sV:	corretiva preventiva também
	PAV:	é mas a preventiva vem de outros parâmetros
695		[
	A'sV:	(os parâmetros antes de troca já estava com uma à espera não estava?) ()
	PAV:	não não mas essa é a planejada a corretiva é outra coisa
		[
	A'sV:	por que você usou até o final () até o fim
700		((PG pausa o vídeo))
	PG:	é que:: quando a gente consegue chegar durante a aula em um clima assim que está todos os alunos falando
	PA:	já começa:: (a agitar)
		[
705	PG:	não não para as turmas pequenas é legal... que é uma uma é uma bagunça sob controle assim está todo mundo falando e vi que o pessoal está interessado né... é legal quando a turma consegue chegar nesse: nesse nível aqui na aula né... o problema é quando são turmas grandes...
	PA:	domínio de turma muita gente falando dispersa
710		[
	PG:	é:
	PG:	é então acho que eu lembro que falei isso a semana passada também é quando eu sinto que começa a acontecer isso o pessoal se solta né tu vê que os alunos estão envolvidos com o assunto deixa... deixa deixa fluir um pouco né
715	PA:	até:: aí que está o meu por isso que eu fui tomar água...
		[
	PG:	hum

720	PA: PG: PG:	e deixei eles rolaram o assunto [é é mas isso acho que isso é o importante né para em termos de de conhecimento né não ficar o aluno ter um certo tempo assim na na aula para...
725	PA: PG:	[respirar para respirar e processar aquilo internamente eu acho que é:: é legal... né e::... né o pessoal estava se soltando o lado d/ do fundo estava bem alegre de la ó do canto lá... vou passar o resto aqui (PG continua o vídeo))
730	PAV: A'sV:	se tivesse um () seria uma preventiva né? isso ((risos)) ()
735	PAV: PAV: A'sV:	[() né? por que: eu já já conheci uma pessoa que realmente fez desenvolveu um:... uns inventos aí o cara colocou isso daí... entende? na válvula dele... aí você vai acompanhando a pressão do gás interno interessante isso () ((o professor senta)) pessoal vou fazer a chamada de vocês primeira chamada está ok?... hoje é dia? três
740	PAV: PG: PA:	[três do cinco (dois mil e onze) certo ((PG pausa o vídeo)) ok... essa parte final da chamada eu não vou comentar ((risos)) ()
745	PG:	[isso é muito bom essa questão de fazer a pro/ chamada na aula no sistema no inicio não funcionava muito bem ((PA tosse)) agora está:: é::
750	PA: PG: PA: PA:	[é o antigamente a gente (até) esquecia:: tinha que fazer isso por batelada:: essa parte do sistema acadêmico eu já já critiquei muito... hoje o negócio:: já ajuda bastante a gente né é eu fiz ali no:: a chamada foi feita no:: no numa folha né numa folha? aí até foi questionado pelo núcleo da educação se/ porque que eu não fazia direto na... aí eu no meu ponto de vista é que meu notebook eu estou com o sistema do notebook meio antigo...
755	PG:	[ah tá
760	PA: PG: PA:	[2003 e meu notebook não é um dos melhor já tenho ele já há quatro anos está indo para cinco anos quer dizer já não é também e aí dependendo da [hum quer dizer já não é também e aí dependendo da sala que você está lá no final você não pega o sinal adequado... né
765	PG: PA:	[hum uhum então:: é não me lembro não me recordo especificamente se essa sala é assim...
770	PG: PA:	[ah tá [então mas como eu dou a:: em várias salas dou quatro disciplinas e cada disciplina é uma sala diferente ali então eu:: já optei em fazer no
775	PG: PA:	[() papel TAMbém considerando que alguns alunos chegam muito atrasados no turno da noite... né então você consegue é trabalhar isso e ao mesmo

	PG:	é
780	PA:	tempo eu estou trabalhando duas:: é faço duas chamadas... [
	PG:	é
785	PA:	não estou fazendo apenas uma e:: aí... o faço uma vez por semana eu lanço todas
	PG:	é eu tomo o cuidado até de a/ deixar aberto o plano de ensino e eu pego o conteúdo la no plano de ensino lá na frente dos alunos nunca nenhum deles me perguntou né... da para ver que realmente eu estou tentando pelo menos seguir aquilo que está planejado... e nunca nenhum aluno me perguntou pô professor você marcou aquilo lá mas não viu aquilo lá... porque as vezes acontece a aula sai um pouquinho diferente do planejado né
790	PA:	sim
	PG:	né mas eu acho bacana eu deixo aberto... e conforme eles vão chegando eu volto para quem não respondeu eu ponho falta... quem chegou até um certo ponto lá eu ponho uma falta só o:: eu para mim é uma... mão na roda assim (acaba) semestre tudo pronto... né
	PA:	é mas quando acaba para mim também é acho que eu caminho também da mesma forma o que diferencia é que você faz é instantâneo...
795	PG:	[é
	PA:	e eu faço por semana então quer dizer para mim leva uma semana para [uhum
800	PA:	estar no sistema uma semana não três dias vamos dizer [tá
	PG:	tá
	PA:	porque minha começa a nível de aula quarta quinta e sexta eu tenho aula... daí segunda-feira é o dia que eu escolho que eu lanço todas [ah tá ()
805	PG:	ah tá () [então são.... três quatro dias úteis né no
	PA:	quarto dia útil [é
810	PG:	é
	II:	hein hein PG [hã?
815	PG:	hã?
	II:	a a tua forma de fazer a:: chamada é como é que ela funciona é:: em turmas maiores assim quarenta quarenta e cinco alunos?
	PG:	não sei
	II:	você usa você usa essa mesma maneira de fazer a chamada? [eu não tenho eu não tenho turmas grandes
820	PG:	eu não tenho eu não tenho turmas grandes
	II:	só turmas menores?
	PG:	só turmas menores [hum
825	PG:	então assim nossa am/ a amostra que vocês estão trabalhando agora que eu o PA são turmas pequenas
	II:	reduzidas aham e como é que você imaginaria que funcionaria esse: essa tua maneira de fazer chamada diretamente no sistema com turmas grandes assim quarenta e cinco [não ela
830	PG:	não ela daria a mesma coisa né sim a chamada em si é:: o processo ali é rápido né... só claro se não funciona as vezes não funci/ as vezes o sistema do acadêmico não está funcionando aí você não pode ficar esperando o sistema voltar aí tu já pega eu uso a própria agenda do outlook e faço a chamada na agenda do outlook... faço no sistema igual e aí ponho um lembrete para mim para o outro dia... né mas uma turma grande também dá certo porque:: é rápido ali
835	PA:	eu tenho uma turma de quarenta e um alunos... [

840	PG: PA:	é:: que é só que não é a da noite... é de engenharia [
	PG: PA:	ah tá que é de metodologia (hoje) [
845	PG: PA:	uhum para fazer a chamada é tranquilo no caso ali num papel... né só que tem uma diferença muito grande das turmas da noite com as turmas do dia porque a piazada é mais piazada turma do dia ali de engenharia [
850	PG: PA:	hum e eles é:: tem assim um::... u:ma doutrina de sala de aula... e esse pessoal da noite não é eXAtamente assim porque eles tão muito assim no mercado de trabalho... enquanto a turma durante o dia de engenharia não está no mercado de trabalho e muitas vezes nunca trabalhou a maior parte ali nunca foi para o mercado de trabalho... e o da noite é diferente quer dizer os cara já chegam cansados tem todo assim um chegam com fome as vezes chegam comendo na sala de aula né... porque já está atrasado passou e pegou um lanche lá e já veio para a sala de aula... e:u particularmente ate aceito isso aí porque vou fazer o que se eu disser não para o cara vai atrasar mais ainda ele então não tenho como [
855	PG: PA:	é ficar negando eu só peço as vezes para tomar alguns cuidados obviamente né... na sala de aula [
860	PG: PA:	é em turmas maiores é a questão é:: a dinâmica da aula... a chamada é o:: [
865	PA: PG:	de menos [é o de menos
870	PA: PG:	assim né [é o de menos é::... eu diria que tem muito mais vantagens do que do que desvantagens ter turma pequena né tem muitas vantagens em turma pequena... né [
875	PA: PG: PA:	dinâmicas facilita [é:: trabalhar textos exercícios [
880	PG:	só que claro é:: a gente trabalha com períodos mais mais avançados do curso são conteúdos mais é... no caso meu da preditiva e do PA na na gestão tu está passando conteúdo se o cara vai precisar no dia-a-dia... diretamente... uma disciplina básica lá ela é muito importante também mas ela é ferramenta... ela é ferramenta para frente em geral em geral é ferramenta as nossas ali do último pe/ do último semestre não elas são e a minha lá da pesquisa operacional também... é coisas para usar no dia-a-dia... [
885	PG: PA:	que é profissionalizante no caso o tecnólogo né... então você tem esse estresse também de sa/ de estar passando algo:: que realmente o cara vai usar depois... né [só para lembrar
890	PG: PA:	também né PG acho que mais é para eles porque nós sabemos [hum
895	II: PG: PA:	uhum hum essa disciplina que está: foi acompanhada a turma comigo é de gerência e manutenção é do terceiro período deles [uhum e é a primeira disciplina de gestão que eles veem durante o curso todo

900	PG: PA:	hum né porque eles tem é [
	PG: PA:	mas acho que está pequena a turma para para terceiro semestre pois é
905	PG: PA:	()... parecia turma de sexto né é a:: hou/ houve nessa turma al/ algumas matriculas mas não vieram depois [
	PG: PA:	hum que souberam quem era o professor... ((PA ri)) ()
910	PG: PA:	ah é no caso aí bem não vou falar o nome de a/alguns alunos né mas é que eles já reprovaram [
	PG: PA:	hum em outras disciplinas comigo entende
915	I1: PA:	ah aí não se dedicam eu já falei para eles vocês só oh vocês vão passar mas a hora que vocês se dedicar... senão não é o que vem daí eles vão protelan:do esperando que troque o professor
	PG: PA:	nossa daí [né?
920	I1: PA:	aham ()
	I1: PG:	hein hein PG você já:: já fez chamada dessa forma já fez com n/ na folha como o PA faz? ah:: é:: quando o sistema não funciona alguma coisa eu faço na folha também
925	I1: PA:	[é mas digo assim quando quando não tinha sistema por exemplo ou mesmo quando tinha() [
930	PG:	eu imprimia: imprimia aquela aquele: espelho do: [
	I1: PG:	aham e fazia naquele lá mas sempre dava confusão para mim
935	I1: PG:	é? é eu sou mais organizado: eu sou organizado virtualmente... no papel eu sou muito desorganizado () [
	I1: PG:	aham para mim a informática veio bem a calhar... eu tenho meu meu meu computador com 940 todos os arquivos todos os diretórios... eu faço meus backups eu so/ sou muito organizado:: virtualmente agora no papel eu sou uma desgraça assim
	I1: PG:	entendi é
945	I1: PG:	quando quando foi disponibilizado o sistema que veio essa possibilidade de você fazer a chamada diretamente no sistema é essa transição foi foi tranquila foi rápida como é que foi... para você? [
950	PG:	não ela foi ru/ ela foi bem ela foi complicada porque era um registro por cada registro tinha que ser salvo... tinha um esquema assim não era como está agora agora está bem legal... tinha que lançar um é não me lembro exatamente lá não sei se tu estava aqui?
	I1: PG:	estava estava então tinha que lançar um re/ registro por vez... não era muito prático assim para fazer
955	I1: PG:	então o:: sistema evoluiu [o sistema evoluiu

		[e isso facilitou a vida do professor
960	I1: PG: I1: PG:	o sistema evoluiu tá eu digo que o sistema está prático o problema é que tem no sistema hoje é que:: eu tenho turmas antigas ali que: já fechei e não sei porque aquilo lá está lá então quando tem a pós graduação também eu tenho uma PIlha de... é: de de de disciplinas ali e eu tenho que procurar lá embaixo as disciplinas atuais... né não sei se o PA já começou a acumular também?
965	PA: PG: I1:	já né... mas já:: eu diria que já é um bom sistema hein hein PA
970	I1: PG: I1: PA: I1:	[é e você já pelo que você falou já tentou fazer no no sistema? sim e tem essa dificuldade que você:
975	PA:	[tentei em um único semestre... foi o primeiro semestre que eu vim trabalhar aqui
980	I1: PA: I1:	[e chegou a fazer o semestre inteiro no sistema? não tentou um pouquinho e::
985	PA: PG: PA:	[não porque daí começava a falhar a internet tinha dia que eu não podia contar com a internet e tudo e aí não tinha a folha espelho uhum né aí eu poxa passava a lista né para os alunos assinarem a lista daí aí eu peguei e parei não é melhor eu ter a folha espelho e fazer aqui e depois passar porque... fica mais seguro para mim... nesse momento então
990	PG: PA:	[hum foi assim que eu comecei a fazer aí se/ eu não posso fazer só no... se eu fizer só no espelho é um tipo de organização se eu fizesse só no sistema
995	PG: PA:	[uhum é um outro tipo de organização... o que eu não gosto de fazer é os dois...
1000	PG: PA:	[ah é que aí aí confunde... né então para evitar isso daí: talvez TALvez [é
1005	PA: PG: PA:	uma das coisas seja o meu próprio notebook... talvez... porque eu vejo na minha casa lá [é: o meu notebook as vezes acessa bem as vezes dá uns piripaque
1010	PG:	[aquilo ali (PA) a vantagem que eu vi acho que de fazer no sistema é que os alunos ficam mais ligados... (porque) já aparece o número de faltas na hora né na hora que tu confirma... a gente já vê o número de faltas...
1015	PA: PG: PA: PG:	[no sistema [eu faço com multimídi/ faço com multimídia: [ligado [ligado né e eles já veem o número de faltas... porque eu aviso assim não deixo um aluno... u/ embora que a gente já tinha no

1020		passado professores meus assim que ficavam quietinhos e: deixavam o aluno reprovar por falta... acho um absurdo né... então sinto que um aluno meu está está chegando próximo do limite eu começo a avisar... né
	PA:	[isso eu também faço
	PG:	é:
1025	PA:	eu também vo:u vou sempre falando
	PG:	[então assim é o () reprovar por falta é porque ele quer mesmo reprovar falta ou ele não pode... assistir a disciplina então tem uns alunos meus ali não sei se vocês lembram... ah não é da noite... estavam com dez faltas u:m número de faltas já::
1030	PA:	[limítrofe
	PG:	que está:: não () está tranquilo se eles faltarem duas três quatro aula ali já:: estoura... aí eu já aviso
	II:	uhum
1035	PG:	então a vantagem do sistema é essa... que é a gran/ grande vantagem eu acho... né e o plano de ensino eles nã:o prestam atenção acho porque ainda ninguém perguntou
	II:	[()
1040	II:	uma uma última pergunta pr/ sobre esse assunto é é PG é:: nessa tua prática de fazer chamada pelo sistema diretamente o ocorre com que frequência ocorre de: se ocorre né com que frequência ocorre de: a internet estar FOra de você tentar acessar o sistema e ficar len:to você apertar o botão e e não processar isso acontece?
	PG:	aconteci/ acontece aconteCIA com uma certa regularidade... é::: agora está mais confiável
	II:	é mesmo?
1045	PG:	é: agora o que acontece as vezes assim a tu faz e da aquela: ele caiu o sinal um pouquinho né... aí tu atualiza ele volta para o sistema né
	II:	aham
	PG:	tu entra de novo faz de novo porque é rápido também né
	II:	uhum
1050	PG:	eu deixo o sistema aberto na verdade um tempo assim não fecho a cha/ chamada de cara assim... que a noite o tecnólogo é uma romaria os alunos assim vão chegando né
	PA:	vão chegando
	PG:	é... isso é uma coisa que o pessoal finge que não vê mas é um problema que nós temos a noite...
1055		[uhum
	PG:	tem aluno que:: chega chega próximo de sete e meia... e não é porque ele: seja malandro o o os alunos de Quedas do Iguaçu eles chegam MUIto tarde...
	PA:	bem a cidade que eu citei para eles
1060	PG:	é:: [(e e) o PA já contou isso
	PG:	[e::: e se eu for rigoroso ao extremo esses alunos eles reprovam
1065	PA:	por faltas TODos e tem alunos bons no meio
	PG:	[é:: então a gente nu/ então o que é que eu faço esses alunos né está gravando aí mas fazer... o que é de não dou falta sempre para eles senão eles reprovam... os de Quedas a gente sabe a gente sabe quais são os casos né... né
1070	II:	o PA comentou alguma coisa nesse sentido não PA?
	PA:	não eu comentei
	II:	[para:
1075	PA:	que justamente eu faço as duas chamadas só que a primeira chamada depende um pouco ali
	PG:	sim

	PA:	porque eu vejo conforme a turma está chegando...
1080	PG:	[hum
	PA:	para ver o melhor momento de fazer essa chamada ela ocorre em torno entre sete sete e dez sete e doze aí em torno desse horário a primeira chamada minha... né é um tempo
1085	PG:	[é
	PA:	já: meio
	PG:	[bem bem razoável né
1090	PA:	[bem razoável e depois na:: na segunda chamada é no término mesmo da disciplina
	PG:	[é
1095	II:	(beleza) eu que queria voltar um pouquinho com vocês assim é: destacar o seguinte... destacar a: situação de improviso né essa situação de de de um improviso... ah:: a ideia de que essa situação de de improviso e e o exemplo que vem ali em resposta que nasce desse improviso ele ele começa a surgir é:: a partir de uma pergunta que o professor faz... né a a aos alunos... e aí na na pergunta ocorre aquela interação com aquele aluno que você disse PA que é faltoso ele falta muito e está meio por fora do assunto né e você se aproxima dele ali e aí surge o exemplo do do botijão de gás... né... e u/ e esse exemplo
1100		que surge ali ele surge com com com humor... né com uma certa descontração que que envolve os alunos e faz com que eles::
	PA:	[se soltem mais
1105	II:	[interajam né uma coisa que me chamou atenção nesse sentido né foi o o comentário inicial do PG o PG dizendo assim que que os alunos que o PG o PG dizendo que notou que provavelmente os alunos custaram para para começar a falar para começar a se envolver com a aula e o PA nas falas do PG né o PA para para quebrar isso foi foi e usou um exemplo... né e justamente foi uma situação de improviso... e aí teve uma afirmação é::: do PG também que chamou atenção e: aí tendo todo esse pano de fundo que eu estou trazendo eu gostaria de inverter um pouquinho com vocês aí... que é assim a o o o o: PG disse o seguinte... quando você planeja o exemplo ele acaba indo para o slide né... e aí o o PG diz isso um pouco em tom de protesto assim né poxa quando você planeja o exemplo ele acaba indo para o slide e e e nesse sentido colocando a a situação de improviso como algo positivo na verdade aquela aquela espontaneidade da da aula né então existe uma uma relação aí que que eu acho que merece ser discutida entre nós né a relação
1110		
1115		
1120	PG:	[um equilíbrio equilíbrio
	II:	[entre planejamento e:: não
	PG:	[()
1125	II:	planejamento né até aonde vai o planejamento até onde vai deixar a aula acontecer... né o que né essa essa ideia?
	PG:	[é
1130	PA:	[acho que é importante a gente lembrar que nós não podemos nunca enGEssar uma aula
	PG:	é
	PA:	se planejar tudo e levar ao pé da risca tudo... por mais que tente colocar humor ele acaba sendo...
1135	PG:	[é
	PA:	é um padrão assim que eu acho que não não contribui 100%
	II:	o humor?

1140	PA:	o o por mais que assim que haja o humor no meio... mas se você colocar aquela rotina né de planejamento... ok então você imagine até o humor é planejado... [é
	PG:	
	PA:	quer dizer a coisa fica falsa... não é natural
	PG:	é [
1145	PA:	porque o aluno ele ga/ percebe isso ele vai acompanhando isso quando a espontaneidade [
	PG:	é quees vocês vocês
	PA:	pegaram aquilo é é desculpa PA o PA é novo de escola mas já da a aula a ma/ bastante tempo eu acho né
1150	PA:	a doze anos
	PG:	é e: eu também acho que um pouco mais até... e a gente no passado provavelmente o PA tenha feito também a gente no início a gente faz aquele planejamento e segue a risca... e as vezes você está sentindo aquele clima pesado na sala sabe que aula não está fluindo legal mas na época na nossa inexperiência ou na nossa nossa aquela coisa cartesiana do (engenheiro) lá não vai até o final... né então hoje qual que é a percepção que eu acho que eu tenho que eu acho que o PA tem também é:: tem um pouco a questão circunstancial da aula... de planejar a aula e tem que ser planejada tem que ter um planejamento... [
1155	PA:	sim
	PG:	mas a gente tem que estar atento ao que está acontecendo na aula... sentiu [
	PA:	(sensibilidade)
1165	PG:	que os alunos não estão legal a tu/ as vezes a gente não está bem... as vezes o professor não está bem né então as vezes o momento de:: ou dar um exemplo... desacelerar um pouco o conteúdo não dar todo o conteúdo naquele dia... acelera no (outro) dia... né então essa questão do do do improvisado vem um pouco em relação a isso... né: respeitar aquele momento do aluno né as vezes as vezes é uma aula na sexta-feira a noite é
1170	PA:	é
	PG:	nesse horário eles não:: é complicado mesmo né então nesse dia tem que ter o:: improvisado mas a aula tem que ser planejada se a aula se a aula no tecnólogo da: a aula da noite não for planejada não rende nada
	PA:	não rende nada
1175	PG:	não não não rende e:: acaba a aula... acaba a aula muito cedo um sintoma crítico disto é aquela aula que acaba muito cedo... né... né agora essa percepção tipo os exemplos que o PA deu... é esse esse tipo de coisa só só vai sair de quem tem vivência prática
	PA:	eu acho [
	PG:	e é:
1180	PA:	que um dos grandes que a gente comentou aqui PG [hmm
	PG:	hmm
	PA:	é: o fato do exemplo ser SIMples do cotidiano
	PG:	hmm simples mas eficiente
1185	PA:	é
	PG:	é
	PA:	justamente acho que esse foi um um ponto alto ali né [
	PG:	é
1190	PA:	desse trecho que foi selecionado... né um exemplo simples e ser do cotidiano quer dizer... do aluno né
	PG:	é
	PG:	não sei se respondemos a: [
1195	I1:	conversando um pouquinho com a: com a I2 em outro momento né... eu eu e a I2 dizíamos assim né é:: talvez seja uma outra forma de dizer não engessar... quer dizer não usarmos a a::... a ideia de que de que o improvisado existe para descartar o

1200		planejamento... e também não fazer o contrário... não usarmos a ideia de que o planejamento existe para dizer que:: nu/ não se pode improvisar... né então a gente esta esta lidando aí com com o terreno do planejável e daquilo que não é planejável e nem se deve planejar... que é bem delicado para falar em termos de de prática de ensino
	PA:	[() mas
1205	PG:	II eu eu visualizo assim não sei qual que é a visão de vocês agora... quando [é
1210	PA:	você vai fazer uma aula planejar uma aula eu particularmente eu planejo as partes MACRO da aula da aula... né eu sei o tema... eu sei as linhas que vou ir os subtemas de repente que estou abordando eu preparo o slide colocando os pontos fortes ali que tem seguir né nunca textos o meu slide não tem texto tem apenas um uma referência que vou seguindo né... é:: então esse é o meu assunto assim... né é aquilo que eu planejo... né agora o que vou citar de cada tópico daquilo ali já está dentro de mim... né e que eu já é meu conhecimento eu e aquilo que eu citei na aula anterior se eu começar a falar simplesmente o que está escrito nos livros melhor eu falar para o aluno compre o livro e estude em casa porque não vai agregar nada... então eu tenho que trazer no meu ponto de vista e eu me preocupo com isso trazer alguma coisa prática para eles ou algo que acrescente
1215	PG:	[é
1220	PA:	quer dizer eu cito obviamente a literatura cito fontes tudo isso () acompanhamento mas daí eu trago exemplos práticos de vivência coisa que já aconteceu comigo ou que eu sei que aconteceu com outros... tem casos que eu não posso citar empresas né daí a gente resguarda que vocês assistiram a aula vocês viram... casos desses né... então:: mas aí vai incrementando e nisso daí eu falo existe um planejamento em relação a isso existe porque eu sei que vou falar algo em algum momento em relação aquilo... porque está lá o tópico que eu vou abordar... agora COmo expor aquilo é a flexibilidade do momento... como expor aquilo
1225	PG:	[é
1230	PA:	porque (a pode ser) de repente eu tenha que jogar um e é tão automático vamos dizer assim que num nem sempre a gente percebe isso... né
1235	PG:	esse processo ele é construído ao longo dos anos... as vezes tu prepara uma aula... tipo aquela aula planejada... né e da aquela aula e corre tudo as mil maravilhas... tudo perfeito... no próximo semestre a mesma aula sai o resultado sai ruim... provavelmente foi assim que tu começou a perceber também
1240	PA:	[sim
	PG:	que:: esse planejamento ele deve existir... mas tu tem que estar atento ao que está acontecendo na aula... né e é fácil (a gente sente) eu sinto um: sinto que se a aula não está legal eu sinto aquele clima PESado assim né
	PA:	[não vai
	PG:	não sei não sei explicar
	PA:	e tem aula
1245	PG:	[aquele silêncio né
	PA:	[justa/ é: o aluno não participa você puxa não vem você pergunta
1250	PG:	não vai [é aquele desconforto o aluno começa
	PA:	[se mexer na carteira
1255	PG:	[pelo próprio semblante do aluno a gente percebe se o aluno claro tem aqueles alunos os outliers né... tem os outliers aquele cara que ta que ele que ele nunca do lado de cá né? independe do que tu fizer exi/ existe... são

1260		poucos... ele nunca ta interessado... TEM muito poucos ... né e tem aqueles que independente do trabalho que façam ... que seja PÉssimo né ele está sempre interessado... também tem isso também né
	PA:	[ele gosta do do assunto né?
1265	PG:	[é:: do exemplo que eu dei da aula da turma do Ivã e do Alencar... que não tinha aula ruim...
	PA:	[e uma das melhores turmas que eu já observei
1270	PG:	[não tinha aula ruim com aque/ aqueles dois em sala
	PA:	e inclusive até nessa turma eu posso até citar eu falei até para os alunos...
	PG:	[é
1275	PA:	porque as vezes você olha o perfil do aluno você o olha o potencial da turma...
	PG:	é
	PA:	e nessa turma eles falaram mas o professor está judiando de nós no trabalho eu falei assim não estou judiando estou explorando o
	PG:	[é
1280	PA:	potencial de vocês... eu sei que vocês são bons nisso vamos lá que
	PG:	[é
	PA:	vocês vão conseguir...
1285	PG:	é
	PA:	e nós fomos lá e...
	PG:	[a aula para esta turma eu ia para assim eu sentia que ia fazer uma reunião... não ia para uma aula... com esses com esses com esses
1290	PA:	[muito
	PG:	alunos eram seis alunos
	I1:	mais leve...
	PG:	uma reunião... ia lá já colocava o assunto no quadro...né...
1295	PA:	[a compreensão
	PG:	se:: eu deixasse eu tinha que tomar a frente o Alencar dava aula né... ((risos)) aí chegava lá estava o Alencar agora nós vamos seguir em frente:: tá?
	I1:	assim
1300	PG:	[só que aí nem sempre tem isso as vezes é o caso da outra disciplina que eu tenho... que é a método/ metodologia de projeto... que agora eu estou com uma turma que é pequena... muito pequena e muito pouco participativa e eu já falei para eles... então assim eu já estou sentindo que com eles eu tenho que ser mais:: um pouco mais rigoroso ()
1305	I1:	[na turma da filmagem?
	PG:	hã?
	I1:	nessa turma da filmagem ou outra?
1310	PG:	não outra
	I1:	outra
	PG:	outra... e:: são aulas assim que funcionaram muito bem... o planejamento funcionou muito bem com a turma anterior...
	I1:	uhum
1315	PG:	né e eu senti que com eles não está dando certo...isso...né
	I1:	certo...precisa precisa precisa tentar outra coisa então é isso?
	PG:	tem que tentar outra coisa
	I1:	o que eu queria perguntar na sequencia é o seguinte é::... qual seria se há relação e qual

<p>1320</p> <p>PA: II:</p>	<p>seria para vocês a relação entre improviso e imprevisto? ((silêncio por seis segundos)) ((aponta para o colega o PG)) pode perguntar primeiro</p>
<p>1325</p> <p>PG: II:</p>	<p>[improviso? improviso [</p>
<p>1330</p> <p>PG: II:</p>	<p>a relação ou a diferença? se para vocês há relação... e se há qual a relação entre improviso e imprevisto? [</p>
<p>1335</p> <p>PG: II: PG:</p>	<p>se há relação então improviso... ele ele surge da nossa parte quando a gente quando há necessidade de: fazer uma intervenção diferente e o imprevisto? o imprevisto é:: aquilo que aconteceu na minha aula alguma coisa da errado... tipo la o software não funcionou () deu um resultado que não era previsto... né eu acho que é diferente... é diferente o::... aluno levanta</p>
<p>1340</p> <p>PA: PG: II:</p>	<p>[e aí você vai ter que improvisar em cima daquilo o aluno levanta uma questão::... que contesta por exemplo algo que a gente está:: colocando na:: isso é um imprevisto... consideraria como um certo imprevisto sim... né... eu acho que são coisas eu acho que são coisas () existe uma certa relação mas não coisas iguais não eu acho né para você PA?</p>
<p>1345</p> <p>PA: II:</p>	<p>um imprevisto improviso... quer dizer se há relação e qual seria a relação se há... [</p>
<p>1350</p> <p>PA: PA:</p>	<p>tá improviso e imprevisto [em ó... IMprevisto imprevisto quer dizer você não está prevendo aquilo... ela simplesmente acontece e te surpreende te pega... pela surpresa do momento... né e normalmente é algo que realmente é incomum né e até na natureza conforme ocorre quer dizer ela não ocorre não quer dizer que ela que a natureza dela é tão incomum né... que isso é imprevisto... e aí do imprevisto pode surgir o IMproviso... você</p>
<p>1355</p> <p>PG: PA: PA: PG: PA:</p>	<p>[pode né [você pode pode é que aí você pode ser obrigado a improvisar em cima daquilo... eu não sei o que aconteceu ((aponta para o colega)) com nosso amigo aqui</p>
<p>1360</p> <p>PG: PA:</p>	<p>[sim sim mas o PG lá falou que o sistema não funcionou alguma coisa ele foi obrigado acredito eu a improvisar alguma atitude alguma ação em</p>
<p>1365</p> <p>PG: PA:</p>	<p>[uhum em cima daquilo...</p>
<p>1370</p> <p>PG: PA:</p>	<p>[é meu caso... eu apliquei a dinâmica e aconteceu... né... uma atitude totalmente nova um situa/ um momento novo naquela dinâmica... eu fui obrigado a fazer um improviso improvisar em cima daquilo ali que ocorreu... também aconteceu isso em uma das aulas que vocês assistiram... né</p>
<p>1375</p>	<p>[</p>

	PG:	é
1380	PA:	mas foi uma atitude nova até então não tinha acontecido naquele momento
		[
	PG:	é
	PG:	então assim acho... pri/ primeiro na fala do PA nós podemos improvisar mesmo que não haja um imprevisto
1385	PA:	pode ocorrer...
	PG:	é
	PA:	pode podemos improvisar
	PG:	mas quando houver o imprevisto provavelmente a gente
		[
1390	PA:	se esforce
	PG:	nos force a:: a:::
		[
	PA:	improviso
	PG:	algum tipo de improviso
1395	I1:	então:: o improviso ele POde nascer do imprevisto mas não necessariamente?
	PA:	não necessariamente
		[
	PG:	não necessariamente
	I1:	quer dizer
		[
1400	PG:	porque essas flutuações na na atenção da da da turma do tipo da turma para nós não são imprevistos... a gente sabe que isso vai acontecer... que as turmas são diferentes... não da para dizer que é imprevisto
	I1:	ta o improviso pode nascer do imprevisto é:: mas não só... certo?
	PG:	isso
1405		[
	PA:	uhum
	I1:	nasceria do que mais? o que o que estaria na origem do improviso?...além do imprevisto?
	PG:	o improviso bom para mim é a percepção do que está acontecendo na aula
1410	PA:	()
		[
	PG:	necessidade de fazer algo diferente para:: elevar o nível de atenção dos alunos...
		[
1415	I1:	naquele
		minuto
		[
	PG:	eu já eu já eu já improvisei até intervalo... em turmas aquela turma de P.O. lá:: que são quatro aulas nunca precisei fazer isso... né no momento lá que... que né um isso faz tempo já que não faço isso (em uma turma) muitas aulas em sequência eu acho que era () materiais né senti que deu aquela aquela baqueada no pessoal assim cinco minutos de intervalo até isso eu já já utilizei como um improviso... para dar uma:: uma uma descansada
1420		
	I1:	ok... uma última pergunta e aí a gente faz um intervalo... se a I2 concordar
	I2:	ah sim concordo
1425		[
	I1:	concorda? é:: não sei se você tem alguma coisa também né... é::
		[
	I2:	tenho aqui mas a
		gente continua depois também né?
1430	I1:	é:: aquela situação de exemplo PA... do botijão de gás... né... nasceu do que?... aquele improviso?
	PA:	de uma necessidade conforme eu olhava para o aluno porque eu sabia eu fiz a pergunta para ele porque eu já sabia... né que ele não estaria acompanhando o tema porque fazia muitas aulas que eles não que ele não... aí eu pela necessidade eu fiz a pergunta para ele porque eu também não poderia também crucificá-lo... né e:: mostrar para ele porque pode ver que eu cheguei próximo dele para fazer a pergunta... aí fiz a pergunta já esperando uma resposta... né e ele fez ali eu tinha planejado um outro exemplo nada a
1435		

1440		ver com aquilo ali... eu ia falar um pouco da lâmpada que apaga de repente e tal... até mas de uma outra forma de um outro contexto e ali:: na hora na hora me veio o botijão de gás... né e:: com isso:: a ideia foi ela acabou sendo um improviso... da necessidade pela fisionomia pela percepção eu acho que bem colocado ((aponta para o colega professor)) aqui pelo professor... PG né porque olhando ali assim... e eu precisava fazer alguma coisa que fosse exatamente porque... até difícil assim em falar porque está gravando aí mas o aluno... aquele aluno ali... ele tem um trabalho muito simples... assim
1445		não o trabalho em si dele que eu não conheço mas a função dele... né da da () então a visão dele de sabe assim do mercado é tudo assim porque ele trabalha muito no operacional... não é uma visão da gestão isso que eu quero dizer então ele é simples em em termos de gestão esse aluno mas ele se esforça... dentro daquilo que ele daquilo que ele pode fazer ele corre atrás ele se esforça podia fazer melhor mas corre atrás né então::
1450		eu precisava trazer algum exemplo que fosse para ele que fosse dum mais simples possível no meu modo de ver né que... e aí surgiu a ideia de um improviso... surgiu a ideia disso daí...
1455	I1:	[da da [
	PA:	porque se eu falasse da lâmpada eu ia entrar em uma área mais técnica com ele
	I1:	certo... é::... aquele exemplo... foi planejado::... em tempo real?
1460	PA:	fo/ aquele aquele exemplo sim mas houve havia o planejamento que haveria um exemplo para aquele aluno naquele momento isso:: existia
	I1:	[seria o da lâmpada?
	PA:	sim que seria o da lâmpada mas eu não usei
	I1:	então é:: planejar seria replanejar constantemente?
1465	PA:	((sete segundos de silêncio)) e é:: [
	PG:	é é o o é improviso é uma correção de rumo né... em algum momento da aula né
	I1:	planejar seria replanejar constantemente?
1470	PA:	sim [
	PG:	se tu quiseres definir assim ((PG ri))
	PA:	sob a ótica da educação né ((risos))
	I1:	não vocês concordam com isso faz sentido dizer isso?
1475	PG:	não não é que o planejamento para nós que somos da área técnica ele ele ele tem uma questão temporal que você fez antes... aquilo que tu falou
	PA:	ou é ou não é
	PG:	é:: para nós o planejamento para nós é:: o que o que tu fez antes... né claro que aí instantaneamente um pouco antes né
1480	I1:	[e os ajustes?
	PA:	então para nós planejamento é o que a gente faz os ajustes são os improvisos que a gente faz... [
1485	I1:	são os replanejamentos?
	PG:	é a gente a gente sabe que o planejamento é feito é feito para não se não se cumprir entre aspas né porque nunca vai se correr em cima daquela linha reta ali né que é o planejamento... os desvios tem que ser::r os menores menores possíveis né... é
	PA:	[margeiam
1490	I1:	quer dizer os desvios seriam replanejamentos?
	PG:	não os desvios eles ocorrem porque há:: não não não ocorrem com o planejado:: no andamento da da da aula... aí tu precisa fazer as correções... né eu eu não considero para mim nós eu não chamo de planejamento para mim não é planejamento para mim planejamento tem que ser antes... [
1495	PA:	esses doutores da educação vou te falar ((ri))

1500	PG:	[é:: é que claro esse é um conceito que ele:: é um conceito provavelmente um conceito que
	PA:	[que nasce lá...
1505	PG:	[estou colocando que é... é porque na verdade tu instantaneamente ali tu está replanejando né... mas para nós:: planejamento tem essa questão temporal
	I1:	para nós quem? nós:: [
1510	PG:	para nós engenheiros
	I1:	engenheiros
	PG:	para nós para mim () [
	I1:	e para nós professores?
1515	PG:	não para nós () a gente não consegue dissociar essa:: [
	PA:	planejamento veja bem eu... desde a minha faculdade eu aprendi um negócio assim... quando você planeja faça uma coisa bem feita... e se você tiver que replanejar quer dizer que teu planejamento foi mal feito e o imprevisto?
1520	I1:	certo isto seria o imprevisto ele pode existir... né mas o imprevisto é o plano b do teu planejamento... entende existe o plano b do teu
	PG:	[é
1525	PA:	planejamento [
	PG:	o replanejamento para nós é quando no semestre que vem ele vai replanejar a aula fazer de novo o planejamento ele tem essas experiências acumuladas e ele vai levar em conta para fazer o planejamento da aula do semestre que vem aí está repla/ para nós aí está replanejando o que é natural né... o novo
1530	PA:	[sim
	PG:	planejamento [
1535	PA:	sim mas aí houve o período... que você () [
	PG:	é de reorientação... é [
1540	PA:	justamente
	I2:	então o planejamento ele estaria ligado ao espaço de tempo é aquilo que tem que ser acontecer ANteciPadamente [
	PG:	antes
1545	PG:	para para mim é assim para nós:: acho que para o PA pelo que percebi também para nós tem essa questão temporal assim né [
	I1:	no no caso () da questão temporal existe um espaço de tempo definido? para chamar planejamento? [
1550	PG:	antes da execução
	I1:	porque o PA planejou antes o exemplo do botijão... [
	PA:	antes
	I1:	depois executou com o aluno... o lapso de tempo foi bem curto... [
1555	PA:	sim
	I1:	mas vai... você pensou o exemplo antes e executou depois ((PA tosse)

1560	PA:	vocês tem que ver o seguinte no meu modo de interpretar né houve um planejamento de aula e nesse planejamento se sabia que ia iria existir um exemplo que eu ia fazer aquela pergunta para aquele aluno isso existia... estava na minha cabeça isso daí... né só que é:: na hora de executar eu mudei o exemplo que esse exemplo surgiu na hora... realmente do botijão de gás... o por causa da uma necessidade do momento olhando tudo ali o aluno ali na minha frente tudo de repente surgiu isso daí achei que viesse ((toca o celular do PG)) mais de encontro e aí eu fiz isso daí... né portanto cai naquilo que eu falei anteriormente eu planejei uma... ((faz um círculo com a mão)) né as entrelinhas vamos dizer ali assim né é que aquilo ali assim que você: () porque você não consegue planejar inclusive a tua fala digo a não ser que eu ficasse lendo... o que está no quadro acompanhando só o quadro... não então aí não dá porque eu não ia decorar tudo palavra por palavra... frase por frase... então:: obviamente existe aquela e isso esse momento que
1565	PG:	[é
1570	PA:	é teu espontâneo teu é que é obviamente onde eu trago minhas vivências meus exemplos e assim por diante...
1575	PG:	[é
	PA:	tá mas estava tudo dentro de um planejamento
	PG:	o que tu falou acho que serve para semestre para semestre a gente tem que estar sempre::... renovando né:: inserindo
1580	PA:	[atualizando
	PG:	as novas experiências assim né...
	I1:	[de uma turma para outra
1585	PG:	é:: que aí eu concordo contigo aí é:: tem que estar sempre replanejando... senão a gente sai do::...
	I1:	[essa ide/ você não concordaria com essa ideia de que a aula é:: é replanejada durante a própria aula?
1590	PA:	para quem é da educação talvez seja verdade
	PG:	[() é aí aí é uma questão:: aí questão semântica assim acho que é... se na tua interpretação puder usar este termo acho que ok assim sem problema nenhum
1595	PA:	não tem problema tá a gente é flexível ()
	PG:	[é:: a gente ((risos))a gente aceita...
	I1:	[tá bom
1600	PG:	nosso nome não vai estar no artigo não tem problema ((risos))
	I1:	tá bom
	I2:	viu::
	PG:	mas para nós em termos se/ é porque assim cada área do conhecimento tem ((PA tosse)) esses termos eles tem uma interpretação um pouquinho diferente né
1605	I2:	tá bom
	PG:	mas dentro do que tu falou eu concordo sem problemas ((risos))
	I1:	tá bom... diga I2
	I2:	a: PA você comentou que a:: você planejou que ia fazer um exemplo né
1610	PA:	[planejei
	I2:	que ia falar um exemplo para os alunos... para aquele aluno mais em específico que tem mais dificuldade
	PA:	[para pensei sim
1615	I2:	que está em um nível diferente do dos outros
	PA:	certo
	I2:	né... e o exemplo que você deu ele tem:: uma: um humor...
		[

	PA:	sim
1620	I2:	que traz os alunos para participar... e você disse que o humor ele não pode ser planejado senão ele fica:: artificial...então como
	PA:	[como explicar isso
1625	I2:	como provocar esse humor? como trabalhar com esse humor como lidar com isso que não pode ser planejado então
	PA:	[exis/ é que I2 existe muitas formas de você falar a mesma coisa... aí que está o:: o q do negócio
1630	PG:	é
	PA:	muitas formas de falar o mesmo negócio então essa forma é que ela é espontânea do momento... se eu pego uma turma ali que não para de falar que não para de conversar vamos supor assim que fosse aquela turma bagunceira né que se pô toda hora chamando a atenção aquela coisa toda assim se eu falo alguma coisa de humor... pronto
1635	PG:	[é
	PA:	incende::ia me perco todo... aí é hora de falar até um exemplo de uma forma mais séria... carrancudo puxando e tal né ali é o oposto
	PG:	mas o exemplo só ficou engraçado porque os alunos interagiram com ele...
1640	PA:	[justamente valorizaram
	PG:	[e aí valorizaram e aí ele se estendeu... se os alunos não tivessem dado:::...
1645	PA:	[devido
	PG:	atenção
	II:	atenção né o:: teria morrido o exemplo ali e não teria humor nenhum
1650	PA:	como levar então os alunos a::: a se envolverem né? seria uma pergunta importante para nós né?
	PG:	o mais próximo possível do cotidiano... no meu ponto de vista... porque aí eu atinjo a maioria... a maioria não vou atingir nunca o todo... ou pode ter momentos
1655	PA:	[é... é uma boa estratégia que eu uso também as vezes a gente sabe aquele aluno que tem mais experiência prática os mais velhos até... e::: utiliza pega eles::: e faz amostra:: não aleatória né? fazer eles:: dividirem com o resto da turma uma experiência uma vivência...
1660	PA:	[vivência
	PG:	oh e aí o aluno fala não diretamente ó isso aí que o professor está explicando é importante... porque lá realmente na empresa aconteceu () eles não dizem explicitamente mas eles falam né:: caso de rolamento mesmo lá o Ivo:: né...
1665	PA:	[citar... o Ivo... você deu aula para o Gilmar?
	PG:	Gilmar
1670	PA:	[pedreira lá que trabalhou na pedreira
	PG:	ah esse eu não lembro agora...
1675	PA:	[não lembra
	PG:	mas o Gilberto Gil/ o Gilberto o Ivã é assim uma fonte riquíssima assim de::: de
	PA:	[é que o Gilberto trabalha com um cara que é gerente
	PG:	informação né
	II:	o Ivã também... que tem visão no no meu caso ali assim de gestão... então é fácil tratar... ali do assunto em relação a isso
	II:	beleza acho que a gente a gente tem matéria para continuar na na sequencia né são três e vin::te agora mais ou menos uns quinze minutos de um intervalo

1680	PG: II:	[sim assim... para dar uma respirada... tá é:: vou pausar aqui e aí já quero fazer uma proposta para vocês ((II desliga a câmera))
------	------------	---

AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA - PROFESSOR: GABRIEL

	I1:	então...
		[
	PG:	bah cara trocamos de lugar
5	PA :	pois é pra você vê o que que é o destino
	PG:	é ((risos))
	PG:	eu/ a câmera não me pega aqui...pega? ((risos)) meu ângulo aqui meu ângulo di/ meu ângulo esquerdo agora
	PA:	(manter) o foco
10	I2:	bom então agora eh...
		[
	PA:	vamos assistir aqui (um pouco da aula)
		[
	I2:	o PA vai assistir a...a/ o vídeo do PG...e aí PA
15	PA:	você fique à vontade pra passar
	PA:	é aqui na lateral aqui que aperta?
	I2:	é
	PA:	é aqui
		[
20	I2:	es/ isso uhum
	PG:	eh...conseguimos encerrar até as cinco horas?
	I2:	sim
	PG:	tá
		((inicia o vídeo))
25	PGV:	() nós rodamos o problema com (um e meio) de lucro... né? a solução x1 ficou fora da base... esse um e meio nós acrescentamos... né?... claro que o um e meio está no linear na fronteira entre produzir e não produzir por isso o programa (talvez) se perca um pouquinho... se vocês colocarem três ponto zero zero zero um foi o que eu fiz ali ele já dá a mesma solução que está no quadro... tá?... deve ter alguma explicação computacional aí né?...
30	A'sV:	()
	PGV:	é... isso em termos práticos não impacta nada... impacta nada provavelmente aquela solução ali que deu zerado ainda ela está meio ()... sem problema... mas entenderam minha interpretação do reduced cost... tá? isso em uma situação prática real seria o seguinte... né? o: o: o: o Cláudio é o gerente da: da empresa lá que produz duas rações... né? ((o professor se aproxima de um aluno)) e o Leandro é o gerente dele e apresentou resultado, qual resultado tu apresentou Leandro? ((faz a pergunta para o aluno)) que Tobi não é produtivo... mas aí o Cláudio falou o que pro Leandro?
35		
40	A'sV:	não interessa
	PGV:	não eu quero que produza Tobi produzimos Tobi há cinquenta anos temos que produzir tobi nós temos que produzir essa razão... faz parte da nossa tradição produzir razão tobi... né?... aí o Leandro fala não ok mas pra ter o mesmo resultado a gente tem que aumentar conseguir vender... mais um ponto cinco pra ter no mínimo três reais de lucro para cada pacote tá? na: na verdade assim o: dono da empresa lá ele não que sabe se é reduced cost que a interpretação daquilo na: prática... tanto que os exercícios depois vocês vão responder dessa forma... como se vocês estivessem respondendo pra alguém alguém leigo... né? se o I1 fosse dono da empresa não interessa pra ele o que que é reduced cost... ele que saber se é vantajoso que condições que é vantajoso produzir aquela: aquela razão... tá?... ((o professor vai até sua carteira, no computador)) qual que é a segunda interpretação?... a segunda interpretação né? essa esperamos que não temos nenhum () no programa aí acredito que não vai ter tá? é a reduced cost ainda tá?... é a penalidade ou custo reduzido... é a penalidade que se deve pagar para reduzir uma unidade daquela variável do custo de produção... fácil de entender isso ou não?
45		
50		
	A'sV:	nossa complicado...
55	PGV:	aqui ó vamos voltamos ao problema modificado... com lucro reduzido da razão tobi para um e meio... né? a solução dela ela não é produzida () certo? aí... né? uma brincadeira que eu fiz ali... não da de alterar o lucro... pessoal! não dá de altera o lucro da razão tobi o preço de mercado ela é aquele... tá? mas: o Cláudio falou que nós temos que produzir

60		pelo menos uma unidade de tobi... pelo menos uma unidade a gente tem que produzir... questão de honra.. né? aí o que que a gente faz?... ó a gente vai: mexe no programa vocês podem fazer isso agora ali (diminuindo)... tá? eu acrescentei uma restrição chamei essa restrição de tobi... na verdade essa restrição tobi tem aí um significação... seria lá um: mínimo de tobi mínimo que eu estou obrigando a ser produzido da razão tobi... estou dizendo que x1 é igual a um pelo menos um pacote... o que pelo menos não igual... um pacote de tobi tem que ser produzida
65	A'sV: PGV:	só um só um... o que eu aconteceu?... na solução?... eu tenho x1 sendo produzido... um pacote... eu tenho quase dois mil e quinhentos pacotes de rex... tenho uma sobra grande de serial () e o que aconteceu co::m com nosso lucro?...
70	A'sV: PGV:	diminuiu [diminuiu um ponto cinco de trinta mil foi pra vinte e nove mil novecentos e noventa e oito ponto cinco ()
75	A'sV: PGV: A'sV: PGV:	() oi? () como?
80	A'sV: PGV:	() mas essa restrição aí não vai dizer que você vai produzir só uma unidade? sim... eu estou forçando eu estou forçando a solução produzir uma unidade de tobi... para mostrar que... a cada unidade de tobi que eu produzir... nessa condição eu perco um e cinquenta em relação a solução anterior tá?... é façam um teste simples aí em vez de um coloquem x1 valendo dez vejam o que que sai aí
	PG:	e:essa desvantagem aí pegou um assunto que eu não sei se o/ se o PA conhece né:: que é... programação linear
	PA:	não não.... eu/ eu já estava interpretando isso de uma forma diferente
85	PG: PA:	[é... eu estava interpretando...
90	PG: PA:	[o problema de produção o planejamento da produção ah tá então saquei agora me sintonizei é que eu estava pensando em uma outra coisa mas tudo bem
	PG: PA:	[ah tá então ok (isso estava)
95	PG:	[isso isso é programação linear – não sei se seria/ se é bom a gente comentar aqui – ((direciona-se ao I1))
	I1: PG:	ficuem à vontade é...programação linear e é um mix de produção de dois tipos de razão... tá:: e aí lá na solução que eu apresentei ((aponta para o vídeo da sua aula)) a primeira razão não é vantajosa a ser produzida::que é o tobi
100	PA:	porque você está trabalhando (e separando)...
105	PG:	[é:: isso e o resultado é o q/ que o lucro dele é muito baixo o lucro marginal do/ do tobi e o programinha de programação linear ele diz isso ele dá esse custo reduzido que tem duas interpretações uma é quanto que teria que aumentar no lucro pra el/ pra ele ser vantajoso:... só que as vezes isso não é possível né::
110	PA: PG:	[foi o caso que você apresentou ali é e o outro se força a produzir mantendo aquele lucro::aq/ aquele lucro baixo né? quanto que vai baixar em relação ao lucro máximo que: que daria...são duas interpretações né:: só que claro ((esse é um) contexto que eles já vinham::já sabiam mexer no programa::né:::aquela coisa toda lá
115	PA: PG:	aham mas claro, é um assunto que o PA não do/ não domina não sei como é que o que que ((risos)) o que tu conseguiu pegar ali de de importante

	PA:	bom eu::...que se pode fazer comentários aqui?
120	I1:	[fique à vontade
	PG:	eu agradeço
	PA:	vou falar mais porque o intuito aqui mais da didática e tal
		[
125	PG:	sim sim sim
	PA:	eu achei o::... a aula dele assim...satisfatória muito boa né até porque ele conseguiu vamos dizer assim colocar exemplos práticos reais como se fosse/ ainda mais na nossa região aqui que é agrícola e tem muita ração sendo feita aqui na região então isso acaba atrAINdo né os alunos para essa viSÃO prática real eh... envolveu os alunos neste daí e inclusive você já conseguiu né fazer uma interaç/ integração/ inte/ inte/ integrar né
130		[
	PG:	uhum
	PA:	esses alunos... eh::: com o computador... porque geralmente quando ele tá no computador a gente já viu algumas apresentações eles ficam estáticos...na máquina... e aqui não...houve a participação...né inclusive questionando o problema colocando hipóteses colocando assim uma aNÁlise em cima disso... entã:o acho que isso daí foi um ponto eh::
135		FORte né esse da integração... do aluno com a com a máquina e com o professor né que você conseguiu fazer...eh:::você colocou...MODELOS... no quadro...na sua apresentação do teu slide e que veio a favorecer a interpretação... né? e:: tanto é que os alunos co/ porque eu acho que o aluno é assim...quando ele entende é que ele começa a questionar ((os dois professores fazem um gesto afirmativo com a cabeça)) quando o aluno não entende é que ele aceita tudo
140	PG:	ele não pergunta nada
	PA:	não pergunta nada
	PG:	é
145	PA:	né? então quando ele começa a perguntar quer dizer que a coisa está indo bem... né? no meu ponto vista... e é isso que aconteceu aqui... né? então pode vê que no começo eles estavam ali... quando começa a a participar quer dizer que realmente é aquilo ali... está
		[
150	PG:	hmm
	PA:	entendendo o que está sendo dito... né::
	PG:	é
	PA:	então essas é...esse/ essas interpretações são um novo modelo de inter/ interpretação que você colocou dentro do modelo linear colocando situações de mais e de menos eu até conheço um pouco disso PG mas::: eu aprendi um pouco diferente vamos dizer assim lá:
155		[
	PG:	claro
		[
160	PA:	tá né:::você já tem um exemplo prático aqui então isso facilita MUITO... né? porque: quantas vezes eu aprendi isso o professor lá na frente lá escrevendo colocando no quadro e se você optasse por isso... né? o tempo que você ia perd::er não digo perder não () é
		[
	PG:	hmm tá
165	PA:	modo de falar né? mas colocando no quadro e tal apagando o resultado fazendo uma segunda modelo de situação quanto tempo não seria isso?
	PG:	É
	PA:	e hoje com esse slide o que que você ganhou... em tempo de produção de tudo com os alunos né?... que está sendo realizado... então você gerou um:: foi muito bem preparado vamos dizer assim essa/ foi feliz nesse negócio né?... se me permite só uma dica... que em
170		[
	PG:	uhum
	PA:	algum momento você chega a apontar com a mão ali... eu acho que a UTF deveria nos fornecer um manu/ () ((faz um gesto com a mão como se estivesse apertando um botão))
175		[
	PG:	bom...eu comprei PA eu já comprei duas vezes
		[
	PA:	não aquilo não é ()

180	PG:	[é já comprei duas vezes da::: que tem um que tem do Paraguai que é muito bom.. que para mim é perfeito... eu só quero eu só quero usar aquele né... que ele é integrado no mouse no mouse::... bem usual mesmo e isso nossa tu abre janela fecha janela tudo com ele... só que é o segundo que eu compro que funciona tipo um tempinho e estraga
185	PA:	[é::
	PG:	[e aí como eu
190	PA:	acostumei com aquela coisa que é muito boa agora eu uso o mouse...o mouse sem fio mas aí não dá a mesma mobilidade né: eu::
	PG:	[é:
195	PA:	[inclusive eu::... até eu sei do que você está falando porque eu até tentei também...né...(breve riso)) eu já tentei na minha aula e quantas vezes eu acho que eles nem questionaram aqui mas quantas vezes na minha aula eu ir lá no quadro e mostrar no quadro e na tela do:: né:: sair um pouco da da tela aqui assim e ir do lado para escrever
200	PG:	[é
	PA:	alguma coisa né:: e aquilo ali quando você:: se coloca bem assi/ ainda mais no teu no caso que é alto né?... ()
205	PG:	[é é aquela sala não ficou muito é muito... alta ela não ficou muito...(olha para M)) é um laboratório na verdade né ()
	PA:	[é:: é um laboratório né::
	PG:	[é
210	PA:	então:: é pena que em um::
	PG:	[é que tem as práticas ali os computadores
	PA:	[é
215	PG:	e esse a princípio ficou ali né
	PA:	acho que esse desafio::: é para:: o setor da educação né: é um desafio para eles né:...conseguir verbas ((risos de PA))
	PG:	[é aquela luz é eletrônica né? ((dirige-se a I2))
220	PA:	si/ é também tem agora
	PG:	[() é:::
	PA:	[a nova tecnologia agora eletrônica mas existem vários modelos
225		no mercado eu já conheço acho que uns três três modelos se eu não me engano...de luz eletrônica...até já usei...elas né: dois modelos eu já usei...na época eu estava em outra instituição particular antes de vim para cá:...tem uma saída boa aquilo ali...então:: fica isso daí minhas interpretações e eu achei legal o fato de você gerar novos modelos de:: eXEMplos né assim colocando situações...agora e::: vi... isso aqui me lembrou muito bem que assim um negocio não sei até que ponto você usa isso e achei interessante...que é na área de marketing né...dentro da produção... entende... porque::: você fala da produção você está falando do foco produção né? mas e na área área comercial marketing que é justamente cai nesse sistema entende? e você abordou... de uma forma sutil porque provavelmente não era o teu tema né?
230		
	PG:	claro
235	PA:	e o mercado não aceita tal preço...o mercado não aceita tal coisa...entende? e é real...o mercado não vai aceitar mesmo quer dizer arruma outra situação...mas ao mesmo tempo é tradição nossa tem que produzir isso como é que vamos fazer né:... então tá:: essa visão

240	comercia:l que ah:: como se fosse pela visão do marketing... né::... então eu achei interessante isso daí... a mobilidade eu ouvi ali que você é:::.... se moveu pouco mas também não tem como ali
	PG: é
	PA: a sala em si é até apertada é muito apertadinha né?
	[
245	PG: é eu sou meio atrapalhado assim para me movimentar assim... mas eu já: eu já me aceito assim dessa forma assim
	PA: ((risos))
	PG: vai:: leva papel para lá::... eu:
	[
250	PA: ()
	[
	PG: acho até que os alunos devem achar engraçado deve ser bom...bacana assim
	((risos))
255	PA: agora o PG:: acho que ele::: mentiu para mim viu gente...vou falar aqui... porque ele disse que:: usa muito vícios de linguagem: não sei o que e tal...não vi nada aí...
	((risos de PG))
	PA: não vi nada
	((risos))
260	PG: então talvez seja influência da filmagem
	((muitos risos))
	PA: falou bem e tal...bom citou ali bem aí:: a sala/ a turma também é pequena né:: contei ali oito ou nove ali...
	PG: é: nove alunos
	PA: então né tudo tranquilo né?
265	[
	PG: é ali na verdade o que que a gente faz... esses conceitos da:: da programação linear... é::: eu quando fiz o mestrado não foi dessa forma... até o exemplo era o mesmo né: a gente sai do:: do do do:: especifico para o geral... na engenharia esse: esse artifício:: ele tem que ser usado... sai do exemplo prático para criar um conceito genérico... na área de matemática pura o pessoal da matemática eles já aceitam trabalhar o conceito pelo conceito
270	PA: ah sim interessante isso bem colocado isso
	[
275	PG: só que... é complicado...() engenharia e:: ainda mais tecnólogo também que é um pessoal mais prático né isso ai não funciona... partir de um e/ exemplo prático e aí... específico e trazer para o geral
	PA: inclusive essa semana ainda eu estava conversando com dois alunos da matemática... e olha só que bem interessante iss/ a colocação... porque nós falando lá de integral e tal eu
280	[
	PG: hmm
	PA: perguntei para eles “aí como que é? já tão já craques já integral (derivado)” essas coisas assim estão no último ano da matemática falaram assim que está tudo bem... daí eu citei para eles assim “tá e se fosse em uma situação prática como que você ia resolver isso?”... brincando assim porque era um bate papo assim no corredor aqui...
285	[
	PG: ()
	PA: daí os alunos a::... é:::...é... ((tom de riso)) entendem? Aí::: eu falei assim “mas como que vocês não aprenderam isso?”... integral e derivada porque é uma coisa que a gente sofre vamos dizer com/ acho que todo mundo engenheiro... tudo quem faz...daí:: não mas a gente aprendeu assim na teoria buscando tal e tais assuntos... e: eu eu particularmente da da engenharia eu fui feliz... porque eu tive uma:: dois professores assim com uma visão extremamente prática... extrema extrema...um até demais... né:: um professor de física né:: (me lembro) que ele foi dar aula lá para nós...inclusive ele tem o título/ um dos poucos títulos brasileiros de cientista brasileiro... né: então ele vinha lá de...de Brasília São Paulo uma vez por semana para dar aula para nós... e o cara tinha uma visão assim né: visão de mundo sabe assim tudo... tanto é que ele ficava seis meses no Brasil e seis meses fora... no exterior... representando o Brasil para trazer tecnologia para o país...
290	
295	

300		então isso foi uma grande lição porque ele vinha com cada coisa nova assim para a aula cada coisa que ainda não existia e que ele falava “olha daqui tanto tempo vai estar surgindo no país tal coisa” né:: mas só que na hora de integrar e derivar era um avião né... era a coisa prática real né: entende? A aul/ por exemplo um exemplo bem clássico assim na aula dele foi calcular o cilindro de gás para o botijão de gás que vinham passar os gases que vinham da Bolívia para cá... na época então ele “oh vai vim um gás da Bolívia... tão planejando tal coisa... nos vamos usar integral para nós calcular né: pressão do gás como que vai vim esse gás... como que vai/ como que vão fazer a válvula chegar né? tem indústria que vai precisar de pouco gás indústria que vai precisar de mais gás” e
305		[uhum
310	PG:	todos esses negócios... tudo isso calculando ali né: então:: um exemplo assim... eu só um exemplo assim para a área de matemática... voando até um pouco no assunto
	PG:	é:: pois é PA... eu estava assistindo agora de novo ali a:: o vídeo e lembrei agora que ele::... que é uma questão que o software deu problema ali né... né e eu eu admiti que eu não tinha controle sobre aquela situação... não estava preparado para aquele::...
	PA:	momento
315	PG:	para aquele momento né? e eu acho que as vezes é importante para o aluno não tentar enrolar o aluno né... se aconteceu um contratempo e te pegou meio de: de calça curta ali::
	PA:	[abre
320	PG:	o jogo né? é: abre o jogo sem problemas assim né... a aplicação prática eu sabia que não era... importante... né: mas a:: eu acho que isso é importante sim tem que ser honesto com o... e se eventualmente tu não sabe alguma coisa: ou tá em dúvida
	PA:	vou pesquisar
325	PG:	[tranquilamente
	PA:	[vou correr atrás
330	PG:	[não tem a obrigação de sabe/ até com um número
	PA:	de informação tão grande né?
	PG:	você tem um::: não sei já dei aula para o Vanderlei?
	PG:	Vanderlei é que tem vá/ é nomes agora já não pego mais dos alunos né
	PA:	tá mas::
335	PG:	[nessa fase
	PA:	[o Vanderlei ele trabalha com informática... ele entra na sala da:: aula abre o computador o notebook fica na internet... mas só que ele pesquisa... já tentei a:: porque
340	PG:	[é
	PA:	na minha aula até coloco no primeiro dia lá eu coloco assim oh:: “não é permitido o uso de instrumentos e tal tal” ma::s tem alguns alun/ quando a gente vê assim que o aluno está fazendo... é:: a aula mesmo ele tá correndo atrás da aula até eu permito e::: um caso é o
345	PG:	[sim sim
	PA:	VanderLEI só que:: ao mesmo tempo em que:: eu permiti eu também:::
	PG:	[sim
350	PA:	dei a cara para bater...
	PG:	claro
	PA:	porque o aluno::
	PG:	[mas é legal PA deixa::
355	PA:	[então
	PG:	[eu permito ()

360	PA:	[o que que esse aluno fez... muitas vezes na sala de aula com a turma corro atrás de algum:: estou dando aula de um assunto ele está pesquisando e ele vem com umas perguntas... né... “o:: é: professo:r a:: aqui na internet está falando outra coisa... e aí me explica isso” só que vem de tudo né: ou seja... é isso que eu acho interessante né: isso que eu queria ver contigo você também faz isso e:: tem esses questionamentos
365	PG: PA:	[eu permito... o computador sim
370	PG:	[só que eu libero porque para mim as minhas disciplinas hoje até o tecnólogo eu estou passando para essa área... até para tornar as aulas mais interessantes... eu estímulo para que eles tragam o computador... só que aí o meu trato com eles é o seguinte eles ficam com o computador aberto eles podem ficar na internet e eu dou a aula aí rolando... o que eu peço para eles é que durante a aula ele:s eles podem navegar pelo googl/ porque eu fazia isso quando estava no doutorado né o tempo todo... mas focado na aula no assunto da aula
375	PA: PG: PA:	é isso que eu busco com eles a mesma coisa é:: eu falo para eles assim ó:: não é permitido o uso né: que não seja::
380	PG: PA:	[é:: da aula mas dentro da aula::
385	PG:	[que eles que eles aprendam a ficar focados... porque o problema hoje da mídia qual que é?... (se) tem as vantagens e tem as desvantagens as desvantagens
390	PA: PG:	[() é que eles desfocam muito... né aí um fica no MSN fica no facebook né fica ONLINE fazendo comentários sobre a aula no facebook eu já soube aqui no/ a nossa colega aqui () acontece isso as vezes né aqui também né? Durante a aula ele está comentando a aula... no facebook...isso é fal/ isso é falta de foco... então i/ e eu tenho estimulado que eles usem né tanto a gente (percebeu) na aula tu viu ali que o Leandro dá uma dispersadinha né? ele entrou em um monte site ali...mas daqui a pouco ele estava rodando o programa (por isso) apareceu ali o:: aquela janelinha que aparecia ali no micro do Leandro era ele rodando o programa no: no:: na apresentação... ((PA faz um gesto afirmativo com a cabeça)) né: mas claro: aí depende da::... cada professor tem uma:: uma abordagem né?
395	PA:	[sim... mas eu vejo que a gente trabalha na mesma:: na mesma linha... nós não somos muito diferentes nesse
400	PG: PA: PG: PA:	[é sentido... né:? é: enfim...a aula:: está de parabéns viu... eu gostei muito... quem dera ter um professor assim ((risos))
405	PA:	já passei por alguns professores que:: né:: acho que...
410	PG:	[é é a minha preocupação é é é: deslinearizar o:: a::... a questão do do multimídia assim... que me ajuda muito a:: né? Mas se deiXAr só o multimídia entra num... naquele naquela linha reta a aula assim que::... que que torna a aula desinteressante... então ter as interfaces né: o::
415	PA: PG: PA:	[[não e uma e achei interessante aqui o fato e até já citei o fato de você usar em um exercício como esse:: o:: o:: multimídia né: porque se você vai colocar no quadro baseado em outro argumento as vezes não sai da mesma forma? é né? então achei interessante isso... até ficou uma dica da luz porque eu vejo que para mim

420	I2: PG: I2:	também eles:: não foi citado aqui... no núcleo de educação mas eu vejo que:: é um área que em alguns momentos faria a diferença... né:: em alguns momentos... mas::... né? então assi::m PG... pelo que eu entendi para você utilizar os slides... é importante... é importante ter o exercício lá colocado no slide é importante... mas não só o slide você encontra outros meios para não:::
425	PG: I2:	[assim você tem que ter as inser/ as inser... [ficar preso ao slide
430	PG: I2:	[as inserções tem que tem que tem que ficar constantemente se des/ se desligando um pouco do:::.... do PowerPoint... senão fica uma aula mu:::ito formal muito:::.... e aí (esse)
435	PG:	[e aí eu tento me colocar no lugar do aluno a vantagem de ter feito o doutorado a pouco tempo é isso né você também está fazendo... PPGDR né... e a gente começa a gente se posiciona no lugar do aluno de novo e vê o que:: o que que torna a aula desinteressante...né
440	PA: I2:	[uhum e essa::s inserções...
445	PG: PG:	[e é/ as inserções no sentido deles participarem... né deles rodarem no caso aqui a vantagem é que:: que eles rodam o programa eles: podem executar o que está na: eu passo os slides antes por email para eles... né? To passando para o PDF assim para:: porque depo/ quem me pediu (mandou) o PowerPoint para eles ralar um pouquinho né: se precisar fazer uma apresentação eles montarem a apresentação deles né? Então:: é: essas inserções eu acho que são importantes assim não:: é:: não não entrar naquela/ naque/ naquele ritmo lá do PowerPoint e:: senão fica naquela história do:: do livro lá então dá o livro para o aluno né?
450	PA: PG:	(bom saber) né:? mas o bacana da internet é que agora tu encontra assim é::: um autor disse tal coisa... na educação então deve ser:: um prato cheio... aí um outro diz exatamente o contrário e as vezes tem/ formam os os grupos lá: na área de ergonomia tem isso... tem dois grandes grupos lá um que um dos mai::s naquela linha ch::ata da ergonomia... tomara que ninguém da ergonomia ouça isso aqui ((riso de PA)) que é só:: medidas... tempos... é::: movimentos é:: conforto luminoso e não sei oque muit/ é muito importante: mas é::: chato pra dedéu para estudar isso aí né:?... e tem aquela linha de ergonomia legal (macroergonomia)... que é ir:: conversar com as pessoas entrevistar ver o que que está incomodando:: não é só a posição:: de sentar... né? no/ é uma abordagem mais humana que é a abordagem dos:: dos franceses lá se eu não me engano ((olha para I1))
455	I1: PG:	[é iss/ é isso mesmo nossa aí::: aí quand/ é esse tipo de ergonomia se eu tivesse conhecido há uns 10 anos atrás hoje eu trabalhar/ eu faria pesquisa em agronomia... né? e internet te possibilita né a:: hoje em dia a mídia que tu possa fazer essa:: né...? a pesquisa na internet né que o aluno aprenda eu pro/ eu faço pesquisa na internet o TEMpo todo... e:: só que eu separo rapidinho o que que é bom e o que que é ruim... né? e aí os alunos tem que aprender a
460	I1: PG:	[é fazer isso também felicidade né? é: tem muita informação:: bobagem né:?
465	PA: PG:	tem muita coisa errada muita coisa eRRAda::
470	PA:	() tem umas páginas aí que... só de olhar a página já sabe que a informação está incomple:ta... né: vamos colocar assim...legal...

480	PG: I2: PA:	tá você gostaria de comentar alguma coisa ainda a respeito dessa questão das inserçõ::es diferente dos slides? não:: não: eu achei be::m acho que é isso daí... o PG
485	PG:	[é: atrapalhou um pouquinho foi o fato assim realmente acho que foi um assunto que:: para mim foi mais fácil porque é um assunto que eu conheço né?... esse é um assunto mais específico lá da matemática é um assunto tranquilo né:: o nível de complexidade assim é:: eu diria que é de médio para baixo também né... mas é aque/ aquela história se abord/se fizer uma abordagem::m formal só de apresentar o conteúdo que nem tu lá na preventiva:..né: aquilo que o PA falou ele poderia colocar no quadro lá os conceitos e seguir em frente... entendeu? e aí:: provavelmente ele ficou acho que uma::... um bom tempo nas aulas anteriores para contextualizar... né: o::: ser humano ele precisa de um::: a ide/ a ide/ tu recebe a ideia tem que amadurecer a ideia né: na::: aCEITar aquilo né
490	PA:	deixa até eu colocar um:: ()
495	PG:	[para mim a (preditiva) mesmo voltando à aula lá porque o melhor exemplo da preditiva é o avião né?
500	PA: PG:	é:: ainda é o avião né:: porque que é importante a preventiva né? porque vamos esperar o avião cair para consertar não dá né?... ess/
505	PA: PG:	[() [esse () e foi o:: e é o/ e é o:: evento que::
510	PA: PG: PA: PG:	[já vai dando já os controles né: de pressão de altura vai dando tudo ali né:: no:: e você vai [é o evento que é:: controlando::... né? então é um vôo sozinho né na verdade
515	PA: PG: PA:	[justamente (hoje é) [é
520	PG: PG:	[é você tem todos os controles no: painel lá o piloto vai tomando todas as decisões né?... manda mais ar para cá combustível para lá balanceia o avião né? tudo isso... né:?...interessante isso...né... inclusive nós já tínhamos conversado sobre esse negócio do avião... no corredor...lá em cima... já tínhamos batido um papo lá
525	PA: PG:	[é é porque as nossas áreas do tecnólogo são áreas de interfaces né? eu trabalho com uma parte um pouco mais técnica que é:: até no futuro talvez a gente acabe até:: tendo integração entre as disciplinas ali né:: (a gente estava falando) sobre área né?
530	PA: PG:	sim mas assim a gente acaba tendo que conversar... que teve uma época que quem dava aula era um outro colega nosso que saiu aqui de Pato Branco... e ele::: nós não falávamos a mesma língua na parte de::: de preditiva... eu dizia uma coisa ele dizia outra... é questão de: de nomenclatura só... aí e fi/ ó: chamei ele para conversar ó vamos se entender aqui... mas no sentido de:: porque senão confunde os alunos
535	PA: PG:	é: né:? que com o alun/ quando a gente está em um processo de aprendizado a gente precisa que as coisas tenham um mínimo de de de organização em si... os alunos né o exemplo do quadro que eu falei né?... eu lembro que tinha um professor nosso que::: ele não tinha ordem no quadro... que o quadro é uma coisa que precisa ser linear tu vai copiar né? o quadro não pode se::r ((riso)) tu vai ter que copiar o que está no quadro então se o cara se o cara vai daqui pra/da esquerda para a direita daqui a pouco volta e faz a anotação no meio LÁ de dois itens ele bagunçava o quadro esse professor eu queria copiar depois de

540	PA:	ter escutado a: a explicação e o quadro vira/virava uma zona né?... ent/ então para algumas coisas para o aluno é importante ter um certo::... né uma certa receita né? eu já [()
545	PG:	vi por exemplo que o PA na: na disciplina dele el/ a gente tá afinado e a gente não conversou nem (muito)... né? e a gente fala uma língua be::m um linguajar bem parecido ali né
	PA:	uma das coisas que eu gostaria de citar até PG que eu vi aqui que você fe::z [
	PG:	hum
550	PA:	né trabalha com isso aí até você citou agora e no caso que aconteceu comigo né quando eu cheguei aqui...eu fui trabalhar com os alunos então sobre o tema da aula né explicando sobre o que é preventiva né corretiva aquela os tipos de manutenção... só que daí passou o primeiro semestre eles foram ter uma aula com um outro professor amigo nosso... daí o outro professor “pô mais PA o que você ensinou... para para essa turma aí? né porque veja bem essa manutenção aqui e tal tal” dai peguei e mostrei para ele “óh isso esta literatura está assim” “não mas tem que ver isto e tal tal” então eu para o segundo semestre quando eu fui trabalhar a: aqui eu tive que mudar um pouco: isso daí para encaixar com a disciplina dele lá para frente... né? e aí eu puxei de novo a disciplina e eu mudei só algumas frases algumas colocações por exemplo... se fiz/ se vocês fizerem i/ se tu por exemplo fizer um concurso público e cair lá a questão “quais os principais tipos de manutenção” então “você vai citar isso isso e isso” essa aqui é a resposta correta para concurso... é isso aqui que eles que seria a resposta... mas tem literaturas vindas de Portugal tem literaturas da Petrobrás que eles já consideram isso daqui ó... né? detectiva engenharia de manutenção né? são novos conceitos que estão sendo introduzidos mas se você olhar na ABRAMAM... né? vai entrar no site lá elas estão
555		[
	PG:	é
	PA:	em processo de crescimento no mercado nacional aí... né então como trabalhar isso...
	PG:	é
570	PA:	né então são coisas assim que tem ficar meio... [
	PG:	é a gente está está vivendo um momento muito rico né porque hoje é né né antigamente na nossa aula tradicional [
575	PA:	de mudanças
	PG:	o aluno professor vinha com um livro de elementos de máquinas lá do () por exemplo ou de vibrações mesmo... e ele passava aquilo que estava nos livros... hoje se a gente quiser claro que a gente não faz isso mas se a gente quiser... e eu já faço bastante tu consegue: tocar tua disciplina prática/ em periódicos... então imagina tu está conseguindo e eu já faço isso em pesquisa operacional... em preditiva eu trago periódicos do do (mundo) acadêmico periódicos reconhecidos lá ou seja aquilo que já está na que está sendo colocado agora em 2011 2012 o:: que () isso depois de ficar rodando um certo tempo no... na no meio acadêmico e que vai para os livros né
580		[
	I1:	é
	PG:	a gente está... fazendo um atalho muito interessante né... isso é uma vantagem [
585		()
	PG:	nossa claro que fugiu um pouco do foco que é a prática docente né mas
	I1:	com foco
	PG:	será que não? ((tom de riso)) ((PG ri)) [
590		está no foco
	PA:	eu acho que é captura da mensagem né da informação né [
595		é
	PG:	é né usar usar estas ferramentas de uma forma adequada né e passar essa mensagem para o aluno ele tem que ter foco ali assim que::... saber usar isso com maturidade né

600	PA:	[é ()
	PG:	[eu acho
605		que proibir viu PA ()... claro assim cada vai ter o teu momento de liberar também provavelmente ou talvez o meu de proibir... é eu acho que provavelmente eu nunca vá proibir porque as minhas aulas estão planejadas para eles trabalharem com: com acesso a internet... a de metodologia de projeto a aula só funciona... se a internet não estiver funcionando a minha aula vai ser complicada... tanto que eu tenho que ter um plano b lá alguns arquivos para fornecer para eles mas a minha de metodologia de projetos... é: eles escolhem um tema para desenvolver a método/ a metodologia e eles vão fazer pesquisa no INPE no: no Google Patents que agora eu não sabia tem Google para tudo né tem Google Patents
610	II:	estão crescendo né?
	PG:	é:: e:: aí a aula uma disciplina que eu considero chata... maçante... mas que é importante eu eu admito para eles “ôh essa disciplina é uma disciplina maçante ela é complicada”... não minto para o aluno mas é:: no semestre passado nos anteriores tenho quase certeza até pelas avaliações que eu consegui tornar a disciplina::
615	PA:	[atrativa
	PG:	atrativa porque eles escolhem o tema para trabalhar... e cada um vai escolher teoricamente ()
620	PA:	[e aproximou da prática
	PG:	é só masoquista que vai escolher um tema que não a/ não gosta né o Lenon esco/ esco/ o Lenon e a Josiane escolheram um tema bem maluco o semestre passado... u:m simulador de queda livre... aquele que o cara... ((PG abre os braços como se estivesse voando)) ()
625	PA:	[hum
	PG:	teste de: salto... “vocês querem fazer isso mesmo? queremos professor que a gente está curioso” então beleza ai eu deixava para ler o trabalho deles no domingo... porque eu tinha que corrigir no final de semana porque a aula era na segunda na terça ai eu falava para eles “ôh o de vocês eu leio no domingo que é o mais divertido” né ah como que é queda livre () como é que se eu nunca vou pular de paraquedas né... está fora do meu repertório... mas era o trabalho mais agradável para ler... né
630	PA:	legal isso
	PG:	[então
635	PA:	é só um lembrete não não é que assim eu proíbo que eles não na internet eu proíbo que eles usem a internet para fins que não sejam da ()
	PG:	[ah sim sim sim... (então) pode usar o
640	PA:	computador?
	PG:	pode pode usar desde que seja para uso da disciplina então lá pode usar o google pode tem uns lá que depende que usa muitos programas ai né ai mas na aula
645	PA:	[ah sim sim
	PG:	[tem alguns
650	PA:	inclusive eu acho que é até interessante citar aconteceu casos igual você falou você projeta lá o plano de ensino né e nunca houve questionamento... e comigo com a minha turma já aconteceram casos diferentes eles abrem o plano de ensino... na minha aula “mas professor hoje a aula não é o tema tal?”
	PG:	ah tem isso também?
	PA:	já aconteceu((tom de riso))... né e eu “não mas esse tema aqui assim nós vamos deixar para próxima aula” porque o que que aconteceu OU vamos começar lá daqui a pouco só vamos terminar o outro assunto dai já iniciamos ela então isso daí eu
655	PG:	[hmm
	PA:	acho interessante... e uma das coisas que eu citei aqui junto ao:: pessoal da educação e: é

660		que eu deixo tudo no xerox meu material... e: então muitas das perguntas que eu faço para os alunos é porque eu já deixei no xerox e depois eu falo para eles “estudem antes”... e ai: para que já está no xerox mas até POUcos alunos tiram xerox a ponto de levar para a sala
	PG:	ah sim
665	PA:	de aula e:: pou/ e desses poucos que tiraram xerox poucos ainda leram o xerox... isso ai eu noto ai é um jeito de eu sempre estar FORÇAndo eles a... realizando as perguntas de forma constante junto com eles né... puxando eles assim óh estava estava no material né... óh o:: u/ única coisa que tem que ficar de olho no pessoal é que assim não sei se acontece
	PG:	hum
670	PA:	isso contigo...o pessoal
	PG:	hã
	PA:	do xerox ali extravia muito material
	PG:	eu não uso mais xerox
	PA:	não?
675	PG:	não
	PA:	o pessoal ali assim extravia mistura umas pastas
	PG:	tudo o que tudo que me causava um certo é na intermediário...
680		então assim minha apostila eu::: até está está ela está lá ainda... mas a:: até porque a apostila também o problema de deixar no xerox é que tu acaba te incomodando com a apostila
	PA:	é
	PG:	acaba não mexendo nela né
685	PA:	()
	PG:	então a:: minha apostila agora se eu der uma apressadinha na aula no word eu tenho ela em PDF e no word... e de acordo com o andamento da aula eu dou uma mexidinha na apostila... faz u/ um PLUS nela ali né e eu estou passando a apostila para eles por em PDF... né e:: ai eu deixo a vontade deles quer ler no: no notebook... quer imprimir mas eu já falo a minha aula é planejada para apostila o cara que estiver sem apostila ele não vai conseguir acompanhar a aula... a de de preditiva que é a da noite... da:: essa de P.O. é com os slides
	PA:	eu pensei até quando fui ver a aula pensei que fosse de preditiva que eu ia assistir
	PG:	é pois é
695	PA:	mas não
	PG:	é que eu escolhi P.O. ((tom de riso)) ((PG e PA riem))
	PG:	eu acho que ficou bom para cruzar né dentro da lógica de experimentos né
700	I1:	é
	PG:	seria bom (depois) vocês cruzarem a:: que que vamos pegar dois professores um pouco mais experientes e com turmas menores né e tentar cruzar isso com aquela anterior que vocês tem os dados que vocês tem anterior lá do Robson e o::
705	I1:	aham
	PG:	e quem que era o outro?
	I1:	Marcelo
	PG:	que são turmas maiores eu acho né
710	I1:	sim sim
	PG:	é
	I1:	são são turmas médias vamos dizer né
	PG:	é
715	I2:	então assim o:: o PA estava falando da: questão das apostilas né e que pelo fato de passar antecipadamente deixar no xerox as apostilas você durante a aula você faz algumas perguntas para os alunos com relação a esse conteúdo né então é na: na: nas entrevistas

720	PA: I2:	é anteriores que nós tivemos com vocês a questão das perguntas elas foram:: é foram dialogadas entre nós tanto com relação a aula do PA como a aula do PG né... então se vocês puderem falar um pouquinho cada um um pouquinho disso né... para haver essa... essa...
725	PG: I2:	[das perguntas [essa troca de: de como que cada um trabalha com as perguntas né... o PA faz perguntas na aula o PG também faz perguntas né
730	PG: I1:	[ah sim (hein hein)
735	PG: I1:	[as perguntas durante a aula expositiva né perguntas verbais mesmo?... né [hein hein I
740	PG: I1:	[hum especial as as perguntas... que o PG faz em sala
745	PA: I1:	[uhum... tá [mas não (só) isso TÁ?
750	A'sV: PG:	[((PA inicia o vídeo)) () [óh o mouse sem fio ali óh... () nã:o (desculpa ali) ((PA pausa o vídeo)) () que tu falou né então estou levando o mouse sem fio né para para frente da sala ali para poder me: me
755	PA: PG:	[desprender da:: () [da tua mesa tanto é que você saiu da sua mesa né
760	PG: PA: PG: PGV:	[é [[é para mexer com o mouse né é... (bem) pode tocar aí ((PA continua a gravação))
765	PGV:	nós rodamos o problema com um e meio de lucro... né? e a solução x1 ficou fora da base... esse um e meio nós acrescentamos... né?... claro que o u:m e meio está no linear na fronteira entre produzir e não produzir por isso o programa (talvez) se perca um pouquinho... se vocês colocarem três ponto zero zero zero um foi o que eu fiz ali ele já dá a mesma solução que está no quadro aí... tá?... deve ter alguma explicação computacional aí né?...
770	A'sV: PGV: PA:	() é... isso em termos práticos não impacta nada... impacta nada provavelmente aquela solução ali que deu zerado ainda ela está meio () sem problema... ((PA pausa a gravação))
775	PGV:	interessante que ele fala em termos práticos... quer dizer já: traduz bem a: né tirando assim quer dizer isso aqui não é um exercício qualquer fictício... né isso que eu estou entendendo até o momento isso valoriza o exercício ((PA continua a gravação)) mas entenderam a interpretação do reduced cost... tá? isso em uma situação prática real seria o seguinte... né? o:: o Clauúdio é o gerente da: da empresa lá que produz duas

780	PA:	<p>rações... né? ((o professor se aproxima de um aluno)) e o Leandro é o gerente dele e apresentou resultado, qual resultado tu apresentou Leandro? ((faz a pergunta para o aluno)) que Tobi não é produtivo...</p> <p>((PA pausa a gravação))</p> <p>acho que o PG faz é ((tom de riso)) da para ver assim que é muito parecida com a minha aula porque só que não está na parte que vocês escolheram para ele assistir né... porque: o</p>
785	PG:	<p>PG faz a pergunta e ele mesmo já responde</p> <p>é isso acho que foi um erro meu na verdade eu até comentei semana passada né</p>
	PA:	[
	PG:	()
790	PA:	<p>que eu deveria nesse momento aí eu poderia ter esperado um pouquinho o o Lenon se assanou para: para para responder o Lenon é o nosso bolsista iniciação (por isso) tem</p>
	PG:	[
		para responder mas não ((tom de riso))
		uma empatia assim quase um colega né... a gente trabalha junto lá... e eu poderia ter esperado um pouquinho para ele responder... é né:: PA
795	PA:	[
	PG:	é
	PA:	e eu não deixei ele responder ((tom de riso))
	PG:	não mas eu estou citando que antes disso um pouquinho antes ali
		[
800		não era uma pergunta
	PA:	retórica ele poderia ter respondido né
		[
		não mas veja só um pouquinho antes aqui você fez a
		pergunta aqui... vou até voltar aqui só um pouquinho aqui óh você fez a pergunta... quer
		ver só... ali... você foi lá e óh
805	PGV:	((PA volta a gravação e continua))
	PA:	né? [o:] o:: o Cláudio é o gerente da: da empresa lá que produz duas rações[... né?]
	PA:	[óh]
		[ah tá e um pouquinho antes]
810	PGV:	((PA volta mais um pouco a gravação e continua))
		mas entenderam a interpretação do reduced cost[...]tá? isso em uma situação prática real seria o seguinte... né? o:: [o Cláudio é o gerente] da: da empresa lá que produz duas
		rações... né? ((o professor se aproxima de um aluno)) e o Leandro é o gerente dele e
		apresentou resultado, qual resultado tu apresentou Leandro? ((faz a pergunta para o
		aluno)) que Tobi não é produtivo... [mas aí o Cláudio falou o que]
815	PA:	[vocês entenderam?]
	PA:	[está interagindo]
		[você esperou ele responder]
	PA:	((PA pausa a gravação))
820		você esperou ele responder ele respondeu só que respondeu para você... não respondeu
		para a turma... né
	PG:	[
		é
	PGV:	((PA continua a gravação))
825		pro Leandro? não eu quero que produza Tobi produzimos Tobi há cinquenta anos temos
		que produzir Tobi nós temos que produzir essa razão... faz parte da nossa tradição
		produzir razão Tobi... né?...aí o Leandro fala “não ok mas para para ter o mesmo
		resultado a gente tem que aumentar conseguir vender mais um ponto cinco para ter no
		mínimo três reais de lucro para cada pacote” tá? na: na verdade assim o: o dono da
830		empresa lá ele não quer saber se é reduced cost quer é a interpretação daquilo na:
		prática... tanto que os exercícios depois você responder dessa forma... como se vocês
		estivessem respondendo para alguém alguém leigo... né? se o II fosse dono da empresa
		não interessa para ele o que que é reduced cost é isso... ele quer saber se é vantajoso que
		condições que é vantajoso produzir aquela: aquela razão... tá?... ((o professor vai até sua
		carteira, no computador)) qual que é a segunda interpretação?... a segunda interpretação
835		né? essas esperemos que não temos nenhum () no programa aí acredito que não vai ter
		tá? é reduced cost ainda tá?... é: a penalidade ou custo reduzido... é a penalidade que se
		deve pagar para reduzir uma unidade daquela variável do custo de produção... fácil de

840	A'sV: PGV: PA:	entender isso ou não? nossa complicado aqui óh vamos voltamos ao problema modificado... com o lucro ((PA pausa a gravação))
845	PA: PG: PA: PG:	interessante né que assim... você vOLTa ao problema quer dizer você é: é reprise e:: aí eu vejo também uma semelhança com a minha aula... porque se vocês olharem bem ali assim na minha aula em vários momentos eu falo mais de uma vez a mesma coisa... para que o aluno sempre memorize é a mesma coisa que tu faz aqui você volta ao problema volta a [é questão dá um passo para frente vamos dizer assim né
850	PA: PG:	é o mesmo problema com valores alterados na verdade... (porque voltando) os dados e vendo o que que acontece com o conceito que eu estou é análise de [em cada momento acessibilidade né é
855	PA: PG: I1: PA:	[sim então eu acho importante isso essa foi uma semelhança qual foi a anterior que você ia ressaltar?
860	PG: PA: PG: PA:	das perguntas... também que faz as perguntas retóricas né ou algumas né algumas a gente deixa responder outras não sabe responder a gente acaba antecipando também para não ficar então tem te:m eu acho que eu eu vejo muita semelhança aqui talvez até pelo fato de a gente fazer parte do mesmo: mesmo meio né mesmo
865	PG: PA: I1: PA:	[é [é: qual meio é esse? é que lá somos estamos é divididos e:m as disciplinas em:: em blocos né que são as:
870	PG: PA: I1:	[subáreas subáreas... e nós fazemos parte da mesma subárea e o: o meio seria seria seria esse? ((PA continua a gravação))
875	A'sV: PA: PG:	[() ((PA pausa a gravação)) seria subáreas porque são disciplinas semelhantes... que fazem parte de uma mesma LInha vamos dizer assim é que assim eu e o PA nós fazemos parte daquele grupo de professores que antes de dar aula... é:: nada contra quem se formou e foi dar aula né... ((PA tosse)) é aquele grupo de professores que antes de dar aula trabalhou... teve uma vivência prática... né (então) o PA teve essa vivência prática também... né então isso:: isso muda um pouco a dinâmica da aula né
880	PA: PG: PA:	[eu acredito que sim [é
885	PA: PG: PA:	é... eu sempre [ajuda ajuda bastante
890	PG: I1: PG:	essas semelhanças que vo/ que que o PA identifica acho que vocês devem estar de acordo sobre isso... é se deveriam a a: a: vocês fazerem parte desse mesmo meio que seria um meio no qual o meio de professores que tiveram experiência na indústria também
895	PG: I1:	[os professores engenheiros [

	PG:	também na verdade ele falou da subárea
900	PA:	nós falamos/ eu falei na questão da subárea
	PG:	[subárea é
	PA:	a subárea é o seguinte são disciplinas que são correlatas ou próximas... é:: por exemplo só área de gestão só áreas entende? então possui são
905	I1:	mas se/ será que essa essas semelhanças que você indica PA... se deveriam ao fato de serem apenas ou se deveria isso mesmo ao fato de vocês serem da mesma subárea?
	PA:	isso aproxima coincide eu acho que coincide mas isso que o PG citou aqui é: é bem
	PG:	[é:
910	PA:	relevante nós dois temos essa vivência prática de mercado né e eu vejo que alguns professores não tem a vivência prática de mercado quando a gente vai trabalhar com alunos de engenharia que é o caso que ele está dando aula ali... não impacta tanto... mas quando vai para a turma da noite os cara pegam... porque os cara estão no mercado e os caras dizem inclusive até aconteceu um caso agora junto com nosso coordenador lá que ele citou lá não vamos citar nomes agora né ma:s o professor falar situações momentos assim depois o aluno “isso aqui é mentira isso aqui não acontece desse jeito acontece assim assim e tal”... e ai como que fica o professor?
915	PG:	é
	PA:	porque não tem a prática... e o cara lá resolve o problema na prática
	I1:	aquele exemplo das correias?
920	PG:	das correias que ele deu? ((aponta para o PA))
	I2:	não
	I1:	você mencionou o exemplo das correias que você explicava de acordo com o manual
	PG:	[ah sim sim sim eu tinha:...
925	PA:	tenho o Nepomuceno ()
	PA:	[Nepomuceno
	PG:	[Nepomuceno é um livro que está:: defasado...
930	PA:	sim
	PG:	não sei se você concorda comigo BOM mas ele está defasado e lá fala por exemplo das da troca de correias múltiplas... e ele fala lá quando:: quando arre/ é: não lembro exatamente do trecho lá como é que é mas que uma: uma correia rompe... e as outras estão boas...
	PA:	uhum
935	PG:	[aí tu vai guardando as boas daqui a pouco tu faz um jogo novo... e isso isso faz anos né
	PA:	[uhum
940	PG:	a primeira vez que eu falei isso né e realmente a minha vida profissional é (ruí/ ruim porque acaba muita correia tá?)... foi uma coisa que eu fiz pouco eu mexia muito com rolamento... ai teve um semestre os alunos “professor isso ai: nã:o está certo isso aí não... (que) elas trabalham diferente os tamanhos ficam diferentes na/ não da certo”... a primeira vez que isso aconteceu eu “não espera um pouquinho Nepomuceno está aqui né e:... faz sentido” né e ainda tentei dizer para os alunos que aquilo pode/ poderia dar certo
945	PA:	acho que dois semestres na sequência os alunos continuaram:
	PA:	outras turmas né
	PG:	[aí eu já apresento hoje mas como uma coisa que uma prática errada... uma::... que na prática e realmente analisando friamente não funciona né... porque as correias elas:s elas trabalham elas se tiverem desalinhamento elas mudam de dimensão
	PA:	[trabalham
	PG:	realmente é uma gafe lá do do livro é uma gafe do livro né está na apostila ainda mas eu
	PA:	[()
955	PG:	já comento né...até não tirei porque eu comento é: um defeito especial da:... da da apostila
		[

	PA:	é que tem que
960	PG:	constar o que é certo e o que é errado
	PA:	é
	PG:	a gente aprende mais as vezes com o erro do que com o acerto... né?
	PA:	pois é
	PG:	bem bem observado isso daí
965	PG:	é e aí assim o que que acontece com quem nunca trabalhou?... é:: claro tem coisas boas também (eu me lembro) em termos de aprofundamento matemático as vezes com mais profundidade né algum assunto né as vezes não dar ênfase no que é mais importante... no ensino profissionalizante que é o caso do tecnólogo é: tem alguns assuntos que estão na ementa tudo bem a gente tem que passar por eles... mas a gente sabe que eles não são TÃO importantes não são tão relevantes
970	PA:	[e não vai usar assim é caso específico lá de um e outro
	PG:	[é... e aí a gente dá uma ênfase maior
975	PA:	nas nas naquilo que realmente: a gente tem uma percepção de que é mais importante... né e essa ênfase pode mudar também... né
	PG:	até eu queria aproveitar aqui para dar uma dica para tentar ver o que é possível dentro do setor de educação fazer... eu vim sou recém sou novo aqui na instituição eu tento fazer alguns prestação de serviços aqui externo... né mas é complicado pela: pela UTF fazer serviços externos gente... porque:: qual é a motivação que nós encontramos para fazer serviço externo?... entende? parece que cin/ mais de cinquenta por cento da tua rentabilidade fica para: fundação mais... varia olha eu já tive casos de até 58%
980	PG:	é mas viu PA só assim nessa mesma linha mas enfim uma coisa mais prática...o:: professor que dá uma disciplina: que tem um cunho prático mas ele não tem prática... ele pode fazer atividades de extensão no caso ele pode fazer estágio:...
985	PA:	[então é: isso que a gente:
	PG:	[eu acho que aí a universidade pode contribuir nesse sentido ele por si só talvez não peça isso né?
990	I1:	uhum
	PG:	ele vai se sentir um pouco até: encabulado de pedir isso né... vai fazer um estágio vai:...
	PA:	[e
995	PG:	aprende né vai ficar uns seis meses em vez de fazer o afastamento pelo pós doc lá... se ele vai ficar seis meses na (weg)... afastado na weg claro eu não sei se isso é prático se é:: assim é uma coisa muito bacana
	I1:	sem dúvida
1000	PG:	máquinas elétricas agora que os no/ nossos professores de máquina são práticos que
	I1:	[seria uma
	PG:	integração da universidade com a indústria? [é o Marcelo e a:: o Marcelo e a Bia os dois são práticos né mas mas não tem prática... né pô faz um convênio com a weg com a (Copa) que lá: fica seis meses lá sem dar aula
	I1:	é
1010	PG:	pega essa vivência né [é uma questão para ser pensado assim
	PG:	[nossa surgiu agora essa essa questão
1015	I1:	[é é é e é uma um desafio que a universidade tem de se aproximar por exemplo da indústria na área de engenharia por exemplo

1020	PG:	[é
	PA:	[o favo/ favorecer né
	II:	[aproximar ()
1025	PA:	[a nossa área de engenharia tá porque talvez tenha
	PG:	[é
	PA:	áreas que não sejam...
1030	II:	[não eu digo assim vejam o que eu disse na área de engenharia... por exemplo é um desafio da universidade se aproximar da empresa na área da licenciatura por exemplo se aproximar da escola PÚBLICA de educação básica e
	PA:	[sim
1035	II:	assim por diante
	PA:	sim... cada um na sua no seu meio
	II:	é:: uma coisa que realmente:
	PA:	[porque o que importa para a sociedade
1040	II:	[a gestão mais ampla tem que pensar
		junto
	PG:	[é
1045	PA:	porque o que importa hoje para a sociedade é o seguinte gente... é eles querem ver alguém formado que vá lá e resolva o problema... como que vai resolver o problema para eles teoricamente não é o mais importante mesmo que é: tenha técnica... por isso que eles querem alguém formado... para ter técnica não para resolver no chutometro coisas assim né então tendo uma técnica uma metodologia resolveu o problema é isso que eles buscam
1050		no mercado... e hoje o mercado reclama muito o que?... que estão formando pessoas que não tem a vivência da prática... né o mercado reclama disso chega lá e não sabe como resolver... e quem teoricamente está mais próximo disso são os cursos técnicos... mas e e só que o curso técnico auxilia mas não tem o embasamento necessário para tudo... por isso que tem os superiores só que nos superiores se os próprios professores não tiverem o domínio da prática como que vai ensinar a prática ou algum casos práticos?
1055	II:	hein eu acho que assim esse aspecto que nós estamos discutindo ele é importante até de ficar registrado... porque ele estabelece uma relação muito clara entre... prática de ensino de professores especialmente daqueles que não tem uma vivência prática na indústria no caso da engenharia E um distanciamento ou aproximação que pode ou não
1060		haver entre universidade e indústria... veja a relação entre as duas coisas assim que a primeira vista não são evidentes
	PG:	claro
	II:	e é difícil você defender mas assim com esse registro é uma coisa que: que fica evidente né e veja só isso tem relação com o que você falava P/ PA da das semelhanças que vocês vão enxergando que vocês atribuíram você atribui acho que o P/ PG concordou é: atribui essas semelhanças que há entre: o mesmo meio do do qual vocês são né? professores que tem experiência na indústria e que fazem parte da mesma subárea:
1065	PG:	é
		[
1070	II:	então certo então... pensar na sequência assim eu queria pedir o seguinte sugerir o seguinte PA... eu gostaria de te ouvir um pouquinho mais a respeito da da daquele momento que o PG se aproximou dos dois alunos ali e dá aquele exemplo... certo? então se você puder voltar um pouquinho... de modo que a gente veja de novo aquele/ esse momento em que o PG se aproxima da um exemplo... depois se afasta para continuar né?
1075	PG:	[acho que é bem ali mesmo
	II:	oi?

1080	PG:	acho que é bem ali mesmo ((PA roda o vídeo))
	PGV:	produzir ração tobi [
	I1:	volta um pouquinho mais ainda [
1085	PGV:	() [
	I1:	mais ainda... mais ainda isso...
	PA:	()
	I1:	vamos esperar vamos esperar
1090	PGV:	isso em termos práticos não impacta nada... impacta nada provavelmente aquela solução ali que deu zerado ainda ela está meio () sem problema... mas entenderam minha interpretação do <i>reduced cost</i> ... tá? isso em uma situação prática real seria o seguinte... né? o: o:: o Cláudio é o gerente da: da empresa lá que produz duas rações... né? ((o professor se aproxima de um aluno)) e o Leandro é o gerente dele e apresentou resultado qual resultado tu apresentou Leandro? ((faz a pergunta para o aluno)) que Tobi não é produtivo... mas aí o Cláudio falou o que pro Leandro? não eu quero que produza Tobi produzimos Tobi há cinquenta anos temos que produzir Tobi nós temos que produzir essa ração... faz parte da nossa tradição produzir ração Tobi
1095		
1100	PA:	é: é a interação né? aproxi/ ele de aproxima né? professor que vai lá conversa com ele lá na mesa quer dizer não fica afastado... o tempo todo... né? eh:: sabe aquele () atrás da mesa do professor saiu de trás foi lá no meio lá... perguntou para o aluno né?.... “e se acontecer isso aqui o que você faz” e “ se responder isso o que tu apresenta”... quer dizer... coloca em cheque... ou o aluno sabe ou não sabe ou:: e se não souber: ali é o momento mesmo de: de ensinar né?...
1105	PG:	[é
	PA:	e serve de lição para os demais e da mesma forma acho que é vai daquela semelhança lá com a minha disciplina né?... que interage depois sai falando para os demais quer dizer... porque ele pergunta para os dois mas olha os rumores que estão no fundo... os outros querendo responder
1110	PG:	eu lembrei de uma coisa engraçada né?... a vantagem de estar perguntando durante a aula (porque) eu era aluno também né? às vezes a gente dispersa mesmo... a gente não gosta de todos os assuntos e dispersa... aí tem aquele professor que faz perguntas ao longo da as/ da aula... aí ele te obriga a ficar ligado na:: na aula... porque ninguém quer pagar o mico de não saber o que responder((risos)) ainda mais no curso de engenharia
1115	PA:	é bem uma situação que nós colocamos [
1120	PG:	aí:: bom “vou ficar prestando atenção” as vezes acontece até isso o cara fica prestando atenção porque “pô ele vai perguntar alguma coisa para mim... tenho que ficar ligado nesse assunto aí”
	PA:	até eu queria fazer uma pergunta agora [
	PG:	é [
1125	PA:	para os dois né::? [
	PG:	é
	PA:	PG será que eles já sabiam disso e pegaram nós dois de propósito com esse foco [
1130	PG:	((risos))
	PG:	não na verdade foi:: [
	PA:	porque tem muita semelhança aqui [
1135	PG:	não não na verdade era pra ser o Novac né eu acho:: na: proposta inicial [

1140	PA: PG:	era para ser o Novac é mas porque será que os dois mudaram né? (risos)
1145	I1: PA:	a gente a gente trabalha com o material que aparece a gente não prevê o que vai aparecer ah é?... mas então o destino fez com que... ah: tivesse a exploração aí dos temas muito próximos né? até a maneira de dar aula do PG e: eu só tenho que elogiar ele porque se eu criticar eu estou criticando a mim mesmo do jeito de dar aula porque está muito próxima [(risos))
1150	PA: I2: I1: I2: I1:	as coisas certo? [() I2? eh:: haveria diferenças não só semelhanças? uhum
1155	PA: I1:	sim.... eu vejo que ele usa muito mais a tecnologia do que eu... essa é uma diferença você poderia falar um pouco mais como assim diferença? [
1160	PA: PG: PA:	na chamada um exemplo ali que foi citado [aham ele fa/ o PG admitiu aqui desde o outlook o uso da agenda tudo não é o meu perfil... eu não uso isso todo o momento não da mesma forma que ele eu uso mas não tanto quanto o PG... por exemplo eu acho que se o PG perder hoje o notebook dele lá:...
1165	PG: PA:	[bah ele vai dar graças a deus que existe um back up né? [
1170	PG: PA: PG: PA:	eu tenho back up [tu tem? [no meu hd externo já então eu tenho o meu back up lá também né? a gente é sempre está precavido no hd [
1175	PG: PA:	uhum externo tudo tem o meu black up lá mas eu vou sentir menos indiferente do back up eu vou sentir menos do que o PG... nesse aspecto... porque ele: ele: ele está dependendo MAIS vamos dizer assim da tecnologia porque ele trabalha mais com a tecnologia do que [
1180	PG: PA: I1: PG:	() eu trabalho no momento... né? então esse é um: um ponto... que eu vejo assim que possa a ali é justamente a situação de um exemplo improvisado né?: PG improvisado eu não tinha planejado falar nada na verdade... () [
1185	PA: PG: PA:	o exemplo que você ci/ colocou no quadro? não não esse exemplo não esse exemplo que essa situação na verdade [a sim de: de () [
1190	PG:	foi foi da hora ali...
1195	PA: PG: PA:	[também é... mas isso eu falei para ele na semana passada iss:o só surge assim:... não é de uma hora para outra que surge esse traquejo né? é uma luz né que [

1200	PG:	demora pra mim demorou né? eu lembro quando eu comecei dar aula assim muito formal assim né?... não saia do planejado:: em hipótese alguma né?... talvez tivesse naquela época... e eu tinha vivência prática não era muito grande mas tinha já... mas aí pela inexperiência em sala... tem a vivência prática e a vivência em sala
	PA:	que não quer dizer exatamente a pedagógica
	PG:	é
1205	PA:	[não exatamente... também passa: no meu ponto de vista passa pela pedagógica porque eu vejo professores... mesmo de áreas pedagógicas que não dão tão boas aulas... então quer dizer não é necessário só uma questão de pedagogia... é uma questão de um Todo de um conjunto um pouco de pedagogia um pouco de experiência um pouco de literatura um pouco de saber apresentação preparar slides acho que é um pingado assim um composto...
1210	PG:	é um composto
	PA:	né?
	PG:	[E que a:: for/ a mesma fórmula pode funcionar para uma turma pode não funcionar para outra tem que estar consciente disso ()
1215	PA:	hum bem lembrado... dar aula é um mistério
	PG:	dar aula é um mistério
		[(risos)
1220	PA:	é ministrar aula né?((risos))
	I2:	ministrar aula...
	I1:	ministrar aula... PA assim na: na no momento em que você improvisa aquele exemplo do botijão de gás... eh:... nós conversamos um pouquinho que existe ali naquele momento que você faz isso com os teus alunos... um:... uma característica de de um humor e você eh: disse isso de outra forma disse uma característica de descontraçã:o né? ()
1225		[
	PA:	a entonação da voz
		[
	I1:	()
		[
1230	PA:	veja bem a minha entonação de voz naquele momento que foi bem lembrado por vocês né? eu falo assim “imagina você em um DOMINGO com aquela FO:ME né? enton/ entonação de voz assim
		[
1235	PG:	mas é verdade o gás sempre falta:: e: nesses momentos pode ver
	PA:	né?
	PG:	ou depois do horário comercial... é um exemplo perfeito
		[
1240	PA:	né?...então e:: mas a entonação na FOme né? você está com fome e a tua mãe chega lá “filho troca mas vou ligar para quem” aquela coisa toda né?... então a entonação ajudou a dar ênfase ao exemplo né? como se fosse inclusive eu até citei para vocês naquela gravação que na hora que começa a aula parece que a gente se desliga do mundo lá fora e: e passa a ser outro ali na na parte da apresentação em si né?... então eu não: não lembro de problemas nenhum que eu tenha lá: fora se tem problema com família conta ou qualquer outra coisa não eu estou ali na aula... né?... então é aquela aquela tensão aquela concentração que ocorre
1245	I1:	então assim o: o exemplo que você da na tua aula ele: ele tem esse aspecto de de uma descontração que: que envolve ali a: turma né?
		[
1250	PA:	sim o PG foi mais sério ali ()
		[
	I1:	e o e o PG ele: ele colocou um aspecto que eu acho que é é... bastante relevante também pensar né? a própria situação
1255		[
	PG:	eu gerei uma situação ()
		[

	II:	(uma situação inusitada) [
1260	PA:	sim
	PG:	eu gerei uma situação em que aquilo estaria sendo aplicada
	II:	aham
	PG:	uma situação comportamental... de ação dentro a:: dei uma função para cada aluno ali [
1265	PA:	ahn
	PG:	gerente e o dono: da da empresa
	PA:	por isso que eu falei do exemplo do marketing
	PG:	é:
1270	PA:	que puxou bem ali
	II:	o que: o que eu gostaria de pedir PA assim você voltar um pouquinho eh: ainda né para a gente rever esse momento em que que o PG improvisa um exemplo e pedir para você identificar no exemplo um momento em que ocorra essa descontração ali
	PA:	vamos ver aqui... () vamos colocar aqui ((PA roda o vídeo))
1275	PGV:	o:: o Cláudio é o gerente da: da empresa lá que produz duas rações... né? ((o professor se aproxima de um aluno)) e o Leandro é o gerente dele e apresentou resultado, qual ((PA pausa o vídeo))
	PA:	por enquanto é uma distribuição de função... e a pergunta do resultado ((PA continua o vídeo))
1280	PGV:	qual resultado tu apresentou Leandro? ((faz a pergunta para o aluno)) que Tobi não é produtivo... mas aí o Cláudio falou o que pro Leandro? não eu quero que produza Tobi ((PA pausa o vídeo))
	PA:	não interessa quer dizer o cara respondeu e ele só reforçou para a turma toda ((PA continua o vídeo))
1285	PGV:	produzimos Tobi há cinquenta anos temos que produzir Tobi nós temos que produzir essa ração... faz parte da nossa tradição produzir ração Tobi... né?... aí o Leandro fala não ok mas pra ter o mesmo resultado a gente tem que aumentar conseguir vender... mais um ponto cinco pra ter no mínimo três reais de lucro por cada pacote tá? na: na verdade assim o: dono da empresa lá ele não que saber se é redução de cortes que é a interpretação daquilo na: prática... tanto que os exercícios depois você responde dessa forma... como se vocês estiverem respondendo pra alguém alguém leigo... né? ((PA pausa o vídeo))
1290	PA:	repara a atitude ali... para começar esse o de óculos aqui... não sei o nome dele
1295	PG:	o Carlos
	PA:	o Carlos ali assim já concordando contigo balançando a cabeça afirmativamente... os alunos que estão lá no ponta lá que estão na parede lá já virou para você... o que está aqui o que está mais eh: eh: corporalmente mais está interagindo contigo o primeiro aqui... né? e o que está do lado dele que não aparece bem que está de jaqueta né?... já virou para cá agora a partir desse momento então aí vai começar a ter os rumores.. né? aquilo que eu citei no ((PA continua o vídeo))
1300	PGV:	se o II fosse dono da empresa não interessa pra ele o que que <i>reduced cost</i> é isso ele que saber se é vantajoso que condições que é vantajoso produzir aquela: aquela ração... [tá?]... ((o professor vai até sua carteira, no computador)) qual que é a segunda interpretação?... a segunda interpretação né? essas esperamos que não temos nenhum
1305	PA:	[óh lá mundo agora interagindo]
	II:	beleza... é: PA... se se você tiver paciência e quiser volta ainda uma segunda vez... ((PA pausa o vídeo)) é você observar bem de pertinho assim tem um momento em que o PG disse assim é:: trazendo a voz do dono da empresa né?... “É UMA tradição nossa produzir ração”... e observar bem esse momento e:: e::... verificar a descontração ali aque/ aquele humor aquela descontração nas tuas palavras ali [
1310	PGV:	((PA continua o vídeo))
1315	PGV:	aí o Lenon fala não ok mas pra ter o mesmo resultado a gente tem que aumentar conseguir vender... mais um ponto cinco pra ter no mínimo três reais de lucro por cada pacote tá? na: na verdade assim o: dono da empresa lá ele não que [saber se é redução de

1320	I1: I1: PA:	cortes que] que Tobi não é produtivo... mas aí o Carlos falou o que pro Lenon?[[não eu quero que produza Tobi produzimos Tobi]] há cinquenta anos temos que produzir Tobi nós temos que produzir essa razão... faz parte da nossa tradição produzir razão Tobi [tem que voltar um pouquinho... tem que voltar] [[mais um pouquinho ainda mais um pouquinho... é aí é aí]] ((PA pausa o vídeo))
1325	PA:	a ênfase né? também “FAZ PARTE da nossa tradição” dá ênfase que valoriza o trabalho e a partir desse momento que os alunos começam a se voltar para o lado de cá... pode ver... o: de óculos aqui o primeiro já se né? se volta aqui... o daqui já começa a fazer a: a
1330	I1: PA:	[olha o sorriso daquele rapaz ali ó justamente... é: aqui assim começa fazer afirmativamente o sinal com a cabeça (e a menina lá [((PA continua agravação))
1335	PA: PGV:	já começa a virar para cá né?... aí o Leandro fala não ok mas pra ter o mesmo resultado [gente tem que aumentar conseguir vender... mais um ponto cinco] () reduced cost quer a interpretação daquilo na: na prática... ()
1340	PA: I1:	[olha lá balançando afirmativamente... com a cabeça lá... as meninas já olhando... confirmando] vou fazer um comentário pausa um pouquinho... ((PA pausa a gravação)) vou fazer um comentário com com com vocês dois... vou apontar: mais uma: semelhança não se se vocês vão concordar... é quando você traz o exemplo na tua aula é: PA é:... da cozinha... a mãe cozinha:ndo aí o gás acaba e aí ela se volta para o filho... você traz a voz da mãe
1345	PA: I1:	ah obrigado ((risos)) [né? você traz a voz da mãe você (tá)
1350	PA: I1: PA:	[() o sentimento do: do: de um lar né? da: da: convivência da casa né? né? você traz a voz da mãe né? você traz a voz do filho né?... você encena você traz aquilo para a cena da sala de aula... né? e: e e no caso do exemplo que o PG dá como é você vê... isso acontecendo? ele já dá: um aspecto empresarial... né? da seriedade empresarial e coloca firmeza do empresário... porque o empresário vai te cobrar o mercado não aceita tal coisa o mercado quer tal coisa
1355	PG: PA: PG:	[é () isso você vai produzir“ é tradição NOssa” é:: porque assim o pessoal que é: é tem o cargo de chefia lá os donos né?... não basta para o engenheiro dize:r “ah não da para fazer isso aí”... “não dá porque?”... “quer compra uma máquina porque? o que essa máquina pode trazer de lucro para mim”... né? e é o tipo de situação que às vezes é uma situação técnica bem óbvia...
1360	PA:	e mesmo sendo óbvia () [
1365	PG: I1:	mesmo sendo óbvia o cara que um relatório que algo por escrito até pra te cobrar depois no caso ali o: o CHEFE que não abre mão por tradição ainda que dê prejuízo né?... e o PG traz a voz desse: desse chefe... né? e aí o: o humor a descontração esta/ estaria justamente nisso né? aquele chefe cabe/ dono de empresa cabeça dura né? que mesmo que alertado que vai ter prejuízo ele: por tradiÇÃO ele: ele: ele insiste o que eu queria dizer
1370	PG:	ressaltado esses aspectos aí? é:: [é o exemplo da:: exemplo rece/ não tão: antigo né?... do:: aquele presidente que era vice e virou presidente o:::
1375	I1: PG: PA:	[o Alencar? não Alencar o:::

	I1:	Alencar?
1380	PA:	[José de Alencar?
	I1:	José Alencar né?
	PG:	ele fez a Volkswagen a produzir: voltar a produzir o: fusca né? por um certo tempo né?
	I1:	não não foi Alencar foi o Itamar
1385	PA:	[Itamar
	PG:	[foi Itamar Itamar é
1390	PA:	[Itamar
	I2:	Alencar Itamar
	PG:	é não sei é: é
1395	PA:	[()
	PG:	é: foi o Ita/ é: e:: realmente uma coisa... um produto deFASAdo né? que não tinha mais porque voltar
	I1:	[deu prejuízo?
	PG:	não sei se deu prejuízo... mas foi pouco tempo né PA que::
1400	PA:	[deve ter dado... apesar de muitos (julgarem)
	PG:	[Foi muito rápido a Volkswagen foi muito rápida ()
1405	PA:	[tanto é que a Volkswagen remanejou toda uma linha de produção para o:: México... que tinha no Brasil
	PG:	[ficou mais um tempinho no México ()
1410	PA:	ficou é... () sim saiu mas foi toda direcionada para o México porque? o Brasil não não tinha... então concentrava do mundo todo se alguém quer fusca no mundo... então o México vai fabricar... aí quer dizer os pinga/ os gato pingado que tinha em várias partes do mundo agora está em um local só aí começou a valer a pena pelo nível de produção
1415	PG:	é... esse aí é um bom exemplo para ter dado também...(né) a questão do fusca
	I1:	é outro
	PA:	é
	I1:	o que eu ia dizer e assim o: o: PA disse agora pouco que dar aula é um mistério né? “dar aula é um mistério”... você falou... agora pouco
1420	PA:	é pela surpresas né ()
	I1:	[é e:: assim você representa representa como um ator... né? a:: mãe você traz a voz da mãe aquela encenação o filho respondendo naquela situação e o PG representa o: esse dono da empresa cabeça dura que insiste por tradição mesmo que dê prejuízo né?
1425	PA:	[cada um representou conforme o exemplo que trabalhou
	I1:	certo?
	PA:	uhum
	I1:	é: eu quero ressaltar esse lado de representação né?
1430	PA:	sim
	I1:	o professor como ator então?
	PG:	é:...ess/ isso vai muito da: da característica assim pessoal de cada um né?
	PA:	e olha que nós dois somos sérios hein ((risos))
1435	PG:	[é nós somos () é
	PA:	[()

1440	PG:	[é [
	I1:	mas brincaram?
	PG:	é... brincamos... acho que é importante em sala né?(na verdade)... eu gosto de levar a vida meio assim bem na ()
1445	PA:	[vamos dizer assim não é que nós brincamos nós interagimos né?
	PG:	é interagimos
	PA:	acho que é: o foco foi esse não foi? não a brincadeira
	I1:	o PA disse na outra situação quando a gente conversou a primeira vez sobre a aula dele que: que ele brinca com coisa séria... lembra disso?
1450	PA:	[ah sim
	PA:	lembro
	I1:	você brincou com coisa séria ali PG?
1455	PG:	ah eu acho que sim né?... é: um tema é um assunto importante ali da: da disciplina... e eu: criei aquela situação e na verdade isso não era a primeira vez que eu tinha feito isso aí sabe... na: na prova assim para: no exercício da prova que eles tinham feito... na semana anterior que vocês... que vocês participaram... né? é começava lá com um nome “Manoel é o gerente não sei das quantas” né? e: o a: bola da vez é o Lenon né? eu troquei “Lenon é o”... () o cara abriu a prova o aluno abriu a prova para fazer e o nome dele estava na
1460	PA:	[gerente ((risos))
	PG:	prova ele ele estava como enunciado de problema ((em tom de riso))
	I1:	o Lenon?
	PG:	O Lenon
1465	PG:	((risos)) imagina () [
	I1:	isso faz rir isso é humor [
1470	PG:	e eu acho engraçado porque tir/ o problema da prova a prova [
	PA:	a tensão
	PG:	né? [
1475	PG:	é tem aluno né?... eu me lembro do meu finado irmão né? coitado né? morreu né? ele:: tinh/ e/ e teve ele é/ tem vários alunos tem esse problema ele tinha esse problema também né?... que são bons alunos mas:: não são muito bons em prova... né? e porque não porque que o aluno te/ porque que tem alunos que não são bons de prova? porque eh: a prova está cercada daquele estresse... né? uma carga né?... a a prova é um retrato né? então eu acho que é uma forma assim de: dar uma quebrar nisso né?... eu lembro de ter escrito em exame na época do exame assim né? “boa sorte conto com a sua aprovação” pô a gente está aqui para aprovar o aluno né?... eu quero que o aluno passe... se eu tiver cem por cento de aprovação eu vo/ vou ficar contente também
1480	I1:	hein quer dizer... assim uma coisa que me chamou bem a atenção PG no que você está [
1485	PG:	é
	I1:	dizendo é:: houve um exemplo que você deu em sala de aula que começava com Manoel... e quando esse exemplo de alguma forma passou para uma situação de prova você trocou o nome e colocou de um aluno?
1490	PG:	coloquei o nome do aluno [
	I1:	do Lucas [
	PG:	()
1495	I1:	e você se lembra da: da: do momento em que eles estavam fazendo a prova [((risos))

	PG:	sei lá ()
1500	I1:	[eles riam na hora... eles ficavam
	PG:	[eles já conhecem o meu perfil né de ficar sempre:: sacaneando... então né? aí como o Lucas claro aí:: aquelas pessoas que tu não é tão 256
1505	I1:	[certo
	PG:	próximo né? Tipo o PA eu já conheço a certo tempo né?... assim eu posso brincar com ele eu sei que eu posso brincar com ele... têm pessoas que já não:: tu tem que ter essa
1510	I1:	[é
	PG:	percepção também né?... e o Lucas como a gente convive ele é nosso bolsista de iniciação... né?: então assim eu folgo mais com ele
	I1:	certo e aí dá para dizer que nesse exemplo da: da prova ali você brincou com coisa séria?
	PG:	brinquei com coisa séria
1515	I1:	e aí eu queria te perguntar assim o que é brincar com coisa séria?... porque e é: é né?
	PA:	[eu já respondi
	PG:	essa melhor ficar quieto...((risos)) não foi fácil ((tom de riso))
1520	PG:	eh:: é só/ é deix/ tentar assim::... suavizar um pouco né?:...aquele momento no caso da prova... né: eu eu adorava fazer prova... nossa é: é o tipo de estresse assim bacana para mim
	PA:	[((risos))
1525	PG:	[sou muito competitivo assim né?... e agora nã:o sou tanto assim sou um pouco menos... se eu puder sempre tirar a melhor nota melhor então que legal prova mais um dia para mim provar isso... eh: mas tem se/ outro perfil de aluno que não se dá muito bem com essa questão de prova... né? então a: questão do brincar com () dá uma quebrada nesse clima deixar a pessoa mais à vontade... né? brincar com coisa séria né? em uma situação de aula né?... né: no caso aqui da:: eu brinquei com uma coisa muita séria ali... na verdade... que na: nas empresas assim é:: é: frustrante... tecnicamente saber fazer uma coisa... né? e alguém que está acima... que detém o poder da da caneta lá “não não vai fazer”... às vezes por pura represalia né PA?...
1530	PA:	[()
1535	PG:	uma questão política até... então aquilo que eu falei ali em uma situação real seria uma coisa MUIto chata... né o::: “oh nós vamos ter prejuízo... se pro/ fizermos isso” aí eu to/ eu coloquei como uma brincadeira né? e te/ “não nós vamos produzir e acabou... é eu que mando”... né?... eh: é uma: aí ficou ali ficou engraçado mas em uma situação real é frustrante... né? eu lembro da: da época que eu trabalhei na sadia que foi a minha única experiência profissional tirando as caldeiras depois... eu nunca achei que eu ia precisar ter uma discussão... daquele nível assim o:: nós tínhamos uma máquina... no setor de: (esposteamento) em Dois Vizinhos... espossejamento é onde faz os cortes... e a máquina ela:: é: ela é horizontal obviamente o plano dela era tipo um túnel que passava as bacias para lavar abacias as bacias umas caixas né? e a: pessoa da produção que TINha o poder era um chefe daquele setor... ele cismou que ele queria inclinar a máquina... cortar os pés da máquina e deixa assim que ia mais rápida uma coisa maluca assim::: é: coisa inusitada né?... aí: eu expliquei para ele “não a máquina foi dimensionada para ficar na horizontal... hora que tu fazer isso aqui na máquina... todo peso da máquina vai para um lado” é óbvio né vai forçar a máquina não foi concebida para isso... a adaptação ela
1540	PA:	[() tu vai forçar né? ()
1545	PG:	[até pode ser feita né? mas não dessa forma... e pessoa não aceitou “ é não justifica e não sei o que” não foi feito... porque eu que teria que mandar fazer aquilo nunca que eu iria mandar fazer uma coisa daquelas... né? então é o tipo de discussão que existe no mundo de trabalho agora melhorou né?
1550	PA:	[() tu vai forçar né? ()
1555	PG:	[até pode ser feita né? mas não dessa forma... e pessoa não aceitou “ é não justifica e não sei o que” não foi feito... porque eu que teria que mandar fazer aquilo nunca que eu iria mandar fazer uma coisa daquelas... né? então é o tipo de discussão que existe no mundo de trabalho agora melhorou né?
		[

	PA:	()
1560	PG:	[acho que com uma profissionalização maior a própria no caso da sadia que eu dei o exemplo ali não vai aparecer na/ no nosso artigo obviamente...né: acho que todos os chefes têm formação superior né?...eram pessoas sem formação né?... então é: complicado... então eu acho uma coisa muito séria assim agora fica engraçado entendeu? mas dentro das empresas é uma coisa que incomoda bastante né?
1565	I1:	existe um ditado... acho/ vocês devem conhecer também acho que é bem né? segundo o qual “com coisa séria não se brinca”... aí que eu acho muito interessante a tua expressão PA... quando você disse assim “eu brinco com coisa séria”... tem um ditado que diz “com coisa séria não se brinca” eu brinco com coisa séria você disse e aí
1570	PG:	[é:: também é verdade mas depende do contexto
1575	I1:	[é exatamente PG depende do qual é essa coisa séria né?
	PG:	é... tipo o:: PA tem um menino que tem problema de saúde né?
	PA:	tem
	PG:	tem problema de saúde... não tem como brincar com uma coisa dessas né?
1580	I1:	[qual PA
	PG:	[()
	PA:	o meu filho
	PG:	é uma coisa séria eu nunca vou brincar com uma coisa dessas né? ()
1585	I1:	[vai machucar o PA... vai ferir
1590	PG:	[é vai machucar o PA... inclusive assim eu tomo cuidado assim (PA) o PA quando eu estava conversando com a família eu no e-mail assim... se colocando a disposição para ajudar eu achei muito bacana né?... e eu seguido eu pergunto para o PA “como é que está o teu menino”
	I1:	tratando coisa séria como coisa séria
	PG:	a: é: esse é o tipo de coisa séria que com isso não se brinca... aí esse ditado ele: faz sentido
1595	I1:	com coisa séria não se brinca... agora
	PG:	[(mas pelo o que a gente vêm acompanhando) pelo tipo ele está bem melhor né?
1600	PA:	tá
	PG:	tá bem melhor o menino né?
	PA:	é meu menino está bem melhor do que estava há um tempo atrás...
	PG:	mas aí a coisa seria no caso que s/ se brinca como ele falou é: as situações de: de trabalho e que são estressantes e: e e vão ter que aprender a conviver com esse estresse... do dia a dia
1605	I1:	seria brincar com coisa séria para levar um pouco de leveza para eles?
	PG:	é
	I1:	para que eles se lembrem depois
	PG:	é... às vezes assim tu acaba lembrando de alguma coisa porque justamente porque teve talvez o Lenon nunca mais esqueça desse exemplo aí... porque ele é o gerente
1610	PA:	é
	I1:	que enfrentou es/ esse chefe que: que:: dono de empresa que disse “ vamos por tradição mesmo que der prejuízo”
	PG:	é:
1615	I1:	né? olha são cinco horas... é assim eu acho que:: está de bom tamanho... né? e nós podemos eh:: encerrar por aqui
	PA:	[()

1620	II: PG: PA: PG:	se vocês estiverem de acordo não não tá... [tranquilo nosso amigo aqui tem... vai sair correndo daqui a pouco ((dirige-se ao PG)) nossa minha vida está meio atribulada hoje eu tenho: tenho inglês e eu tenho tênis ainda hoje
1625	PA:	e eu tenho uma reunião às dezenove horas