

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

LETÍCIA CRISTINA TOLDO

**A FUNÇÃO REGULADORA DA DIGRESSÃO EM SITUAÇÃO DE  
AUTOCONFRONTAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2019

LETÍCIA CRISTINA TOLDO

**A FUNÇÃO REGULADORA DA DIGRESSÃO EM SITUAÇÃO DE  
AUTOCONFRONTAÇÃO**

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

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima

2019

T648f

Toldo, Leticia Cristina.

A função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação / Leticia Cristina Toldo. -- 2019.

111 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, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Trabalho - Aspectos psicológicos. 3. Prática de ensino. 4. Digressão (Retórica). 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  
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630  
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



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



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Título da Dissertação n.º 43**

***“A função reguladora do fenômeno da digressão em situação de autoconfrontação”***

por

**Letícia Cristina Toldo**

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia dezoito de dezembro de dois mil e dezenove, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus 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. Dalvane Althaus**  
UTFPR/PB

---

**Profª. Drª. Siderlene Muniz Oliveira**  
UTFPR/DV

---

**Profª. Drª. Lovania Roehrig Teixeira**  
UFMS

---

**Prof. Dr. Marcos Hidemi de Lima**  
Coordenador do Programa de Pós-  
Graduação em Letras – UTFPR

**“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa”**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as oportunidades e fortalecimento, pois sem Ele nada seria possível.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Agradeço ao meu companheiro de vida e de alma, que durante esse percurso tornou-se meu marido, e com muita paciência e amor soube me apoiar.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, por todos os ensinamentos e conselhos durante esse período de orientação.

Agradeço aos membros da banca, pela dedicação em ler e contribuir com essa pesquisa.

Agradeço ao grupo de pesquisa Linguagem Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD'Humano) por ser muito mais que um grupo, ser uma união de amigos.

Agradeço aos professores da UTFPR, Campus Pato Branco, que participaram da formação continuada e assim puderam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que ajudaram e me apoiaram nessa caminhada.



TOLDO, Letícia Cristina. **A FUNÇÃO REGULADORA DA DIGRESSÃO EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa é proveniente de uma ação de formação continuada que ocorreu através de quatro sessões de autoconfrontações realizadas com professores do ensino superior na UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) Campus Pato Branco. Essa proposta foi implementada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade – desenvolvida na França por Clot (2010) e Faïta (1996) – e aplicada pelo Grupo de Pesquisa denominado “Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano” (LAD’Humano). A Clínica da atividade é, segundo Clot (2017, p.18) “há quase vinte anos, uma metodologia de ação para mudar o trabalho”. Althaus (2019, p.30) afirma que a Clínica ao mesmo tempo que está cuidando do trabalho está cuidando também da saúde do profissional. Um dos métodos pelo qual a Clínica atua é o da autoconfrontação, em que os profissionais se assistem em atividade. Essas sessões supracitadas foram realizadas com uma dupla de docentes voluntários pertencentes ao Departamento de Matemática do referido Campus. A partir do *corpus* produzido e transcrito de acordo com as normas do Projeto NURC/SP (PRETI, 1993), o objetivo foi encontrar as digressões e as suas categorias para que fosse possível entender qual é a função desse fenômeno dentro da conversação. As digressões são definidas como uma porção de conversa que pode ou não estar ligada ao enunciado principal, mas não podem ser classificadas como incoerentes, (DASCAL, 2006). Dascal; Katriel (1979 p. 76 - 92) nos sugerem três categorias para a classificação das digressões: 1) baseadas na interação; 2) baseadas no enunciado; 3) baseada em sequências inseridas. Após categorizadas, as digressões foram analisadas sob a ótica da função reguladora, de acordo com Lima (2010). Segundo o autor, a atividade reguladora é a fase que transita entre atividade exterior, nesse caso a fala, para atividade interior que é o pensamento. Sendo assim, esta pesquisa buscou analisar não somente o fenômeno linguístico da digressão, mas também a sua função como fenômeno regulador do pensamento dentro do enunciado e no desenvolvimento clínico do sujeito que participa de uma iniciativa da Clínica da Atividade. A partir dessa pesquisa, foi possível constatar que as digressões baseadas no enunciado possuem a função de regular o pensamento do falante e, para além disso, elas atuam também como estratégias utilizadas dentro do enunciado para superar os obstáculos encontrados durante a conversação, ou seja, as digressões buscam superar o que Clot (2010) denominou de “O difícil de dizer”.

**Palavras-chave:** Clínica da Atividade – Autoconfrontação – Digressão – Atividade Reguladora.

TOLDO, Letícia Cristina. **THE REGULATORY FUNCTION OF DIGRESSION IN THE SITUATION OF AUTOCONFRONTATION**. 2019. Masters dissertation. Post Graduate program in Language Studies. Teaching and Research Management. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.

### **ABSTRACT**

This research comes from a continuing education action that took place through four self-confrontation sessions held with higher education professors at UTFPR (Federal Technological University of Paraná) Câmpus Pato Branco. This proposal was implemented based on the theoretical and methodological assumptions of the Clinic of Activity - developed in France by Clot (2010) and Faïta (1996) - and applied by the Research Group called "Language, Activity and Human Development" (LAD'Human). The Clinic of the activity is, according to Clot (2017, p.18) "for almost twenty years, a methodology of action to change work". Althaus (2019, p.30) states that the Clinic while taking care of work is also taking care of the health of the professional. One of the methods by which the Clinic operates is that of self-confrontation, in which professionals assist themselves in activity. These aforementioned sessions were held with a pair of volunteer faculty members from the Mathematics Department of the Campus. From the corpus produced and transcribed according to the norms of Project NURC / SP (PRETI, 1993), the objective was to find the digressions and their categories so that it was possible to understand what is the function of this phenomenon within the conversation. Digressions are defined as a portion of conversation that may or may not be linked to the main statement, but cannot be classified as inconsistent (DASCAL, 2006). Dascal; Katriel (1979 p. 76 - 92) suggest three categories for the classification of digressions: 1) interaction-based digressions; 2) utterance-based digressions; 3) insertion sequences digressions. After categorizing, the digressions were analyzed from the perspective of the regulatory function, according to Lima (2010). According to the author, regulatory activity is a phase that transits between external activity, in this case speech, to inner activity, which is thought. Thus, this research sought to analyze not only the linguistic phenomenon of the digression, but also its function as a regulating phenomenon of thought within the utterance and clinical development of the subject who participates in an initiative of the Activity Clinic. From this research, it was possible to verify that the digression based on the utterance have the function of regulating the speaker's thinking and, besides, they also act as strategies used within the utterance to overcome the obstacles encountered during the conversation, ie , the digressions seek to overcome what Clot (2010) called "The hard to say."

**Keywords:** Activity Clinic - Self-confrontation - Digression - Regulatory Activity.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Normas de transcrição do projeto NURC/SP .....	32
Quadro 2 - Exemplo da formatação do texto transcrito .....	33
Quadro 3 - Digressão baseada no enunciado .....	40
Quadro 4 - Digressão baseada na interação.....	42
Quadro 5 - Digressão baseada em sequências inseridas .....	43
Quadro 6 - Atividade reguladora .....	47
Quadro 7 - Tópicos da ACS do P1 .....	55
Quadro 8 - Início da ACS do P1 .....	56
Quadro 9 - Estar na aula X Estar no cálculo - ACS do P1 .....	59
Quadro 10 - A participação dos alunos - ACS do P1 .....	62
Quadro 11 - Estar no Cálculo X Estar em interação com os alunos - ACS do P1.....	63
Quadro 12 - Sair da "zona de conforto" - ACS do P1 .....	65
Quadro 13 - Engajar os alunos - ACS do P1.....	66
Quadro 14 - "É difícil" - ACS do P1 .....	67
Quadro 15 - Trecho final da ACS do P1 .....	68
Quadro 16 - Tópicos da ACS do P2 .....	71
Quadro 17 - A aluna com o pincel na mão - ACS do P2 .....	72
Quadro 18 - Características da aluna - ACS do P2.....	75
Quadro 19 - I3 retoma o tópico - ACS do P2.....	76
Quadro 20 - Uma nova proposta de metodologia - ACS do P2.....	79
Quadro 21 - Um momento de estudo - ACS do P2 .....	82
Quadro 22 - Pensamento regulado - ACS do P2 .....	84
Quadro 23 - O papel do interveniente - ACS do P2 .....	85
Quadro 24 - Tópicos da ACC do P1.....	87
Quadro 25 - Retomando os tópicos - ACC do P1.....	87
Quadro 26 - "Como reengajar os alunos" - ACC do P1.....	89
Quadro 27 – A falta de esforço do aluno - ACC do P1 .....	90
Quadro 28 - A proposta do P1 - ACC do P1 .....	94
Quadro 29 - Tópicos da ACC do P2.....	96
Quadro 30 - Os alunos da engenharia X os alunos da licenciatura - ACC do P2.....	97
Quadro 31 - Turmas reduzidas - ACC do P2.....	99
Quadro 32 - A dificuldade dos alunos que vão ao quadro - ACC do P2.....	102
Quadro 33 - O nervosismo - ACC do P2 .....	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conjunto de intervenções clínicas.....	31
Tabela 2 - Siglas utilizadas para representar os falantes.....	33

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Cena de uma autoconfrontação .....	31
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Autoconfrontação Simples
ACC	Autoconfrontação Cruzada
CA	Clínica da Atividade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DEPED	Departamento de Educação
FUNESP	Fundação de Ensino Superior
I1	Interveniente 1
I2	Interveniente 2
I3	Interveniente 3
JIC	Junta Isolante Colada
LAD' Humano	Linguagem Atividade e Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
NUENS	Núcleo de Ensino
NURC/SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
P1	Professor 1
P2	Professor 2
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEPS	Mestrado em Engenharia de Produção e Sistema
PPGL	Programa de Pós Graduação em Letras
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. MÉTODO CLÍNICO E ETAPAS DA PESQUISA</b> .....	<b>19</b>
1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	19
<b>1.1.2 A atuação com os docentes</b> .....	<b>20</b>
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES .....	21
1.3 CLÍNICA DA ATIVIDADE .....	25
1.4 A AUTOCONFRONTAÇÃO .....	26
1.5 O DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA .....	28
1.6 OS PARTICIPANTES .....	29
1.7 CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DO CORPUS E PROCEDIMENTO DE ANÁLISES .....	30
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>35</b>
3.1 TÓPICOS CONVERSACIONAIS .....	35
3.2 A DIGRESSÃO .....	37
<b>3.2.1 Digressão baseada no enunciado</b> .....	<b>39</b>
<b>3.2.2 Digressão baseada na interação</b> .....	<b>41</b>
<b>3.2.3 Digressão baseada em sequências inseridas</b> .....	<b>43</b>
3.4 O DESENVOLVIMENTO CLÍNICO .....	48
3.5 A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	51
<b>4. ANÁLISES</b> .....	<b>55</b>
4.1 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR 1.....	55
4.2 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR 2.....	70
4.3 AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA DO PROFESSOR 1.....	86
4.4 AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA DO PROFESSOR 2.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa realizada durante a minha caminhada acadêmica. Portanto, nesse primeiro momento, farei um breve resumo sobre esse percurso a fim de demonstrar os objetivos e propósitos que me levaram a pesquisar e a estudar sobre as digressões e as suas categorias e também sobre a função reguladora que esse fenômeno linguístico possui na conversação, especialmente nas sessões de autoconfrontação simples e cruzadas dentro do método da Clínica da Atividade.

Iniciei a trajetória durante a graduação, quando fui convidada a participar de um grupo de pesquisa chamado LAD'Humano (Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano) sob a orientação do Professor Doutor Anselmo Pereira de Lima. Durante os encontros, compreendi e despertei o interesse para as propostas que o grupo desenvolve. Resumidamente, o foco do grupo é a formação continuada dos professores do ensino superior sob o viés da Clínica da Atividade (CLOT, 2006). A Clínica foi desenvolvida pelo psicólogo do trabalho Yves Clot, na França. O método pelo qual a Clínica da Atividade e o LAD'Humano realizam as pesquisas é o da autoconfrontação, que foi desenvolvido pelo linguista Daniel Fäita, na França. Esse método consiste, de forma resumida, em o profissional assistir e comentar o seu próprio agir sendo o trabalhador o seu próprio especialista (CLOT, 2006).

A autoconfrontação subdivide-se em duas formas: a simples e a cruzada. Na simples, o professor assiste a um pequeno trecho da sua atuação que fora anteriormente gravado na presença de intervenientes, e então comenta o que ele faz e quais são as suas opiniões sobre o seu próprio agir. Já o interveniente possui a função de conduzir a conversa que também é gravada em material audiovisual. Na autoconfrontação cruzada, por sua vez, há a presença de dois profissionais, sendo que um assiste e comenta o trecho de aula de seu colega. Na sessão da autoconfrontação cruzada o interveniente também faz-se presente (CLOT, 2010).

O método da autoconfrontação mostrou-se relevante por dar a liberdade aos profissionais de expor seus medos, expectativas, dúvidas, incertezas e outros sentimentos sem o receio de receber críticas. Esse método permite mostrar ao professor que ele conhece sua área de atuação e que ele pode conduzir e realizar suas reflexões sobre ela e, com isso, promover mudanças no seu próprio agir.

Posteriormente, fui apresentada ao livro *Análise de textos orais*, de Dino Preti (1993), no qual me interessei pelo tópico abordado por Leonor Lopes Fávero sobre as digressões realizadas no enunciado. A partir de então, comecei a estudar sobre esse fenômeno que, segundo a autora do capítulo, é recorrente na fala. As digressões caracterizam-se por serem um desvio momentâneo da conversa que se encontra em desenvolvimento. Para Fávero (1993, p. 51) a digressão é uma porção de conversa que pode ou não estar ligada com o tópico principal, contudo não pode ser classificada como incoerente dentro do enunciado sob o ponto de vista interacional. Os autores Dascal; Katriel (1979, p. 82 – 92)<sup>1</sup> afirmam que as digressões subdividem-se em três categorias: baseada no enunciado, baseada na interação e baseada em sequências inseridas.

Observada a relevância de tal fenômeno linguístico, optei, em minha pesquisa de conclusão do curso<sup>2</sup> em Licenciatura em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por dedicar-me às digressões. O *corpus* de análise em questão foi a produção de dados realizados pelo grupo de pesquisa<sup>3</sup> em um material audiovisual gravado em situação de autoconfrontação simples com um docente do ensino superior da área de Matemática. Realizei a transcrição do material utilizando as regras de Preti que são provenientes do projeto NURC/SP (1993). Depois disso, categorizei as digressões baseada em Dascal e Katriel (1979). Com esse estudo então pude perceber que as digressões possuíam uma função dentro do enunciado: a de regular a fala do docente em questão.

Assim, sob a orientação do Professor Doutor Anselmo Pereira de Lima, desenvolvi o trabalho denominado “O desenvolvimento da função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação simples” e pude explorar as digressões e demonstrar que elas possuem a função de regular o enunciado do sujeito em autoconfrontação (TOLDO, 2017).

Quando ingressei no programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, na UTFPR Câmpus Pato Branco, passei a ter contato com outros aspectos de pesquisa

---

<sup>1</sup> Texto original: The primary distinctions we will draw in our attempt to classify the digressions, and to account for their occurrence, are those between utterance-based digressions, interaction-based digressions and insertion sequences (DASCAL e KATRIEL, 1979, p. 82).

<sup>2</sup> Trabalho de conclusão de curso que tem por título “O desenvolvimento da função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação simples” – 2017.

<sup>3</sup> Contou também com a parceria de pedagoga da instituição, na época coordenadora do Núcleo de Ensino (NUENS), com auxílio com bolsa do edital de Recursos Educacionais Digitais, e também com os professores participantes.

que despertaram o meu interesse e me fizeram chegar até este estudo. Então, decidida a dar continuidade ao estudo das digressões realizadas durante o método da autoconfrontação, optei por analisá-las não apenas na autoconfrontação simples, mas também nas cruzadas.

Esta pesquisa tem como objetivo estudar e compreender as digressões não apenas como fenômeno linguístico, mas também como um fenômeno que tem a função de regular o enunciado do falante em busca de superar os obstáculos encontrados dentro do enunciado de dois professores da área da Matemática do ensino superior que participaram da ação. Assim, os objetivos específicos são: encontrar a função que essas digressões possuem dentro do enunciado e como elas atuam para regular o pensamento do falante; abordar o desenvolvimento pelo qual o sujeito passa durante as sessões de autoconfrontações; e como os tópicos, que são abordados dentro dessas sessões, “Aula x Cálculo” e “Pincel na mão do aluno” se desenvolvem durante as autoconfrontações.

Esse estudo é importante para uma melhor compreensão das digressões e das suas funções dentro do enunciado, bem como, mostrar uma iniciativa de formação continuada para docentes que visa colocar o profissional como o seu próprio especialista, permitindo a ele observar e apontar o seu próprio agir. Sendo assim, o estudo é relevante para áreas da linguística, da psicologia e também para as áreas que promovem as formações continuadas para os professores.

Essa pesquisa difere-se das demais, pois busca estudar a digressão não apenas dentro de suas categorias e/ou como fenômeno linguístico, mas sim como uma função de atividade reguladora dentro do enunciado, a fim de superar os “obstáculos” encontrados pelo falante durante a conversação. Além disso, a pesquisa buscou analisar o desenvolvimento clínico que os docentes obtiveram ao participar das ações da Clínica da Atividade.

O capítulo um, *Método Clínico e etapas da pesquisa*, trata da metodologia utilizada nesta pesquisa. Têm-se então as definições de Clínica da Atividade e de Autoconfrontação. Nesse capítulo, buscou-se exemplificar todos os passos realizados para a produção dos dados e o seu para, posterior, análise. Há também a descrição do local no qual a pesquisa foi realizada, isto é, do contexto dos dados. Além disso, nesse capítulo fez-se um breve relato sobre a questão da formação continuada ofertada aos docentes do ensino superior. Esses profissionais, por vezes, adentraram na carreira docente após realizar os cursos de mestrado e doutorado que não

necessariamente capacitam para a área docente e sim para a área de pesquisa. Assim, essa categoria de profissionais fica sem uma base de orientações pedagógicas para o agir em sala de aula. Por vezes, lhes são ofertadas disciplinas que trabalham metodologias de ensino, mas geralmente elas têm uma carga horária baixa. Gatti (2004, p. 436) menciona que uma triangulação perfeita para esse assunto seria: docência, pesquisa e ação docente. Segundo a autora supracitada e outros que compõem este capítulo, a formação continuada para os professores do ensino superior necessita de uma nova abordagem.

O capítulo dois, *Fundamentos Teórico-Methodológicos*, trata dos fundamentos teóricos utilizados para a análise dos dados. Apresenta-se a definição dos tópicos conversacionais que, segundo Fávero (1993, p. 39), são de extrema importância para o entendimento da conversação, pois eles permitem entender e encontrar o início e o término de um tópico. Para esta pesquisa, isso será relevante para entender quando ocorre a digressão, bem como para poder perceber em qual tópico ela está inserida, e, ainda, se esse tópico foi retomado após a realização dessa digressão.

Seguindo com as definições, o capítulo ainda trata sobre a atividade reguladora, conceito desenvolvido por Lima (2010) que exemplifica a relação entre a atividade primeira e a atividade segunda. Esse conceito é importante para entender uma das funções que as digressões possuem que é a de regular o enunciado. Para o autor, a atividade segunda é o momento que o sujeito tem para organizar-se mentalmente a fim de aprimorar a atividade primeira. Quando transposta essa teoria para este trabalho em questão, pode-se relacionar a digressão com uma atividade segunda, ou seja, àquela que vem para regular o enunciado do falante que está em desenvolvimento.

No tópico seguinte ao da atividade reguladora, há a explanação do desenvolvimento clínico. Para isso, discutem-se os conceitos de Vigotski (2007) sobre o nível de desenvolvimento real e potencial e também o de zona de desenvolvimento proximal, visto que, um dos objetivos da pesquisa é encontrar o desenvolvimento clínico do sujeito que participa dos métodos da Clínica da Atividade. Também discute-se a relação do enunciado com o afeto e as emoções (LIMA, 2015), pois o estudo abordará também como os sujeitos são afetados dentro do ambiente de trabalho.

Prosseguindo para o próximo capítulo, tem-se a discussão sobre a relação entre pensamento e linguagem também valendo-se de conceitos de Vigotski (2007).

Ao tratar dessa relação, procura-se evidenciar a relação entre o pensamento e a linguagem, a elaboração e a reelaboração do enunciado e a digressão.

O último capítulo, *Análises*, deste trabalho, antecedendo as considerações finais, trata das análises que foram realizadas nas quatro sessões de autoconfrontação (duas simples e duas cruzadas) que buscam articular as teorias e mostrar que as digressões possuem a função de regular o enunciado do falante, para além de apenas sustentar e contribuir para o enunciado em questão e, como já foi mencionado na introdução, analisar-se-á o desenvolvimento clínico dos participantes da ação envolvendo as autoconfrontações.

Ao fim, apresentamos uma sessão intitulada *considerações finais* na qual buscamos apresentar uma síntese das análises e apresentar quais foram as conclusões gerais do estudo proposto.

## 1. MÉTODO CLÍNICO E ETAPAS DA PESQUISA

Neste capítulo abordamos a metodologia para a produção de dados, bem como seu contexto. Primeiramente, tratamos do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. No segundo momento, discutiremos brevemente sobre a formação continuada dos professores do ensino superior, logo após tecemos explicação sobre a Clínica da Atividade e um dos seus métodos, e, finalizando, evidenciamos os procedimentos técnicos utilizados para a análise do *corpus*.

### 1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na UTFPR, Câmpus Pato Branco, e, de acordo com as informações disponibilizadas no portal *online* da Instituição<sup>4</sup> a trajetória desse Câmpus iniciou em 1990 com um programa do governo federal que visava expandir o ensino técnico. Então, foi instaurado o CEFET na cidade de Pato Branco. Em 1992 fora realizado o primeiro concurso público que buscava a contratação dos servidores. Esses iniciaram suas atividades em Março de 1993, ainda nesse ano realizou-se a aula inaugural. Nessa época o Câmpus contava com 22 professores, 57 técnicos-administrativos e 442 alunos e ofertava dois cursos: Técnico em Edificações e Técnico em Eletrônica.

Em 1994, houve a incorporação da FUNESP – Fundação de Ensino Superior, a Pato Branco. E em 1999, a instituição passa a oferecer o ensino médio e expande o ensino superior. Em 2005 a instituição transforma-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira e única universidade especializada no Brasil em Educação Profissional Técnica. Em 2007, foram implantados os primeiros cursos de engenharias e iniciava-se também a implementação das licenciaturas.

Hoje, o Câmpus atua com 11 cursos de ensino superior, sendo eles: Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Letras – Português/Inglês, Licenciatura em Matemática, Química, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Manutenção Industrial. Atua também com 8 especializações sendo elas: Banco de Dados, Engenharia de Produção,

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis em <<http://portal.utfpr.edu.br/noticias/pato-branco/25-anos-1>>, acesso em 30 de ago. 2019

Engenharia de Segurança do Trabalho, Gestão Contábil e Financeira, Projetos e Dimensionamentos em Estruturas Metálicas, Rede de Computadores – Configuração e Gerenciamento de Servidores e Equipamentos de Redes, Tecnologia em Java e MBA<sup>5</sup> em Recursos Humanos.

A Instituição ainda conta com 9 cursos de pós-graduação nível mestrado, sendo eles em: Agronomia, Desenvolvimento Regional, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção e Sistemas, Letras, Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, Administração Política em Rede Nacional, Matemática em Rede Nacional. E dois programas de Doutorado; em Agronomia e em Desenvolvimento Regional.

De acordo com dados de Maio de 2018, o Câmpus conta com um quadro de 4.277 alunos, 426 servidores sendo 292 efetivos (186 doutores, 99 mestres e 7 especialistas), 43 docentes contratados (6 doutores, 19 mestres, 10 especialistas e 8 graduados), 91 técnico-administrativos e, juntamente com essa equipe, estão 97 estagiários e 76 funcionários de empresas terceirizadas.

### **1.1.2 A atuação com os docentes**

Como mencionado anteriormente, o Câmpus Pato Branco teve uma grande expansão nos últimos anos, a quantidade de cursos e de pós-graduações bem como o quadro de funcionários aumentaram significativamente. Pensando nos professores, foram organizados departamentos para que pudesse facilitar o atendimento aos docentes. Há então, atualmente, treze departamentos: 1) Administração; 2) Agronomia; 3) Ciências Contábeis; 4) Civil; 5) Elétrica; 6) Física; 7) Humanas; 8) Informática; 9) Letras; 10) Matemática; 11) Mecânica; 12) Química, 13) Agrimensura. Esses professores recebem apoio e ações de formações continuadas do Departamento de Educação (DEPED), que conta com as atividades pedagógicas de um Núcleo de Ensino (NUENS) (ALTHAUS, 2013, p. 14).

De acordo com Althaus (2013, p.14), algumas ações em apoio aos docentes foram realizadas, porém frustradas e receberam críticas. No ano de 2010, com o Professor Anselmo Pereira de Lima assumindo a coordenação do DEPED, ocorreu a

---

<sup>5</sup>MBA - Master Business Administration é um curso de pós – graduação, presencial, e lato sensu. Fonte: PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32116>.

proposta e a realização de um programa de formação continuada com os docentes denominado de “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”, a proposta foi apresentada e, ao final, havia um total de 56 professores voluntários para participar da iniciativa (ALTHAUS, 2013).

O Professor Dr. Anselmo Pereira de Lima, então coordenador do DEPED, atuou como educador em um Centro de Formação Profissional Ferroviário (SENAI – SP) na cidade de São Paulo, onde desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre a interação verbal entre professor e aluno. Quando realizou o doutorado, Lima (2008) continuou a sua investigação em visitas técnicas em contexto educacional. Durante seu processo de doutorado, Lima participou da Clínica da Atividade na França, onde foi exposto ao método da autoconfrontação (ALTHAUS, 2013, p.16).

Quando iniciou sua carreira na UTFPR, Câmpus Pato Branco, no ano de 2009, ele buscou dar continuidade ao seu trabalho. No ano de 2010, Lima ingressou no Departamento de Educação (DEPED) onde, juntamente com a pedagoga atuante no departamento Dra. Dalvane Althaus, propôs a formação continuada aos docentes do ensino superior por meio da Clínica da Atividade. Essas intervenções ocorreram em quatro departamentos: Informática (2011); Mecânica (2012); Ciências Contábeis (2013); e Matemática (2014) (ARIATI, 2018, p. 16).

São as intervenções clínicas que foram realizadas com dois docentes voluntários pertencentes ao departamento de Matemática da UTFPR, Câmpus Pato Branco, que compõe o *corpus* de análise desta dissertação.

## 1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Discutiremos aqui um breve apanhado sobre a docência no ensino superior com o intuito de mostrar suas duas faces; a da docência e a da pesquisa. Relacionado isso com as possíveis problemáticas que envolvem essas duas faces da atividade dos professores, buscamos também falar sobre a formação continuada oferecida a esse grupo de profissionais.

De acordo com Masetto (1998, p. 9), foi em 1808 que os cursos de ensino superior tiveram seu início no Brasil. Em 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores. Elas foram criadas devido à chegada da família real em 1808, antes disso, as pessoas que desejariam cursar o ensino superior deveriam buscá-lo no exterior. Nessas escolas, eram ofertados cursos de Direito, Medicina e Engenharia.

Após isso, o ensino superior expandiu-se com o objetivo de formar profissionais que dominassem certas áreas de atuação consideradas primordiais naquela época. Para que os alunos fossem ensinados, buscavam-se os melhores profissionais de cada área com o ideal de que esses pudessem ensinar aos alunos como se tornarem bons profissionais (MASSETO, 1998, p. 9 -10).

Foi no ano de 1920 que a primeira universidade foi criada “com a junção das Escolas de Direito, Medicina e Engenharia do Rio de Janeiro. Esta universidade foi resultado da união de cursos isolados que se ligavam pela reitoria com a garantia de autonomia didática e administrativa” (LOPES et al. 2011, p. 3371). Feito isso, passaram-se alguns anos nos quais se discutia sobre como deveria funcionar essa universidade. Foi apenas na *Era Vargas*, em 1934, que uma nova implementação foi realizada com a criação da Universidade de São Paulo (LOPES et al. 2011, p. 3372). Durante esse período, segundo Althaus (2013, p. 27) “o corpo docente seria composto por professores catedráticos, auxiliares de ensino e livres docentes”.

Após o golpe de 1964, ocorreu a primeira reforma universitária brasileira. Esse ato tinha por objetivo modernizar as universidades e torná-las uma forma eficiente de formação de profissionais. Os pontos principais dessa reforma eram: organização semestral, implementação da pós-graduação (mestrado e doutorado), unificação do vestibular, entre outros (LOPES, et al, 2011, p. 3373).

Segundo para os anos de 1980 e 1990 em que foi instituída a Constituição de 1988, a qual em seu Art. 207 “estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e autonomia universitária. [...] Nesse contexto, a Formação de Professores para Educação Superior é prevista na LDBEN 9394/96, para ocorrer em Cursos de Pós-Graduação em nível de mestrado e de doutorado.” Porém, o que ocorria é que os alunos dedicavam-se somente à pesquisa e não à docência, sendo assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou o estágio de docência obrigatório para os alunos da pós-graduação, buscando unir as duas esferas. Algumas portarias criadas pelo MEC também tinham como objetivo unir a pesquisa e a docência (ALTHAUS, 2013, p. 35 - 37).

Diferentemente do início da implementação do ensino superior, agora, tem-se pensado e discutido sobre a formação desses professores para além do que simplesmente ter o domínio da profissão a ser ensinada. Mesmo assim, constata-se que a grande parte dos docentes que hoje atuam nos cursos superiores possuem sua formação obtida em graduações em nível de bacharelado. Na tentativa de solucionar

tal problemática, há as formações continuadas. Elas são um momento no qual profissionais que não tiveram contato, em suas formações, com diálogos oriundos da área pedagógica possam, finalmente, ter essa oportunidade e, assim, pensar a atividade docente como prática pedagógica.

A formação continuada ocorre de diversas formas: grupo de estudos e reflexões, preparação de atividades e de projetos em grupos. Essa formação geralmente ocorre durante as chamadas “semanas pedagógicas”; que, por convenção, significa: tempo dedicado à preparação dos professores. A formação continuada de professores é um assunto que, na atualidade, é bastante debatido no meio acadêmico. Mais do que apenas essas “semanas”, de acordo com Fogaça (2010, p. 21), a formação continuada é uma formação que acontece durante toda a vida, de forma ininterrupta, iniciando pela graduação e transpondo-se por meio de pós-graduações; *lato ou stricto sensu*, e cursos disponibilizados pela instituição na qual o docente atua.

Entretanto, de acordo com Gatti (2004, p. 433) sabe-se que um professor de ensino superior precisa ter uma formação aprofundada dos conteúdos da área em que ele atua e, ao mesmo tempo, conhecimento didático. Porém, todos esses aspectos necessitam de constante preparação e atualização.

Para Masetto (1998, p. 19), a docência no ensino superior exige desse profissional um domínio do conteúdo e da sua área de atuação, mas não apenas isso; exige que o profissional tenha experiência necessária e aprofundamento por meio de cursos de especialização e participações em eventos. Na pesquisa, de acordo com Masetto (1998, p. 19), é o momento em que o professor realiza seus estudos e aprofundamentos, colocando-os em artigos, livros e apresentações em eventos, e essa é outra exigência direcionada ao professor do ensino superior, a produção científica; a produção de conhecimentos novos. Para Freire (1996, p.14) muito tem-se falado sobre o professor pesquisador, para ele “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa”.

Partindo dessa afirmação, e outras similares amplamente aceitas, o ensino superior caracterizou-se e caracteriza-se por ter um quadro de professores que realizaram pós-graduações e especializações, como, por exemplo, mestrado e doutorado. Esse tipo de formação busca formar pesquisadores que se dedicarão à

pesquisa científica. Contudo, não há um esforço maior para formar um professor pesquisador ou um pesquisador - professor.

Os mestrados, de acordo com Gatti (2004, p. 433), que supostamente teriam como função a formação de mestres, centram-se mais no aprofundamento dos conteúdos, buscando explorar um pouco sobre formação científica e quase nada da área de didática, tornando-se, então, insuficiente para a formação de um indivíduo que, caso queira, possa exercer uma atividade de ensino e aprendizagem em uma sala de aula. Quando o foco se volta para os cursos de doutorado, Gatti (2004, p. 433) afirma que a situação fica ainda mais difícil, pois a questão didática é claramente deixada de lado e enfatiza-se o conhecimento do conteúdo e competência para a pesquisa.

Anastasiou (2004, p. 475) menciona que alguns cursos de pós-graduação ofertam a disciplina de Metodologia de Ensino Superior, mas essa possui uma carga horária pequena, mesmo que, para uma parte dos docentes, esse seja o único contato com os princípios pedagógicos de sua profissão: a de professor. Tem-se, então, de acordo com a autora, uma amostra relativamente pequena do que é ser professor para esses pesquisadores em formação, com exceção dos profissionais que são oriundos dos cursos de licenciatura e da pedagogia.

A autora Cristovão (2011, p. 269) afirma que é função do professor fazer a mediação dos conteúdos científico para que os seus alunos possam aprender, e, para que isso se torne uma ação efetiva, é necessário que o professor possa questionar sua própria prática didática. Gatti (2004, p. 436) considera que é preciso reconhecer que as atividades voltadas ao ensino exigem habilidades, conhecimento, disponibilidade e atitudes, que, em algum grau, diferem das que são exigidas para um pesquisador não - docente. Afinal, o que se espera de um professor é que ele assuma a tarefa de ensinar, mobilizar e recriar conhecimentos.

A autora ainda afirma que no ensino superior seria interessante, para os professores, encontrar uma forma denominada por ela de “triangulação” entre docência, pesquisa e ação docente. O questionamento feito pela autora é sobre como podemos formar um professor pesquisador que consiga desenvolver pesquisa em sua área de atuação e também em sua ação docente. Como sugestão, Gatti (2004, p. 437) diz que o melhor caminho é o de investir na formação que ocorre nos cursos de mestrado e doutorado e também nas formações continuadas. Contudo, em ambas as possibilidades, os projetos e ações desenvolvidos para tal precisam ter como objetivo

do despertar do profissional para a consciência da sua prática como docente, buscando assim a reflexão sobre o seu papel como professor (GATTI, 2004, p. 437).

Para isso, esse trabalho apresenta uma iniciativa de formação continuada com professor do ensino superior através da Clínica da Atividade, que foi desenvolvido por Yves Clot (2006) na França. O método utilizado pela Clínica é o da autoconfrontação e o objetivo é o de proporcionar ao profissional uma oportunidade para que ele possa refletir e desenvolver a sua prática. A Clínica da Atividade, bem como esta pesquisa, aborda uma nova concepção de formação continuada para os docentes, colocando-os como os próprios especialistas de sua atividade, pois mesmo sem uma formação voltada para a licenciatura o docente possui suas próprias percepções sobre o “ser professor”, conta com suas próprias experiências, modelos e estratégias de agir.

Sendo assim, a formação continuada com a utilização do método da autoconfrontação faz com que o profissional perceba em sua prática o que necessita ser mudado ou consolidado. E então, ele pode, por meio da auto-observação, promover a sua formação continuada.

### 1.3 CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Clínica da Atividade (CA) é o método pelo qual esta dissertação e o programa de formação continuada ofertada aos docentes desenvolveu-se. O termo “Clínica da Atividade” representa uma abordagem que tem por objetivo a análise do trabalho centrada em uma perspectiva dialógica, buscando favorecer as transformações na atividade do participante em questão e restabelecer o poder que esse profissional possui sob o seu próprio agir (VIERA; FAÏTA, 2003, p. 28).

Segundo Clot (2017, p.18), “a clínica da atividade é, há quase vinte anos, uma metodologia de ação para mudar o trabalho. Ela se desenvolveu, ao mesmo tempo, na filiação da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho”. A palavra “clínica”, de acordo com Yves Clot, um de seus precursores, em uma entrevista, traz esse sentido médico intencionalmente, pois ela tem como objeto as doenças nas situações de trabalho (ODDONE E BRIANTE, 2006, p. 101). Trata-se de uma ideia de que não há psicologia do trabalho sem que haja a transformação do ambiente de trabalho. A CA, portanto, tem por objetivo restaurar a saúde do paciente, ou seja, do trabalhador. Para isso, a CA tem a função de restituir o poder do sujeito sobre a sua situação de trabalho (ODDONE E BRIANTE, 2006, p. 101). Althaus (2019, p. 30)

afirma que a CA, ao mesmo tempo que está cuidando do trabalho está cuidando também da saúde do profissional do trabalho.

Para desenvolver o poder de agir e, ao mesmo tempo, a saúde do trabalhador, a CA propõe novos métodos de análise do trabalho, nos quais os trabalhadores protagonizam as expectativas e as intervenções, colocando em movimento o pensar coletivamente, e as transformações do discurso que eles farão (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.29).

Para conduzir os métodos da CA, tem-se o interveniente<sup>6</sup>, que possui como função provocar o trabalhador a se observar em atuação e encontrar qual (is) são a(as) mudança(s) que poderiam ser realizadas nesse agir (ALTHAUS, 2019, p.15). Além disso, o interveniente possui o intuito de desenvolver o poder de agir dos trabalhadores envolvidos sobre o meio de trabalho deles e sobre si-mesmos (CLOT, 2017, p.18). E ainda, “é papel do interveniente levar o trabalhador a descrever detalhadamente seus gestos e operações observáveis no vídeo até o limite do dizível” (ALTHAUS, 2019, p. 47).

Seguimos agora com a definição do método da autoconfrontação.

#### 1.4 A AUTOCONFRONTAÇÃO

Um dos métodos utilizado pela Clínica da Atividade, como já mencionamos, é o da autoconfrontação. De acordo com Clot (2010), a situação de autoconfrontação é aquela em que o profissional se assiste em atividade, podendo então avaliar a sua própria atuação.

A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-expectador, o que eles julgam ser as suas constantes. Assim, eles dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam [...] (CLOT, 2010, p. 138).

Esse método, segundo Clot (2010, p. 239) possui três fases que são compostas por várias etapas. A primeira delas acontece antes mesmo das sessões de autoconfrontações e consiste em constituir um coletivo de profissionais voluntários

---

<sup>6</sup> De acordo com Althaus (2019, p. 15) “Na CA francesa, onde esse método tem sua origem, é utilizado o termo “*intervenant*” [...] Visando a uma tradução mais próxima da atividade de condução de diálogos foi realizada uma ampla pesquisa nos dicionários brasileiros, desde as primeiras publicações até os dias atuais, e nos dicionários de tradução francês-português e se optou por “interveniente”.

e coletar as autorizações, em seguida é realizada a observação do sujeito em situação de trabalho, essa parte é essencial para a próxima etapa, pois é nela em que se inicia o diálogo problematizador com os profissionais envolvidos e a escolha do trecho que será utilizado nas sessões de autoconfrontações (CLOT, 2010, p. 239). Segundo Althaus (2019, p. 48), sendo a participação voluntária por parte dos trabalhadores, ao concordarem, eles se dispõem “para se tornarem coanalistas de seu trabalho e protagonistas das transformações de sua atividade”. Ainda nessa primeira fase a atividade já tornar-se objeto de observação, pois a partir do momento em que os trabalhadores conhecem o método da CA eles já iniciam a sua auto-observação (ALTHAUS, 2019, p.49).

Já a segunda fase consiste na realização das autoconfrontações. Os intervenientes filmam esse trabalhador em atuação e é escolhido um trecho dessa filmagem para ser assistido e comentado durante as sessões de autoconfrontações (CLOT, 2010, p. 240). Ao ser filmado o sujeito também se observa em atuação, podendo inclusive alterar a sua forma de agir (ALTHAUS, 2019, p. 49).

Nessa segunda fase, Clot (2010, p. 240) menciona que o papel do interveniente não é compreender o porquê algo foi feito e sim levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam, buscando levá-los a descrever minuciosamente o que eles estão observando no trecho gravado. Sendo assim, o profissional expressa o que ele se vê fazendo, o que teria que fazer, o que gostaria de ter feito, o que poderia ter sido feito, e, ainda, o que ele gostaria de fazer de forma diferente.

Por fim, há uma terceira fase que, segundo Clot (2010, p. 241) é aquela que permite divulgar o processo para o coletivo de trabalho, por meio de documentos de vídeo de trabalho, buscando incentivar a participação de outros voluntários do mesmo coletivo e levando as reflexões desses profissionais para o coletivo. Afinal, é provável que no restante do coletivo essas reflexões possam também ser necessárias.

O método da autoconfrontação é dividido em duas etapas, sendo a primeira a autoconfrontação simples, na qual o profissional assiste a si mesmo em atuação, ou seja, assiste ao trecho de sua atuação profissional que fora anteriormente gravado. Nesse caso, o professor teve um trecho de sua aula gravada e durante a sessão de autoconfrontação, assiste a si mesmo em atuação e comenta sobre um pequeno trecho para o pesquisador. É solicitado que o próprio profissional escolha o trecho da gravação, caso ele opte por não escolher, os intervenientes fazem esse papel. Clot

(2010, p. 250) afirma que a autoconfrontação simples coloca o sujeito como um observador exterior da sua atividade.

Já nas sessões de autoconfrontação cruzada, o sujeito assiste e comenta o trecho gravado de seu colega de profissão, não o seu. Clot (2010, p. 256) afirma que os dois participantes possuem o mesmo nível de conhecimento sobre aquela determinada área, pois são do mesmo contexto de trabalho. Althaus (2019, p. 51) afirma que “o diálogo desempenha a função de mola propulsora para desencadear as transformações da atividade”. Nessa sessão, o sujeito tende a encontrar diferenças entre o seu trabalho e o trabalho do colega para serem comentadas. Por vezes, situações que não foram mencionadas na autoconfrontação simples, por passarem despercebidas por parte do autoconfrontado, vem à tona durante a autoconfrontação cruzada.

## 1.5 O DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA

Um dos departamentos em que a intervenção clínica ocorreu, como já mencionado, foi no departamento de Matemática, no ano de 2014. Como nos diz Ariati<sup>7</sup> (2018, p. 25), a opção de atuar nesse departamento não foi aleatória, pois como a clínica visa atuar em um problema real, foram justamente os altos índices de reprovação e evasões das disciplinas ofertadas por esse departamento que despertaram interesse dos pesquisadores.

O problema desse alto número de alunos reprovados é o que gera para a Universidade o chamado “bolsão”, que ocorre quando um grande número de alunos reprovados em uma determinada matéria busca por cursá-la no semestre seguinte, tanto em seu curso como em outros, já que algumas disciplinas são ofertadas, com a mesma ementa, para diferentes cursos. Ao aguardar um semestre para poder realizar a rematrícula na disciplina na qual foi reprovado ou, ainda, depois de algumas tentativas de cursar a disciplina sem ser aprovado, a situação leva, por vezes, à desistência do curso (ARIATI, 2018, p. 25).

A Universidade, na tentativa de solucionar esse “bolsão”, toma a iniciativa de abrir turmas extras para suprir a demanda. No entanto, o número de reprovações

---

<sup>7</sup>Ariati (2018) é autora da dissertação intitulada “Autoparáfrase em situação de autoconfrontação: pensando e (re) pensando a educação matemática no ensino superior” defendida no programa de pós-graduação em Letras – PPGL, na UTPFR Câmpus Pato Branco. No referido trabalho a autora utiliza-se do mesmo *corpus* para as análises, contudo, sob uma perspectiva diferente, a da autoparáfrase.

segue alto e os alunos acabam por atrasar a sua formação e os professores ficam desmotivados, vendo tanto trabalho resultar em turmas e mais turmas extras de alunos que necessitam refazer a disciplina. Os alunos queixam-se dos professores e das disciplinas, já os docentes afirmam não haver um engajamento por parte dos discentes ao conteúdo (ARIATI, 2018, p. 26).

## 1.6 OS PARTICIPANTES

No departamento de Matemática há diversos professores que atendem o curso de Licenciatura em Matemática e os outros cursos que possuem disciplinas no âmbito do conhecimento matemático, ou seja, a maioria dos cursos, atualmente, que a instituição possui, exceto o de licenciatura em Letras – português/inglês. Além disso, esses docentes atuam nos programas de pós-graduação como o PROFMAT (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) e o PPGEPS (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistema) (ARIATI, 2018, p. 27).

Dentre esses docentes, dois voluntariaram-se para participar da iniciativa de formação continuada proposta ao departamento. O primeiro deles, escolheu a disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias, que é oferecida no curso de Engenharia Civil. Essa é uma disciplina obrigatória para todos os cursos de engenharia da instituição. Na aula em que o trecho foi gravado havia um total de 44 alunos, e eles não eram apenas da Civil. Esse docente é servidor público no cargo de professor adjunto com dedicação exclusiva à UTFPR e, na data de realização da intervenção, possuía 20 anos de atuação (ARIATI, 2018, p. 28). De acordo com o texto produzido pelo próprio professor em seu currículo *Lattes* ele possui a seguinte formação:

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Unioeste/Cascavel em 1992, especialista em Educação Tecnológica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná no ano de 1994, mestre em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1998 (CURRÍCULO *LATTES*, texto informado pelo autor).

Já o segundo docente, ao receber a solicitação da escolha de uma aula para gravação de um trecho, optou pela disciplina de Álgebra Linear que é ministrada no curso de licenciatura em Matemática. Essa disciplina é ministrada apenas nesse curso na instituição durante o segundo ano (regime anual). Na aula filmada havia um total

de 8 alunos. Sabe-se que no primeiro ano ingressam 44 alunos, pode-se notar então como ocorre a evasão dos graduandos em Licenciatura em Matemática, resultando em turmas menores no decorrer dos anos. Esse docente possuía no ano da intervenção, que era 2014, três anos de dedicação exclusiva como professor adjunto na instituição em questão (ARIATI, 2018, p. 28). Segundo as informações retiradas do currículo *Lattes* desse docente a sua formação profissional consiste em:

Graduação em Matemática- Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), mestrado em Matemática pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Matemática pela Universidade de São Paulo (2010). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Álgebra, atuando principalmente nos seguintes temas: loops de Bol e álgebras de Bol (CURRÍCULO LATTES, texto informado pelo autor).

A identidade dos professores foi preservada durante o estudo, para tal, não serão utilizados nomes e sim siglas, sendo P1 para o primeiro professor e P2 para o segundo professor. Em 2019, de acordo com o *Lattes* dos professores, P1 trabalha na UTFPR – Câmpus Toledo e P2 permanece na UTFPR – Câmpus Pato Branco.

## 1.7 CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DO *CORPUS* E PROCEDIMENTO DE ANÁLISES

Após todos os passos descritos anteriormente, tem-se o *corpus* resultante das quatro sessões: 1) Autoconfrontação Simples com o P1 (professor um); 2) Autoconfrontação Simples com o P2 (professor dois); 3) Autoconfrontação Cruzada do P1 (professor dois assiste e comenta o vídeo do professor um) e; 4) Autoconfrontação Cruzada do P2 (professor um assiste e comenta o vídeo do professor dois). Essas sessões contaram, ao total, com três intervenientes, que foram denominados como I1 (interveniente um), I2 (interveniente dois) e I3 (interveniente três). Os alunos que foram mencionados dentro das sessões ganharam nomes fictícios com o objetivo de preservar as suas identidades.

Tabela 1 - Conjunto de intervenções clínicas

Descrição da Sessão	Intervenientes que conduziram	Duração
Autoconfrontação simples com o P1	I1 e I2	67:20
Autoconfrontação simples com o P2	I2 e I3	129:45
Autoconfrontação cruzada com o P1	I1 e I2	61:42
Autoconfrontação cruzada com o P2	I1 e I2	56:45

Fonte: Produção da própria autora.

Cada sessão acima foi gravada com o auxílio de uma câmera, para que se possibilitasse um ambiente de auto-observação. Sendo assim, somando todas as gravações, há um total de cinco horas, quatorze minutos e cinquenta e dois segundos de material em audiovisual .

Figura 1 - Cena de uma autoconfrontação



Fonte: dados obtidos pelos pesquisadores; imagem extraída do vídeo da autoconfrontação simples do P1.

Como esse material é audiovisual, para possibilitar as análises foi necessário realizar a transcrição dos vídeos. Para isso, utilizamos as normas do projeto NURC/SP. Essa opção de transcrição possibilita marcar algumas características do

texto oral, como, por exemplo, as digressões. Para facilitar essa marcação, há algumas regras que foram seguidas. Essas estão resumidas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Normas de transcrição do projeto NURC/SP

Situação de fala	Como transcrever	Exemplo
Prolongamento de vogal e consoante como s,r.	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os.....éh :::: .... o dinheiro
Qualquer pausa	.	são três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ...
Comentários descritivos do Transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Superposição, simultaneidade de Vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [ sexta-feira?
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Fonte: adaptado de Preti, 1993.

Seguindo as normas acima, as sessões de autoconfrontações foram transcritas para que pudessem ser analisadas. Tendo em vista a extensão de material em audiovisual, a transcrição contou com a colaboração de alguns membros do grupo de pesquisa LAD'Humano. Para transcrever, cada pessoa ouvia, pausava e digitava. Ao fim da transcrição, ouvia novamente para conferir. Os membros do grupo também trocaram os materiais entre si para que cada um pudessem ouvir e conferir a transcrição realizada por outro colega e ter a sua revisada. Esse processo ocorreu com o objetivo de obter o máximo de precisão possível no material transcrito.

O texto foi digitado no *Word*<sup>®</sup> e os quatro arquivos seguem o mesmo padrão de digitação, fonte *Times New Roman*, tamanho 10, espaçamento simples e justificado. O texto foi digitado dentro de uma tabela que é dividida em três colunas: a primeira corresponde ao número de linhas que o texto possui, feita essa marcação de cinco em cinco; a segunda corresponde a quem produziu a fala; e a terceira o enunciado dito. Para descrever o falante do enunciado utilizou-se as seguintes siglas:

Tabela 2 - Siglas utilizadas para representar os falantes

Sigla	Descrição
P1	Professor 1
P2	Professor 2
I1	Interveniente 1
I2	Interveniente 2
I3	Interveniente 3

Fonte: Produção da própria autora

Abaixo, segue um exemplo retirado do *corpus* para exemplificar as normas que foram citadas acima. Na primeira coluna tem-se a linha em que ocorreu a fala, na segunda coluna quem proferiu o enunciado e na terceira tem-se a transcrição de acordo com o material audiovisual.

Quadro 2 - Exemplo da formatação do texto transcrito

Linhas	Falante	Enunciado
165	I2:	você quer aumentar o volume? ... Ali... embaixo na ... No cantinho
	P1:	estou apanhando aqui ...
	I2:	bem pertinho da: hora lá ...

Fonte: *corpus* da pesquisa; texto transcrito para as análises

Após a transcrição e a revisão do material audiovisual, o procedimento seguinte foi encontrar as digressões dentro do enunciado, quem as pronunciou, qual era o tópico que se encontrava em desenvolvimento e qual é a categoria a que ela pertence, para que então fosse possível dar continuidade nas análises. Além disso, as digressões foram contabilizadas dentro de cada sessão de autoconfrontação e divididas por cada falante, para que fosse possível verificar qual dos participantes

realizou a maior quantidade de digressões e qual categoria de digressão foi mais utilizada. Além dos dados em quantidades, foi realizado também o cálculo matemático para poder perceber, em porcentagem, como se deu essa divisão da quantidade total das digressões entre os participantes e as quatro sessões.

As digressões possuem três categorias principais que serão exemplificadas no decorrer do texto. Tal categorização foi realizada com base em estudos de Dascal; Katriel (1979). Para representar cada uma dessas categorias dentro do texto transcrito, foi necessário escolher três cores: azul (digressão baseada na interação, a qual ocorre em função do meio em que os falantes estão inseridos); rosa (digressão baseada no enunciado, a qual ocorre em função do próprio enunciado); e verde (digressão baseada em sequências inseridas, a qual ocorre em função da necessidade de esclarecimento do falante para com o ouvinte). A escolha das cores foi de ordem aleatória.

Categorizadas as digressões dentro das quatro sessões transcritas de autoconfrontação, o próximo passo foi analisar a ocorrência desse fenômeno e a sua respectiva função dentro do enunciado. As digressões utilizadas para as análises foram as baseadas no enunciado, pois são as que possuem a característica de regular o enunciado. Essas digressões, em análise nesse trabalho, estão inseridas dentro dos tópicos “Aula X Cálculo” e “Pincel na mão dos alunos”, os dois tópicos foram escolhidos não apenas por sua relevância dentro das quatro sessões de autoconfrontação, mas porque eles foram abordados como problemas clínicos na intervenção, realizada pelos intervenientes, anterior às sessões de autoconfrontações, na fase um da implementação da CA.

Feita a explanação sobre o contexto da pesquisa e os métodos utilizados para essa análise, passaremos agora ao capítulo dos fundamentos teóricos-metodológicos.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo discutir a abordagem teórica que fora utilizada para a realização deste trabalho. Iniciando com a explanação do conceito de tópicos conversacionais, que são importantes para o entendimento da organização conversacional. Para isso, foram utilizados, Fávero (1999) e Jubran (2006) e Ecker (2019). Posteriormente, apresenta-se a definição do fenômeno da digressão e após, a exemplificação das categorias que as digressões possuem de acordo com Dascal e Katriel (1979) e Dascal (2006). Seguindo, discute-se o conceito de atividade reguladora (LIMA, 2015) em articulação com o aspecto do desenvolvimento clínico. Para essa relação, foram utilizados Vigotski (2007) e Lima (2015).

#### 3.1 TÓPICOS CONVERSACIONAIS

Na transcrição das sessões de autoconfrontações é possível delimitar assuntos que foram mencionados pelos docentes. Esses assuntos são denominados “tópicos conversacionais”. De acordo Ecker (2016, p. 38), o discurso se desenvolve por meio da troca de turnos entre os falantes e na construção desses emaranhados: um turno não é excluído de outro, é complementado. A autora Jubran (2006, p.33) define tópico discursivo como a “unidade discursiva, que compreende um fragmento textual caracterizado pela centração em um determinado tema, com extensões variadas”. Ou seja, os tópicos conversacionais são os assuntos que permeiam o texto, aquilo sobre o que está sendo falado, possuem temas variados e alguns tópicos se delongam mais que outros.

Para Fávero (1993, p. 39), os tópicos conversacionais são de extrema importância para o entendimento da conversação, pois é por meio dessa organização que é possível delimitar as seguintes situações: 1) a mudança de tópico, ou seja, como os assuntos foram iniciados, desenvolvidos e finalizados; 2) o momento em que o falante realiza uma digressão, dentro de qual tópico ela ocorre, se é no início ou no final do desenvolvimento do tópico e; 3) o momento em que o tópico é retomado, possibilitando que seja possível perceber a função que essa digressão possuiu dentro do desenvolvimento do diálogo.

Para poder classificar os tópicos dentro do enunciado, Fávero (1993, p. 39) nos apresenta as seguintes categorias: o supertópico, o tópico, e o subtópico. Pode-se

pensar da seguinte maneira: o assunto em questão é o mercado de trabalho. Sendo esse o supertópico, dentro desse tem-se o tópico. Nesse caso poderia ser uma profissão específica dentro do mercado de trabalho. Já dentro desse tópico encontram-se os subtópicos, que poderiam, por exemplo, ser os ônus e bônus dessa profissão, a média salarial paga a esses profissionais, as áreas de atuação, entre outros. Nota-se que o supertópico é amplo e o subtópico é específico.

Outros conceitos são fundamentais para o entendimento dos tópicos discursivos, e são os de *centração* e *organicidade* (FÁVERO, 1993, p. 39). A *centração* é o falar sobre algo. A cada momento que se inicia um novo assunto tem-se uma nova *centração*. A *organicidade* é entendida pela relação, acima descrita, que se estabelece entre os conceitos de Fávero (1993, p. 39) *supertópico*, *tópico* e *subtópico*. Esse conceito de *organicidade* pode ser entendido em duas linhas: a vertical e a linear (FÁVERO 1993, p. 39).

A linearidade diz respeito à introdução de novas informações dentro do tópico. Essa linearidade subdivide-se em outras duas categorias: *continuidade* e *descontinuidade*. A primeira trata-se de quando um novo tópico apenas é iniciado quando o tópico que precede tenha sido devidamente encerrado. Já a *descontinuidade* ocorre quando um novo tópico é inserido antes mesmo do anterior ter sido finalizado. Esse tópico que não fora finalizado pode ou não ser retomado posteriormente (FÁVERO, 1999, p. 46).

Já a verticalidade, segundo Fávero (1999, p. 46), diz respeito “às relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos de acordo com a sua maior ou menor abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis nas estruturações dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo até porções maiores”. Os constituintes mínimos são os subtópicos, já as porções maiores são os supertópicos e os tópicos.

Os conceitos de tópicos discursivos que foram mencionados são importantes para o decorrer das análises, destacando-se, dentre eles, a *descontinuidade* que, como fora descrito, ocorre quando há a introdução de um novo tópico sem que o anterior tenha sido devidamente concluído. Pode-se então relacionar esse conceito às digressões, as quais serão exemplificadas e categorizadas a seguir.

### 3.2 A DIGRESSÃO

As digressões são consideradas como um desvio momentâneo em que um tópico é suspenso, sendo substituído por outro que é de maior relevância para os falantes naquele momento. Após o término desse tópico, retoma-se o que estava sendo dito. Segundo Tesch (2015, p. 276), as digressões são consideradas como um desvio do tópico principal que estava em desenvolvimento no enunciado. Porém, ao mesmo tempo, as digressões asseguram a continuidade do fluxo conversacional e possibilitam a manutenção do diálogo. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 100), a digressão é uma espécie de fuga, mesmo que momentânea, daquilo que era anteriormente o objetivo discursivo original.

Para Dascal (2006, p. 239), a digressão é um fenômeno conversacional muito comum. Ela não se torna objeto de estudo da maioria dos pesquisadores por ser vista como incoerente dentro do enunciado. O que caracteriza uma digressão é justamente o fato de que ela não pode ser relacionada ao enunciado anterior sob o ponto de vista sintático, semântico ou pragmático. Ela quebra com o padrão. Contudo, dentro das conversas vividas no cotidiano, as digressões são comuns e não se caracterizam como incoerentes (FÁVERO, 1993, p. 50; ANDRADE, 2000, p. 99).

A coerência ou não das digressões com a conversação pode ser uma questão de perspectiva, quando pensadas pelo viés da relevância tópica. Porém, se forem consideradas sob o enfoque interacional, as digressões são vistas como estratégias que são utilizadas pelos falantes para conduzir o enunciado (ANDRADE, 2000, p. 99).

Para Gonçalves (1996, p. 11), o que caracteriza um evento digressivo é o seu efeito temporário, pois ele coloca um tópico à margem para que ele possa ser retomado posteriormente. Sendo assim, o autor define a digressão como um parêntese, ou seja, um momento em que o tópico original que foi momentaneamente deixado à margem possa retornar e seja então refocalizado, dando continuidade ao enunciado. O deslocamento e a focalização de um novo tópico se instauram a partir da percepção dos falantes que estão envolvidos na conversação e se efetiva por meio de marcas, mostrando que o que estava no entorno da conversa vem a ser o enunciado principal.

Sabe-se que nem sempre o tópico que estava em desenvolvimento é retomado após a utilização da digressão. Por vezes, a digressão vem a ser o tópico principal. De acordo com Andrade (2000, p. 99), retornar ou não ao tópico que fora deixado de

lado para a realização da digressão é uma escolha dos falantes. No aspecto da CA, tem-se o interveniente que, segundo Althaus (2019, p.47), tem como papel levar o trabalhador a descrever detalhadamente as suas ações que se encontram no trecho de aula gravado. Sendo assim, o sujeito autoconfrontado pode entrar em uma digressão por uma escolha livre no decorrer do seu enunciado. Porém, ele sempre será conduzido pelo interveniente a retornar ao tópico principal, que é descrever detalhadamente o trecho de aula gravado.

Andrade (2000, p. 103) nos diz que na composição de um enunciado oral em que se tem uma digressão, pode-se perceber que o falante traz perspectivas do seu conhecimento de mundo, suas experiências, seu contexto biográfico a fim de suprir suas metas comunicativas. Quando se realiza uma digressão, altera-se o tema desse enunciado e também o conjunto de relevâncias tópicas que encontram-se dentro desse tema. Sendo assim, a utilização das digressões dentro da conversação é uma façanha, pois pode ser uma escolha com o intuito de modificar o caminho do enunciado (DASCAL, 2006, P. 246).

Essa “façanha” pode ser uma estratégia discursiva encontrada pelo trabalhador dentro das sessões de autoconfrontações para desviar o tópico principal e permanecer apenas nas digressões e, assim, mudar o caminho da conversa, o que não permitiria a CA atingir o seu objetivo que é o de levar esse trabalhador a descrever a sua atuação profissional. Por esse motivo, tem-se o papel fundamental do interveniente dentro das sessões: o de conduzir a conversa sempre no tópico principal, não permitindo que o enunciado ganhe novos caminhos.

A função das digressões dentro do enunciado, de acordo com Dascal (2006, p. 239), é a de tanto “regular como a de sustentar a conversa e também contribuir substancialmente para ela” (GONÇALVES, 1996, p. 20; KOCH, 1999, p. 82). É nessa função de “regular” o enunciado que essa pesquisa se detém, pois o objetivo é encontrar, dentro do enunciado, como essa peculiaridade das digressões ocorre, do ponto de vista da CA e da relação entre pensamento e linguagem que será explorado posteriormente. Sendo assim, sabe-se que as digressões possuem como função regular o enunciado.

Para identificar as digressões buscou-se Fávero (1993, p. 51) que afirma que geralmente as digressões são introduzidas sem marcas formais, sem aviso prévio, mas elas também podem aparecer acompanhadas de certos tipos de marcadores conversacionais, como, por exemplo: “isto me lembra que”, “por exemplo”, “a

propósito”, entre outros. Esses marcadores são sinais de que uma digressão ocorrerá. Ainda segundo Fávero (1993, p. 51) , há também a possibilidade do falante utilizar esses marcadores quando a digressão termina, mostrando então que o tópico suspenso voltará a ser o foco dos falantes. Porém, como visto anteriormente, em alguns casos, a digressão pode tornar-se o foco principal da conversa, ou seja, o tópico anterior não é mais retomado.

Para explorar a digressão no *corpus* que este trabalho possui, que são quatro sessões de autoconfrontação, fez-se necessário realizar uma análise da conversação, do enunciado real. O objetivo nesse material é encontrar tanto a mudança do tópico principal, quanto se houve ou não o abandono total do tópico que vinha sendo desenvolvido pelo falante.

As digressões são divididas em três categorias de acordo com Dascal; Katriel (1979 p. 82), sendo as seguintes: 1) baseadas no enunciado; 2) baseadas na interação 3) baseadas em sequências inseridas<sup>8</sup> . Essas categorias serão explicadas a seguir.

### **3.2.1 Digressão baseada no enunciado**

As digressões, baseadas no enunciado, são as que possuem relação direta com o tópico conversacional que estava em desenvolvimento, ou seja, possuem relação com o assunto no qual os falantes estão inseridos. Para Koch (1990, p. 125), as digressões baseadas no enunciado seriam “deslocamentos” naturais, e, por vezes, necessários dentro do enunciado em desenvolvimento.

As digressões baseadas no enunciado, segundo Dascal (2006, p. 249), também podem ser denominadas como “baseadas na elocução”. Essa tipologia de digressão possui duas explicações. A primeira é quando o locutor se deixa levar pelos seus pensamentos e situações que lhe são relevantes. Já a segunda explicação reside no momento em que o falante sabe exatamente onde quer chegar com a utilização da digressão, retomando o tópico. Nesse caso, o ouvinte não se perde dentro da conversação. Sendo assim, as digressões baseadas no enunciado ou na elocução possuem como característica principal a sua ligação direta com o tópico conversacional em questão.

---

<sup>8</sup> Texto original: “[...] are those between utterance-based digressions, interaction-based digressions and insertion sequences” (DASCAL; KATRIEL, p. 82, 1979).

No quadro abaixo é possível perceber a digressão baseada no enunciado. O tópico conversacional em desenvolvimento é sobre o que o professor autoconfrontado refletiu após o contato que ele teve com os intervenientes.

Quadro 3 - Digressão baseada no enunciado

Linhas	Falante	Enunciado
80	I1:	éh: como como você acha que após aquela conversa... você mudou ou não mudou a tua aula?
85	P1:	eu tentei não mudar para não para não fugir do que eu queria: do <i>feedback</i> que eu esperava né?... é difícil isso né? porque eu sabia que tinha características que já tinham sido observadas e: que talvez eu não tivesse como fugir de uma de uma mudança né?... mas eu não queria mudar de uma aula para outra exatamente para ser o que eu sou né? e aí sim em:: num retorno de conversa: éh: confirmar “não realmente” mas é inevitável né? porque aí a turma cheia aquela piada né? e eu vou lá brincar com eles e tal eu não sei o nome de nenhum deles troco todos eles aí eu brinco com eles “pô por que será que eu não sei o nome de vocês seus feios”((tom de risos))
	I1:	mas você acha que você teria deixado ser o que você é se você tivesse mudado?
90	P1	...pis:/a éh: didaticamente?... acho que sim
	I1	de forma geral
95	P1	acho que sim a gente nunca é o mesmo depois de uma observação... a gente sempre éh... um professor um professor que é professor né? que: ele nunca é o mesmo né? ele está sempre se reinventando está sempre: éh: eu pelo menos levo a sério as avaliações quando alguém critica que eu brinco demais quando alguém critica minhas listas muito compridas minhas provas eu sempre levo a sério... sempre eu aprendi com uma uma uma pessoa extraordinária -- eu entrei na sala de aula com dezessete anos em oitenta e sete... e a: a minha supervisora pedagógica chamava-se SOP serviço de orientação pedagógica era Géssica ela ainda está viva uma alemã de Cascavel ((cidade localizada no estado do Paraná)) e aí eu falo para ela que ela é minha mãe assim minha segunda mãe porque... ela ELA sim viu eu: eu cometer coisas assim que ((risos)) -- se um dia a gente pudesse chamar essa pessoa para dizer assim como que era seria muito interessante -- ela me ajudou muito muito nossa uma verdadeira mãe e sempre aprendi assim que: que essas observação sempre te constroem né?... é muito difícil mesmo que um aluno seja -- eu nunca já aconteceu comigo lá atrás né? de eu e:: éh:: não saber lidar com situação com adolescente principalmente né? e ter atritos mais: sérios assim né? mas ho/há muito tempo que eu não tenho atrito com aluno... porque a gente vai se se se vai amadurecendo né?
100		
105	I1	ahn [
	P1	a gente erra mas não os mesmo erros né?... ou se errar os mesmo erros a gente já reconhece “o isso aqui eu já errei né?... vamos não dá certo vamos corrigir”
	I1	ok
	P1	mas éh nesse sentido é quase impossível ir para a próxima aula sem... sem ter: pelo menos pensando nas observações né? feito
110		[

	I1	Ok
--	----	----

Fonte: dados extraídos do *corpus* de análise

Nesse caso é possível notar que o professor utiliza digressões baseadas no enunciado. Nessa digressão ele busca exemplos de quando começou sua carreira para falar sobre como ele lida com críticas, comentários e observações.

### 3.2.2 Digressão baseada na interação

As digressões baseadas na interação visam incluir o contexto, buscando promover a continuidade do enunciado sem a interrupção por distúrbios externos. Já as digressões baseadas em sequências inseridas, segundo a autora, não são capazes de alterar o curso do enunciado, já que elas buscam esclarecer algo que não ficou claro. Afinal, se algo não é compreendido, a interação entre os falantes fica prejudicada.

Quando se trata das digressões baseadas na interação, Dascal (2006, p. 253) afirma que essas digressões são caracterizadas por algum ruído ou algo que promova a distração na conversação; podendo ser a chegada de uma pessoa, a mudança repentina no tempo, etc.

Ao escolhermos este nome, procuramos realçar o fato de, embora as elocuições nesta digressão não estejam relacionadas ao tópico da conversação, na qual estão inseridas, essas digressões não são disfuncionais para a fluência geral da conversação, o que parece acontecer à primeira vista. O motivo dessa impressão é que essas digressões frequentemente são desencadeadas por algum “ruído” ou elemento que cause distração [...] (DASCAL 2006, p. 253).

Sendo assim, essas digressões são respostas dadas ao contexto, e tanto o falante quanto o ouvinte estão cientes desse elemento que está causando distração. Essas digressões baseadas na interação geralmente são acompanhadas por um gesto ou uma ação não - verbal para chamar a atenção. Por esse motivo, Dascal Katriel (1979, p. 85)<sup>9</sup> afirmam que essa categoria é distinta das demais, por não possuírem nenhuma relação com o tópico que está em desenvolvimento.

<sup>9</sup> Texto original: “[...] the utterances in these digressions are not related in any way to the topics of the conversations in which they are embedded [...]” (DASCAL; KATRIEL, p. 85, 1979).

No quadro abaixo, pode-se notar um exemplo de digressão dessa categoria que foi extraída do *corpus* de análise deste trabalho.

Quadro 4 - Digressão baseada na interação

Linhas	Falante	Enunciado
25	I2	enfim... por isso que daí você fica com o <i>mouse</i> ali porque aí a hora que você quiser falar você pausa pra falar
	P1	certo
30	I2	se não não vai capturar a:... -- não está funcionando?
	P1	não quem não está funcionando sou eu ((professor encontra dificuldades para iniciar a reprodução do vídeo)) esse <i>mouse</i> ele é... diferente
35	I2	aquela... bolinha ali vai mudar o:: acho que na parte de cima
	P1	é como é que eu faço pra sair disso aqui?
40	I2	aqui ó... aqui
	P1	uhn
45	I2	isso... clica ali aí a hora que você quiser dar <i>play</i> ali
	P1	certo
50	I2	para nós assistirmos
	P1	é aqui no reproduzir?
	I2	é pode ou aqui em baixo pode ser
55	P1	a certo
	I2	no triangulozinho... aí
60	P1	e eu aperto aqui
	I2	clica clica naquele
	P1	aqui?

Fonte: dados extraídos do *corpus* de análise.

Nota-se que nesse trecho houve uma dificuldade para dar *play* no vídeo. Isso acaba provocando uma digressão baseada na interação (nesse caso no problema tecnológico). A digressão ocorre para “solucionar” esse problema para que posteriormente pudesse ser retomado o enunciado principal: assistir e comentar sobre

o vídeo do docente em atividade. Os dois participantes da conversação, P1 e I2, estavam cientes do problema técnico que estava acontecendo e juntos resolveram o que era um obstáculo para então dar continuidade ao fluxo conversacional.

### 3.2.3 Digressão baseada em sequências inseridas

A terceira categoria das digressões conhecida como “digressões baseadas em sequências inseridas”, diz respeito a esclarecimentos que o interlocutor solicita ao falante com o propósito de compreender algo que tenha ficado incompreendido. Dascal (2006, p. 251) denomina essa categoria também com o nome de “sequências corretivas”. Segundo o autor, essa categoria se inicia com o ouvinte. Afinal, é ele quem vai constituir uma resposta a algo que não foi por ele compreendido. Essas digressões são como pausas para evitar o bloqueio do fluxo conversacional devido a um desentendimento entre os falantes. Ou seja, o interlocutor não compreende algo que foi dito pelo falante e então solicita esclarecimento. Segundo Dascal (2006, p. 251), as digressões baseadas em sequências inserida “se iniciam com o ouvinte, no sentido de que constituem uma resposta a uma elocução anterior que não foi totalmente aceita ou totalmente compreendida”.

No quadro abaixo, pode-se perceber uma digressão baseada em sequências inseridas. Essa ocorreu entre os dois intervenientes presentes na autoconfrontação e o P1 durante o tópico conversacional sobre os alunos que dormem na sala de aula. Mais especificamente, o professor comenta que no vídeo gravado, durante a sua atuação em sala de aula, ele vai até um aluno que está dormindo.

Quadro 5 - Digressão baseada em sequências inseridas

Linhas	Falante	Enunciado
60	P1	não tinha nenhum piá ((gíria referente à palavra menino)) naquele dia né?
	I1	naquele primeiro dia que observamos?
65	P1	naquele dia não tinha nenhum piá né?
	I1	tinha
70	I2	tinha acho que tinha um ou outro
	P1	qual que tinha?
75	I2	tinha tinha um ou outro
	P1	eu não lembro bem

35	I1 P1	é tinha muitas meninas isso é verdade Ahn
----	----------	--

Fonte: dados extraídos do *corpus* de análise

Nesse trecho, nota-se que o P1 menciona que não havia nenhum *piá* (gíria utilizada no Sul do Brasil para falar sobre meninos) no dia em que fora realizada a gravação do professor em sala de aula. Porém, I1 faz um questionamento para certificar-se de que P1 estava falando do dia da gravação: “naquele primeiro dia que observamos?”. E, então, por um breve momento, o tópico que era sobre os alunos que dormem na sala fora suspenso para que a questão de haver ou não meninos no dia da gravação fosse esclarecida.

As definições e categorias apresentadas neste capítulo serão úteis para que a análise posterior dos dados possa ser feita, permitindo saber qual das três categorias de digressões, que foram apresentadas anteriormente, foram mais utilizadas pelos falantes e quais são as funções que elas exerceram dentro do enunciado, na perspectiva da CA. Passamos agora a discutir outros conceitos que nos ajudarão a entender as digressões do ponto de vista da Clínica.

### 3.3 A ATIVIDADE REGULADORA

Apresentadas as definições das digressões, esta seção tratará, sobre a função reguladora que as digressões possuem dentro do enunciado. Como visto anteriormente, Dascal (2006, p. 239) afirma que uma das funções da digressão é a de regular o enunciado, sendo assim, articularemos essa função da digressão com o conceito sobre a atividade reguladora (LIMA, 2010).

As digressões serão estudadas nesse trabalho sob o viés da atividade reguladora. É de extrema importância compreender esse conceito, para tal, utilizaremos de um exemplo apresentado por Lima (2010), o qual tem por objeto principal um enunciado. Em seu estudo, Lima trabalhou com Visitas Técnicas que ocorreram na Companhia de Trens Metropolitanos (CPTM). A CPTM recebe alunos que estão em formação profissional pelo Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), para que eles possam colocar a teoria, vista em sala de aula, em prática.

As Visitas Técnicas analisadas ocorreram na “oficina de apoio”. Esse local tem como função a produção e a manutenção de elementos ferroviários. Um desses elementos é um dispositivo que é denominado Junta Isolante Colada, e é chamada de JIC. Esse elemento possui algumas funções, entre eles, a de permitir o controle do tráfego ferroviário e acionar o sistema de sinalização para que os maquinistas possam conduzir os trens sem colidir (LIMA, 2010, p. 45).

Nessa oficina, os alunos estavam acompanhando o trabalho realizado na área de produção e montagem de um conjunto eletromecânico ferroviário. Mais do que observar, a visita possuía um propósito de colocar a teoria em prática. Por isso, contou com a participação efetiva dos alunos. E foi em um momento de instabilidade, dentro da fala de um colaborador, que pôde-se encontrar o fenômeno regulador. Vejamos a fala abaixo:

**“ETAPA 11 DA FASE 13 (linha 2196)**

**C:** vai mais um pouquinho na hora que ela começar a fumaçar você abre...aí...**dez hora**...aí já furou agora pra ver ter certeza você faz isso ó ((desliga o automático e, operando a alavanca do volante, avança e retorna o mangote para verificar se a broca passa direto no furo)).... você vem com isso e só....desli:ga ((a aluna aperta o botão desliga)).... entenderam?....” (LIMA, 2010, p.155)

Segundo Lima (2010, p.155), o enunciado “dez hora” aparece no meio da orientação que está sendo dada a aluna, e é antecedido e precedido de uma pausa, não há relação desse enunciado com a orientação que estava sendo dada. A explicação dada pelo autor é a de que a Visita Técnica mencionada teve início às 8h30min e a sua duração é de duas horas, sendo assim o enunciado “dez hora” mostra que tem-se apenas trinta minutos para finalizar a visita. Contudo, a turma está na exploração do quarto posto de trabalho e há um total de nove postos, sendo assim, esse colaborador ao proferir o enunciado “dez hora” mostra que é necessário correr contra o tempo. (LIMA, 2010, p. 156).

Com esse enunciado, “dez hora”, o colaborador não apenas menciona a questão do tempo, mas utiliza essa linguagem como um auxílio na tomada de consciência e na superação das dificuldades, criando então a autoregulação do sujeito que está nessa situação. A partir do momento que esse enunciado é dito, o colaborador inicia um plano de ação com o objetivo de superar essa dificuldade, que é o pouco tempo restante (LIMA, 2010, p.157).

Lima (2010, p.163) reforça que o professor que acompanha os alunos nessa visita encontra-se em um conflito, uma dificuldade encontrada entre cumprir com o tempo estipulado ou priorizar o ensino-aprendizado dos alunos que estão visitando os postos de trabalho. Essa oscilação entre essas duas possibilidades mencionadas, começa a tornar-se evidente a partir do enunciado “dez hora”. É justamente nessa oscilação que se encontra uma atividade de autoregulação, pois o professor e colaborador agem em busca de um equilíbrio entre o privilégio do tempo e o privilégio do ensino-aprendizagem (LIMA, 2010, p. 163-165).

Sendo assim, Lima (2010, p. 207) explica que, nesse caso citado anteriormente, tem-se uma Atividade Reguladora, que segundo ele,

[...] consiste no complexo processo de reestruturação de uma atividade que acaba de esbarrar em uma dificuldade. Esses processos, por sua vez, consistem nas oscilações reguladoras tateantes e constantes do sujeito entre dois extremos ou dois polos opostos, correspondentes a dois motivos antagonistas ou contraditórios, até que se estabeleça entre eles um relativo equilíbrio [...](LIMA, 2010, p. 207).

Para Lima (2010, p. 225), a atividade reguladora é uma fase transitória que acontece na atividade interior para a exterior. Sendo assim, a atividade reguladora se organizada da seguinte forma: atividade primeira, atividade segunda e atividade primeira novamente. A atividade primeira, nesse caso do enunciado “dez hora”, é o desenrolar da Visita Técnica. Quando o colaborador toma a consciência de que já são dez horas e falta apenas trinta minutos para concluir a visita que encontra-se no posto quatro de um total de nove postos, ele está na atividade segunda, que é a dificuldade. Nesse momento, o colaborador e o professor começam a pensar em um plano de ação, e oscilam entre optar pelo tempo ou optar pelo ensino dos alunos. Ao optarem, nesse exemplo dado, por cumprir com o tempo, passando rapidamente pelos outros postos de trabalho restante, o colaborador e o professor retornam à atividade primeira, que é a continuação da Visita Técnica (LIMA, 2010).

Sendo o foco desse trabalho o enunciado, buscou-se associar a teoria de Lima (2010) com o fenômeno da digressão, de forma a mostrar que as digressões podem ser utilizadas pelos falantes para que eles possam se organizar mentalmente e retornar a discutir o tópico que estava em desenvolvimento.

Quando se trata da digressão na atividade reguladora, Lima (2010, p. 230) menciona que, no sentido linguístico, a atividade reguladora é uma digressão. Porque existe uma atividade primeira que é interrompida para que ocorra uma organização.

Com isso, o sujeito passa então a se preocupar com a atividade segunda (que atua nesse caso como digressão), que é uma busca para regular/ajustar algo que ocorre na atividade primeira. Portanto, pode-se dizer, concordando com o estudo de Lima (2010), que a atividade segunda é uma digressão, visto que ela deixa a atividade primeira, aquela que estava em desenvolvimento, suspensa por um determinado momento, para que esse indivíduo possa se organizar e regular o que não estava adequado (atividade segunda) e depois retomar aquela fala e/ou ação que ficou suspensa por um momento (atividade primeira).

Além disso, pode-se dizer que a digressão é utilizada como uma estratégia dentro da conversação, como mencionado por Andrade (2000, p. 99), o fato de deslocar o foco da conversa para outro tópico é realizado a partir da percepção do falante que está realizando o enunciado, ou seja, nas sessões de autoconfrontações a escolha por realizar uma digressão pode ser vista como uma estratégia utilizada pelo profissional, para reorganizar o seu pensamento. Por esse motivo, a digressão pode ser considerada um fenômeno regulador (DASCAL, 2006, p. 239), pois será ela, em seu papel de atividade segunda, quem vai regular e/ou organizar a atividade primeira, que, depois de ajustada, voltará a ser o foco do sujeito.

Para podermos enxergar melhor esse conceito de digressão como função reguladora, vejamos o quadro abaixo, tendo em vista a autoconfrontação.

Quadro 6 - Atividade reguladora

<b>ATIVIDADE PRIMEIRA</b>	<b>ATIVIDADE SEGUNDA</b>	<b>ATIVIDADE PRIMEIRA</b>
Tópico conversacional que está em desenvolvimento.	Digressão que vem com o objetivo de organizar o tópico anterior.	Retomada do tópico conversacional que foi anteriormente interrompido pela atividade segunda

Fonte: elaboração própria com base em Lima (2010)

Como fora mencionado na seção anterior, que exemplifica os conceitos de digressão, há momentos em que a digressão passa a ser o tópico principal. Quando isso ocorre não se tem a terceira coluna da tabela acima, ou seja, o tópico primeiro não é retomado. Assim, essas digressões não possuirão necessariamente a função de regular a atividade primeira. Afinal, para que isso ocorra, faz-se necessário seguir o esquema de atividade primeira, atividade segunda e atividade primeira novamente (TOLDO, 2017).

Dentro da CA, é importante que a direção do enunciado tenha sempre como foco o detalhamento do sujeito em atuação para que o objetivo do desenvolvimento profissional seja alcançado. Quando essa direção é de certa forma “desfocalizada” tem-se o interveniente que busca sempre conduzir o trabalhador a comentar sobre o trecho do vídeo que está em discussão, fazendo com que o discurso retorne a atividade primeira.

Após feita a relação das digressões como fenômenos reguladores da atividade, tem-se na próxima seção a abordagem sobre o desenvolvimento clínico desses sujeitos que participam das sessões de autoconfrontações.

### 3.4 O DESENVOLVIMENTO CLÍNICO

Um dos objetivos da pesquisa é abordar o desenvolvimento pelo qual o sujeito passa durante as sessões de autoconfrontações. Para isso, é necessário ater-nos a três conceitos importantes de Vigotski (2007): o de nível de desenvolvimento real, o de nível de desenvolvimento potencial e, por fim, o de zona de desenvolvimento proximal.

O primeiro deles, o do nível de desenvolvimento real, corresponde às funções mentais que se encontram completas na criança, são ciclos de desenvolvimento que já foram completados. Quando se determina a idade mental de uma criança, por exemplo, está determinando o seu nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que ela já é capaz de realizar sozinha (VIGOTSKI, 2007, p. 95 - 96).

Já o nível de desenvolvimento potencial corresponde aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de uma pessoa mais experiente, ou de alguém que possua um nível de desenvolvimento real mais aprimorado (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

A distância entre esses dois níveis, o real e o potencial, é chamada de “zona de desenvolvimento proximal”. Essa retrata aqueles processos que ainda não amadureceram, são funções que ainda não são realizadas de forma independente, mas estão em processo. Essa zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Assim, é possível determinar o futuro imediato da criança com base nessa terceira categoria (VIGOSTKI, 2007, p.98).

[...] nós chamamos de zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de

um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOSTKI, 2007, p. 97)

Esses conceitos desenvolvidos por Vigostki (2007) podem ser utilizados para pensar na situação de autoconfrontação. Pois, quando um sujeito se voluntaria, nesse caso, um docente, para participar de uma sessão de autoconfrontação, a função desse indivíduo é a de comentar um trecho da sua atuação dentro da sala de aula que fora anteriormente gravado. Isso ocorre na presença de um ou mais intervenientes e de um colega de trabalho, caso a sessão de autoconfrontação seja cruzada.

Esse trecho de aula é de domínio pleno do professor, ou seja, é parte do seu nível de desenvolvimento real, pois ele é quem entende e domina o conteúdo que ele ministra e as ações que ele realiza para tal. Porém, o fato de se observar em atividade e comentar sobre isso é algo novo. Sendo assim, o professor fica sem saber ao certo como agir e o que exatamente comentar. Para auxiliá-lo, há os intervenientes que conduzem a autoconfrontação com perguntas e comentários. Esse aspecto representaria então o nível de desenvolvimento potencial, pois, com o auxílio na condução da conversa, o professor consegue construir pensamentos para comentar sobre sua aula, ou seja ele, é capaz de realizar o ato, mas com auxílio dos intervenientes. Com o passar do tempo, o professor, ao entender como funcionam as sessões de autoconfrontações, se sentirá apto para expressar suas ideias sobre o seu trecho de aula, demonstrando uma diminuição na sua hesitação, tem-se então a zona de desenvolvimento proximal.

Nesse primeiro momento, o desenvolvimento do sujeito acontece pelo processo no qual ele constrói e reconstrói a ideia de comentar sobre a sua atuação, sendo ele o seu próprio especialista, esse processo promove o desenvolvimento, pois como nos afirma Vigotski (2010, p. 412), o pensamento se realiza na palavra, é no momento em que o docente precisa verbalizar o que ele pensa sobre a sua atuação que ocorre a realização do pensamento. Ao necessitar expressar seu pensamento em palavras, podem aparecer as hesitações, que são as digressões. A partir do momento em que esse professor consegue realizar o seu enunciado com pouco ou quase nada de hesitação, ele atingiu a sua zona de desenvolvimento proximal, ele atingiu o desenvolvimento.

Para Lima (2015, p. 870), o processo de desenvolvimento de um sujeito está diretamente ligado à afetividade, às emoções e aos sentimentos. Segundo o autor, um trabalhador é afetado quando lhe são exigidos instrumentos que são além do que

ele dispõem, possui, domina ou tenta usar. Quando isso ocorre, o profissional é desafiado a ir além de si mesmo, e é com a ajuda de um coletivo de trabalho que o sujeito busca superar aquilo que naquele momento lhe afeta/diminui. Segundo o autor:

[...] no trabalho, essa afetividade de caráter dialógico se manifesta, ou melhor, se realiza ou se desenvolve justamente quando o sujeito trabalhador se mobiliza para se apropriar e (re)apropriar dos instrumentos disponíveis nas atividades dos outros, os quais – quando se tornam seus – lhe permitirão atender, ainda que parcialmente, às exigências das condições ou circunstâncias nas quais se encontra (LIMA, 2015, p. 875).

Segundo Ariati (2018, p. 64), para que o sujeito possa concluir essa recriação, é necessário que ele tenha o encontro com o “outro”, pois esse outro vai afetá-lo e também mediá-lo. Esse “outro” na sessão de autoconfrontação simples é o interveniente, e na sessão de autoconfrontação cruzada é também o colega, mas até mesmo o próprio sujeito possui o papel de outro no trecho de aula gravado.

Toda essa mobilização do sujeito a fim de superar um obstáculo é uma atividade reguladora. Assim, quando o sujeito é afetado por um determinada situação ele busca recursos que lhe permitam “passar” por esse obstáculo, tentando superar o que lhe afeta. Clot (2010) afirma que esses obstáculos são “O difícil de dizer”, algo que o sujeito encontra dificuldades para expressar.

O mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue exprimi-la. Ele se encontra, então, em situação de se colocar pela força das coisas à distância de si mesmo, de se considerar como o ator em parte estranho à sua própria ação. (CLOT; FAITA, 2016, p. 48)

Esses recursos utilizados para tentar expressar-se sobre a sua própria atividade podem ser as digressões. Por meio delas o sujeito pode suspender momentaneamente o obstáculo, que nesse caso é o tópico em desenvolvimento, e regular a situação. Para Clot; Faita (2016, p. 48) esse “é o momento crucial em que as referências imediatas faltam, e em que a justificativa dos atos e do encadeamento destes não se impõe mais espontaneamente”. Por esse motivo, sente-se a necessidade de regular, buscando para isso as digressões.

Com a utilização da digressão, esse profissional transita no nível de desenvolvimento potencial, pois se encontra em uma situação que precisa do auxílio

do interveniente para manter-se no tópico principal e não “se perder” dentro do enunciado. Posteriormente, quando o fato de comentar sobre a própria atividade já não afeta tanto esse profissional, ele sente-se apto para se expressar e diminui a frequência da utilização das digressões (TOLDO, 2017). Sendo assim, ele já superou alguns obstáculos, já regulou o seu enunciado, e então ele progride para a zona de desenvolvimento proximal, na qual ele já é capaz de expressar-se sem realizar inúmeras hesitações.

Ao fim das sessões, temos o desenvolvimento desse sujeito. Ele é capaz de expressar-se sobre a sua atividade e de perceber que ele é o seu próprio especialista. O professor percebem também que falar atividade deve ser algo presente no seu nível de desenvolvimento real, ou seja, que ele é capaz de realizar tal ato.

O desenvolvimento é então manifesto: é nesse momento que se opera geralmente a disjunção entre duas fases, o que qualificaremos de construção do “eu”. Em um primeiro tempo da autoconfrontação, o operador descobre seu trabalho e ao mesmo tempo sua qualidade de sujeito de sua própria atividade (CLOT; FAITA, 2016, p. 49).

Seguimos agora para o próximo tópico deste capítulo, o qual abordará os conceitos de pensamento e linguagem, a fim de entender a digressão como fenômeno linguístico, e a atividade reguladora como a reorganização mental do sujeito.

### 3.5 A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

O pensamento e a palavra não estão ligados por um vínculo primário, esse vínculo só surge e modifica-se no próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra (VIGOTSKI, 2010, p. 396).

Vigotski (2010, p. 409) afirma que a relação entre pensamento e palavra é um processo; um movimento que acontece do pensamento para com a palavra e da palavra para com o pensamento. O autor ainda reforça que o pensamento não é expresso na palavra, mas vai ser nela que ele vai se realizar. Ou seja, faz-se necessário o ato de falar para que se possa realizar e modificar o pensamento/palavra conforme a necessidade do falante.

Levando em consideração a situação de autoconfrontação e relacionando-a com o tópico discutido anteriormente, sobre a atividade reguladora, pode-se fazer a seguinte relação: o professor autoconfrontado é o detentor do enunciado, contudo, ele

precisa organizar os seus pensamentos para poder expressá-los em palavras, visto que a situação de olhar-se em atividade é uma experiência nova. Esse afeto, por vezes, se materializa sob forma de digressões que atuam como atividade segunda. Dessa forma, a digressão pode fornecer a esse sujeito um tempo para que ele possa organizar os seus pensamentos e retornar com mais segurança ao tópico que encontra-se em desenvolvimento, que é a atividade primeira (LIMA, 2010).

Tal movimento de reconstrução ocorre porque, segundo Vigostki (2010, p. 412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”. Entende-se que ao mesmo tempo que a linguagem está em desenvolvimento, de o sujeito está proferindo seu enunciado e o pensamento também está no processo desenvolvimento. Assim, ao expressar o pensamento em palavras, pode haver uma reestruturação do que não foi bem expresso ponto de vista do indivíduo, ou seja, a palavra e o pensamento estão em constante desenvolvimento.

Tem-se então a relação com a teoria da atividade reguladora, pois a partir do momento que o sujeito toma para si a palavra, ele está atuando na atividade primeira que é o ato de falar, a digressão vem com a função de atividade segunda, momento em que o falante busca se organizar mentalmente. Quando o pensamento se reestruturou, a digressão é finalizada e o falante retorna a sua atividade primeira, buscando sempre aprimorar a sua fala. Caso ele perceba que algo ainda não está bem colocado, o ciclo inicia-se novamente. Como afirma Vigostki (2010, p. 421): “o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior [...]”. Todo esse processo ocorre porque:

[...] o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbalizada [...] o pensamento é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada [...]. Aquilo que no pensamento ocorre simultaneamente, na linguagem se desenvolve sucessivamente (VIGOTSKI, 2010, P. 478).

E para que se possa entender o discurso de um outrem, não se pode apenas se atentar às palavras ditas. Contudo, essa compreensão é, em algum grau, sempre incompleta, pois é preciso saber o motivo que levou esse indivíduo a proferir um determinado enunciado, ou seja, o que o motivou a construir aquele pensamento que se realiza/materializa em palavras (VIGOTSKI, 2010, p. 481).

Ao pensar na utilização das digressões como uma reorganização mental e também do enunciado, e de que a autoconfrontação é uma situação nova para os docentes que se voluntariam, podemos concordar com o que Lima (2018) fala no trecho abaixo, sobre esse movimento de oscilar dentro do enunciado:

[...] essa elaboração e reelaboração constantes a que estão submetidas as formas relativamente estáveis de enunciados consistem em um fenômeno denominado *atividade reguladora*, o qual corresponde a um processo de oscilação do sujeito falante entre opostos contraditórios implicados em sua ação/atividade (LIMA, 2010a, p.223). A princípio, quando o sujeito tem pouco domínio do gênero do discurso exigido pelas circunstâncias da situação de comunicação em que se encontra, essa oscilação é brusca e de grande amplitude, havendo o que podemos chamar de instabilidade genérica e manifestando aquilo que Bakhtin ([1979/2003, p.284) se referiu como uma “forma muito desajeitada” de o sujeito falante fazer sua intervenção verbal (cf. Lima, 2010b) (LIMA, 2015, p. 127 – 128).

Quando somos submetidos a um gênero novo, oscilamos e buscamos pouco a pouco nos organizar para diminuir essa oscilação. As digressões são essas oscilações, são reelaborações utilizadas pelos professores autoconfrontados, pois há naquele momento uma necessidade de materializar em palavras aquilo que eles observam no vídeo do trecho de aula gravado. Lima (2018, p. 128) ainda reforça que com o passar do tempo e a utilização do gênero discursivo que posteriormente lhe causava oscilação, o falante passa a oscilar menos até chegar ao desaparecimento quase que total dessa oscilação. Lima (2018, p. 128) afirma que essa oscilação está presente em todos e quaisquer tipos de situações reais do uso de comunicação, pois o uso da língua é um processo.

Nesse caso, pode-se relacionar essas oscilações com aquilo que Clot (2010, p. 139) chamou de “o difícil de dizer”. Essa expressão serve para denominar aquilo que o sujeito possui dificuldade de expressar, aquilo que é difícil de materializar em palavras. Para os professores que estão em situação de autoconfrontação, o “difícil de dizer” é a necessidade de se expressar sobre algo que para o falante é visto como um obstáculo. Quando o professor se depara com esse obstáculo, ele busca alternativas para superá-lo e começa a oscilar no seu enunciado.

É justamente nessa oscilação que o “difícil de dizer” aparece de forma mais clara. Quando o sujeito esbarra nesse empecilho, de alguma forma ele busca resolver esse problema. Para refletir/organizar a resolução, ele se utiliza da atividade segunda, suspendendo momentaneamente a atividade primeira que é a que possui um obstáculo. Sendo assim, as digressões são recursos buscados pelos falantes para

superar o “difícil de dizer”, as digressões são façanhas, como definidas por Dascal (2006, p. 246), para que o pensamento possa ser reorganizado, buscando superar obstáculos e retornar a atividade primeira com mais propriedade.

Seguimos agora com as análises, as quais são dados extraídos das quatro sessões de autoconfrontações, sendo duas simples e duas cruzadas.

## 4. ANÁLISES

O capítulo das análises será organizado da seguinte forma: cada uma das quatro autoconfrontações, duas simples e duas cruzadas, serão analisadas individualmente, para, posteriormente, ser feita uma análise geral das quatro. Dessa forma, poderão ser observadas as digressões e o seu fenômeno regulador para cada situação da autoconfrontação e em cada professor voluntário.

### 4.1 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR 1

Iniciamos esta análise afirmando que essa primeira autoconfrontação simples (ACS) realizada com o P1 (professor um) já foi analisada anteriormente no trabalho de conclusão de curso desenvolvido no ano de 2017. Naquele trabalho “A função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação simples” (TOLDO, 2017), o objetivo era encontrar as digressões e entendê-las como etapas da função reguladora. Contudo, as análises foram delimitadas apenas a um dos tópicos que surgiram nas autoconfrontações simples; as cruzadas não foram analisadas. Como mencionado anteriormente, outro trabalho que já contemplou os mesmos dados foi a dissertação de Ariati (2018), porém a autora abordou a autoparáfrase dentro do *corpus*, e no caso desta pesquisa o foco são as digressões.

Essa sessão de autoconfrontação simples é a do P1 que assiste ao trecho de sua aula na disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias, no curso de Engenharia com um total de 44 alunos. Toldo (2017) afirma que o supertópico da seção escolhida para aquela análise é “o trecho de aula gravado”, pois o diálogo desenvolve-se a partir dele. Dentro desse supertópico estudado, encontram-se dezessete tópicos que foram surgindo durante a conversa. Esses tópicos foram nomeados e encontram-se na tabela abaixo:

Quadro 7 - Tópicos da ACS do P1

TÓPICO	TÓPICO
1º Fotos	10º Solidariedade com o cansaço
2º Reiniciar o Vídeo	11º Cálculo e aula
3º Filmagem e observação	12º Reiniciar o Vídeo
4º Mouse do Computador	13º Aluno e o uso de boné
5º Alunos que saem da sala de aula	14º Participação dos alunos em sala de aula
6º Áudio do vídeo	15º Descer entre as carteiras
7º Descompasso do vídeo	16º Não correr riscos
8º Alunos que dormem durante as aulas	17º Aula de Matemática
9º Cansaço dos alunos	

Fonte: Toldo, 2017, p. 38.

Como visto na fundamentação teórica, a cada momento em que um novo tópico é inserido há uma nova *centração*. Nessa autoconfrontação ocorreram dezessete novas *centrações* durante o enunciado do P1. Fávero (1993, p. 38) afirma, como visto anteriormente, que quando ocorre *descontinuidade* dentro de uma *centração* o assunto que está em desenvolvimento é deixado de lado, ou seja, as *centrações* que possuem digressões são caracterizadas por sofrerem o que Fávero (1993) chamou de *descontinuidade*, pois o enunciado é interrompido.

A duração dessa sessão de autoconfrontação foi de uma hora e dez minutos, com um total de três mil e oitenta linhas. Nessa sessão de autoconfrontação, o tópico sofreu *descontinuidade* em um total de sessenta e três vezes, sendo: quarenta e oito vezes com digressões baseadas no enunciado, dez vezes com digressões baseadas na interação e cinco vezes com digressões baseadas em sequências inseridas. Desse total, trinta e oito foram realizadas apenas por P1, ou seja, aproximadamente setenta e seis por cento das digressões foram realizadas apenas pelo professor, mostrando que esse sujeito hesitou em seu enunciado, buscando regular o seu pensamento por meio das digressões (TOLDO, 2017).

As digressões foram subdividas de acordo com as categorias realizadas por Dascal; Katriel (1979) e Dascal (2006). Pôde-se então perceber que a digressão que possuiu maior ocorrência e com as características de regular o enunciado foi a baseada no enunciado. Essas serão analisadas dentro dessa sessão de autoconfrontação simples com o P1.

Para que fosse possível entender o enunciado como um todo, optou-se então por identificar os *tópicos conversacionais* que encontram-se nessa autoconfrontação. Um dos principais tópicos desenvolvido nesse enunciado é a dicotomia “Aula x Cálculo”. Essa corresponde ao fato de que, por vezes, estar no quadro realizando cálculos não é o mesmo que estar em interação com os alunos, ou seja, estar na aula. Vejamos o seguinte trecho extraído logo no início da sessão:

Quadro 8 - Início da ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
10	I1	então assim... algo: bastante interessante né você está nos dizendo...que você entendeu
	P1	[ eu entendi [

15	I1	aquilo que nós havíamos comentado com você sabe e: o que foi que nos comentamos com você? e o que foi que você entendeu? ((risos))
20	P1	e eu ...e: senão me falhe a memória ((risos)) vocês fa/comentaram sobre o: o: a dificuldade de de:de: fazer duas coisas ao mesmo tempo né...do cálculo que eu fi/que eu fazia no quadro né e: disso se transformar em aula né de de atingir os alunos né que: parecia e pareceu mais um momento de de que eu estava fazendo os cálculos no quadro e: como uma pessoa que vai lá fazer cálculo né...e: eu entendi que faltou muita pouca interação com os alunos né tal e: e: caraca algumas características de aula né como saber se estão entendendo ou se não estavam para saber as dificuldades...e:: mas é que naquela aula como como tinham cinco alunos já tinham mudado de sala né? aquele dia foi um dia atípico né? que nos mudamos de sala daí alguns se perderam...então eu entendo que mais por por conta de não querer avançar na/e prejudicar os demais eu acabei fazendo: resolvendo um exercício né... foi isso que eu entendi ...da mensagem ...
25	I1	certo e depois daquela conversa que nós tivemos e: após aquele momento que nós observamos a tua aula é: você ... chegou a: essa compreensão antes da filmagem ou depois da filmagem?
30	P1	não antes antes [
	I1	antes da filmagem? [
35	P1	é porque quando vocês me provocaram eu já: já: já: me perturbaram né ai eu já fiquei pensando né digo não o que será que essa gente está querendo dizer né... daí fiquei pensando pensando pensando né acho/eu entendi isso né... nesse sentido
	I1	você ficou perturbado?
40	P1	fi/o sim né...perturbado no sentido de um sistema que você perturba né não: emocionalmente né você está em equilíbrio você está: é: ...sob controle né você te/é um sistema né você está em equilíbrio está tranquilo né ai quando alguém te dá um peteleco te tira daquele ponto de equilíbrio voc/ai ai vai do meio de cada um tem gente que não dá bola tem gente que ignora mensagens né eu: gostaria de entender né então eu fui tentar entender né...conversei com uma amiga minha Ana Luiza que foi minha aluna aqui da da matemática que foi... muito boa aluna foi estudar foi fazer mestrado ai eu conversei com ela no chat do facebook né falei ...o que que ta/o que que você entende disso e tal daí daí...ela me passou a gente conversou e: eu entendi assim né que como características de aula e ficou muito diferente né...muito diferente né muito diferente tinha poucos alunos pouquíssimos alunos sempre os mesmos ali né...e tinha uma menina dormindo na frente tinha outra menina dormindo atrás né...e poucos alunos: e naquele dia também tinha um cara que queria dormir lá no canto né... ai eu fui lá e peguei nele e digo está tudo bem né ((tom de riso)).
45		

Exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P1.

Nota-se que esse é o início da sessão, pois o início do tópico está na linha dez, anteriormente a isso se tem uma digressão baseada na interação, em que os participantes estão regulando o áudio e o vídeo. Outro aspecto a ser considerado é que o trecho inicia-se com uma pergunta direta do interveniente sobre o que esse professor entendeu do que havia sido observado na aula em que o trecho de aula foi gravado, percebe-se que a resposta do professor é marcada pela hesitação dentro do

enunciado, com a repetição de palavras e o uso de algumas digressões baseadas no enunciado. Com isso, concorda-se com Clot (2010, p.139) sobre o “Difícil de dizer”, nesse caso o docente depara-se com uma situação que lhe causa hesitações ao se expressar sobre ela, demonstrando que ele está com dificuldades de falar sobre o assunto.

Logo no início, ao responder a pergunta de I1, P1 hesita. Ele vem falando sobre o que foi observado, contudo, em um determinado momento, ele realiza uma digressão baseada no enunciado, mencionando o fato de que aquela aula observada foi atípica por conter poucos alunos, e, ao fim, ele retoma o tópico que havia ficado suspenso e finaliza o seu enunciado.

Com isso, o início da fala do professor representa a atividade primeira, na qual ele precisava responder a questão feita pelo interveniente, a digressão é a atividade segunda, quando o professor momentaneamente suspende a sua resposta para que pudesse se organizar mentalmente e então retornar ao tópico suspenso. Esse breve momento em que a digressão acontecia foi suficiente para que o professor pudesse analisar se havia respondido ou não a questão feita anteriormente.

O docente menciona que após a conversa entre eles, houve uma “perturbação de sistema”, o que pode ser pensando de acordo com o que Clot (2010) chamou de o “difícil de dizer”. Segundo o autor, quando alguém esbarra em algo que é difícil de expressar, está em contato com “o difícil de dizer”. Quando isso ocorre, o falante tende a buscar uma alternativa. Essa forma de expressar um sentimento que o docente sente em relação a observação e a autoconfrontação em si, a “perturbação”, pode ser entendida como algo que o professor não sabe exatamente como falar e/ou agir, e também sobre como será conduzida essa conversa. Essa “perturbação” também pode ser iniciada quando os passos da implementação da Clínica e do método da autoconfrontação começam, a gravação da aula, por exemplo, já pode despertar esse sentimento.

Ainda sobre a afirmação do professor; sobre o sistema perturbado, pode-se pensar no desenvolvimento dele como sujeito especialista em sua atividade que, por ser algo novo, fez ele sentir-se “perturbado”. Outro aspecto a ser levado em consideração é um dos tópicos levantados nessa sessão, que pode ter sido outro fator desencadeador do sentimento de “perturbação”, a dicotomia “Aula x Cálculo” foi um tópico dos quais o P1 demonstrou maior oscilação ao falar. Pensando nos níveis de desenvolvimento de Vigotski (2010), no momento em que esse professor sente-se

“perturbado”, ele passa da zona de desenvolvimento real e caminha para a zona de desenvolvimento potencial, aprendendo a lidar com uma situação que antes não lhe era comum com o auxílio de um interveniente.

A sessão tem continuidade, algumas outras *centrações* foram sendo realizadas e em um momento posterior. Após alguns outros tópicos foram inseridos e o interveniente retoma o tópico que havia iniciado a sessão da autoconfrontação, sobre a dicotomia aula x cálculo, vejamos:

Quadro 9 - Estar na aula X Estar no cálculo - ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
475	I1	nós iniciamos a nossa conversa hoje você dizendo que tinha entendido algo que nós compartilhamos com você
	P1	[ é
	I1	[ na devolutiva daquela observação né?
480	P1	e eu espero que tenha entendido né
	I1	e você você tanto entendeu quanto você explicou para nos né
	P1	[ aham
485	I1	[ é: Eu acredito
		que sim e essa diferença entre estar no cálculo e estar na aula né quando estou no cálculo não estou na aula quando estou na aula
	P1	[ sim
490	I1	[ não estou no cálculo...a: existiria alguma relação entre esse impasse né de ser solidário com aluno porque ele vem cansado...e ao mesmo tempo ser solidário porque ele está dormindo então a gente precisa despertá-lo para que ele acompanhe a aula na relação entre... esse cansaço do aluno e esse nosso impasse com essa idéia de que quando estou no cálculo não estou na aula quando estou na aula não estou no cálculo
495	P1	hum ::: não vejo correlação
	I1	não?
500	P1	não uma é mais atitude minha né outra tem a ver com o aluno né ...uma é mais é: centrada no professor que é o: cálculo ou aula aula o cálculo e o aluno eu vejo que é mais...é...para mim e mais difícil você chamar atenção do aluno que está: pode estar com dor de cabeça ou pode estar... a gente vai lá e o fulando de tal pô não posso ficar aqui não posso nem ficar aqui né quer dizer eu vou cau/de repente eu posso ouvir uma coisa que não eu não quero não precisa
505	I1	[ a gente pode
	P1	como acontece em agronomia agronomia é campeão disso porque é: os alunos de agronomia fazem muito mas festa então eles tem muito mais problemas de concentração então lá se você começar chamar a atenção dos alunos e tal por

510		exemplo eu não gosto de aluno de boné nunca gostei...e agrônomo vive boné ...então quando eu dei aula de agronomia eu tinha que: dar aula para aluno de boné talvez isso me irritasse um pouco né... mas ...
	I1	a gente poderia...trabalhar com a hipótese de que haveria uma uma ligação entre o cansaço com que o aluno vem o professor ser solidário mas precisar ao mesmo tempo despertá-lo para para que ele não perca a aula... e: essa idéia de quando estou no cálculo não estou na aula quando estou na aula não estou no cálculo a hipótese de que haveria alguma ligação
515		
	P1	não enxergo
520	I1	mas a hipótese ela é ela te parece ...ter algum fundamento ou não?
	P1	acho que não
	I1	não?
525	P1	acho que não
	I1	tá...eu proponho assim vamos voltar do início do vídeo e e:: assistir a: ao todo e você continua com com teus comentários a partir do ponto em que paramos só para a gente não perder a visão como um todo do vídeo ...

Exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do professor 1.

O tópico em desenvolvimento nesse momento é sobre o fato de estar na aula e não estar no cálculo, ou ao contrário. O interveniente inicia essa nova *centração* com um comentário sobre a devolutiva da observação que eles haviam realizado, e que já havia sido mencionado no início da sessão. Mesmo assim, nota-se que o professor hesita em responder quando utiliza a frase: “e eu espero que tenha entendido né”. Nessa frase, pode-se perceber que o docente está inseguro sobre o que ele, naquele momento, afirma ter entendido.

Logo após, P1 afirma que acredita que existe a diferença entre estar na aula e estar no cálculo. O interveniente então pergunta se há alguma relação entre o cansaço dos alunos e o fato do professor necessitar que o aluno preste atenção na aula. Em resposta, o professor afirma que não, e quando ele vai sustentar sua afirmação negativa ele utiliza uma digressão, buscando então trazer a voz do aluno para mostrar o quão complicado é chamar a atenção dos alunos em sala de aula no ensino superior.

“não uma é mais atitude minha né outra tem a ver com o aluno né ...uma é mais é: centrada no professor que é o: cálculo ou aula aula o cálculo e o aluno eu vejo que é mais...é...para mim e mais difícil você chamar atenção do aluno que está: **pode estar com dor de cabeça ou pode estar... a gente vai lá e o fulando de tal pô não posso ficar aqui não posso nem ficar aqui né quer dizer eu vou cau/de repente eu posso ouvir uma coisa que não eu não quero não precisa.**”

Quando o interveniente tenta retomar a palavra, utilizando a seguinte frase: “A gente pode”, ele é bloqueado com outra digressão realizada pelo professor, na qual ele fala sobre os alunos do curso de agronomia. Nota-se que o professor ao finalizar a sua digressão sobre os alunos da agronomia não retoma o tópico que havia ficado suspenso sobre a aula, o cálculo e a relação disso com o cansaço. Para concluir o seu enunciado, ele opta por dizer um “mas” e fica no aguardo do interveniente retomar a palavra. Nesse momento, pode-se dizer que o professor ficou “perdido” em sua digressão, ou seja, a digressão não regulou o pensamento e o enunciado que ficou suspenso anteriormente. Por isso, ele busca nessa digressão sustentar a hipótese dele, mas não consegue voltar ao tópico em desenvolvimento. Vejamos esse trecho abaixo:

como acontece em agronomia agronomia é campeão disso porque é: os alunos de agronomia fazem muito mas festa então eles tem muito mais problemas de concentração então lá se você começar chamar a atenção dos alunos e tal por exemplo eu não gosto de aluno de boné nunca gostei...e agrônomo vive boné ...então quando eu dei aula de agronomia eu tinha que: dar aula para aluno de boné talvez isso me irritasse um pouco né... mas ...

Quando o interveniente percebe que o tópico ficou suspenso e não foi retomado, ele busca retomar esse tópico, concordando com o que Althaus (2019, p. 47) nos diz que é função do interveniente levar o sujeito autoconfrontado a descrever a sua ação. Sendo assim, é importante que o interveniente busque sempre conduzir o professor a retornar ao tópico principal e não permanecer na digressão, para isso o I1 reformula a sua pergunta primeira, mas o professor continua a afirmar que ele não enxerga relação na hipótese sugerida pelo interveniente, sobre o cansaço ter relação com a dicotomia “Aula X Cálculo”, ficando irreduzível. O interveniente então solicita que o professor assista novamente o vídeo. Percebe-se que o interveniente cumpre com o seu papel que, segundo Clot (2010, p. 240), é o de levar o profissional a indagar-se sobre determinada situação e não conduzi-lo a uma resposta. Em outras palavras, o interveniente não pode cumprir o papel de especialista na atividade do professor, porque o docente é o especialista de sua própria atividade.

Após assistirem o trecho de aula novamente, o interveniente solicita que o professor descreva detalhadamente o que ele vê no trecho de aproximadamente dois

minutos, o professor menciona então o que estava acontecendo no vídeo, como mostra o trecho abaixo:

Quadro 10 - A participação dos alunos - ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
575	I1	e você descrevesse detalhadamente o que você está fazendo...o que você faz ali o que está fazendo descrever e explicar... detalhadamente.
580	P1	é eu eu quero resolver um equação linear...e como as meninas são as que participam são as que estão no lado esquerdo...eu queria buscar a:a:: participação do grupo da da direi/da esquerda né do grupo da direita aqui como aqui está mais próximas elas participam mais né...e ai eu quer/ia fazer uma pergunta e vi o menino dormindo o outro que estava lá do lado de lá ...e aí como e um aluno que participa eu fui lá perguntar se estava tudo bem com esse garoto ai né...e ele estava cansado né e ele estava com ... ó lá ó...e ai eu perguntei para o Olavo lá perguntei ali tem a Bruna que participa...o Roberto... o Maicon ...o Marcelo ...e eles sabem o que tem fazer mas para falar ...é diferente de uma turma de de ensino fundamental e médio que eles respondem uníssono né...por isso então quando eu voltei lá na frente eu queria saber se eles estavam... ó o guri acordou ó... o guri levantou é bom aluno também ...ele tem um óculos ((inaudível)) foi isso. ((fala durante o vídeo)).
585	I1	você você nos disse inicialmente... que você não acorda os alunos
	P1	é mas na rea/eu não fui lá acordar aquele aluno eu fui eu queria a participação dos alunos ai eu pergunte se ele estava bem se estava tudo bem com ele do lado esquerdo

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P1

Destaca-se nesse trecho o fato de o professor mencionar que foi em direção a um aluno que aparentemente estava dormindo para buscar a participação desse sujeito. Enquanto o P1 descreve o vídeo, ele realiza uma digressão baseada no enunciado. Nessa digressão ele afirma que uma turma de ensino superior é diferente na interação do que uma turma de ensino fundamental, justificando com isso a falta de participação dos alunos. Pode-se interpretar como uma digressão que representa um pensamento em voz alta, como se ele falasse para ele mesmo que a falta de interação é a consequência de ser uma turma de ensino superior. Nota-se que, após essa digressão, ele logo retorna ao tópico em desenvolvimento que é a descrição desse trecho de aula gravado.

No decorrer da conversa, como veremos na tabela abaixo, o professor relaciona o ato de ficar chamando a atenção dos alunos do ensino superior ao fato de que cada aluno possui diversos problemas. Nas palavras de P1: “há N problemas né N... é aluguel que atrasa, é dinheiro que falta é a bolsa que foi, e o RU que, eles, vish...”. Por isso, para P1, chamar a atenção de um aluno pode resultar em um

desentendimento, pois, segundo ele, não é possível saber quais problemas esses alunos estão enfrentando.

Novamente, com o passar dos tópicos, o interveniente retoma o tópico sobre estar na aula e estar no cálculo. Nota-se que o interveniente não “perde” esse tópico em questão. Dentre as novas *centrações* que vão aparecendo dentro do enunciado, ele mantém uma *continuidade* do enunciado como um todo, buscando sempre conduzir o professor autoconfrontado pelo mesmo caminho que é o de descrever a sua atuação profissional (ALTHAUS, 2019, p. 47).

Quadro 11 - Estar no Cálculo X Estar em interação com os alunos - ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
775	I1	eu estive eu estive pensando muito sobre esse trecho de aula não só sobre esse trecho mas sobre a aula todo né e eu queria te fazer um observação e ver o que você acha você: nós iniciamos o nosso trabalho hoje você dizendo que havia compreendido aquilo que nós compartilhamos com você: após a primeira observação da aula né aquela idéia de que quando estou o cálculo...não estou na aula quando estou na aula... não estou no cálculo
780	P1	coisas excludentes né
	I1	[ é...então assim é: esse trecho me parece veja eu estou dando a minha a::: minha impressão apresentando a minha: o meu ponto de vista para você veja se isso faz sentido para você ou não né...é: esse vídeo parece que ilustra isso muito bem
785	P1	[ sim
	I1	[ né quando...você concorda?
	P1	[ sim concordo...porque se eu ficar no cálculo dificilmente eu vou lá: ver o aluno que está dormindo chamar a atenção dele conversar com outro é:: é mais cômodo é: eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática fica no cálculo é uma questão de segurança isso...eu: conheço: é: colegas professores de matemática que se afirmam só nisso... e isso né então eu concordo
790	I1	eles se garante no cálculo é isso que você quer dizer ou não?
795	P1	é: [
	I1	o que significa se afirmar só nisso?
	P1	[ afirmar é: não correr riscos né não:é: se expor não não ir além DE é mais fácil você é: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil
800	I1	não se arriscar seria o que? qual seriam os riscos se você vai além do cálculo qual seriam os riscos que você corre?
	P1	por exemplo, de um aluno é:...sair com alguma coisa atravessada: um desgaste de relacionamento alguma coisa assim entende

805	I1	quer dizer que estar na aula:de alguma forma
	P1	[ te exige mais
	I1	[ te põe em interação com o
		aluno
810	P1	sim exige mais
	I1	[ exige mais
	P1	[ exige mais
	I1	[ e você corre riscos?
815	P1	corre riscos você tem que ter mais psicologia... é mais psicológico a aula tua te exige muito mais psicologia do que virar para o quadro e fazer contas ...é muito mais psicologia tem alunos que você sabe que você pode brincar tem outros que não então: isso é:: com muito tempo né

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do professor 1.

Nesse trecho em questão o professor autoconfrontado não realiza nenhuma digressão, contudo as informações que ele traz são relevantes para a análise aqui realizada, da dicotomia “Aula x Cálculo”. Por isso, trazemos esse trecho para esta análise.

O professor um afirma que o fato de o professor da disciplina de Matemática ficar apenas no cálculo é o caminho para evitar entrar em conflito com aluno. Para explicar isso, ele utiliza-se do termo “se afirmar”, ou seja, tem professor que se afirmar na atividade de cálculo. Segundo P1, estar no cálculo é mais seguro do que estar na aula, pois, estar em aula é estar em interação constante com o aluno, por esse motivo, ele segue afirmando que as duas ações, aula e cálculo, não são excludentes.

Relacionando com Vigostski (2007, p. 58) pode-se pensar que o fato de permanecer no cálculo é a situação de desenvolvimento real dos docentes das disciplinas que envolvem matemática, sendo algo “seguro”. E ficar em interação com os alunos é a zona de desenvolvimento proximal, pois segundo o P1 manter um relacionamento entre docente e discente “isso é:: com muito tempo né”, representa o futuro, algo que ainda não foi alcançado.

O professor continua a sua observação de que estar na aula é algo mais trabalhoso do que estar no cálculo. Sobre essa situação de interação entre professor e aluno, P1 denomina como “situação de risco”, e reafirma que é mais fácil permanecer na zona de conforto, ou seja, no cálculo. Essa afirmação pode ser

observada no trecho abaixo quando o professor toma a palavra para si para falar sobre a “exposição” que o professor tem ao estar em interação com o aluno.

Quadro 12 - Sair da "zona de conforto" - ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
930	P1	isso é muito é:: você está se expondo você é:...é muito fácil você não você ficar na tua zona de conforto...por exemplo a:: os professores que dão aula na licenciatura eu estou aqui desde 1994 dando aula na licenciatura...eu fui fui coordenador três vezes da licenciatura é muito mais fácil você tem muitos poucos alunos e muito comportadinhos muito doutrinados muito é: conformados com os resultados é uma coisa muito diferente dar aula de licenciatura em matemática né então: tem muita gente que não sai da licenciatura se você co/pega um professor que trabalha na licenciatura...ele não vai querer dar aula na na engenharia porque a engenharia é um curso que vai te cobrar mais eles são alunos do dia diurnos eles estudam mais eles exigem mais...então é: uma questão de zona de conforto assim mesmo tem professores que não saem das zona de conforto e ficam no quadro...eu gostaria de de ir além sair da zona de conforto DO QUADRO ir além do cálculo... é:: de fazer algo diferente como por exemplo eles sabem programar eles fazem programação estanque uma disciplina isolada dentro do curso de engenharia os demais professores não usam isso para nada...eu fazia isso na matemática eu dava aula de programação...ninguém usava para nada e ainda desfaziam da matéria então isso é muito ruim é: é: difícil você romper essas coisas tradicionais da da aula chata monótona e um horror esse tipo de aula...ficar o dia inteiro das 8 da man/das 7:30 da manhã as 17:30 da tarde com esse tipo de aula e eles falam coisas bárbaries de professores que você fica a: você fica horrorizado você fica assim minha nossa e é aqui dentro quando é: sabe e dizer assim o aluno é: muito difícil isso eu eu me coloco eu sempre falo isso para mim mesmo todo o santo dia se eu tivesse um aluno que nem eu muito provavelmente nós entraríamos em atrito todos os dias porque é muito chato é muito difícil sabe eu eu ainda tenho tenho a a preocupação de tentar buscar a todo momento as coisas da engenharias que eles vão usar e tal e:: mas a:: gente esta muito longe disso...muito longe de uma reforma profunda de ensino de engenharia não só de engenharia de de uma forma geral a gente está muito longe de sair desse esquemão assim de aula de professor na frente e aluno ali sentado... infelizmente
935		
940		
945		
950		

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P1.

Nesse enunciado o professor inicia a sua explicação sobre a zona de conforto, no desenvolver desse assunto ocorrem algumas digressões baseadas no enunciado. A primeira digressão é sobre ser docente nos cursos de licenciatura. Segundo ele, os alunos da licenciatura não são tão exigentes como os alunos das engenharias. Quando ele conclui essa digressão, ele retorna a atividade primeira, que é o tópico sobre a zona de conforto.

Quando o professor retoma o tópico, ele menciona que ele gostaria de ir para além do quadro “eu gostaria de de ir além sair da zona de conforto DO QUADRO ir além do cálculo... é:: de fazer algo diferente”, e então novamente ele deixa esse tópico, que tem por característica a atividade primeira. Então, P1 suspende o tópico

para relatar que, por algumas vezes, ele buscou realizar aulas diferentes com os alunos, mas sofria com os comentários dos próprios colegas de profissão que julgavam como desnecessário o que ele estava fazendo.

Antes de realizar a última digressão dentro desse enunciado, o P1 diz que é difícil sair daquilo que já é tradicional; tem-se aqui então uma ideia de que a aula como gênero é monótona e chata. Percebe-se que nesse momento o professor utiliza-se das digressões para poder regular e organizar as suas ideias, pois ele busca uma forma de expressar a opinião dele. Portanto, há várias justificativas que se encontram dentro do enunciado dele que se caracterizam como digressões. Tal recorrência mostra então que ao mesmo tempo em que ele realiza o seu enunciado, ele organiza o seu pensamento, buscando mostrar seu ponto de vista dentro do seu enunciado, mas inicialmente ele mostra-se um pouco hesitante, ao usar diversas digressões dentro de um mesmo enunciado. Mostrando então que o pensamento realmente se realiza na palavra, como Vigostki (2010) afirmou.

Como o tópico é sobre o fato de que um professor de Matemática que está desenvolvendo um cálculo no quadro está de certa forma distante da interação com os alunos, o interveniente busca então oferecer uma solução ao professor autoconfrontado para engajar esses alunos na aula de Matemática, procurando unir esses dois aspectos, a aula e o cálculo.

Quadro 13 - Engajar os alunos - ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
970	I1	mas eu continuei pensando junto com você nós continuamos pensando né e: eu tenho eu tenho hoje eu tenho talvez uma uma uma sugestão né... claro quem sou eu né é uma sugestão que eu vou colocar
	P1	[ um encaminhamento [ e você me diz o que
975	I1	você pensa se você achar que isso é válido se você achar que isso e absurdo...ai você me diz: de imediato né porque estamos pensando juntos né
	P1	uhum
980	I1	ta é:...seria o se/ veja só se estou mais no cálculo estou menos na aula ...né se estou menos na aula estou mais no cálculo né se estou mais na aula estou menos no cálculo então né mais lá menos cá mais cá menos lá...certo eu acho que essa formulação aqui e uma formulação de de de compromisso né entre a tua posição de que uma coisa não é desvinculada a outra e a nossa posição inicial de que: as coisas são desvinculadas né quer dizer ...
	P1	tá

985	I1	estou mais em um estou menos em outro estou mais em outro estou menos em um...eu observando a tua aula e depois observando o: vídeo...a gente percebe assim você vai ao quadro desenvolvendo o cálculo deduzindo fórmulas resolvendo etc mas você prossegue por etapas...e essas etapas elas tem uma duração mais ou menos de 5 minutos...se: antes de realizar a etapa você mesmo calculando no quadro...você colocasse a questão... pessoal precisamos disso aqui fazer isso aqui então 5 minutos para que vocês deduzam no caderno de vocês ai os alunos ...quem deduziu que gostaria de vim colocar aqui no quadro para gente ai o aluno eu professor talvez uma menina depois talvez os meninos venham
990	P1	[ eles não vêm
	I1	[ eu professor... né talvez sejam resistentes né?
995	P1	é difícil

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P1.

Percebe-se então que o interveniente lança a sua proposta, buscando, apesar disso, não ser persuasivo, pois isso iria contra aos princípios do interveniente dentro da CA, sobre a qual Clot (2010, p. 241) afirma que o interveniente deve acompanhar/mediar o autoconfrontado nas situações de conflitos. Tendo isso em perspectiva, o interveniente sugere que o professor busque engajar os alunos na hora da resolução do cálculo no quadro. Para isso, é sugerido fazer com que os alunos resolvam as questões no quadro, procurando unir então aula e cálculo. P1 é relutante à proposta, apenas responde a ela com poucas palavras, finalizando com o vocábulo “difícil”.

Na sequência do tópico, o interveniente lança a seguinte questão: “o que que você acha?”, referindo-se a proposta para engajar os alunos no cálculo matemático. Em resposta a essa pergunta, P1 inicia o seu enunciado e realiza a seguinte digressão:

#### Quadro 14 - "É difícil" - ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
1015	P1	não é possível eu já eu eu na verdade a gente há momento em que a gente faz isso mas é muito difícil eles irem ((risos)) é muito difícil ano passado lembrei da da aluna Tatiane que eu tinha ela: eu fazia o cálculo de uma maneira né que era divisão de polinômios... aí ela falava assim professor mais isso não dá pra fazer por briot ruffini falei a: da mais eu não gosto você sabe falei sei a: então vem fazer no quadro você e aí a gente elegeu aquela menina para fazer briot-ruffini((risos)) então a todo momento da aula que chegava para fazer divisão de polinômio ela ia para o quadro a Tatiane e fazia o briot ruffini mas é muito difícil eles irem para o quadro
1020	I1	por que você acha difícil?

1025	P1	a:: eles devem sei lá...deve ser a idade deles a fase não sei direito eles não é difícil...
	I1	talvez: receio de se expor...
	P1	é não sei ...vergonha não sei é é difícil

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P1.

P1 começa o seu enunciado respondendo a questão do interveniente (atividade primeira) e então realiza uma digressão ao mencionar que havia uma menina que realizava os cálculo no quadro, contudo ela era uma exceção. Ao concluir a digressão, ele afirma mais uma vez que é muito difícil eles irem até o quadro para participar (retorno a atividade primeira). Nota-se, então, que novamente o professor utiliza-se do fenômeno da digressão para sustentar o seu enunciado, nesse caso fornecendo um exemplo. Contudo, ao retornar ao tópico anterior, ele permanece dizendo que é difícil que os alunos participem. Nos enunciados seguintes ele supõe que a idade deve ser um dos fatores que influenciam a participação desses alunos, ou o quesito vergonha e/ou medo de se expor, “a:: eles devem sei lá...deve ser a idade deles a fase não sei direito eles não é difícil...”.

O interveniente então retoma um enunciado anterior do professor de que a aula é algo monótono, e que se os alunos realizassem os cálculos no quadro tornaria a aula de certa forma mais dinâmica, pois envolveria os alunos e, talvez, diminuísse a chance deles dormirem em sala de aula. Porém, o professor diz: “sim, sim eu entendo, depende do aluno, muito né.... depende muito do aluno querer ir para o quadro, e é muito “difícil”. Nota-se que, novamente, o professor utiliza o vocábulo “difícil” para expressar a sua opinião para com a proposta do interveniente, deixando então transparecer que a aplicação da proposta, no ponto de vista dele como docente, é algo que na prática pode não ser realizado.

Com o passar dos enunciados, e aproximando-se do fim da sessão, o interveniente, cumprindo novamente o seu papel de instigar o autoconfrontado, retoma o tópico sobre a proposta, vejamos o trecho abaixo:

Quadro 15 - Trecho final da ACS do P1

Linhas	Falante	Enunciado
2050	I1	você estaria disposto a: tentar?
	P1	mas é claro, mas isso é lógico
	I1	tentar tentar

	P1	[ lógico
2060	I1	[ tentar desafiar tentar tentar desafiar esses alunos amplamente
	P1	sim lógico
	I1	para que eles vão ao quadro pessoal chegamos a esse ponto aqui o a quês/o nosso problema aqui é esse...deduzir uma fórmula e calcular tal coisa...isso é um trabalhinho que se faz em 5 minutos ali é: faça no caderno de vocês ai você passa 5 minutos eles fazendo e você monitorando tirando a dúvida de alguém terminou...quem quem poderia vir ao quadro por gentileza colocar no quadro a resolução pra nos...tentar
2065	P1	[ não sim
	I1	[ você estaria disposto a tentar isso
	P1	[ não, isso perfeito
2070		isso em uma turma do não passado que eu tinha 23 alunos a gente fazia trabalhos em grup/grupos os alunos juntavam 4 carteiras para resolver exercícios e eu ia nas carteiras nos grupos
	I1	tentar isso que eu digo é assim é: aquele quadro ainda se enche de cálculo
	P1	sim
2075	I1	[ mas o pincel
	P1	[ muda de mão
	I1	[ diminuir o tempo do pincel na tua mão aumentar o tempo do pincel na mão do aluno
2080	P1	sim muda de mão
	I1	né você estaria disposto em tentar isso: um esforço para tentar para tentar construir essa tua aula durante um mês
	P1	sim não tem problema... tranquilo

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P1.

Percebe-se então que nesse trecho, no fim da sessão, o professor autoconfrontado decide tentar a proposta do interveniente. Nota-se que ele não utiliza mais a palavra “difícil” para descrever a participação dos alunos, e, de certa forma, mostra-se entusiasmado a tentar colocar em prática o que o interveniente está lhe propondo, quando ele utiliza o seguinte enunciado “sim não tem problema... tranquilo”.

Nesse trecho ficam evidentes duas características. A primeira é que houve um desenvolvimento clínico do professor, pois inicialmente ele não via a proposta de colocar o pincel na mão do aluno com algo possível de ser realizado na prática. Sendo assim, ele desenvolve o seu nível de desenvolvimento potencial (VIGOSTKI, 2007),

pois é capaz de enxergar a proposta na prática após a atuação do interveniente, o que antes, sem o procedimento clínico, lhe parecia quase improvável, torna-se possível.

A segunda característica, é que pode-se relacionar todo esse tópico sobre estar na aula e estar no cálculo como uma *centração* que por diversas vezes foi *descontinuada* com a utilização de digressões e tópicos que eram desenvolvidos enquanto esse permanecia suspenso, e que todas as digressões realizadas pelo docente foram formas de regular o pensamento dele, possibilitando que ele pudesse refletir sobre esse tópico. O desenvolvimento do tópico, juntamente a suas digressões, culminou que, ao final da sessão, ele percebesse e afirmasse para si mesmo que é possível fazer com que os alunos possam participar mais em uma aula de Matemática. O que inicialmente era definido como “difícil”, agora é algo que o professor se propõe a aplicar nas suas próximas aulas.

Para concluir a sessão, o interveniente novamente menciona que o professor é soberano em sua aula e que em momento algum ele, como interveniente, cumpre com o papel de querer aplicar uma prática dentro da aula desse docente. E, então, o professor responde com a seguinte frase: “não, eu queria, queria: queria muito isso, isso aí faz parte.... eu fico agradecido, agradeço muito”. Após esse enunciado, a sessão é encerrada. Percebe-se que esse professor demonstra que alcançou um desenvolvimento profissional, sendo ele seu próprio especialista.

#### 4.2 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COM O PROFESSOR 2

A segunda sessão de autoconfrontação simples a ser analisada é a do P2. Esse trecho corresponde a disciplina de Álgebra Linear e ocorre no curso de licenciatura em Matemática, no Câmpus Pato Branco. Essa matéria é ministrada no segundo ano do curso que é anual. Nessa aula gravada havia um total de 8 alunos. O formato é o mesmo da sessão anterior, o supertópico é “o trecho de aula gravado”, pois é ele o assunto principal da autoconfrontação. Dentro desse supertópico, tem-se os tópicos que são as *centrações* que ocorrem durante o enunciado. Na tabela abaixo se têm as *centrações* que ocorreram durante a autoconfrontação. Pode-se, nela notar, que por dezenove vezes o supertópico foi interrompido, ou seja, foi *descontinuado*.

Quadro 16 - Tópicos da ACS do P2

TÓPICO	TÓPICO
1º Trecho de aula	10º As perguntas feitas pelos alunos
2º Dificuldade com o <i>mouse</i>	11º Isso não é aula
3º Resolução de uma equação por uma aluna no quadro	12º Pincel na mão do aluno
4º Humor na sala de aula	13º A turma
5º A filmagem e a reação dos alunos	14º A aula inútil
6º O nervosismo da aluna no quadro	15º Alunos interessados
7º Problema com o projetor	16º A luz que se apaga
8º Resposta “Ah sim” dos alunos	17º O ensinar Matemática
9º O aluno e a situação ideal	18º Atividade em um colégio estadual
10º Erros nas provas	19º O professor

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Essa sessão de autoconfrontação realizada com o P2 teve um total de duas mil cento e cinquenta e cinco linhas e duas horas e doze minutos de gravação. Outro dado importante é que havia dois intervenientes, como ocorreu na sessão do P1, contudo apenas um dos intervenientes era comum as duas sessões, nesse caso, tem-se a I3 (interveniente três). Durante essa sessão, ocorreram um total de setenta e uma digressões inseridas no enunciado em desenvolvimento. Sendo, dez digressões baseadas na interação e sessenta e uma no enunciado. Dessas sessenta e uma digressões baseadas no enunciado, cinquenta e seis foram realizadas por P2, os intervenientes apenas expressavam-se, dentro dessas digressões, com “aham”, “sim”, “uhum”, ou seja, aproximadamente setenta e nove por cento das digressões foram realizadas por P2. Não houve nenhuma digressão baseada em sequências inseridas durante o enunciado.

O trecho de aula gravado do P2 possui uma aluna que está no quadro realizando uma equação. Sendo assim, nesta análise, buscaremos seguir esse tópico, já que esse também é tópico da sessão de autoconfrontação simples. Com isso, objetiva-se observar as digressões que ocorrem, e qual é o ponto de vista desse docente perante a essa metodologia. Esse tópico foi escolhido para a análise porque também discutirá a relação entre “Aula X Cálculo”.

Os intervenientes solicitam que P2 observe o trecho de aula e comente detalhadamente o que ele está observando. O professor comenta ao mesmo tempo em que ele assiste o vídeo. Ou seja, ele não o pausa para realizar o seu enunciado, como fora solicitado pelos intervenientes.

Há, no trecho de aula gravado, então, uma aluna que está realizando a equação no quadro, contudo o professor nota que ela está cometendo um equívoco, como mostra o trecho abaixo:

Quadro 17 - A aluna com o pincel na mão - ACS do P2

Linhas	Falante	Enunciado
330	P2	aí eu percebi que ela não... não estava fazendo a coisa certa eu sabia que ela ia acertar ou... imediatamente com a minha ajuda... pela explicação que ela falou
	I2	ahn [
	P2	eu sabia que ela ia acertar... ia aquilo ia acertar no sentindo que aquilo ia ficar resolvido... no quadro... se na cabeça deles ia ficar resolvido daí ia ser outro outro detalhe mas que aquilo ia ficar certo ia... e é nesse momento que eu vejo que ela vai/tanto é que nesse momento:: eu estou escutando o que ela está falando e eu vejo que ela vai trocar seis por meia dúzia... ali o que ela vai fazer não tem efeito nenhum é por isso que eu viro a minha cabeça naquele momento percebendo que não estava eu vou precisar agir nesse momento aí
335		
	A'Sv	fica x i i ao quadrado y... aí esse i ao quadrado... é igual ao menos um
	P2	e eu aguardo pra ver pra ver se: ela acaba percebendo que ela... não vai acontecer nada... continuo aguardando um pouco impaciente porque achei que... não era pra/ela não está cometendo nenhum erro... ela simplesmente... ela... ela está chovendo no molhado o que ela está fazendo nesse momento não está:... produzindo nada realmente o único erro o processo que ela está fazendo é a mesma coisa pegar e trocar... esses dois objetos de lugar é isso que ela está fazendo e ela não está aper/ela não está percebendo que... não vai
340		
	I2	chegar?
	P2	não vai resolver
345		
	I3	será que -- é uma pergunta -- será que os outros alunos não perceberam o erro também ou eles perceberam o erro e deixaram... quieto por estarem sendo filmados?
	P2	não porque a:: aquele de azul ali que estava... próximo de mim
	I3	ahn
350		
	P2	ele é mais: espontâneo também né?... aquele que... lá da do canto... ele é o que percebe mais rápido mas eu não sei se a menina não está na frente também dele né?... daí eu não sei se ele está está percebendo o que está acontecendo lá no quadro né?
	I2	tudo todos eles haviam feito antes resolvido antes a questão?
355		
	P3	não ninguém só ela que tinha:
	I2	[ tinha resolvido era pra eles resolverem antes mas não tinham resolvido?
	P2	não não não não não necessariamente era né? éh::
	I2	[ ahn tá

360	P2	não não é uma:::
	I3	tarefa dada
	P2	tarefa dada... não quer dizer como como eu sempre falo pra eles eu dou uma lista de exercícios “você não precisa fazer nenhum né?... isso cabe: a você né”
365	I2	ao aluno nesse sentido?
	P2	exatamente se não quiser fazer nenhum e depois tirar zero zero zero isso é ( ) e também esse aí não era obrigação... esse tipo de de tarefas são comuns na minha nas minhas aulas
	I2	uhn
370	P2	[ principalmente coisas em que ninguém responde e eu acredito que deveria se dar uma resposta talvez não naquele momento mas... as pessoas tem plenas capacidade de responder... eu deixo isso aí isso depois é aquele momento da avaliação:: éh:... qualitativa do aluno né? o aluno que fica com um tem uma uma nota que às vezes não daria pra passar mas durante:: porque:: é impossível depois de deixar uma atividade dessas:: pra outra aula e não perceber qual o aluno que se manifesta né?
	I2	ahn
380	P2	[ porque é uma coisa que o professor fica torcendo que alguém vai dar um:: retorno... e você sempre observa nas pessoas que vão dar esse retorno... então essa:: essas atividades tem quase a finalidade de dar esse... uma avaliação qualitativa do aluno se ele precisa ali de uma uma ajuda aí no final do semestre e ele que vai ganhar porque também deu a cara pra bater né? alguém disse “a mas o professor não isso não está no plano de ensino” muitas coisas não estão no plano de ensino
385	I2	ah:: você disse que sabia que ela iria conseguir ou sozinha ou com tua ajuda
	P2	[ isso porque a:: o a:: frase dela o multiplicar por i era o que precisava ser feito agora aonde que multiplicar por i... era:: essa era... essa escolha dela deveria ser:: a: qualquer lugar que ela multiplicasse por i daria certo... qualquer lugar mas não nos dois lugares
	I2	éh:
	P2	[ ela deveria escolher um lugar multiplicar por i e fazer umas contas ia ver que exatamente aquilo que estava na no outro lugar que não mexeu não podia mexer simultaneamente nas duas equações mas ela foi fazer isso

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

O professor inicia o seu enunciado dizendo que percebe o equívoco que a aluna está cometendo. Ele sabe que deve intervir, comenta inclusive que estava “um pouco impaciente”, pois ele julgava que aquela aluna não estaria cometendo aquele erro. I2 pergunta se aquele exercício era parte de alguma tarefa realizada em casa, e o professor menciona que não era necessariamente tarefa, mas ele tinha deixado no

quadro para que os alunos tentassem resolver. Após mencionar isso, ele realiza uma digressão próximo à linha 360.

Sabe-se que o assunto era a aluna que estava no quadro resolvendo a equação, então o interveniente lança uma pergunta se aquela equação era tarefa, que, teoricamente, poderia ser respondida com um sim ou com um não. Contudo, o P2 realiza uma digressão baseada no enunciado na qual ele menciona que o professor lança as atividades, mas depende do aluno realizá-las.

Nessa digressão realizada pelo P2, demonstra uma das características do professor, de que aluno precisa dar um retorno às aulas, realizando aquilo que o professor pede, mas que nem sempre o professor cobra formalmente, dando notas. Contudo, o docente sabe aqueles alunos que realizam ou não, e que ainda, para o P2, o plano de ensino é algo formal, exigido pela instituição, mas não o engessa na forma de avaliar o aluno, ou seja, o aluno está em constante avaliação para esse professor, essas tarefas deixadas seriam uma forma de avaliação.

Essa digressão é uma atividade segunda, a atividade primeira que estava em desenvolvimento é sobre a aluna estar resolvendo a equação no quadro. Quando a pergunta é lançada pelo interveniente, o professor suspende essa atividade primeira para realizar a digressão. Nessa há respostas, a primeira dada pelo docente é que não era necessariamente uma tarefa dada, depois ele nega novamente que não era, e então quando ele inicia essa digressão ele afirma, “não, quer dizer...”. Pode-se dizer então que a pergunta feita pelo interveniente foi para esse professor um obstáculo, do qual ele precisou “regular” a sua fala de modo a superar esse “difícil de dizer” (CLOT, 2010, p. 39).

Porém, como nos diz Lima (2010, p. 230), para que a atividade segunda possua essa característica de regular a atividade primeira, faz-se necessário que ao final dela a atividade que foi momentaneamente suspensa seja retomada, de forma regulada. O que ocorre nesse caso, é que o P2 fica na atividade segunda, ou seja, na digressão, e não retorna ao tópico. Para que a atividade primeira seja retomada, I2 toma a palavra para si e “relembra” o docente do tópico que estava em desenvolvimento, utilizando a seguinte afirmação: “ah:: você disse que sabia que ela iria conseguir ou sozinha ou com tua ajuda”. Ou seja, nesse momento o professor não foi capaz de retornar a atividade primeira. Se o interveniente não tivesse retomado teríamos então uma nova *centração*, pois o tópico anterior teria sido abandonado.

Com a continuação da sessão, P2 menciona o fato de que ficou receoso em avisar a aluna do equívoco, vejamos o trecho abaixo:

Quadro 18 - Características da aluna - ACS do P2

Linhas	Falante	Enunciado
420	I2	e:: mas e aí pra que os outros participassem da construção no quadro será que poderia: será o que poderia pra levar eles: a participar
	P2	[ naquele momento ali não: não não naquele momento não porque... como falei... eu ti/fiquei um pouco receoso... que em seguida ela fosse::... meio que se desestabilizar
	I2	mas se os outros ajudassem?
	P2	ela tem... eu dei uma carta de recomendação pra ela... porque ela quer fazer mestrado em São Carlos ((câmpus da universidade de São Paulo – USP))
425	I2	uhn
	P2	a carta de recomendação e eu falei um coisa pra ela... que é pra ela parar de se comparar como as outras pessoas né?
	I2	Uhn
	P2	claro que eu não disse assim mas eu fa/ela ela não tira dúvida com os outros alunos ela tem um sentimento ela é uma daquelas pessoas que tem depressão tomou remédio né? então... se::/eu eu já acho que ela fez um: um esforço terrível pra ela fez aquilo ali por respeito a mim ali né?
430	I2	sim
	P2	[ na verdade naquele momento então... pedir pra ela... pra os alunos a: ajudar ela eu acho que ela num: num: ia aceitar bem ela ia se sentir:: inferiorizada diferente de alguns outros alunos ali que automaticamente olhariam para trás e ficariam na
	I3	questionando né? “alguém tem a resposta”
	P2	[ “alguém pode me ajudar”... outros alunos outros alunos ali: sim teriam tranquilamente porque daí não tem essa... não sei como dizer a palavra qual é a palavra... essa característica que que prejudica né? ela
440	I2	mas então os colegas não ajudaram por conta dessa característica?
	P2	não não sei se não ajudaram por causa disso eu não sei se eles sabiam eu acho que eles não sabiam mesmo ((risos))
	I2	a:: tá
	P2	éh:

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

Como pode-se perceber, o tópico ainda é sobre a aluna que está resolvendo a equação no quadro. Nessa parte, o docente menciona que fica um pouco receoso em avisar a menina do seu equívoco, inicialmente ele diz que a aluna é um pouco nervosa e quando fica nesse estado começa a chorar. O interveniente então pergunta se talvez os outros colegas pudessem ajudar ela durante a resolução. O professor inicia a sua resposta com: “ela tem...”, mas logo interrompe e realiza uma digressão sobre o fato de que ele fez uma carta de recomendação para essa aluna concorrer ao mestrado em uma universidade. Nessa digressão, o P2 menciona que a aluna em questão deveria parar de se comparar aos outros. Essa digressão faz o papel de atividade segunda, atuando como fenômeno regulador (Lima, 2010), pois a atividade primeira é sobre solicitar a ajuda dos colegas para resolver a equação, P2 então realiza uma digressão na qual ele menciona da carta de recomendação e o fato da aluna ter passado por um quadro clínico de depressão. Após a digressão, P2 retorna a atividade segunda e afirma que essa aluna iria se sentir inferiorizada se os colegas a ajudassem, ou que talvez alguns não saberiam de fato ajudá-la.

Essa digressão, como papel de atividade segunda, ocorre para que o professor pudesse esclarecer a si mesmo o porquê de ele não ver como interessante o fato dos colegas a ajudarem na resolução do cálculo. A digressão é utilizada então como forma de entender o contexto dessa aluna, que não havia sido mencionado antes, de forma a deixar claro para os intervenientes e até mesmo para o docente, o ponto de vista que ele estava defendendo.

A sessão tem continuidade, novas *centrações* são inseridas durante a conversa. Em uma delas, P2 menciona que em um exercício posterior ele resolve no quadro e permite que os alunos o guiem na resolução; o que os alunos falam ele realiza no quadro. Durante a enunciação dessa nova *centração*, I3 lança uma pergunta sobre essa metodologia mencionada pelo P2 com o intuito de retomar o tópico sobre o “Pincel na mão do aluno”. Vejamos o trecho abaixo:

Quadro 19 - I3 retoma o tópico - ACS do P2

Linhas	Falante	Enunciado
1165	I3	e não sei se você concorda comigo mas essa situação da aluna com o pincel indo ao quadro e situação em que você espera que os alunos digam o que você vai fazer que você fez no exercício seguinte tem uma semelhança?
	P2	tem mas

1170	I3	ou não?
	P2	há: há outra -- ela tem uma semelhança porque ele: ele vai participar e: esse momento que:.. que que ele... que ele faz... é um momento que eu sempre digo que a pessoa sai do automático né? por mais... -- entender o que eu estou fazendo ali eu sempre digo pra ele... "você poder entender tudo o que eu faço aqui mas você continua sem entender nada você não fez nada" e não fez
1175	I2	[ quando o aluno
	P2	[ você está: você está se sentindo feliz porque está entendendo o que eu estou fazendo... mas é uma:
1180	I2	quando o aluno fica só olhando o professor fazer
	P2	é::
	I3	[ e transcrevendo no caderno
1185	P2	é e:: exatamente
	I2	mas daí quando ele vai ao quadro... você coloca o pincel na mão do aluno ele tem
	P2	[ e
1190	I2	ele constrói o conhecimento
	P2	[ ele:: ele
	I2	[ seria isso?
	P2	eu acho que ele se torna mais ciente... ele acho ele consegue raciocinar muito mais... porque... ele é o prota:/protagonista do: do do momento aquilo ali... como nós não temos a possibilidade... de no/de fazer isso não temos mesmo né? porque nós temos...
1195	I2	de fazer isso?
	P2	a questão de do aluno ir lá cada um ter essa essa oportunidade tem uns que tem características são pessoas que tem histórias de vida tem pessoas com vinte e anos ali né? ele não vai no quadro de jeito nenhum pronto eu já tentei várias vezes lá fu/e: e: com incentivo dos outros colegas alguns não vão e pronto eles preferem conforme nem vim mais na na aula... é um:: isso é uma... é dele
1200	I2	sim
1205	P2	então eu prefiro às vezes... elencar alguma coisa que que é importante eu fico lá "olha só agora é o momento que vocês tem pra mandar no professor ((risos)) é o momento que vocês é o momento autoritário de vocês vai lá manda aqui o que eu tenho que fazer"... então... eu: eu espero que nesse momento que eu vou ficar lá no quadro fazendo as bobagens "a faz isso" aí eu faço um risco lá "não não é isso" então vamos: temos que: "o que que eu deveria fazer aqui?" então nós vamos: o que eu/essa bobagem podemos dizer assim que eu faço lá de fazer as coisinhas que eles dizem eu faço é pra eles perceberem que nós precisamos ter uma... uma na hora de falar sobre a matemática nós temos que ser formais pra que todo mundo pra que eu entenda porque eu estou fazendo exatamente o que ele está dizendo e não está saindo de acordo com o que ele tem na na cabeça sinal que a instrução que ele me deu... o:
1210		

1215	I2	[ não foi adequada
	P1	não:
1220	I2	[ não foi suficiente
	P1	não foi suficiente então precisamos re:/refinar e eu a/espero que embora nem todos participem apenas as pessoas mais... espontâneas né?... eu: eu eu gostaria que com esse momento aqueles que não querem participar pelo menos... fiquem:: re:/refletissem

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

Nesse trecho da sessão de autoconfrontação, I3 lança uma pergunta a P2 referente a possível relação entre a metodologia de colocar o pincel na mão do aluno e que os alunos dizem ao professor como ele deve fazer o cálculo. P2 concorda que no momento em que o aluno está realizando o cálculo no quadro ele é o protagonista, ou seja, o aluno toma consciência dos passos que ele está realizando. Mas, P2 reforça que a turma é composta por alunos de, em média, vinte anos que, por vezes, não querem ir ao quadro. Nota-se que ele utiliza o mesmo argumento de P1, ou seja, uma das características da maioria dos discentes de ensino superior é a de não participar da aula.

Para superar esse ponto de dificuldade, que é o fato de os alunos não quererem ir ao quadro, P2 encontrou uma nova metodologia na qual ele “brinca” que é o momento em que os alunos “mandam” no professor. Em resumo, essa metodologia consiste no professor no quadro resolvendo cálculos, mas a partir dos comandos dos alunos.

Esse momento no qual os alunos “mandam” no professor também pode ser relacionado com o conceito de atividade reguladora, pois Lima (2010) afirma que uma ação também pode fazer o papel de atividade segunda em busca de regular uma ação primeira. Sendo assim, o P2 tentou a prática de colocar o pincel na mão do aluno (atividade primeira), percebendo que alguns não querem ir ao quadro, ele regula essa atividade primeira. Ou seja, ele ajusta a metodologia na prática, os alunos continuam sendo os protagonistas, mas quem está a frente é o professor. Desta forma, os alunos participam e o professor consegue resolver o cálculo com a participação dos discentes (atividade primeira retomada e regulada).

Retomando a análise da digressão do enunciado, quando o P2 realiza a digressão baseada na interação, ela aparece como forma de regular o enunciado do

docente, e, para além disso, a digressão vem como forma de mostrar uma justificativa para a mudança da metodologia que o professor fez. Com essa digressão, ele mostra qual foi o obstáculo por ele encontrado para realizar a ação de colocar os alunos no quadro para resolver cálculos.

I2 resolve então lançar uma proposta a esse docente para aprimorar a metodologia do pincel na mão do aluno, é sugerido para o docente que deixe um tempo para os alunos resolverem esses cálculos primeiramente no caderno para, posteriormente, irem ao quadro. Nesse tempo em que os alunos resolveriam os cálculos no caderno, o docente poderia ir até as carteiras, sanar dúvidas caso houvesse. No trecho abaixo tem-se a resposta de P2 a essa sugestão.

Quadro 20 - Uma nova proposta de metodologia - ACS do P2

Linhas	Falante	Enunciado
1320	P2	então teve um semestre eu já tentei um milhão de coisas
	I3	acompanhando não deixar que ele fiquem a vontade
	P2	num semestre num semestre... eu adotei a seguinte postura
1325		então:: numa antes da prova... eles podiam resolver em grupo e eu passava lá pra... pra:: pra auxiliar auxiliar eles
	I2	uhn
1330	P2	o que acaba verificando-se ao longo prazo é que há um:: uma repetição dos mesmos né?... ne:/nesse... no início do: do ano eles eram convidados a ir ir no quadro né? esses esses que estão aí que vão vão terminar o curso eles se recusaram a ir no quadro porque os outros só copiavam o que eles faziam então eles eles falaram pra mim que não iriam mais no quadro porque: e as outras -- as provas eram em grupos né?--então... eles começar/eles falaram pra mim que eles não iriam mais no quadro e eu até perguntei porque que eles não estavam mais indo no quadro porque eles não estavam... contando com a colaboração dos dos outros colegas né? porque eles perceberam que eles estavam trabalhando sozinhos pra::... bom eu falei pra eles que quem não trabalha não vai conseguir nada a vantagem era deles mais aí não meu argumento não foi forte suficiente pra... pra com/convencer eles -- curioso que na turma passada eles eram os bichos eles não queriam ir no quadro e os outros iam aí os outros reclamaram pra mim que eles não iam no quadro e iam parar daí daí eu fui meio impositivo peguei trazia exercícios pra esse pra esse e disse "no próximo encontro vocês vão" daí eles daí o que que aconteceu? eles começaram a ir e os outros que tinham reclamado não foram e esses começaram a reclamar dos outros... -- então o: eu: eu comecei a ver que eu comecei a agir como diplomata... não é diplomata como é aquela pessoa que intermedia ou inter/negociador
1335		
1340		
	I2	mediador
	P2	mediador um med/eu comecei a negociar porque daí uns eles reclama/... esse grupo no início do ano passado eles chegaram não sabiam nada daí então não iam no quadro os outros que eram veteranos mas tinham reprovado iam daí eles os veteranos reclamavam esses eu obriguei obriguei mesmo a ir no quadro
1345		

		“você está aqui os outros estão cobrando você agora tem que contribuir isso é um grupo não é um: um”
1350	I2	uhn [
	P2	daí eles começaram e gostaram de ir... daí os outros que reclamavam não iam () então come/comecei a mediar esse daí eles chegaram pra mim e falaram que não iam mais no quadro porque... e:/eles estavam na na opinião deles se sentindo explorados
1355	I2	((risos)) mas fazia assim cinco minutinhos resolve ali no caderno daí vai no quadro? [
	P2	não
1360	I2	fazia o exercício todo [
	P2	não porque eu eu
1365	I2	se fizer assim? cinco minutinhos pra resolver uma parte da do exercício
	P2	não é que esse mo:/momento funcionaria se nós tivéssemos um:... algo muito... rotineiro eu acho... porque e: e eu começaria fazer alguns exercí/prá fazer isso eu eu imagino eu estou imaginando eu não fiz mas conforme... nós pegaríamos um exercício né?
1370	I2	uhn [
	P2	e: nós gastaríamos quanto tempo? pra:: esse quanto tempo eu não sei responder pra respo/digamos assim resolver um um modelo de: de exercício mas numa lista de exercícios eles tem vinte trinta modelos de de
1375	I2	você nunca tentou fazer assim então? [
	P2	não: não tentei e nem tentaria também
1380	I2	não não está disposto a tentar? [
	P2	não
	I2	também? não está [
	P2	não
	I2	pra experimentar? [
1385	P2	não
	I2	pra ver se
1390	P2	da certo não porque não o:: o... eu concluo esses quatro anos de: de magistério superior éh::... frustrado com a com a minha prática... pedagógica... e eu... lendo bastante psicologia eu acreditei eu já começo a acreditar que... éh... pouca coisa dá pra pra: fazer pra aquele que não... o sujeito que entra na sala de aula e já bota um fone de ouvido no: no:... seria acho que até um... é quase que um desrespeito com com o colega dele eu ficar fazendo uma prática... olha só eu tenho horário de atendimento né?

1395	I2	uhn
	P2	por que eu ali às vezes vem dez quinze alunos tirar dúvida comigo e o outro não não faz? se ele vem ali naquele momento e resolve ele também tem um efeito todos eles tem a a mesma ( ) eu sinceramente eu não: eu não tenho... interesse de fazer essa.

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

Nota-se que o professor inicia a sua resposta afirmando que já realizou diversas tentativas durante outros semestres. Logo após, ele inicia uma digressão baseada no enunciado, contando alguns relatos da sala de aula. Percebe-se que ele não é capaz de retomar sozinho o tópico que ficou suspenso antes da digressão ser iniciada. Sendo assim, o I2 precisou retomar essa *centração* com uma pergunta: “mas fazia assim cinco minutinhos resolve ali no caderno daí vai no quadro?”. Em uma resposta monossilábica o professor afirma; “não”. Posteriormente, P2 ainda reforça que não está disposto a tentar essa metodologia.

O enunciado em que o professor justifica o fato do porquê ele não quer tentar essa proposta sugerida pelo interveniente tem presença de uma digressão baseada no enunciado. Nessa digressão, P2 relata que completa quatro anos de magistério no ensino superior e a palavra que ele utiliza para descrever o seu sentimento é “frustração”. Ele é um professor frustrado com a sua própria prática e desmotivado com a falta de interesse dos alunos em procurá-lo nos horários de atendimento. Essa digressão possui função reguladora, pois a atividade primeira que estava em desenvolvimento é a resposta negativa ao fato de tentar essa nova metodologia, a atividade segunda é a digressão na qual temos o relato de frustração desse professor, que retoma atividade primeira, de sugestão de aprimoramento da prática pedagógica feita pelo interveniente, com a seguinte frase: “Eu sinceramente eu não: eu não tenho... interesse de fazer essa” prática.

Além de termos o fator da digressão com função de regular o pensamento desse sujeito, temos uma questão de afeto. Já que esse professor encontra-se afetado pela sua carreira. Segundo Lima (2015, p. 870), um sujeito é afetado na situação de trabalho quando as circunstâncias exigem além do que ele consegue suprir. Assim, quando o professor se diz “frustrado”, significa que ele se encontra afetado. Mais que isso, ele se encontra desmotivado a superar os obstáculos que levaram ele a sentir-se frustrado.

No início desse trecho, o professor menciona que já havia tentando de tudo no início de sua carreira, e inclusive relata algumas práticas que ocorreram durante suas aulas, mas ao final do enunciado, ele diz estar frustrado com sua prática pedagógica, não disposto a tentar novas práticas. Nas palavras de P2: “eu já começo a acreditar que... éh... pouca coisa dá pra pra: fazer pra aquele que não... o sujeito que entra na sala de aula e já bota um fone de ouvido”.

Ou seja, ele já tentou várias possibilidades para engajar os alunos em sua aula, mas ele percebe que há um desinteresse por parte dos alunos que não o procuram durante os horários de atendimento. Com isso, fazer com que esse aluno se engaje está, no ponto de vista desse professor, fora de seu alcance. Assim, percebe-se que esse professor sente-se frustrado por saber que ele se engaja, contudo, obrigar o aluno a querer estudar é algo que está além do que ele é capaz de conseguir. Em outras palavras, o professor frustrar-se ao não conseguir vencer esse obstáculo. A proposta lançada pelo interveniente, dos alunos resolverem o cálculo no quadro, não convence esse professor que está cansado de tentar, afetado pela frustração; ele afirma que não está disposto a tentar.

Em um próximo trecho, o interveniente retoma o tópico de colocar o pincel na mão do aluno. A proposta dessa vez é como aprimorar essa metodologia de colocar o pincel na mão do aluno. Para trazer novamente esse tópico, I2 lança uma pergunta ao docente, vejamos o trecho abaixo:

Quadro 21 - Um momento de estudo - ACS do P2

Linhas	Falante	Enunciado
1455	I2	uhn éh só só antes eu queria comentar contigo que::... assim você nos:: comentou conosco que faz essa metodologia de colocar o pincel na mão do aluno pra ele explicar pra ele ir ao quadro... na extensão e que isso deu resultado melhor e:: nós também éh::: dialogando com você é com o P1 ((outro professor que participa da ação)) entendemos no diálogo com vocês né? e assistindo e observando as aulas a gente entendeu a importância de fazer isso de colocar
1460	P2	[ não existe
1465	I2	colocar o pincel na mão do aluno fa/levar ele a fazer o cálculo construir esse conhecimento com ele né? por isso que a gente está explorando isso
	P2	[ mas não [ que
	I2	queríamos pensar então como aprimorar ainda mais essa prática
1470	P2	concordo contigo e e eu [

	I2	como aprimoramos mais ainda? se já é uma prática que da certo
1475	P2	[ isso aí... eu sou uma pessoa que faço umas: afirmações muito fortes eu digo para os meu alunos que o professor é inútil se eles quiserem estudar se ele não quiseres também continua sendo um inútil
	I2	mas você acho que se eu
	P2	[ não
1480	I2	[ colocar o pincel na mão do aluno torna o professor inútil?
	P2	[ não dar aula a aula é inútil... eu o que que eu aprendi de de matemática?... foi sempre aquilo que eu ou eu sofri pra entender em casa ou quando tinha minha iniciação científica eu apresentava pro pro meu orientador
1485	I2	uhn
	P2	então quando eu comecei isso aqui e já faz tempo que eu e minha esposa fazemos isso isso aqui... é porque nós temos a perfeita nós temos uma plena consciência de que se... essa atividade que ele vai lá e faz... é uma... está maquiado ali aquela atividade que todo aluno que todo aluno que estuda progride
1490	I2	uhn
	P2	eu essa atividade que nós fazemos ali da mão o pincel nada mais é do que o aluno ter o momento pra ele estudar que conforme em casa sozinho ele não faria isso ele olharia a televisão ele faria (outra) coisa... esse momento que ele vem ali ele apenas vai fazer aquilo que ele tem que fazer estudar... então... é a única coisa que você prova mesmo é que quem estuda aprende ((risos)) quem estuda
1495	I2	[ seria
1500	P2	[ aprende o que não tem para os outros alunos o que não tem para os outros alunos é... o estudo... então o nosso alu/esses alunos que vêm ali... eles apenas comprovaram eu entendo assim é que realmente é você estudando aprende com a ajuda de alguém ou seja então o método de... dar aula é uma atividade inútil considero inútil eu vou dizer a vida inteira que é inútil

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

O docente parece concordar com a pergunta/afirmação do interveniente quando diz um “isso aí”. Após, P2 realiza uma digressão baseada no enunciado, em que ele diz que dar aula é inútil. Nota-se, novamente, a questão do afeto nesse docente. A palavra inútil mostra também o sentimento desse docente para com o gênero aula, ele encontra-se frustrado, pois não vê utilidade em dar aula.

Ao finalizar sua digressão, esse professor expõe a sua opinião sobre a metodologia de colocar o pincel na mão do aluno. Esse momento de protagonismo do aluno é, segundo P2, nada mais é do que fazer com que esse aluno estude. Ao final da sua afirmação, ele reitera o fato de que dar aula é inútil. Em suas palavras: “é que realmente é você estudando aprende com a ajuda de alguém ou seja então o método

de... dar aula é uma atividade inútil considero inútil eu vou dizer a vida inteira que é inútil”. Essa forma com a qual o professor se refere a sua própria atividade, categorizando-a como “inútil” demonstra que ele está desmotivado com a sua profissão. Clot (2010, p. 6 - 9) afirma que uma atividade é sempre afetada ou desafetada pelo praticante dessa atividade, nesse caso o professor, quando o profissional não está sentindo-se ativo perante essa atividade que desempenha, ele não é capaz de realizar relações entre o que ele já fez e suas metas futuras, o trabalhador é o criador de sua atividade, se ele se encontra desmotivado, sem enxergar a sua utilidade ele pode acabar adoecendo dentro de sua prática profissional.

A digressão utilizada nesse trecho pelo professor é caracterizada como fenômeno regulador, pois ele utiliza de um exemplo da vida pessoal dele quando era aluno para, no final, expor a sua opinião como docente. A atividade primeira era como aprimorar a metodologia de colocar o pincel na mão do aluno, a digressão relata sobre as aulas inúteis e sobre esse docente quando era aluno, e a atividade primeira é retomada ao final quando ele, após ter sua opinião regulada, afirma que os alunos não estudam e, no ponto de vista do docente, qualquer metodologia seria inútil se for aplicada a alunos que não estudam.

Posteriormente, o interveniente retoma a palavra e menciona o fato do aluno com o pincel na mão, que o professor define com estudar. Nesse trecho o professor realiza a mesma afirmação que havia feito anteriormente; que sim, o aluno utilizando a metodologia do pincel na mão para realizar o cálculo está estudando. Nesse trecho, o docente não realiza nenhuma digressão, percebe-se então que o pensamento já se realizou na palavra, não há mais a necessidade de regulá-lo com digressões.

Quadro 22 - Pensamento regulado - ACS do P2

Linhas	Falante	Enunciado
1560	I2	quando você diz que eles aprendem estudando ali no caso o exemplo dos alunos que vão lá ao quadro e fazem vão lá fazem no quadro pegam o pincel da mão quando você diz isso é estudar
1565	P2	isso ele está fazendo aquela coisa que é::
	I2	[ ele está aprendendo
	P2	[ que é o momento dele
1570	I2	ele está aprendendo cálculo fazendo o: o cálculo

	P2	e: e: exatamente
1575	I2	como mediador como professor
	P2	[ isso
	I2	[ mediador que é um professor
1580		

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

Nota-se então que o professor alcançou a sua zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007), pois não necessita mais do auxílio do interveniente para retornar ao tópico, agora ele consegue permanecer no tópico sem realizar digressões.

Para finalizar essa sessão de autoconfrontação, o interveniente toma a palavra para afirmar que o especialista na atividade do professor de matemática é ele próprio e que todas as propostas são apenas sugestões lançadas para discussão dentro da sessão de autoconfrontação, como prevê o papel do interveniente dentro da Clínica. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 23 - O papel do interveniente - ACS do P2

Linhas	Falante	Enunciado
2105	I2	mas assim... professor 2... éh: nós... éh: junto com vocês com você e com o P1 sabemos mais sobre o ensino da matemática hoje do que nós sabíamos quando fomos
	P2	uhn
2110	I2	propor o trabalho pra vocês... também
	P2	[ ehn
	I2	[ éh:: né? vocês são os especialistas que estão lá na sala de aula no dia a dia sabem o que dá certo o que não dá: como funciona como não funciona e aí éh: fazendo esse estudo junto com vocês analisando a aula junto com vocês nós: sabemos mais hoje do que sabíamos antes e isso é muito importante
2120	P2	[ ( ) eu tenho que dizer mais uma coisa... o problema é que nós não temos como dizer o que dá certo o que dá errado porque nós não temos espaço pra testar... porque... as as nossas disciplinas as já viu se todos os semestres um professor fosse tentar uma metodologia uma metodologia nova numa turma... ele vai passar a vida inteira... tentando isso
2125	I2	não nós já descobrimos uma metodologia você trouxe ela pra nós
	P2	é não mas
	I2	[ colocar o aluno pra estudar
2130	P2	[ é exatamente agora como como nós vamos fazer
		isso

2135	I2	é
	P1	é aprimorar essa metodologia

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

Como podemos observar no trecho acima, o professor afirma que o fato das aulas serem semestrais dificulta a aplicação de diferentes metodologias, pois o tempo é curto. Mesmo assim, ele concorda que se pode pensar em um aprimoramento para essa metodologia de colocar o pincel na mão do aluno com vistas a engajar o aluno.

Essa sessão de autoconfrontação focou em uma metodologia, a de envolver os alunos nas aulas de matemática, saindo da dicotomia aula x cálculo. Ao fim, se pode perceber que o professor autoconfrontado encontrava-se frustrado com a sua prática docente, ou afetado como nos diz Lima (2015, p. 870). Pois ele afirma já ter tentado diversas formas de envolver o aluno na aula. Ou seja, ele, por várias vezes, já se empenhou em superar os obstáculos da docência, de buscar o engajamento do aluno. Ao relatar isso, traz a prática que ele já utilizou: a de colocar o aluno para resolver cálculos no quadro. Essa prática surgiu na busca por uma metodologia em que leve o aluno a estudar. No entanto, mesmo assim, o docente se encontra frustrado, pois, segundo ele, os alunos não estudam o suficiente e também não buscam sanar as dúvidas no horário que o professor tem disponível para atender os alunos.

A próxima sessão a ser analisada é uma sessão de autoconfrontação cruzada, na qual P2 vai observar e comentar o trecho de aula gravado de P1.

#### 4.3 AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA DO PROFESSOR 1

Como visto anteriormente, a autoconfrontação cruzada (ACC) ocorre quando um professor assiste e comenta o trecho de aula gravado de seu colega. Nessa sessão, P2 assistiu e comentou o trecho de P1 (esse trecho assistido é o mesmo que foi utilizado pelo P1 em sua sessão de autoconfrontação simples).

O supertópico continua sendo “o trecho de aula gravado”, pois é sobre ele que a conversa será desenvolvida e, conseqüentemente, e a partir dele que as novas *centrações* são inseridas. Essa sessão teve uma duração de uma hora, dois minutos e trinta e dois segundos. Foram introduzidos dezoito tópicos durante a sessão. Nota-se que alguns desses tópicos já foram anteriormente mencionados durante as sessões de autoconfrontação simples. Vejamos a tabela abaixo:

Quadro 24 - Tópicos da ACC do P1

TÓPICO	TÓPICO
1º Conversa inicial	10º Desgaste do professor
2º Trecho de aula	11º Comportamento dos alunos
3º Dificuldade com o <i>mouse</i>	12º Alunos que dormem
4º Problemas técnicos	13º Desengajamento dos alunos
5º Alunos que não leem e não interpretam	14º Estudar não é prazeroso
6º “Mendigagem” pedagógica	15º Cálculo X Aula
7º Alunos de outros cursos	16º Pincel na mão do aluno
8º O entra e sai dos alunos	17º Aluno precisa estudar
9º Anos de carreira	
10º Respeito dos alunos para com o docente	

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Sobre as digressões, nessa sessão de autoconfrontação, foram realizados um total de quarenta e três digressões, sendo quatro baseadas na interação e trinta e sete baseadas no enunciado. Dessas, vinte e três foram realizadas por P2 e quatorze por P1. Duas digressões baseadas no enunciado ocorreram entre P1 e P2. Ou seja, P2 realizou cinquenta e três por cento das digressões nessa sessão de autoconfrontação, P1 trinta e dois por cento. Como mencionado anteriormente, o trecho de aula era de P1, e quem comentou sobre ele foi P2.

P2 inicia sua observação sobre a aula de P1, comenta sobre o trecho, dialoga com o P1. Após algumas observações realizadas pelos docentes, I1 retoma um tópico que foi debatido nas sessões anteriores sobre o desengajamento dos alunos nas aulas que levou aos docentes e aos intervenientes a pensar na dicotomia Aula X Cálculo e na metodologia de colocar o pincel na mão do aluno para que ele possa realizar os cálculos. Vejamos como foi iniciado esse tópico pelo interveniente:

Quadro 25 - Retomando os tópicos - ACC do P1

Linhas	Falante	Enunciado
705	I1:	nós falávamos éh:: no início da nossa conversa P1 sobre sobre::... a:: a ideia de duas atividades disjuntas né... certo? éh:: uma seria a atividade de calcular até chegamos a comentar sobre isso também
710	P2 I1	[ ahn [ P2 uma... atividade de calcular... vamos colocar assim... fazer o cálculo... independentemente da disciplina... atividade de calcular... o outro é a atividade aula... né? então assim é como se as duas estivessem separadas quando o o que é necessário é que a aula aconteça por meio do cálculo.... né?... a: o P2 nos deu uma pista disso hoje né? dizendo assim “que às vezes dá vontade de chegar ali e e e e dar a aula para mim mesmo” ou “virar para o quadro e fazer a aula virado para o quadro e como se não tivesse aluno ali”
715		

720	P2 I1	uhn [ né?... e isso em atitude de protesto a:: a: a esse desengajamento dos alunos
725	P2 I1	éh:: seria quase que... se o cara não está ali para mim eu também não estaria para ele também né?  então a a pergunta a pergunta:: -- eu acho que vocês já já se fizeram essa pergunta hoje aqui... mas ela volta né?... -- éh como como o que fazer?... para que::... o professor esteja ali para o aluno e o aluno esteja ali para o professor de modo que não haja disjunção... mas que a aula aconteça por meio do cálculo?... né? por/de modo que não haja disjunção ensino aprendizagem né? ou seja... “eu ensinei se ele não aprendeu problema é dele” ou ou éh:: “eu estou aqui para aprender o professor que me ensine... mas o professor não ensinou eu não aprendi então o problema é do professor” sabe... o que fazer?... para reengajar esse aluno
730	P2 P1	mas:: eu vou começar respondendo... porque eu sou professor mais novo o senhor tem mais experiência vamos ver quem... respondeu depois eu [ nã::o (tem que aprender isso aí)
740  745	P2	quando eu era aluno... eu acreditava que eu iria conseguir fazer (melhor) que os meus professores ((risos))... e eu come/comecei... também acre/acreditando... eu tenho dúvidas sérias se é possível engaja::r... o aluno... ve/veja bem... -- fi::/física... há uma crítica muito grande que o::: que o ensino é::... separado dissociado divorciado das questões... práticas da:: da assim não da da do dia a dia mas digamos assim do que o sujeito veja a relação entre aquilo que está a:: sendo apresentado ali e:: e e fatos que estejam presentes na natureza... eu vejo que um dos exemplos mais claros disso é a física né?... (eu sempre digo) a física explica tudo... explica porque que isso aqui está funcionando explica porque a corrente elétrica... -- mas mesmo isso nós não... não não consegue motivar o aluno... você consegue às vezes motivar... num primeiro instante... onde que aquilo ali parece ser uma novidade... mas... depois que aquela novidade passou e ele vai ter que trabalhar... para::... ativi/atividades propostas... éh parece que naquele momento que perde o encanto... o encanto está acontecendo enquanto ele não ele é passivo... no momento em que ele tem que:: mostrar as cartas que ele tem para para para jogar ele:: fecha e encerra (essa) é praticamente assim... nós vamos

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

A pergunta realizada pelo interveniente é sobre o que fazer para engajar esse aluno que aparenta estar desinteressado e/ou desmotivado em relação à aula. P2 diz que prefere iniciar respondendo porque ele é mais novo, tem menos tempo de carreira, e então ele inicia o seu enunciado com uma digressão: “quando eu era aluno [...]”. Mesmo optando em começar a responder, o docente apresenta hesitações que o levam a fazer uma digressão construída por uma opinião: “quando eu era aluno...”. Ao tomar a palavra, o docente esbarra em algo que é difícil de dizer (CLOT, 2010). Para poder superar esse obstáculo, ele opta pela digressão. Quando a digressão termina, ele rapidamente fala que têm dúvidas sobre a possibilidade de engajar um aluno na aula: “eu tenho dúvidas sérias se é possível engajar o aluno”. Após voltar ao tópico

brevemente, ele realiza outra digressão baseada no enunciado, que parece ser utilizada como forma a sustentar o enunciado que ele acabara de falar. Afinal, de acordo com Dascal (2006, p. 239), a função das digressões é a de “regular como no sustentar a conversa e também contribuem substancialmente para ela”.

Nota-se que esse professor está oscilando em sua resposta, ele está buscando, nas digressões, uma forma de regular o seu pensamento, ou seja, além de representar uma alternativa encontrada para superar o difícil de dizer, essas digressões possuem também a característica de fenômeno regulador do enunciado, pois, essas digressões atuam como atividade segunda, que visam regular a atividade primeira que é a resposta que precisa ser dada ao interveniente. Contudo, percebe-se que esse professor fica muito mais na atividade segunda (na digressão) do que na atividade primeira. O que sugere que ele está “inseguro” em superar esse “Difícil de dizer”, o que demonstra uma oscilação dentro do enunciado, uma certa dificuldade de se expressar sobre o assunto que está sendo desenvolvido.

P2 continua com mais algumas falas sobre esses alunos que perdem o interesse nas aulas. Para retomar a atividade primeira, o tópico que estava em desenvolvimento, o interveniente relança a pergunta, dessa vez para o P1.

Quadro 26 - "Como reengajar os alunos" - ACC do P1

Linhas	Falante	Enunciado
775	I1	essa essa é a resposta do do professor 2 à pergunta “como tentar reengajar né?”... a tua?
780	P1	não é que éh éh essa essa pergunta ela é muito antiga né?... ela é mui::to antiga porque::... éh::... eu me lembro disso da década de oitenta da década de noventa de da da da década de dos de... que passou aí desse novo século... sempre essa pergunta vem à à tona né?... e:: e lá no começo eu ouvia muitas coisas
	P2	no/a gente ouve né?... éh:: “de que motivação é interna... motivação a mo-ti-vação é interna”...
785 1	P1	psico/psicologia isso né?... (a gente estuda)... -- é interna é do cidadão... o Bernardo a Fernanda eu a minha filha... né? que tem dezenove anos... a gente passa o dia inteiro estudando matemática por prazer é motivação eu me motivo... eu gosto da álgebra abstrata
	P2	[ uhn
790	P1	e passo um dia uma noite a minha
	I1	[ uhn
	P1	[

		filha passa a noite inteira estudando agora o o nosso aluno talvez não tenha essa motivação... ele não tem dá para ver ali ele não tem essa motivação
--	--	---

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

Para iniciar a sua resposta, o docente menciona que desde a década de oitenta ele ouve a pergunta sobre como engajar os alunos nas aulas. Após mencionar isso, P1 realiza uma digressão ao mencionar que ele e a família passam o dia todo estudando Matemática por prazer, mas que os alunos não possuem essa mesma motivação. Essa digressão aparece como atividade segunda, pois a atividade primeira é a resposta a ser dada ao interveniente. Assim, a digressão tem o papel de regular o pensamento e, conseqüentemente, o enunciado desse docente. Ao fim, a atividade primeira é retomada quando ele menciona que os alunos não possuem essa motivação necessária para permanecer engajados na aula.

O que acontece é que nenhum dos professores responde claramente à pergunta do interveniente. Afinal, como é possível fazer com que esses alunos se engajem nas aulas? Os dois professores mencionam que os alunos não possuem motivação para estudar.

Após esse trecho visto acima, I2 retoma o tópico sobre colocar o pincel na mão do aluno, lembrando o que P2 havia comentado na sessão de autoconfrontação simples. Como podemos observar:

Quadro 27 – A falta de esforço do aluno - ACC do P1

Linhas	Falante	Enunciado
940	I2	éh você comentou:: professor 2 que:: colocar o aluno o pincel na mão do aluno e tal éh::... o momento de colocar o aluno para estudar
	P2	exatamente
	I2	[ o momento do aluno estudar
945	P2	[ que é o momento que ele deveria estudar
	I2	e aí
	P2	[ mas nós não podemos nós não temos como fazer isso:... constantemente né?... se:: déssemos se se o certo seria ele fazer isso:: com os seus com os seus colegas... em discussão em discutir fazer discussões... seria:: seria esse o... essas aulas que que nós damos... isso aí... é... eu e eu entendo isso que nós fazemos como uma orientação do que que ele deveria... para orientar ele né? ao:... que ele deveria es/estudar... não::
	I1	[ mas você diz que o certo seria ele calcular
955		ele participar das discussões o certo seria ele estar na na ativa estar na na ( )

	P1		ele só
		vai aprender	
		[	
960	P2	isso é um começo... na sala de aula... e isso deveria ser	
	P1	rotina né? ( )	
		[	
	P2	uma rotina dele... mas isso não::... ele pode participar de todas as aulas	
	P1	sabe o que que eu mais escutei hoje?	
965		[	
	P2	mas se ele não resolver exercícios não adianta	
		[	hoje
	P1	essa semana aqui?... -- que eu tenho prova na terça-feira -- "agora eu vou começar a estudar E.D.O" ((Equações Diferenciais Ordinárias))	
970	P2	é o é o	
		[	
	P1	veja bem ó hoje já é sexta hoje é sexta né? acabou o dia... sexta sábado domingo e segunda quatro dias para estudar para a prova de terça-feira.... para ele é normal isso para nós é um absurdo a gente estudou a vida inteira isso é um absurdo... quatro dias para estudar... eu tenho horário de atendimento terça e quinta das treze às treze e cinquenta... e das dezessete e trinta às:: vinte horas e:: vinte e uma horas e dez minutos... toda terça e quinta... quantos alunos me procuraram?.... tem um monitor... quantos alunos procuraram o monitor?.... mas olha éh: infelizmente infelizmente éh o o buraco é muito grande.... é uma cultura isso é cultural... cultural	
975			
	P2	isso não é não é do aluno	
980	P1	é cultural	
	P2	éh:: ele é uma vítima da cultura	
		[	
	P1	da cultura	
	P2	que ele passou... eu por exemplo... eu só fui estudar a primeira vez na vida... na sexta série que eu fui para um internato... e daí tinha e eu fiquei chocada... quando eu cheguei lá eu achei que:: a gente iria fazer uns trabalhos lá e:: depois brincar e:: e em seguida às quatro e meia eles mandavam nós pararmos tudo e tomar um banho porque às cinco horas era o nosso horário das cinco às seis né? era a (janta) e daí nós fomos lá e eu entrei lá e eu não sabia o que fazer... eu vi... e:: e vários dos meus colegas tinham estudado na mesma es/eram três que nós fomos de um de uma escola no interior né? para esse internato lá nós sentávamos lá nós fomos todos juntinhos né? e sentamos lá e ficamos nós não sabíamos o que:: o que fazia porque... "o que que era essa coisa de estudar né?"... estudar era ir na:: assistir a aula né?	
985			
	P1	estudar é ir na aula	
	P2	e e daí:: em seguida apareceu uma pessoa que cuidava nós... tinha um responsável perguntou se nós não iríamos estudar daí ficou... daí	
995			
	P1	não sabe como fazer	
		[	
	P2	e daí::... foi foi um choque muito grande para nós assim dize/saber que existia um momento de estudar que não era aquela aquela coisa foi um dos momentos mais constrangedores que nós olhamos que nós	

1000		lembramos ((risos)) então e os nossos alunos... -- hoje estava olhando uma reportagem que saiu na folha ((Jornal Folha de São Paulo)) -- eu sei que nós estamos fugindo um pouco... -- que: Santa Catarina caiu sete... pontos da da média porque tem a:: a... aprovação continuada...-- o o o nosso aluno ele aprendeu que ele ele a escola tirou a coisa mais importante dele que é o esforço... não é a questão de reprovado algu/algumas coisas tem que ser tem que re/refazer
1005	P1	[ tem que ( )
	P2	[ tem que fazer talvez o culpado seja nós termos que reprovar um ano inteiro talvez fosse a recuperação devesse ser (de mês) bimestrais alguma coisa... mas daí... o
1010	I1	[ a escola tirou o mais importante dele que é o esforço?
	P2	o esforço ele não sabe se esforçar... ele
	P1	[ não precisa não precisa fazer nada
	P2	e: e: então ele
1015	I1	[ por exemplo em uma situação em que o professor calcula no quadro e ele: é um copista que copia mecanicamente
	P2	é... você
	I1	[ de modo éh de modo apático
	P2	tá e veja bem
1020	I1	[ tá/também aí não não se traduz isso? não?
	P2	[ vo:/:ele passou a vida inteira fazendo isso e deu certo sempre né?... a
	I1	[ e foi sendo aprovado
1025	P2	deu deu certo né?
	P1	eu falo eu digo mesmo "ó... eu se fosse vocês prestava atenção" mas se ele ele não tem
	P2	[ mas ele não presta/ele não consegue
1030	P2	[ mas não e e ele não nunca ninguém disse talvez para ele... então realmente o ( )
	I1	[ mas você concorda então que que nessa situação se traduz isso que você acabou de falar... a escola tirou dele... o que era mais importante... o esforço
1035	P2	o esforço
	P1	[ é:
1040	I1	nessa situação... o professor no quadro calculando e ele sentado copiando
	P1	[ éh is::so

Fonte: exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

No início desse tópico, na linha novecentos e quarenta, I2 relembra a afirmação feita pelo P2 na sua sessão de autoconfrontação simples, que o fato de colocar o pincel na mão do aluno é o mesmo que fazer ele estudar. Durante esse tópico, P1 inicia uma digressão baseada no enunciado. Nessa P1 menciona o comportamento dos alunos referente a uma prova que ele iria aplicar na ocasião. Após, P2 também “entra” nesse assunto. Como resultado, a digressão torna-se o tópico principal, ou seja, o tópico sobre colocar o pincel na mão do aluno ser a mesma coisa que fazer o aluno estudar fica suspenso, e os dois professores iniciam uma nova *centração*.

P2, ao tomar para si o enunciado e fazer o seu comentário sobre a cultura em que esses alunos estão inseridos, realiza uma outra digressão. Nessa, ele comenta quando estava na sexta série e foi estudar em um colégio interno, no qual tinha um determinado horário para estudar, o que ele não estava acostumado a fazer. Dentro dessa mesma digressão o professor ainda menciona um dado que ele leu em um jornal sobre o rendimento dos alunos em Santa Catarina. Mesmo estando imerso na digressão, P2 diz: “eu sei que nós estamos fugindo um pouco”. Ou seja, ele possui consciência de que está fazendo o uso de um tópico que não era aquele que estava em desenvolvimento, o que conclui também que ele não perdeu o tópico suspenso de vista.

Essa tomada de consciência por parte do P2 sobre estar fugindo do tópico demonstra também um desenvolvimento, ele já é capaz de perceber e seguir a continuidade do tópico que estava sendo discutido, antes nas sessões de autoconfrontações simples por diversas vezes o interveniente necessitou retomar o tópico para que os docentes não ficassem perdidos nas digressões, ou seja, o interveniente mostrava ao autoconfrontado que era necessário permanecer no tópico. Relacionando isso com Vigostki (2007) tem-se nesse aspecto o nível de desenvolvimento potencial, pois através da retomada do tópico por parte do interveniente ele mostrava ao docente que era possível utilizar as digressões, mas que o tópico ao final precisava ser retomado para que o objetivo da sessão não fosse perdido. O professor ao tomar a consciência de que a digressão é uma “fuga” temporária do tópico com as frases dita pelo P2 tem-se a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, não é mais necessária a orientação do interveniente para que os participantes percebam que há a necessidade de retomar o tópico principal.

O que deixa claro que P2, após realizar as digressões, soube retomar o tópico que estava em desenvolvimento. No fim de seu enunciado, na linha mil e trinta e cinco,

ele diz: “o nosso aluno ele aprendeu que ele a escola tirou a coisa mais importante dele que é o esforço”. Sendo assim, conclui-se que o tópico que ficou suspenso, mas tem sua retomada nessa frase. Nessa retomada ele afirma que os alunos não se esforçam, por esse motivo a metodologia de colocar o pincel na mão dos alunos é algo que os próprios alunos deveriam fazer por eles mesmos, sem precisar do professor.

Sendo assim, essa grande digressão que ocorre nesse trecho em análise, também possui a função de regular o enunciado, mesmo não havendo perguntas para serem respondidas, há a necessidade de “sustentar” a opinião que o P2 tem sobre a metodologia discutida em questão.

Para complementar essas afirmações, I1 retoma também o tópico sobre aula e cálculo: “por exemplo em uma situação em que o professor calcula e ele: é um copista que copia mecanicamente”. Ambos os professores concordam com a afirmação de I1.

Durante a continuidade da sessão, P1 questiona então qual seria o caminho para tentar mudar a situação presente, em que os professores realizam os cálculos, os alunos copiam, mas não buscam interagir com o professor e com as atividades propostas. Nesse trecho abaixo, bem próximo ao fim da sessão da autoconfrontação cruzada, P1 lança uma proposta.

Quadro 28 - A proposta do P1 - ACC do P1

Linhas	Falante	Enunciado
1205	P1	seria mais conveniente que cada um de nós pegasse cinco alunos desses e... sabe? orientação cinco alunos assim desde o... o de/da mate/pega as matérias de matemática que você vai fazer esse ano... “DA você vai ficar com esses cinco alunos aqui” e vamos lá... todo dia todo dia... seria mais produtivo do que isso daí... isso aí é improdutivo
1210	I1	seria uma mudança de cultura
	P1	mudança de tudo... paradigma uma cultura tudo
	I1	[ essa seria... seria uma proposta para renovar o trabalho em sala de aula
1215	P1	[ seria uma proposta... você pega... e:: <b>para eu não ficar com as meninas ((risos)) faz sorteio..</b> faz um sorteio aí e pega cada professor sabe assim... ó tutor mesmo mas aquele cara... e aí sim você dizer “ó se você não fizer isso assim relatórios” tal porque do jeito e:: -- eu concordo com o professor 2 o:: o mercado vai absorver todos eles
	I1	e nós daríamos
1220	P1	[ e infelizmente alguns aí vão dar aula de matemática porque ((risos))

1225	P2 I1	é [ nesse modelo que você... nesse modelo que você propõe... nós daríamos... nós cada um né? cada professor... nós daríamos conta de menos alunos
1230	P1	menos alunos... você você ficaria u: -- tá dez alunos -- que você realmente... pegaria na mão e dizer "ó você precisa mudar completamente... você precisa fazer isso fazer aquilo"... aí vem o controle dos pais muitos desses aí estão com os pais a quilômetros de distância... um::: sabe... é uma coisa assim que::... igual eu falei para vocês eu tive aluno ano passado que eu precisei (falar) para ir em um psicólogo "ó você está com problemas... você tem problemas sérios" eu vou falar
	I1	é... ahn [
1235	P1	eu e ela falando "eu vou falar com a psicóloga se você me permite eu vou chamar uma psicóloga... você está com problemas"
	P2	sabe o que mais me choca?... é que eles não se preocupam... não
	I1	se se a... se eu fizer [
	P2	não há preocupação deles... tanto faz tanto faz

Exemplo extraído da sessão de autoconfrontação do P2.

Para P1, a proposta seria trabalhar com grupos menores de alunos, para que pudesse ser realizado um acompanhamento mais de perto, porque se assim seguir, esses alunos se tornarão professores e continuarão com as mesmas práticas que o modelo educacional nos impõe.

Há a presença de outra digressão durante esse trecho, quando o P1 está dizendo que com menos alunos o professor poderia "pegar na mão desse aluno" a fim de conduzi-lo à aprendizagem, ele concluiu essa sua fala com uma digressão que não possui característica de regular o pensamento, pois o P1 não retoma o enunciado posteriormente; ele conclui sua fala com a própria digressão. Ou seja, o esquema atividade primeira, atividade segunda e atividade primeira não foi completado; tem-se a atividade primeira que é a proposta lançada por esse docente, a atividade segunda que é a própria digressão, mas não há a retomada da proposta.

P2 finaliza a sua participação, na linha mil duzentos e trinta e cinco, dizendo que o que mais o deixa preocupado é o fato de os alunos não se preocupam com a situação de não aprendizagem; "não há preocupação deles... tanto faz tanto faz".

Aqui é necessário lembrar que P2 é o docente que, em sua sessão de autoconfrontação simples, menciona que se sente desmotivado com a sua prática docente. Nota-se, nesse último trecho, que as escolhas lexicais realizadas pelo P2 para realizar o seu enunciado revelam essa desmotivação, ao ponto que o P1 lança

uma proposta hipotética, o P2 menciona que os alunos são desinteressados, na linha mil duzentos e trinta e cinco, P2 afirma que os alunos não se preocupam e posteriormente diz que para os alunos tanto faz. O que pode nos levar a pensar que o P2 encontra-se de fato desmotivado para adotar novas práticas, como visto anteriormente, esse docente diz estar frustrado com a sua prática docente. Para isso, ele busca de todas as formas encontrar uma maneira de “fugir” das práticas hipotéticas lançadas dentro da sessão, nesse caso ele coloca que os alunos são desinteressados, com o objetivo de convencer que não há solução para a questão.

A partir das análises, verifica-se que P2 mostra que ele está afetado pelo ambiente de trabalho, ele está destituído de seu poder de agir (CLOT, 2010), pois ele não encontra mais recursos para suprir as barreiras que lhe são impostas; conforme visto anteriormente, um sujeito trabalhador é afetado quando lhe é exigido algo do qual ele não possui ferramentas para suprir (LIMA, 2015, p. 875), nesse caso, o docente não consegue mais encontrar “ferramentas” para motivar os alunos e para encontrar novos caminhos para a sua prática.

A próxima sessão a ser analisada, é a da autoconfrontação cruzada em que P1 assiste e comenta o trecho de aula de P2.

#### 4.4 AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA DO PROFESSOR 2

Essa última etapa corresponde a análise da sessão de autoconfrontação cruzada (ACC) em que P1 assiste e comenta a aula de P2. O trecho é o mesmo utilizado na sessão de autoconfrontação simples de P2. Assim como as demais sessões, o supertópico é “o trecho de aula gravado”, pois é a partir dele que a conversa se desenvolve.

Essa sessão possui cinquenta e seis minutos e oito segundos de duração. Ocorreram um total de quinze *centrações* dentro do supertópico sobre o trecho de aula gravado e comentando pelos professores. Os tópicos são os seguintes:

Quadro 29 - Tópicos da ACC do P2

TÓPICO	TÓPICO
1º Iniciar o computador	10º Pincel na mão do aluno
2º Conversa inicial	11º Provas
3º Aula no curso de Matemática	12º Alunos no quadro
4º Quantidade de alunos na sala	13º Professor que se arrisca
5º O quadro branco	14º Uma aluna em específico

6º Aluno produtivo	15º Alunos que fizeram autoconfrontação
7º Como motivar um aluno	
8º Projeto de extensão	
9º Entra e sai dos alunos	
10º Turmas menores	

Fonte: Elaborada pela própria autora

Dentro dessa sessão, ocorreram um total de vinte e três digressões, sendo vinte e duas baseadas no enunciado e apenas uma baseada na interação. A digressão baseada na interação refere-se ao momento que o computador está sendo ligado. Essa digressão aconteceu entre I2 e P1. Das digressões baseadas no enunciado, temos nove realizadas por P1, e sete por P2. As outras seis foram realizadas entre os participantes da sessão, os professores e os intervenientes. Ou seja, quarenta e um por cento das digressões foram realizadas por P1, trinta e dois por cento foram realizados por P2 e vinte e sete por cento foram realizadas pelos participantes em conjunto, por vezes entre os professores ou entre os professores e os intervenientes.

Seguindo com as análises voltadas aos tópicos “aula X cálculo” e “o pincel na mão do aluno”, temos o seguinte trecho no qual I1, por meio de uma pergunta/comentário, retoma esses tópicos que já foram mencionados nas sessões anteriores.

Quadro 30 - Os alunos da engenharia X os alunos da licenciatura - ACC do P2

Linhas	Falante	Enunciado
450	I1	eu eu eu me lembro quando nós conversamos a primeira vez sobre... sobre a aula que nós observamos né?... que vo/você éh::: compartilhou conosco que tinha um um projeto de extensão que você realizou
	P2	a sim
	I1	[ no qual os alunos iam para o quadro calcular
455	P2	isso exatamente
	I1	[ e e e e:
	P2	[ aquele do ano passado lá
460	I1	[ quando quando nós perguntamos... porque isso não acontecia na: na graduação na licenciatura em letras você é em:::...
	P1	engenharia
	I1	[ matemática
	P1	[ a::
465		[

	I1	você disse que... porque lá ahn:: lá não teria jeito os alunos	
	P2		[ não
	I1		[ não
470	P2	iriam ao quadro	
	P2	não... do das engenharias né?	
	P1	é... as engenharias eles não vão	
	P2	é... das engenharias	
475	I1	das engenharias?	
	P2	que não vão é	
	I1	na matemática você sempre ( ) que eles que eles vão	
	P1		[ eles vão
480	P2		[ eles vão são esses aí
	P1	né?... nas engenharias é aquilo que o professor falou lá	[ É
485	P2	o ano passado eu ia:: eu ia fazer o::... o projeto mas na/não:: tive tempo de... -- eu tinha dois projetos com eles né?... -- então não deu para mim:...	
	I1	agora você você é -- pelo que a gente viu ali -- escolheu a a::...	
	P2		[ a Aline
	I1		[ a Aline para
490	P2	que fosse ao quadro é isso?	
	P2	É	
	I1	para chamar para	
	P2	isso... porque ela é mais espontânea né?... foi a... pensamento que eu tinha que ela é mais espontânea né?	
495	I1	e não ch/não não não teria chamado um outro ali para	
	P2	não é como eu falei aque/eu tentei o Júlio que é o mais... é um sujeito mais sério... que foi uma hora que ele que ele tinha:... me corrigido uma coisa que eu tinha feito errado né?... eu falei para ele "já que tu me corrigiu agora é tua vez de ir no quadro para eu ver ( )" ((risos)) mas daí ele ele ficou no (ele é meio tímido) daí eu vi que ele não que ele não ia... e a e a Ana também não iria porque ela não... não iria conseguir fazer	
500	I1	(sério) ela não iria conseguir fazer?	
	P2	Não	
505	I1	não estava preparada é isso?	
	P2	não ela está ela está bem perdi/bem perdida nessa parte da matéria aí ( )	

Nota-se que a ideia de levar os alunos até o quadro para tornar a aula de Matemática mais prática e com a participação efetiva dos alunos surgiu de um projeto de extensão criado pelo P2. Contudo, I1 menciona que quando solicitou a P2 que ele colocasse a ideia na prática dentro da sala de aula, P2 havia lhe respondido que os alunos não iriam. Percebe-se que os dois professores concordam com a dificuldade do aluno ir ao quadro participar, concordam inclusive que nos cursos de Engenharia a dificuldade é ainda maior do que no Curso de Licenciatura em Matemática.

I2 questiona o porquê P2 convida a Aline para ir ao quadro e não outro aluno. Em sua resposta, P2 afirma que essa aluna é mais espontânea. Após, I2 novamente traz o questionamento de se havia a possibilidade de P2 ter chamado um outro aluno que estava na sala. P2 responde que não e, após, realiza uma digressão baseada no enunciado. Essa não possui a característica de regular o pensamento e o enunciado de P2, pois a atividade primeira, que era sobre convidar outro aluno que não fosse a Aline para ir ao quadro, não é retomada ao fim do enunciado.

Essa digressão então possui a característica de contribuir para o desenvolvimento da conversa. Pois, conforme nos diz Dascal (2006, p. 239), essa também é uma das funções da digressão, a de contribuir para a conversa. No exemplo na tabela acima destacada, a digressão aparece no enunciado de P2 para complementar a sua fala com exemplos para sustentar o porquê de ele optar por não escolher outro aluno, já que esse seu posicionamento parece estar bem esclarecido por parte do falante.

No próximo trecho da sessão, os professores e os intervenientes estão comentando sobre o fato das turmas serem grandes, e como seria se elas fossem reduzidas (tópico esse introduzido por P1). O argumento utilizado por P1 está baseado no fato de que com uma turma reduzida haveria a possibilidade de realizar seminários com os alunos, e então a proposta lançada sobre colocar o pincel na mão do aluno seria algo automático. Podemos observar tal argumento abaixo:

Quadro 31 - Turmas reduzidas - ACC do P2

Linhas	Falante	Enunciado
630	P1	imagine éh e com esse número de alunos você pode pegar o livro adotar um livro "estudem e vamos fazer seminário"
	P2	[ é exatamente não precisa fazer prova
	P1	[

		e vamos discutir as ideias você muda tudo aquele negócio de sair o pincel da mão do professor é automático
	P2	
	P1	você não precisa fazer [ é automático
635	P2	
	I1	eu só fiz prova por causa de dois três alunos que tem ali
	P2	os teus alunos continuam indo para o quadro assim nessa turma
	I1	não terminou terminou agora né
640	P2	terminou?
	I1	terminou terminou
	P2	pretende continuar com esse tipo de [ não eu não vou dar mais aula na matemática
645	I1	vai pegar o que? as engenharias?
	P2	eu vou pegar as engenharias
	I1	e aí... não tem jeito de trabalhar com o pincel na mão deles
650	P1	a lá é ( )
	P2	[ ahn:: eu acho eu acho muito difícil... eu... porque eu éh éh isso é uma coisa que eu ainda vou analisar o semestre que vem ainda como eu vou... porque... nós temos que ver uma coisa que nós temos uma dificuldade muito grande (por exemplo) na engenharia... que é o aluno chegar com sete com oito nove dez disciplinas... imagina que eu não consig/provavelmente na engenharia tu querer fazer (conforme tu) não vai ter tempo para fazer... tempo DEles fazer -- eu tenho tempo -- eles não tem tempo porque:: conforme eles tem aula praticamente o di/o dia todo né?... então::
655	I1	as disciplinas concorrem também cada uma com as suas tarefas
	P1	[ vixi... se existissem projetos integradores né?... por exemplo eu falo muito em um curso de E.D.O (Equações Diferenciais Ordinárias)) pra civil
	P2	ahn
	P1	"gente isso daqui vocês vão usar muito muito em vibrações... estudem vibrações... fazer análise dinâmica de estruturas vamos vocês vão usar muito"... porque ficar "vocês vão usar vocês vão usar" né? de repente hum::: fazer um projeto integrador entre o o... disciplinas "vamos faZER... vem aqui vamos fazer junto"
665	P2	
	P1	Isso
	P2	mas não com cinquenta... aí que está o problema... então vamos pegar dois três alu/DEZ alunos vamos fazer um trabalho bem feito... de repente gera um trabalho para apresenTAR ou uma coisa assim
670	P1	foi o que eu fiz em EDO ((Equações Diferenciais Ordinárias)) [

675	P2 P1	<p style="text-align: right;">é::</p> <p>que que eram onze alunos</p> <p>ai dá CERto</p>
-----	----------	--

Fonte: Dados extraídos do *corpus* em análise

Observa-se, na tabela acima, que I1 pergunta se o P2 pretende continuar com essa prática de colocar o pincel na mão dos alunos e solicitar que eles resolvam algo no quadro. P2 responde que não vai mais dar disciplinas no curso de Licenciatura em Matemática (a partir de então vai lecionar nos cursos de Engenharias). Após feita essa afirmação, I1 reitera a informação, que os dois professores trouxeram de que nas Engenharias a metodologia de levar os alunos ao quadro não funcionaria porque os alunos participam ainda menos que os da licenciatura.

Após, P1, que estava apenas ouvindo essa troca de informações, utiliza-se da frase: “a lá é ()” na linha seiscentos e cinquenta. Tal enunciado, mesmo sendo breve, refere-se ao fato de que trabalhar nas Engenharias oferece mais obstáculos do que na Matemática; argumento esse que ele havia defendido na sua sessão de autoconfrontação cruzada. Ou seja, os dois professores estão em coalizão, eles compartilham da mesma opinião dentro das sessões; de que colocar o pincel na mão do aluno de Engenharia e solicitar que ele realize cálculos no quadro oferece mais obstáculos do que efetuar a mesma ação no curso de matemática, no qual os alunos são mais participativos, mas essa metodologia também não é utilizada dentro das aulas do curso de Licenciatura em Matemática, ou seja, parece que os professores buscam na mesma resposta uma forma de superar esse obstáculo proposto pelo I1, sendo assim, estão buscando justificativas para não “enfrentar” o obstáculo, que nesse caso é a utilização dessa metodologia.

Quando P2 retoma o enunciado, ele realiza uma digressão baseada no enunciado, mencionando sobre a dificuldade de lecionar no curso das Engenharias, pois os alunos possuem uma grade de disciplinas a serem cursadas com diversas matérias em um mesmo semestre. Como resultado, as matérias acabam competindo entre si. No entanto, P2 não retoma o enunciado que estava em desenvolvimento, ou seja, essa digressão não se apresentou com função de regular esse enunciado. Uma hipótese que pode ser levantada sobre essa digressão é que ela não cumpriu seu papel de regular o enunciado, pois os professores já haviam encontrado uma forma de superar esse “obstáculo”, afirmando que os alunos não vão até o quadro. Nota-se

que os dois docentes encontram-se em coalizão em suas respostas e afirmações sobre a dificuldade em implantar essa metodologia.

P1 toma para a si a palavra e promove a continuação da fala do P2, mencionado sobre um projeto que ele gostaria que acontecesse dentro do curso de Engenharia Civil sobre Equações Diferenciais Ordinárias. P2 concorda com a sua colocação, então P1 retoma a atividade primeira, que era a quantidade de alunos nas salas; diz que para que todas essas ideias acontecessem era necessário ter uma turma reduzida em números de alunos. P2 concorda e traz a informação de um projeto que ele realizou e deu certo justamente em uma turma de onze alunos.

Percebe-se e que a atividade primeira, que trata sobre a quantidade de alunos na sala de aula foi iniciada pelo P1, já a atividade segunda é a digressão baseada no enunciado que tem início no enunciado de P2 e é concluída no enunciado do P1. Por fim, a atividade primeira é retomada por P1 e, posteriormente, por P2. Esse concorda com a afirmação feita pelo P1 no início do tópico.

Ou seja, essa digressão que foi construída pelos dois professores possui a função de regular o enunciado de ambos os docentes. Esse trecho é peculiar, pois os dois docentes realizam a digressão em conjunto, e, ao retornar a atividade primeira, ambos concordam e sustentam o argumento utilizado pelo seu colega de trabalho. Os dois docentes compartilham da mesma opinião sobre o “obstáculo” que por eles deve ser superado dentro dessas autoconfrontações, que é a metodologia, a proposta lançada pelo I1 sobre envolver os alunos nas aulas de cálculo através da metodologia de colocar o pincel na mão dos discentes.

O trecho abaixo apresenta é a reafirmação por parte dos docentes de que para os alunos é difícil ir ao quadro para realizar um cálculo. Esse argumento vem sendo defendido por ambos os professores durante as quatro sessões de autoconfrontação, sendo esse argumento um dos motivos pelos quais os professores afirmam que a metodologia de colocar o pincel na mão do aluno na prática não ocorre com frequência.

Quadro 32 - A dificuldade dos alunos que vão ao quadro - ACC do P2

Linhas	Falante	Enunciado
990	P1	ela ta/está se esforçando para ser profeSSORA e ao mesmo tempo estar dizendo para ela mesma “não eu” -- tanto é que ela derruba o canetão fica nervosa
	P2	[ é:: [

995	P1	ó “o canetão está me mordendo aqui” porque
	P2	é porque éh::... éh
	P1	é difícil para eles né?
	P2	[ e como::
1000	P1	[ é difícil mas aí eles são todos colegas muito colé/muito amigos até eu diria que são amigos aí
	P2	[ éh::

Fonte: Dados extraídos do *corpus* em análise

Fica evidente nesse trecho que os dois docentes possuem a mesma afirmação, de que mesmo esses alunos serem amigos, é difícil que eles vão até o quadro e realizem o cálculo, mostrando então que eles se encontram “unidos” para “fugir” desse tópico.

O próximo trecho, exposto a seguir, quase ao fim da última sessão de autoconfrontação cruzada, tem-se a discussão, novamente, sobre os alunos irem até o quadro para participar da aula. I1 comenta sobre o pincel que a aluna deixa cair no chão durante a resolução do cálculo no quadro, P2 afirma que aquilo ocorreu devido ao nervosismo da discente.

### Quadro 33 - O nervosismo - ACC do P2

Linhas	Falante	Enunciado
1110	A'sv	só que aqui está trocado ((o marcador cai da mão da aluna)) opa ((risos))
	I1	esse pincel que cai ((vídeo em andamento))
	P2	nervosismo né?... aumentou o nervosismo dela
	I1	é::

Fonte: Dados extraídos do *corpus* em análise

Esse trecho reflete o argumento defendido pelos professores durante as quatro sessões de autoconfrontação, esse trecho representa exatamente a opinião dos dois docentes, de que para eles a metodologia de colocar o pincel na mão dos alunos durante as aulas de cálculo é impossível nos cursos de Engenharias e é difícil no curso de Matemática. Eles comentam alguns fatores que influenciam essa dificuldade, dentre eles; vergonha, medo de se expor. Essa aluna que foi ao quadro durante a aula de P2 e derrubou o pincel demonstrando nervosismo representaria o coletivo de alunos que foram descritos pelos professores durante toda a conversa.

Sendo assim, após as quatro sessões, fica claro que os professores possuem o mesmo posicionamento, trazendo argumentos que defendem esse posicionamento, de que os alunos do ensino superior não são participativos. Nota-se também desenvolvimento clínico em ambos os participantes ocorreu, com o P1, mesmo com os argumentos contra a metodologia proposta pelo I1, ele se propõe em tentar essa metodologia, já o P2 demonstra seu desenvolvimento clínico quando expressa o seu sentimento em relação a sua profissão, como uma forma de desabafo, ele está frustrado e desmotivado, mostrando o que Lima (2010) e Clot (2010) afirmam sobre o afeto na profissão, quando não se tem uma perspectiva futura, não busca uma meta futura, o trabalhador está sem o seu poder de agir, ele está em uma situação que se exige mais do que ele é capaz de realizar. Por esse motivo, ele mostra-se mais relutante as propostas, e inclusive afirma que não dará mais aulas na Matemática, ficará apenas nas Engenharias, que é dito por ambos os professores como impossível contar com a participação dos alunos.

O próximo capítulo trará as considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo estudar e compreender as digressões e as suas categorias não apenas como fenômeno linguístico, mas também como função de regular o enunciado do falante em busca de superar os obstáculos, de enfrentar o “Difícil de dizer”. Para tal, foram utilizadas quatro sessões de autoconfrontações, sendo duas simples e duas cruzadas, como *corpus* de análise. Essas sessões aconteceram em uma iniciativa de formação continuada oferecida na UTFPR Câmpus Pato Branco no departamento de Matemática, na qual dois docentes foram voluntários. A metodologia utilizada para a realização dessa ação foi a da Clínica da Atividade.

Assim, os objetivos específicos propostos foram os de encontrar e categorizar as digressões, entender qual foram as funções que essas digressões possuíram dentro do enunciado e como elas atuaram para regular o pensamento dos falantes dentro das sessões. Buscou-se também compreender o desenvolvimento pelo qual os sujeitos passaram durante as sessões de autoconfrontações, e também como os tópicos “Aula x Cálculo” e “Pincel na mão do aluno” foram abordados pelos docentes.

As análises desenvolvidas possibilitaram perceber que as digressões são recorrentes nos enunciados dos participantes, o que nos remete à afirmação de Dascal (2006, p. 239) de que digressão é um fenômeno conversacional comum, presente nas falas do cotidiano. Além disso, foi possível encontrar as três categorias mencionadas por Dascal; Katriel (1979) dentro dos enunciados dos professores, e concluir que as digressões baseadas no enunciado são as que possuem maior frequência no discurso.

Em resumo, esta pesquisa mostrou que as digressões dentro do enunciado possuem a função de sustentar e contribuir para o desenvolvimento do enunciado e, ao mesmo tempo, em alguns casos, possuem como função regular o enunciado. Quando atividade reguladora, as digressões atuam como atividade segunda, ou seja, tem-se o tópico que está em desenvolvimento que cumpre com a função de atividade primeira e que é suspenso temporariamente para que a atividade segunda, que são as digressões, aconteçam e então retorna-se a atividade primeira com o enunciado regulado através das digressões.

Essa regulação ocorre, pois segundo Clot (2010), quando um sujeito esbarra em algo que para ele é um obstáculo, ou seja, algo que o autor denomina como “difícil

de dizer”, ele precisa encontrar uma forma para superar esse obstáculo. As digressões são meios de tentar dizer o que é difícil, para que se possa superar essa dificuldade encontrada pelo falante.

É preciso lembrar que, segundo Vigostki (2007), o pensamento não se exprime na palavra, mas é nela que ele vai ser realizado. Ou seja, quando o sujeito necessita fazer o uso da palavra, seja para comentar algo ou responder a uma pergunta, ele constrói o seu pensamento/posicionamento na medida em que expressa o seu enunciado. Dado esse processo, por vezes, o sujeito sente a necessidade de regular esse enunciado que no seu ponto de vista, não foi bem expresso. Em outras palavras, seu próprio enunciado lhe afeta. Para superar esse afeto, o sujeito utiliza-se da digressão, buscando nela um tempo para reorganizar a sua fala e retornar ao tópico que estava sendo enunciado.

Assim, é possível afirmar que as digressões cumprem o papel de atividade reguladora do enunciado, e também são estratégias para que o sujeito possa superar/construir algo que para ele é difícil de expressar-se sobre.

Quanto ao desenvolvimento dos sujeitos, foi possível notar que no decorrer das sessões a utilização das digressões diminuiu, o que representa que a necessidade de regular o enunciado e/ou superar o “Difícil de dizer” foi amenizada. Sendo assim, concordou-se com Vigostki (2007) que afirma que há três categorias de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real e potencial e a zona de desenvolvimento proximal. Dentro das sessões foi possível perceber que inicialmente os professores encontravam-se no nível de desenvolvimento potencial em relação à utilização das digressões, pois necessitavam do intermédio dos intervenientes para não permanecer na digressão e retornar ao tópico principal. Ao fim das sessões já era possível notar que a zona de desenvolvimento proximal havia sido alcançada quando os docentes realizavam as digressões e, sozinhos, retornavam ao tópico, o que também retratou o desenvolvimento clínico, pois nesse momento os sujeitos utilizam as digressões como fenômeno regulador e não mais como “fuga” do “difícil de dizer”.

Outro aspecto abordado nesta dissertação é a formação continuada ofertada aos professores do ensino superior por meio da Clínica da Atividade e do seu método da autoconfrontação. Método esse que busca colocar o profissional como o seu próprio especialista da atividade, visto que é o profissional que se observa em atividade e constrói reflexões sobre sua atividade. Nessas sessões analisadas, os dois professores do Departamento de Matemática enfrentam a dificuldade de envolver os

alunos nas aulas de cálculo. Em diálogo com os intervenientes nessas sessões, chegou-se a conclusão de que para que a aula torne-se mais envolvente é necessário que o aluno esteja disposto a interagir. Para isso, é necessário que professor aprimore/busque metodologias que coloquem esse aluno como protagonista da aula mas, na prática não há o envolvimento de todos os discentes do ensino superior, o que promove um sentimento de frustração em um dos docentes.

Sendo assim, essa pesquisa desperta questionamentos, tais como: Como envolver de fato os alunos do ensino superior na aula? Quais seriam as metodologias a serem usadas nas aulas de cálculo? Como motivar alunos e professores? Não há respostas concretas a essas perguntas, mas essa abordagem da autoconfrontação, para além de promover uma formação continuada diferenciada com esses docentes, promove um desenvolvimento clínico e pessoal nesses profissionais, pois passam a se observar em atividade e avaliar a sua conduta profissional e, por vezes, pessoal, mostrando os sentimentos, as frustrações, as expectativas, e os obstáculos que são enfrentados por professores na atividade real de sua profissão.

Para esses dois docentes as sessões de autoconfrontações são novas, nunca antes experimentadas, sendo assim as digressões atuam como forma de oscilar, de regular, e de contribuir para os enunciados em que os professores precisam “enfrentar” os obstáculos da necessidade de expressar-se sobre a sua própria atividade, sobre a sua própria prática como docente.

## REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Dalvane. **Aspectos da formação e do papel do interveniente na clínica da atividade: um estudo de caso em situação de autoconfrontação**. 2019. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2019.

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013. Disponível em [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/755/1/PB\\_PPGDR\\_M\\_Althaus%2c%20Dalvane\\_2013.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/755/1/PB_PPGDR_M_Althaus%2c%20Dalvane_2013.pdf)

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Profissionalização continuada: aproximação da teoria e da prática**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajéorias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ANDRADE, Maria Lucia da Cunha V. de Oliveira Andrade. **A digressão como estratégia discursiva na produções de textos orais e escritos**. In: PRETI, Dino (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: FFLCH/USP, 2000.

ARIATI, Solange. **Autoparáfrase em situação de autoconfrontação: pensando e (re)pensando o ensino de matemática no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

BURKO, Anamaria Durski Silva. **Formação de professores para a educação superior: saberes necessários**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba. 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7909\\_4872.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7909_4872.pdf)

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **Desenvolvimento em rede: análise de ações de linguagem em atividades de trabalho docente**. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.) **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas SP. Pontes Editores, 2011.

CLOT, Yves. **Clínica da Atividade**. Tradução Suélen Maria Rocha e Emily Carolina da Silva. Horizontes. v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em <<http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>> .

CLOT, Yves; FAITA, Daniel. **Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos**. Revista Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v.25. n.2 . p. 33-60. mai-ago. UFMG. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555/6806>

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum. 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

DASCAL, Marcelo. Compreendendo as digressões. In: DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Trad. Maria Heloisa Lima da Rocha. Ed. Unisinos, 2006.

Dascal, M & Katriel, Tamar. (1979). **Digressions: a study in conversational coherence**. PTL: A Journal for Descriptive Poetics & the Theory of Literature. 4. 203-232. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/288946118\\_Digressions\\_a\\_study\\_in\\_conversational\\_coherence](https://www.researchgate.net/publication/288946118_Digressions_a_study_in_conversational_coherence). Acesso em: 04 set 2019.

ECKER, Daiana Aparecida Furlan. **Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino (org). **Análise de textos orais**. V1. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **A movimentação tópica numa visão pragmático-discursiva**. Cad.Est. Ling. Campinas, 48(1):85-104, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326955707\\_A\\_movimentacao\\_topica\\_num\\_a\\_visao\\_pragmatico\\_discursiva](https://www.researchgate.net/publication/326955707_A_movimentacao_topica_num_a_visao_pragmatico_discursiva)

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. 227 páginas. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina. 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/treunioesped.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/treunioesped.pdf)

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. **Sequências inseridas na conversação: relevância e coerência** UFRJ – RJ. 1994.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. **Revistando a noção de tópico discursivo**. In. Cad. Est. Ling. Campinas 48). 33-41, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Digressão e relevância conversacional**. In. Cad. Est. Ling. Campinas (37). 81 – 91, Jul/Dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636932/4654>

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A propósito: existem mesmo digressões?** In. Cad. Est. Ling. Campinas (19). 123-126, Jul/Dez. 1990.

LIMA, Anselmo P. de. **Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública.** Saúde e Sociedade. v. 24. n. 3, p. 869-876. São Paulo. USP, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/104882>>. Acesso em: 07 jun 2019.

LIMA, Anselmo Pereira de. Discurso e atividade reguladora. In: FANTI, Maria da Glória di; BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Discurso Tessituras de Linguagem e Trabalho.** São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Anselmo Pereira de. Procedimento teórico – metodológico de estudo de gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. (org.) **Dialogismo teoria e(m) prática.** Terracota. São Paulo, 2014.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas interação escola-empresa.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

LOPES, Andréa Roloff; DOTTA, Alexandre Godoy; GABARDO, Emerson. **O espaço da autonomia (não-intervenção) no ensino superior brasileiro: uma perspectiva histórico – econômica.** X Congresso da Educação –EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: **MASETTO, Marcos Tarciso. Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-26.

MEC. **Seja um professor.** Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em: 13 de Jul. 2019.

ODDONE, Ivar. BRIANTE, Alessandra Re e Gianni. **Entrevista: Yves Clot.** Revista Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. ISSN: 1981-0490. vol. 9, n. 2, p. 99-107. USP, 2006.

PORTAL UTFPR ONLINE. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/noticias/pato-branco/25-anos-1>. Acesso em: 27 abr. 2019.

RAMOS, Elizangela K. **Desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da implementação de uma clínica da atividade docente no Colégio Estadual Carlos Gomes.** 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

TESCH, Leila Maria. **O uso das digressões em textos orais**. In: Filol. Linguíst. Port., São Paulo , v. 17, n. 2, p. 273-293, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/100387/111818>

TOLDO, Letícia Cristina. **O desenvolvimento da função reguladora em situação de autoconfrontação simples**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2017. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/10703/1/PB\\_COLET\\_2017\\_2\\_21.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/10703/1/PB_COLET_2017_2_21.pdf).

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel; **Quando outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada**. Polifonia. Cuiabá. N° 07. P-27-65, 2003. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1137/901>

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. Pensamento e Palavra. In. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Interação entre o aprendizado e o desenvolvimento. In **A formação social da mente**. Martins editora e livraria LTDA. São Paulo, 2007