

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – PORTUGUÊS-INGLÊS

BRUNA MAITE PEREZ

**A FUNÇÃO PSICOLÓGICO-DIALÓGICA DE PAUSAS E
ALONGAMENTOS EM SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO
SIMPLES**

PATO BRANCO-PR

2017

BRUNA MAITE PEREZ

**A FUNÇÃO PSICOLÓGICO-DIALÓGICA DE PAUSAS E ALONGAMENTOS EM
SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento Acadêmico de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letas – Português-Inglês.

Linha de pesquisa: Linguística
Orientador: Prof. Dr. Anselmo de Lima

PATO BRANCO – PR

2017



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **BRUNA MAITE PEREZ.**

Título: **A função psicológico-dialógica de pausas e alongamentos em sessão de autoconfrontação simples**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em
05/12/17, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR Pato Branco

Orientador e Presidente da Banca

Prof.ª Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco

Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Dra. Lovânia Roehrig Teixeira – UTFPR Pato Branco

Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

*Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
SIAPE N.º 1169334
Coordenadora do Curso de Licenciatura em
Letras Português - Inglês
UTFPR - Câmpus Pato Branco*

Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

A Ficha de aprovação assinada encontra-se na coordenação do curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que sempre me deu saúde e forças para continuar, mesmo nos momentos de dificuldade.

À minha família, por todo amor, carinho e incentivo ao longo de todos os anos da minha vida.

Ao meu orientador, professor Dr. Anselmo Pereira de Lima, pelas orientações e por me mostrar caminhos que eu não conhecia.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD' Humano), por terem me proporcionado o acesso aos dados deste trabalho, pelas discussões sobre a pesquisa científica e principalmente pela amizade.

Aos demais membros da banca, que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Ao professor voluntário, participante desta pesquisa, pois sem ele seria impossível de acontecer.

A todos os professores que fizeram parte desta caminhada, proporcionando bons momentos de aprendizado.

A todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para a realização deste trabalho.

PEREZ, Bruna Maite. **A função psicológico-dialógica de pausas e alongamentos em sessão de autoconfrontação simples.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras Português-Inglês. Departamento Acadêmico de Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta resultados obtidos, a partir da análise de marcadores conversacionais prosódicos, pausa e alongamento, em sessão de autoconfrontação simples. O objetivo principal é analisar a função psicológico-dialógica de pausas e alongamentos na autoconfrontação. No método da autoconfrontação, o sujeito observa imagens de si em atividade e, a partir delas, reflete e dialoga. Essa reflexão sobre si mesmo se faz importante, pois contribui para a solução de problemas enfrentados pelos sujeitos no cotidiano e promove um desenvolvimento no participante. A autoconfrontação simples foi realizada em 2013, a partir de uma ação de formação docente continuada, na Universidade Federal Tecnológica- UTFPR, Câmpus Pato Branco, e contou com a colaboração de um professor voluntário do curso de Ciências Contábeis. Logo após a realização da autoconfrontação simples, o material audiovisual foi transcrito de acordo com as normas do projeto NURC (PRETI, 1999, p.11). Sobre os marcadores conversacionais prosódicos, pausa e alongamento, sabe-se que eles são de indiscutível importância para a análise de qualquer texto oral; são frequentes e essenciais, pois são elementos que “ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional” (URBANO, 1997, p. 85). Analisando o material transcrito é possível perceber que os alongamentos participam principalmente nos momentos de digressões, mantendo o turno de fala, bem como, operam na explicação com utilização de exemplos. As pausas, na maioria das ocorrências, encontram-se relacionadas aos momentos de reflexão, reformulação, e proporcionando ao professor um tempo maior de reflexão.

Palavras-chave: Autoconfrontação Simples; Marcadores Conversacionais Prosódicos; Pausas; Alongamentos.

PEREZ, Bruna Maite. **The psychological-dialogical function of pauses and stretching in a simple selfconfrontation session.** Monograph for the degree in Letters Portuguese- English. Academic department of Letters. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

ABSTRACT

This course conclusion paper presents results obtained from the analysis of Prosodic Conversational Markers, pause and stretching, in a session of simple selfconfrontation. The main objective is to analyze the psychological-dialogic function of pauses and stretches in self-confrontation. In the method of selfconfrontation, the subject observes images of himself in activity, and from them he reflects and dialogues. This reflection on oneself becomes important, as they contribute to the solution of problems faced by them in the daily life and promote a development in the participant subject. The simple selfconfrontation was carried out in 2013, based on a Continuing Teacher Training course at the Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Pato Branco, and counted on the collaboration of a volunteer professor of the course in Accounting Sciences. Soon after the simple autoconfrontation, the audiovisual material was transcribed according to the norms of the NURC project (PRETI, 1999, p.11). On the Prosodic Conversational Markers pause and elongation, it is known that they are of indisputable importance for the analysis of any oral text, since they are frequent and they are essential, to build and to give cohesion and coherence to the spoken text, especially within the conversational approach (URBANO, 1997, p.85). Analyzing the transcribed material, it is possible to notice that the stretches participate mainly in the moments of digressions, maintaining the speech shift, as well as, operate in the explanation using examples. The pauses, in most occurrences, are related to the moments of reflection, reformulation, and giving the teacher a greater time of reflection.

Keywords: Simple Autoconfrontation; Prosodic Conversational Markers; Pauses; Stretching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alongamentos identificados na autoconfrontação simples.....	31
Tabela 2 – Alongamentos identificados dos trechos 1 ao 10.....	31
Tabela 3 – Pausas identificadas nos 10 trechos.....	31

LISTA DE SIGLAS

UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
PB	Professor Boaventura
I1	Interveniente 1
I2	Interveniente 2
NURC	Norma Urbana Culta de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipologia dos marcadores conversacionais.....	17
Figura 2 – Normas para transcrição.....	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	OBJETIVOS	15
1.1.1	Objetivo Geral	15
1.1.2	Objetivos Específicos:	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	MARCADORES CONVERSACIONAIS	16
2.2	SIGNO IDEOLÓGICO	19
2.3	LINGUAGEM E PENSAMENTO	19
2.4	A CLÍNICA DA ATIVIDADE E O TRABALHO	21
2.5	ASPECTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	23
3	METODOLOGIA	27
4	ANÁLISES	30
4.1	OS MARCADORES CONVERSACIONAIS	30
4.2	PAUSAS E ALONGAMENTOS EM TRECHOS DA AUTOCONFRONTAÇÃO	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso busca analisar dados produzidos em um projeto de Formação Docente Continuada, mediante a ação do grupo de pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD'Humano), coordenado pelo Professor Dr. Anselmo Pereira deLima. Essa ação de Formação Docente Continuada foi realizada em 2013, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco, e contou com a colaboração de uma dupla de professores voluntários do curso de Ciências Contábeis. Os dados utilizados encontram-se no banco de dados do grupo de pesquisa supracitado e foram disponibilizados para que a pesquisa pudesse ser feita.

Foram realizadas sessões de autoconfrontação simples e cruzadas com os dois professores. Logo após, todo o material audiovisual foi transcrito, de acordo com as normas do projeto Norma Urbana Culta de São Paulo (NURC) (PRETI, 1999, p.11). Para este trabalho, escolheu-se o material transcrito de uma sessão de autoconfrontação simples, realizada com um professor voluntário do curso de Ciências Contábeis, para que, a partir dessa amostra, os marcadores conversacionais prosódicos (pausa e alongamento) pudessem ser identificados e analisados.

Sabe-se que através do ato interacional, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática. No método da autoconfrontação (CLOT, 2010), o sujeito observa imagens de si, em atividade, e, a partir delas, reflete e dialoga. Essa reflexão sobre si se faz importante, pois contribui para a solução de problemas enfrentados por profissional no exercício cotidiano de seu ofício, bem como promove um desenvolvimento no sujeito participante.

Esse fato pode ser explicado com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas; e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um interveniente, ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007).

A reflexão, que o sujeito realiza, através da observação de sua própria ação, gera um aprendizado, “esse aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Nesse sentido, em termos teóricos e metodológicos, as conversas entre os professores, nas autoconfrontações, são muito importantes, já que o enunciado – “oral

e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 1997, p.160).

Sobre os marcadores conversacionais prosódicos, pausa e alongamento, sabe-se que eles são de indiscutível importância para a análise de qualquer texto oral; eles são de frequente ocorrência e são essenciais, pois são elementos “que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente, dentro do enfoque conversacional” (URBANO, 1997, p. 85). Em sua função, “amarram” o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 1997, p. 85). Analisando o material transcrito da sessão de autoconfrontação simples, busca-se analisar a função psicológico-dialógica de pausas e alongamentos em uma sessão de autoconfrontação simples realizada com um professor voluntário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco, e também como esses marcadores conversacionais contribuem para o processo de reflexão e desenvolvimento do sujeito e qual a importância deles durante o ato conversacional. Com efeito, a pergunta a que se pretende responder é: qual é a função psicológico-dialógica dos marcadores conversacionais prosódicos, pausa e alongamento, em sessão de autoconfrontação simples?

Para responder essa pergunta, busca-se respaldo na fundamentação teórica mobilizada para análise dos dados presentes no material transcrito da sessão de autoconfrontação simples.

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) conta com a metodologia, na qual, explica como se deu todo o processo de levantamento dos dados; fundamentação teórica, a qual contém todas as teorias que embasaram as análises feitas e divide-se em quatro seções: a primeira delas, marcadores conversacionais, aborda os marcadores conversacionais pausa e alongamento, observados neste trabalho; a segunda, signo ideológico, traz teorias de Bakhtin (2006), Vigotski (2010) e Chauí (2001) sobre o signo e aspectos ideológicos; a terceira, linguagem e pensamento, aborda teorias de Vigotski (2007) e Bakhtin (1997); a quarta seção, a clínica da atividade e o trabalho, busca esclarecer aspectos relacionados à atuação da clínica da atividade e aspectos teóricos sobre o trabalho, e por fim, a quinta sessão aborda superior no Brasil, pois a pesquisa foi realizada com um professor universitário.

O capítulo de análise, parte que contém toda a discussão acerca dos dados obtidos e relacionados com a teoria, divide-se em duas seções: os marcadores conversacionais; e pausas e alongamentos em trechos da autoconfrontação. A

disposição de tais elementos na análise procura responder à pergunta científica da presente investigação.

Para finalizar, as considerações finais, que apresentam uma síntese do trabalho, a partir dos resultados obtidos, através das análises, bem como apontam as contribuições do TCC para a comunidade científica.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a função psicológico-dialógica de pausas e alongamentos em uma sessão de autoconfrontação simples realizada com um professor voluntário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco.

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Identificar a ocorrência dos marcadores conversacionais, pausa e alongamento, em uma transcrição de sessão de autoconfrontação simples;
- Compreender a função psicológico-dialógica das pausas e alongamentos em sessão de autoconfrontação simples;
- Investigar como se dá o processo de reflexão que esses marcadores conversacionais desencadeiam no sujeito.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender melhor o que será desenvolvido nas análises do presente trabalho, este capítulo abordará os seguintes tópicos: marcadores conversacionais, signo ideológico, linguagem e pensamento, a clínica da atividade e o trabalho, e por fim, aspectos do ensino superior no Brasil.

2.1 MARCADORES CONVERSACIONAIS

Para a realização deste trabalho, primeiramente, concorda-se com Urbano (1997), que afirma que os marcadores conversacionais são fenômenos que apresentam certa variedade quanto sua “natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicados, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão” (URBANO, 1997, p. 81). Eles são recorrentes e essenciais, “pois são elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional” (URBANO, 1997, p. 85). Em sua função, “amarram” o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 1997, p. 85). Com efeito, é, justamente, nas funções desempenhadas pelos marcadores que, segundo Urbano, se localiza sua principal relevância. Especificamente, sobre de quais ordens são essas funções, o autor menciona que os marcadores

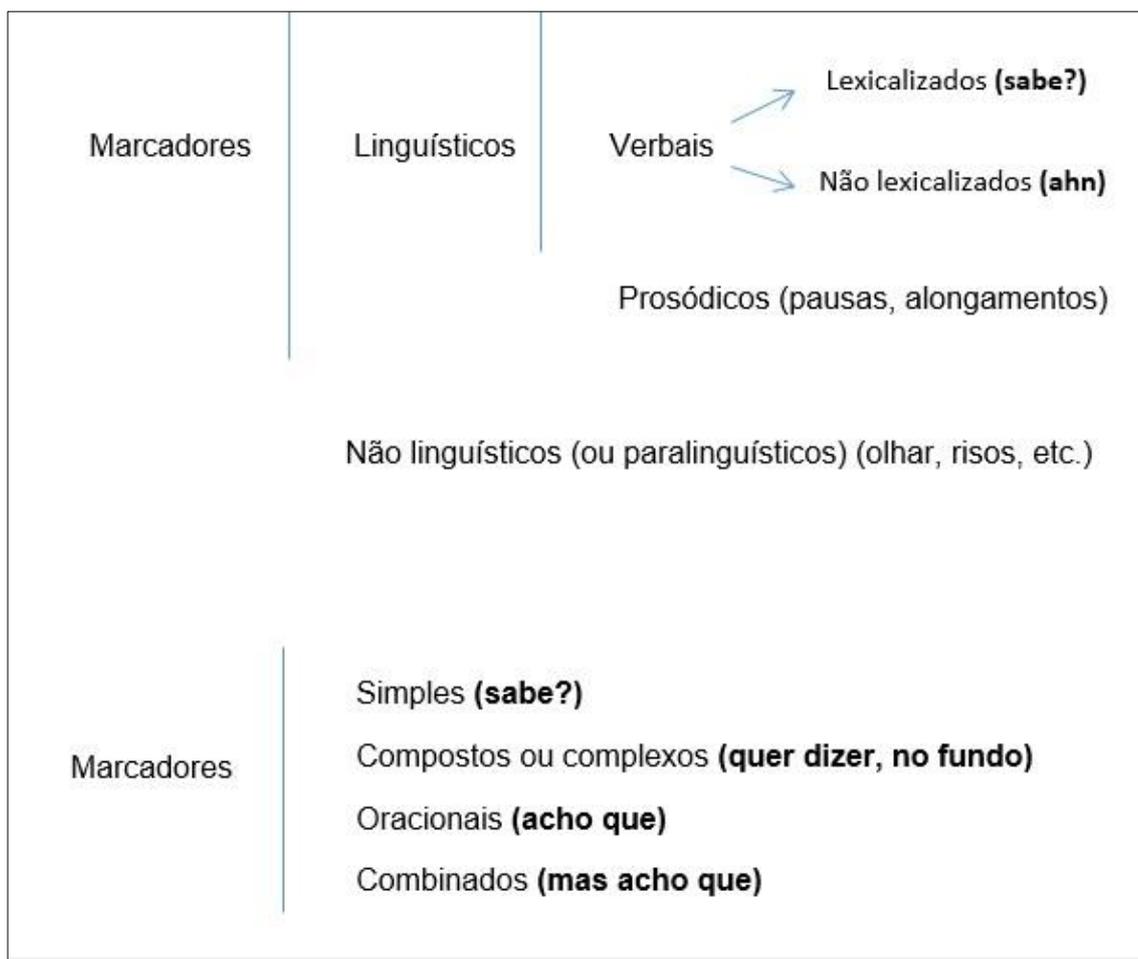
(...) desempenham funções mais genéricas e funções mais específicas, sendo bem genérica a função articuladora ou estruturadora. São específicas as funções de monitoramento do ouvinte ao falante ou a de busca de aprovação discursiva pelo falante em relação ao ouvinte, ou ainda, de sinalizadores de hesitação, de atenuação ou de reformulação por parte do falante, ou ainda, de sua intenção de asserir ou perguntar (URBANO, 1997, p.100).

Os marcadores conversacionais também foram classificados em duas classes, a saber: 1) marcadores linguísticos e 2) marcadores não linguísticos¹ ou Paralinguísticos. Os marcadores linguísticos possuem duas subdivisões, sendo classificados como: a) verbais, que se distribuem em a¹) lexicalizados e a²) não lexicalizados; e b) prosódicos, aos quais, correspondem as pausas e alongamentos

¹ Como o presente trabalho deter-se-á sobre o discurso verbal, os marcadores não linguísticos não serão abordados neste TCC.

que serão analisados neste trabalho. Além dos marcadores conversacionais já citados, há também marcadores simples, compostos ou complexos, oracionais e combinados (URBANO, 1997, p. 87). Ainda, para Urbano (1997), eles apresentam diversos tipos, conforme sintetizado na figura 1, logo abaixo:

FIGURA 1 – TIPOLOGIA DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS



Fonte: adaptado de Urbano (1997)

Os marcadores conversacionais podem aparecer em diversas situações, durante a conversação: na troca dos falantes, na mudança de tópico dos falantes, nas falhas de construção – em posições sintaticamente regulares. Eles podem atuar como iniciadores ou finalizadores de turno ou como unidade comunicativa, por este motivo, auxiliam na organização do turno conversacional e também na seleção do tópico discursivo (MARCUSCHI, 1986, p. 61).

Dentre esses marcadores, as pausas, participam ativamente na seleção do turno conversacional, já que elas proporcionam mudanças no turno, atuando também em momentos de planejamento verbal e organização de pensamento (MARCUSCHI, 1986, p. 63). Para que o ponto de vista do um indivíduo seja compreendido pelo outro, da melhor forma possível, ele pode utilizar a pausa, que aparece, com maior frequência, nos momentos em que o texto se organiza, na passagem de um tópico para o outro, na hora de apresentar um argumento e assim por diante (MARCUSCHI, 1986, p. 64). Elas atuam em momentos de planejamento e organização, dando um tempo para que o falante possa organizar os seus pensamentos e a sua fala, podendo ser um convite para a tomada de turno, ou para que o ouvinte conclua o turno (MARCUSCHI, 1986, p. 27).

Para exemplificar melhor os assuntos que o professor voluntário irá abordar nos trechos selecionados da sessão de autoconfrontação, será utilizado o conceito de tópico discursivo. O tópico pode ser entendido como “aquilo acerca do que se está falando” (BROWN; YULE, 1983, p. 73). Ele é, antes de tudo, uma questão de conteúdo, estando na “dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional” (FÁVERO, 1997, p. 38). Por isso, na medida em que os sujeitos interagem, o sentido é construído. Essa construção de sentido está assentada “em uma série de fatores contextuais como: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstancia em que ocorre a conversação, pressuposições, etc.” (FÁVERO, 1997, p. 38).

Também, durante o ato interacional, os sujeitos compartilham tópicos que são comuns para ambos e isso se faz necessário para a compreensão recíproca e, por conseguinte, para a própria possibilidade de uma interação eficaz. Assim, o falante precisa garantir a atenção do ouvinte, articulando bem a sua fala e construindo-a, de tal modo tal, que o ouvinte identifique os elementos do tópico e estabeleça relações que colaborem na instauração de tal tópico (FÁVERO, 1997, p. 39). Esse fato acontece com o ouvinte, pois ele precisa prestar atenção no que o falante diz, para decodificar os elementos (objetos, ideias, indivíduos, etc.) que têm função no desenvolvimento do tópico (FÁVERO, 1997, p. 39). Para tanto, é possível dizer que o tópico é uma atividade construída cooperativamente, isto é, uma correspondência, pelo menos parcial, de objetivos entre os interlocutores (FÁVERO, 1997, p. 39).

2.2 SIGNO IDEOLÓGICO

A forma que uma sociedade se organiza está relacionada à linguagem. Segundo Bakhtin, tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. “Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2006, p. 29, grifos do autor). Por isso, bens de consumo podem ser transformados em signos ideológicos. Um exemplo que Bakhtin apresenta é o pão e o vinho. Eles tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão, mas, separadamente, como produtos de consumo, não são considerados signos (BAKHTIN, 2006, p. 30).

Segundo Chauí, a sociedade civil se realiza através de um conjunto de instituições sociais encarregadas de permitir a reprodução ou a reposição das relações sociais – família, escola, igrejas, polícia, partidos políticos, imprensa, meios de informação, magistraturas, Estado, etc. (CHAUÍ, 2001, p. 83). Em cada uma dessas instituições, os indivíduos exercem diferentes papéis, cada um correspondente à sua obrigação para que determinados objetivos possam ser alcançados. Tais relações e objetivos são construções ideológicas e, portanto, mobilizadas, essencialmente, por meio da relação com os signos.

2.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO

Através do ato interacional, o sujeito também passa a refletir sobre a sua prática. Como acontece na autoconfrontação, o sujeito observa, discute e reflete sobre a sua ação.

Nesse cenário, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, real e potencial podem prestar contribuições. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real – que se costuma determinar através da solução de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um interveniente, ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007). Com efeito, sabese que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando se interage com as pessoas em seu ambiente ou quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2007).

A reflexão que o sujeito realiza por meio da observação de sua própria ação gera um aprendizado, e esse aprendizado, de forma organizada, gera um desenvolvimento

(VIGOTSKI, 2007, p.103). Nesse sentido, em termos teóricos e metodológicos, as conversas entre professores, realizadas na seção de autoconfrontação, são muito importantes já que o enunciado – “oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 1997, p.160).

Tal individualidade, por sua vez, não é dissociável das relações sociais que a permeiam. Um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que tem da experiência comum ao grupo (VIGOTSKI, 2007, p.165-166). Sendo assim, “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” (BAKHTIN, 1997, p.162).

Sabe-se que a palavra é neutra a qualquer função ideológica específica. Ela pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral religiosa (VIGOTSKI, 2007, p. 35); por isso, é possível compreender que ela “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colocação, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (VIGOTSKI, 2007, p. 40). É possível afirmar que a palavra, desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (VIGOTSKI, 2010, p. 398). Com isso, sabe-se “que o fenômeno de pensamento, na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz” (VIGOTSKI, 2010, p. 398). Além disso, é necessário saber que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza (VIGOTSKI, 2010, p. 409).

Esse processo equilibra as dimensões sociais e individuais que envolvem a ação dos sujeitos. Mas com o passar do tempo, ações realizadas repetidas vezes pelo indivíduo tornam-se automáticas. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim dizer chamados processos psicológicos automatizados, os quais, “dadas as suas origens remotas, estão sendo repetidos pela enésima vez e tornam-se mecanizados” (VIGOTSKI, 2007, p. 67). A forma fossilizada é final de uma linha que une o presente e o passado, os estágios superiores de desenvolvimento aos estágios primários, por esse motivo “*estudar uma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*” (VIGOTSKI, 2007, p.68, grifos do autor).

2.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E O TRABALHO

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (2010), “trabalho” significa:

1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. 3. Trabalho (2) remunerado ou assalariado; serviço, emprego. 4. Local onde se exerce essa atividade. 5. Qualquer obra realizada. 6. Lida, labuta. 7. *Bras.V. feitiçaria* (*apud* FERREIRA, 2010, p.748).

Como toda a sociedade se organiza através de regras, com o trabalho não é diferente. O trabalhador, segundo Vigotski, “sempre exerce um duplo papel no mundo do trabalho: o de organizador e administrador da produção e o de peça de sua própria máquina” (LIMA, 2010, p. 86). Mas nem sempre o trabalhador conseguirá cumprir essas duas funções perfeitamente. Principalmente, quando o trabalho se dá no meio escolar.

Obviamente, o trabalho de organização e administração do meio social educativo não se dá de modo imediato e espontâneo: o professor não é alguém que milagrosamente organiza e administra um meio social no qual os alunos infalivelmente se educam a si mesmos (LIMA, 2010, p.86).

Então, o professor tem um ambiente para realizar esse trabalho, a escola, um espaço já organizado, “sendo que a constituição de grupo de alunos, a definição dos tipos de tarefas, o tempo a ser dedicado, etc. não são definidos pelo professor, mas lhe são impostos por uma organização” (LIMA, 2010, p. 87).

Nesse ambiente, o professor se depara com o que lhe é imposto, ou seja, com a prescrição. Não obstante, o docente também se depara nesse ambiente com a atividade realizada – *o real da atividade*. Mas, entre a prescrição que o professor recebe e o que ele realiza, há uma mudança, “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (LIMA, 2010, p. 110). Portanto, a prescrição não se realizará tal qual foi passada, uma vez que pode haver acertos e fracassos no processo. Assim, tendo isso em vista, o *real da atividade* corresponde ao que “não se faz, ao que se tenta fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – ao que se teria pretendido ou podido fazer, ao que se acredita poder fazer em outra ocasião (LIMA, 2010, p.110).

Por esse motivo, é muito importante levar em consideração o que o professor pensa sobre a sua própria atividade. Sendo ele, a pessoa que melhor conhece a sua

atividade, é necessário fazer com que ele participe de pesquisas que o envolvam. Isso é conseguido por meio de uma atividade dialógica *sobre* o trabalho, por meio de uma atividade sobre a atividade. “O dispositivo mais empregado na Clínica da Atividade para a promoção dessa atividade dialógica denomina-se autoconfrontação simples e cruzada” (LIMA, 2010, p. 110).

A autoconfrontação permite ao sujeito observar suas ações, refletir sobre elas e buscar transformá-las, assim como aconteciam no início de sua atividade. Por esse motivo, todo o comportamento fossilizado se transforma em um momento de recriação, ou seja, ele toma consciência do seu comportamento, reflete e o modifica, podendo assim, olhar com novos olhos o que fazia anteriormente (CLOT, 2010). Também, na autoconfrontação, o sujeito tem a oportunidade de se observar e observar o outro já que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Pode-se dizer que a autoconfrontação se faz muito importante para o desenvolvimento do sujeito. Nela, o indivíduo é autoconfrontado com sua atividade e um, ou mais, intervenientes que irão conduzir as sessões. Trata-se de uma atividade em si, em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador (CLOT, 2006, p. 135).

Na autoconfrontação, o sujeito é filmado em atividade para que posteriormente converse com um, ou mais, intervenientes sobre a sua prática. Essa autoconfrontação é caracterizada como autoconfrontação simples. A partir dela, o trabalhador vivencia, decifra e por vezes desenvolve suas emoções por meio das emoções de outrem. É assim que ele se encontra, sem forçosamente, procurá-lo, alguma coisa de novo em si mesmo (CLOT, 2006, p. 135).

Tendo esses conceitos como base, através do trecho da conversa do professor voluntário, buscou-se observar como as pausas e alongamentos, considerados marcadores conversacionais prosódicos, atuam no diálogo de ambos, já que eles ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional (URBANO, 1997, p. 85).

Para compreender melhor o material transcrito, faz-se necessário compreender aspectos da educação do ensino superior no Brasil, por isso, segue um breve recorte de como ela foi constituída, e como ela se apresenta nos dias atuais.

2.5 ASPECTOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em 1549, os primeiros Jesuítas chegaram ao Brasil e permaneceram até 1759, ano em que foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Nesse período, a religião católica era adotada como a religião oficial de muitos países na Europa e, no Brasil, isso não poderia ser diferente. Além do objetivo de catequizar os índios, ensiná-los sobre a religião católica, os Jesuítas também ministravam aulas. “Embora sua principal missão, pelo mandato real, fosse a conversão dos indígenas, a fundação de colégios, nos moldes que a ordem vinha multiplicando em diferentes regiões do mundo, acabou por assumir, senão a primazia, importância pelo menos comparável à outra” (CUNHA, 2007, p. 26).

O método de ensino utilizado pelos jesuítas era o *Ratio Studiorum*, que possui trinta conjuntos de regras. Dentro desse conjunto de regras, pensava-se “também no professor, como ele conduziria as aulas, de que forma deveria agir e como isso faria com que os alunos obtivessem bons resultados nos estudos” (CUNHA, 2007, p. 28). Dessa forma, o incentivo à competição entre os alunos e à valorização dos melhores era uma prática fortemente adotada em todo o âmbito escolar.

Apesar de o *Ratio Studiorum* ser mantido quase idêntico, algumas modificações precisaram ser feitas para que o método pedagógico jesuítico se adequasse à realidade dos estudantes brasileiros. Por isso, o ensino das línguas grega e hebraica foi substituído pelo tupi-guarani, de modo que os estudantes que viessem a se tornar padres dominassem o idioma dos indígenas, principal alvo das missões (CUNHA, 2007, p. 29).

Uma grande mudança ocorrida no cenário educacional brasileiro foi a reforma pombalina. Essa reforma ocorre em meio a uma forte mudança política na Europa, refletindo diretamente no Brasil. No momento, a Inglaterra, grande potência, havia iniciado um processo de modernização, com isso, consolidava ainda mais o seu poder econômico sobre as colônias. Além disso, possuía grande poder sobre países dependentes no aspecto financeiro como Portugal, que já pensava em meios de melhorar as suas finanças e garantir maior independência econômica. Por esse motivo, segundo Cunha (2007), “a política pombalina consistiu num conjunto de medidas, que visavam criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização”.

Portugal queria ser independente financeiramente, mas ao mesmo tempo queria manter aliança política com a Inglaterra. Uma forma de garantir isso era modificar o ensino no Brasil. Então, ‘foi nesse período que a Companhia de Jesus – principal responsável pelo ensino secundário e superior na Metrópole e na Colônia – foi expulsa do Império Português, acarretando grandes transformações no panorama escolar’ (CUNHA, 2007, p.38).

Essa medida abalou completamente a estrutura escolar estabelecida no Brasil. Com a determinação de Pombal:

Foram fechadas 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários maiores e “escolas de ler e escrever” (ibidem). No lugar foram criadas, tardiamente no Brasil, as *aulas régias*. Se antes havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos organizados segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino (CUNHA, 2007, p.53).

Quando a coroa se estabeleceu no Brasil, a partir de 1808, viu-se a necessidade de modificar novamente o ensino. Mudanças que primavam pela manutenção dos interesses políticos e financeiros, beneficiando a camada mais alta da sociedade.

Os cursos que preparavam os burocratas para o Estado eram os dos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia da Marinha), os quais formavam os sujeitos para as áreas de medicina e cirurgia e de matemática. Os cursos mais antigos como Filosofia e Teologia, ficavam confinados aos conventos e seminários episcopais. (CUNHA, 2007, p. 63). Sempre servindo aos interesses políticos, o ensino, durante todo o período Joanino e imperial, sofreu poucas modificações. Segundo Cunha (2007), os currículos foram modificados várias vezes, mas em geral, permaneceram a mesma coisa.

O período da Primeira República apresenta a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamim Constant em 1890-1891, além disso, o período

(...) marcou principalmente o ensino superior no país porque foi justamente nesse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares e também os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram (CUNHA, 2007, p. 133).

De 1930 a 1945, Getúlio Vargas permaneceu no governo brasileiro, contribuindo para grandes mudanças no cenário político e educacional do país. No início do seu governo havia apenas três universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920; a de Minas Gerais, criada em 1927; e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896. Ao final dos 15 anos do governo de Vargas, o número de universidades passou para cinco (CUNHA, 2007, p. 207). Além disso, o cenário político, educacional e cultural brasileiro já não era mais o mesmo. Ideologias mudaram e ideias relacionadas à política educacional liberal surgiram. Nesse contexto, a escola passa a ser “vista como tendo a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos, na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições” (CUNHA, 2007, p. 230). Não obstante, o problema desse conceito está ligado à forma com que foi adotado no Brasil. Esses pressupostos foram distorcidos e a forma educacional liberal implantada no país serviu para legitimar as ditaduras das oligarquias e a repressão aos trabalhadores (CUNHA, 2007, p. 231).

Com o passar dos anos, muitas mudanças ocorreram. Além da nova constituição, em 1953 surgiu a sigla MEC, quando a Saúde ganhou autonomia e surgiu o Ministério da Educação e Cultura. Com o MEC, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi criada. A primeira, de 1961, prezava pela autonomia dos órgãos estaduais e municipais. A segunda, de 1968, relacionava-se ao ensino superior, garantindo autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A outra LDB, de 1971, estipulou que o ensino seria obrigatório, dos sete aos quatorze anos. Além disso, o texto também previa um currículo comum para o primeiro e segundo graus, bem como, uma parte diversificada, em função das diferenças regionais. A última LDB implantada no Brasil, vigente até os dias de hoje, é de 1996 (BRASIL, 1996).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o ensino fundamental. Foi então que nesse mesmo ano o MEC disponibilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de auxiliar no projeto educacional de cada uma das escolas do território nacional. Esse documento foi criado para reforçar a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. Cabe ressaltar que essa proposta compreende a importância

do professor, quando afirma que o objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar o professor, como o principal agente nessa grande empreitada (BRASIL, 1997, p. 7) Junto aos PCN, outro documento passou a vigorar em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN correspondem a um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Com as Diretrizes, o governo tem como objetivo promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos (BRASIL, 2013, p.107).

3 METODOLOGIA

A metodologia deste TCC foi realizada a partir do *corpus* obtido pelo grupo de pesquisa (LAD'Humano), coordenado pelo Professor Dr. Anselmo Pereira de Lima, em uma ação de Formação Docente Continuada.

Sabe-se que, com o passar do tempo, ações realizadas repetidas vezes pelo indivíduo tornam-se automáticas. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos, assim chamados, “processos psicológicos automatizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão sendo repetidos pela enésima vez e tornam-se mecanizados” (VIGOTSKI, 2007, p. 67). Por isso, é muito importante que o sujeito sempre participe de programas de formação continuada, para que ele reflita sobre a sua prática e se desenvolva.

A reflexão que o sujeito realiza através da observação de sua própria ação gera um aprendizado, “esse aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Foi por esse motivo que o método utilizado para essa ação de formação docente continuada foi o da autoconfrontação. A autoconfrontação consiste, de maneira geral, em o sujeito observar imagens de si, em atividade, e, a partir delas, discutir e refletir sobre a sua ação. Há dois tipos de autoconfrontação: a simples e a cruzada (CLOT, 2010). Na autoconfrontação simples, o sujeito se observa em atividade e discute com um ou mais intervenientes sobre a sua prática. Na autoconfrontação cruzada, há uma dupla de sujeitos; o sujeito A observa e discute sobre a prática do sujeito B, enquanto o sujeito B observa e discute sobre a prática do sujeito A.

Neste trabalho, foi utilizada apenas uma sessão de autoconfrontação simples, portanto, na interação, que originou a amostra da análise do presente estudo, há apenas um professor observando e discutindo sobre a sua própria prática. A sessão de autoconfrontação foi realizada com um professor voluntário do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, juntamente a dois intervenientes.

Inicialmente, o projeto desta pesquisa foi apresentado, em uma reunião, para o coletivo de professores do Curso de Ciências Contábeis. Após todos tomarem conhecimento sobre cada etapa da pesquisa, uma dupla de professores aceitou participar da pesquisa de forma voluntária. Portanto, o professor ficou livre para escolher uma aula no dia, horário e turma que ele desejasse para que os

intervenientes (I1) e (I2) pudessem observar e fazer as anotações necessárias. Em seguida, seguindo, então, o procedimento inicial, o professor, que nesse trabalho será chamado de Professor B (PB), escolheu um dia, horário e uma turma para que (I1) e (I2) pudessem filmar as aulas.

Após a filmagem de uma aula do professor, o material audiovisual foi analisado para que os intervenientes tomassem conhecimento mais aprofundado do conteúdo desse material e, assim, pudessem buscar trechos que mostrassem as dificuldades e obstáculos enfrentados pelo professor em sua prática docente. É necessário que isso seja feito, porque, em alguns momentos, o professor pode não querer, por exemplo, deter-se na discussão sobre as dificuldades que enfrenta ou irá enfrentar durante a sua prática, podendo, assim, direcionar o foco da discussão para outro ponto. Para que isso não aconteça, o papel do interveniente é estar atento para recolocar o diálogo em movimento (ALTHAUS, 2013, p. 57). Sabe-se dos muitos desafios que o professor encontra no dia a dia, em sala de aula, e entende-se que, muitos desses desafios e dificuldades poderão ser identificados nas filmagens das aulas. Destarte, a atuação do interveniente é muito importante para que o sujeito possa refletir e que posteriormente essa reflexão resulte em um desenvolvimento. Com efeito, é preciso um interveniente que provoque no autoconfrontado uma tomada de consciência de – no caso da presente pesquisa – como o professor é e de como poderá ser diferente (ALTHAUS, 2013, p. 41).

Com todo o material analisado, a sessão de autoconfrontação simples pôde ser marcada com o professor no dia e horário escolhido por ele. Ela se realizou no dia 03 de dezembro de 2013 na UTFPR, campus Pato Branco. Durante a sessão de autoconfrontação simples, que também foi registrada em vídeo, o Professor B (PB) assistiu às imagens da sua aula e discutiu, com os intervenientes, os trechos que acreditava ser relevantes, explicando sua prática acerca do momento assistido e refletindo sobre ela. Com o término da autoconfrontação simples, o material audiovisual foi transcrito, seguindo as normas do projeto NURC (PRETI, 1999, p. 11), exemplificado abaixo pelo quadro de normas para a transcrição.

FIGURA 2 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os ... éh ::: ... o dinheiro
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três os motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...

Fonte: adaptado de Preti (1999)

Com a transcrição da autoconfrontação pronta, foi possível realizar leituras aprofundadas, tomando conhecimento do todo do material. Essas leituras minuciosas são de indiscutível importância para a pesquisa, pois permitem que aspectos importantes da fala do professor não se percam. Como o foco deste TCC são os marcadores conversacionais prosódicos, pausa e alongamento, buscou-se identificá-los e destacá-los ao longo de toda a transcrição. Dessa forma, todos puderam ser contabilizados, isto é, analisados primeiramente de forma quantitativa. Para este trabalho, foram identificados apenas os marcadores conversacionais linguísticos prosódicos, pausas e alongamentos. Após a identificação dos marcadores, foram selecionados trechos da fala do professor. Essa seleção levou em consideração o conceito de tópico discursivo, já que, o tópico pode ser entendido como “aquilo acerca do que se está falando” (BROWN E YULE, 1983, p. 73). Ele é “antes de tudo uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional” (FÁVERO, 1997, p. 38).

As pausas e os alongamentos dentro desses trechos também foram contabilizados, permitindo que a análise dos trechos fosse feita de acordo com o que o material apresentava.

4 ANÁLISES

Para a realização da autoconfrontação simples com o professor, que neste trabalho será chamado de Professor B (PB), dois intervenientes assistiram a todo o material audiovisual e selecionaram um trecho que acharam relevante. Este trecho selecionado foi apresentado ao professor, sendo que ele poderia assistir e comentar sobre o que estava acontecendo da forma que achasse melhor.

O trecho escolhido corresponde ao início da aula do PB. Essa aula inicia com a correção de um exercício que foi entregue aos alunos em uma aula anterior, para que todos lhe respondessem em casa. PB optou por atribuir uma nota ao exercício, por esse motivo, cada aluno mostrava a atividade individualmente. Segundo o professor, o objetivo não era ver se o aluno acertou ou não o exercício, o objetivo era verificar se todos haviam feito. É sobre a fala do professor acerca desse trecho de aula que corresponde esta análise. A partir do *corpus*, trechos da fala do professor foram recortados e serão apresentados a seguir.

4.1 OS MARCADORES CONVERSACIONAIS

Como citado anteriormente, o material audiovisual da autoconfrontação simples, realizado com o professor B, foi integralmente transcrito seguindo as normas do projeto NURC (PRETI, 1999). Essa transcrição permite observar com mais precisão a ocorrência dos marcadores conversacionais que serão analisados. Inicialmente, acredita-se “que os marcadores são de frequente ocorrência e são essenciais, pois são elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional” (URBANO, 1997 p. 85), por isso, foram identificadas todas as pausas e alongamentos. No material transcrito, as pausas são identificadas por (...) e os alongamentos por (:), se for de 1 segundo; (::), se for de 2 segundos, (:::), se for de 3 segundos; (:::), se for de 4 segundos, e (:::), se for de 5 segundos.

Em todo o material, foram identificadas 1.055 pausas e 1.658 alongamentos. Do total de alongamentos, 110 têm duração de 1 segundo; 1.367, de 2 segundos; 164, de 3 segundos; 13, de 4 segundos; 3, de cinco segundos e apenas 1 com duração de 6 segundos. Nenhum marcador com tempo maior de 6 segundos foi identificado, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 1 – ALONGAMENTOS IDENTIFICADOS NA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

1 segundo	2 segundos	3 segundos	4 segundos	5 segundos	6 segundos	TOTAL
110	1.367	164	13	3	1	1.658

Fonte: dados organizados pelos pesquisadores

Além do total de pausas e alongamentos contabilizados no material, foram contabilizadas também as ocorrências desses marcadores nos trechos da fala do professor com os intervenientes. O total de pausas identificadas nos trechos é de 1.055 e de alongamentos 1658. As tabelas a seguir apresentam a ocorrência desses marcadores em cada um dos trechos selecionados.

TABELA 2 – ALONGAMENTOS IDENTIFICADOS DOS TRECHOS 1 AO 10

DURAÇÃO DO ALONGAMENTO							
	1s.	2s.	3s.	4s	5s.	6s.	TOTAL
Trecho 1	1	16	5	1	-	-	23
Trecho 2	-	13	4	2	-	-	19
Trecho 3	-	7	2	-	-	-	9
Trecho 4	1	20	3	-	-	-	24
Trecho 5	-	10	-	-	-	-	10
Trecho 6	2	7	1	-	-	-	10
Trecho 7	3	10	-	-	-	-	13
Trecho 8	-	1	-	-	-	-	1
Trecho 9	-	6	-	-	-	-	6
Trecho 10	-	3	-	-	-	-	3

Fonte: dados organizados pelos pesquisadores

TABELA 3 – PAUSAS IDENTIFICADAS NOS 10 TRECHOS

Trecho identificado	Frequência
Trecho 1	9
Trecho 2	27
Trecho 3	5
Trecho 4	9
Trecho 5	6
Trecho 6	6
Trecho 7	1
Trecho 8	3
Trecho 9	4
Trecho 10	1
TOTAL	71

Fonte: dados organizados pelos pesquisadores

Como dito anteriormente, PB, assistiu a um trecho de sua aula, e discutiu sobre ele na autoconfrontação simples. Através do ato interacional, o professor pôde refletir sobre a sua prática em sala de aula, observar pontos que talvez não haviam sido pensados anteriormente, e ainda, ter a oportunidade de discutir com os intervenientes essas situações. Com isso, o trabalhador vivencia, decifra e, por vezes, desenvolve suas emoções por meio das emoções de outrem. É assim que ele se encontra, sem forçosamente procurá-lo, alguma coisa de novo em si mesmo (CLOT, 2006, p. 135).

Por isso, o papel do interveniente é muito importante na autoconfrontação. Há momentos que o sujeito não irá se aprofundar muito em um determinado assunto ou ele pode se perder em meio aos seus pensamentos e direcionar o foco da conversa para outro ponto. Sendo assim, o papel do interveniente é estar atento para recolocar o diálogo em movimento (ALTHAUS, 2013, p. 57).

O trecho da aula do professor foi escolhido pelos intervenientes, que, após assistirem e analisarem o material, acharam importante discutir com o professor aspectos daquele momento. Esse recorte da aula é referente ao seu início, quando, os alunos mostram ao professor um exercício feito em casa para que pudessem receber uma nota. Um detalhe importante é que o exercício realizado pelos alunos era em uma tabela do editor eletrônico *Excel*[®], portanto, todos os alunos estavam com os seus *notebooks* ligados.

Como é um curso de Ciências Contábeis, o professor utiliza várias planilhas e tabelas para explicar e realizar a matéria, sendo assim, necessita dos aparelhos tecnológicos para auxiliar em seu trabalho. PB esclarece que, na maioria das aulas, os alunos utilizam o computador e algumas provas também são realizadas em planilhas do editor eletrônico *Excel*[®], ou outro programa que seja necessário. Um pouco mais adiante, após olhar os exercícios dos alunos, o professor inicia uma conversa sobre o planejamento das aulas. Essa conversa é necessária porque o PB ocupa outros cargos dentro da universidade que não se restringem à docência. Isso faz com que ele tenha que se ausentar em alguns momentos para realizar outras atividades. No momento da aula, era necessário planejar as próximas aulas junto aos alunos, pois havia ainda alguns exercícios para serem feitos e corrigidos e o dia da prova precisava ser definido.

É sobre este trecho de aula que o professor irá se autoconfrontar. Para iniciar a sessão de autoconfrontação simples, o interveniente 1 (I1) explica ao professor que um trecho da sua aula foi selecionado, e que esse trecho seria assistido e comentado.

Sabendo dos muitos desafios que os professores encontram no dia a dia, em sala de aula, e que, muitos desses desafios e dificuldades poderão ser identificados nas filmagens das aulas, a atuação do interveniente é muito importante para que o sujeito possa refletir e fazer com que, posteriormente, essa reflexão resulte em um desenvolvimento. Por isso, é preciso um interveniente que provoque uma tomada de consciência de como o professor é, e de como poderá ser diferente (ALTHAUS, 2013, p. 41). Além disso, sabe-se que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando se interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2007, p. 103), então o interveniente ocupa essa posição de companheiro do professor, auxiliando-o no processo de reflexão e desenvolvimento.

4.2 PAUSAS E ALONGAMENTOS EM TRECHOS DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Logo que PB começa a assistir o trecho de sua aula, ele pausa e pede para explicar ao interveniente o que estava fazendo. O trecho 1, a seguir, apresenta a fala do professor:

PB acho que vou dar um pause aqui deixa eu explicar essa parte aí primeiro
comentou... isso comentou o... comentou do celular dele aí... o que... o que
I1 que você acha que ele estava...?
PB é uma parte que eu... vou comentar logo logo após... a... primeira coisa ali na
verdade é o... planejamento da aula... como a gente está no final do ano e é
um ano atípico e eu também acabei assumindo algumas funções enquanto
coordenador... e chefe de departamen... to e também sou conselheiro do...
ah... do conselho de de de... graduação em educação profissional ah... uma
vez por mês tem reuniões ou em Curitiba ou em outro campus... E n.../
geralmente na primeira ou segunda semana do mês nesse caso a segunda
semana do mês das três semanas que a gente ainda teria... que seria essa
semana e nas próximas duas na semana que vem no caso eu não... estaria...
e... na verdade eu eu tinha que fazer esse esse meio de campo ali fechando
porque... era eu tinha que terminar esse conteúdo e fazer a avaliação porque...
se você volta depois das férias vou ter que recomeçar novame... nte etc e tal
então assim eh eh... eu estava tentando COMBINAR com o pessoa... de como
que seria o o... procedimento eu faria aquela CORREÇÃO ah... daria MAIS
um exercício pra eles fazer em casa pra gente poder corrigir com-ple-to em
sala de aula... tirar dúvidas e na outra aula prova ou seja na última aula do do
do... do ano e na última semana seria a prova

Esse trecho apresenta uma grande preocupação do professor em relação às aulas e ao conteúdo a ser ministrado. Essa preocupação vem ao encontro das responsabilidades que o professor tem na universidade como coordenador. Nesse sentido, é conveniente a colocação de Chauí, segundo a autora, “a sociedade civil se

realiza através de um conjunto de instituições sociais encarregadas de permitir a reprodução ou a reposição das relações sociais – família, escola, igrejas, polícia, partidos políticos, imprensa, meios de informação, magistraturas, Estado, etc.” (CHAUÍ, 2001, p. 83). Como a universidade está inserida nesse conjunto, os professores que atuam nela exercem a sua função, de acordo com regras impostas. Sendo assim, há uma demanda de funcionários que ocupam as mais diversas funções, garantindo a manutenção das atividades na instituição. Os professores ficam encarregados de todos os aspectos que envolvem a preparação das aulas, realização de atividades, avaliação, notas, frequência dos alunos, registro, etc. Além disso, há também a necessidade de haver coordenadores em todos os cursos disponibilizados, que executam atividades de ordem administrativa.

Os coordenadores de curso, em sua maioria, mantêm uma determinada carga horária na função de professor, exercendo essas duas funções, ao mesmo tempo. Para tanto, vale retomar o que menciona Vigotski, sobre o fato de que o trabalhador “sempre exerce um duplo papel no mundo do trabalho: o de organizador e administrador da produção e o de peça de sua própria máquina” (LIMA, 2010, p. 86). Mas nem sempre o trabalhador conseguirá cumprir essas duas funções perfeitamente. Principalmente, quando o trabalho se dá no meio escolar (LIMA, 2010, p.86).

Quando PB assume a coordenação, ele não deixa de ser professor, então as responsabilidades das duas funções se somam, dentro de um mesmo espaço de tempo. Nesse contexto, ele precisa planejar e replanejar, constantemente, as suas aulas, para que ele consiga alcançar os objetivos educacionais com seus alunos, e garantir que as responsabilidades que lhe são impostas através do cargo de coordenador, sejam cumpridas.

Por outro lado, a nova organização que o professor precisa adotar podem passar por um conceito explicado por Vigotski (2007), no qual, ele afirma que ações realizadas repetidas vezes pelo indivíduo tornam-se automáticas. Então, com os anos de experiência e o grande tempo ensinando os mesmos conteúdos, o professor acaba ficando confortável dentro do planejamento. Assim que uma nova função é agregada ao professor, isso desestabiliza toda a organização conquistada ao longo dos anos e cria a necessidade de o professor se reorganizar, e isso é buscado no replanejamento. Uma forma que o PB encontrou para ajudar nesse processo foi conversar com os seus alunos e decidir juntos as datas de trabalhos, provas e exercícios. Essa necessidade de comentar sobre esse assunto é apresentada pelo professor em: “é uma parte que

eu: vou comentar logo logo após... a:: primeira coisa ali na verdade é o:: planejamento da aula...”

Mesmo I1 fazendo outra pergunta, o professor pede para comentar sobre esse fato, o que já mostra que esse aspecto da atividade dele necessita ser refletido.

A primeira pausa, que o professor utiliza, está encerrando um tópico referente à explicação dele sobre o assunto que ele irá falar depois. Ao mesmo tempo, essa pausa dá a deixa para que um novo tópico se inicie. O tópico pode ser entendido como “aquilo acerca do que se está falando” (BROWN E YULE, 1983, p. 73). Ele é antes de tudo, “uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional” (FÁVERO, 1997, p.38). Então, no trecho selecionado, o tópico escolhido pelo professor é definido logo no início e ele corresponde ao planejamento de sua aula.

Os alongamentos aparecem no início do tópico escolhido pelo professor. À medida que ele reflete como irá iniciar a explicação ao interveniente com a pausa, ele necessita de mais um tempo para escolher as palavras para se fazer entender, isso é percebido na sentença: “a:: primeira coisa ali na verdade é o::”. A frase é iniciada e finalizada com o alongamento, até que o professor consegue dizer o que ele deseja, o tópico sobre o qual ele deseja falar é o: “*planejamento da aula.*” Então, PB inicia explicando o motivo que o levou refletir sobre o seu planejamento: “eu também acabei assumindo algumas funções enquanto coordenado::r e chefe de departamen::to e também sou conselheiro do::: ah:::: do conselho de de de:: graduação em educação profissional ah:::” Para explicar melhor ao I1 sobre a necessidade de se fazer um replanejamento, PB fala sobre as funções que ocupa dentro da universidade, além de ser professor. Isso é necessário porque, durante o ato interacional, os sujeitos compartilham tópicos que não são, necessariamente, comuns para ambos e essas digressões se fazem necessárias para que o outro compreenda o tópico em questão.

Assim, o falante precisa garantir a atenção do ouvinte, articulando bem a sua fala e construindo sua fala, de modo tal, que o ouvinte identifique os elementos do tópico e estabeleça relações que colaborem na instauração do mesmo (FÁVERO, 1997, p. 39).

No trecho 1, é possível perceber que o professor se refere, o tempo todo, ao planejamento da aula, fazendo com que o tópico seja o mesmo, mas quando cita os diferentes cargos que ocupa, PB utiliza alongamento. Há também uma necessidade de alongamento, no momento em que PB procura explicar qual é o cargo que ele ocupa para que fique mais claro ao I1. Mais adiante, o professor continua:

PB uma vez por mês tem reuniões ou em Curitiba ou em outro campus... E n.../ geralmente na primeira ou segunda semana do mês nesse caso a segunda semana do mês das três semanas que a gente ainda teria... que seria essa semana e nas próximas duas na semana que vem no caso eu não... estaria... e... na verdade eu eu tinha que...

Neste trecho, os alongamentos mostram que o professor está procurando a melhor forma para se expressar. O primeiro aparece com a letra “N”, PB inicia a palavra mas não a conclui e logo a substitui por “geralmente”. Mais adiante, ele também se utiliza do alongamento para pensar na melhor forma de expressar o seu pensamento. Essa busca por fazer-se entender pelo outro vem acompanhada de uma pausa, “... na semana que vem no caso eu não:: estaria... e:: na verdade eu eu tinha que...” A junção desses dois marcadores permite que PB tenha um pouco mais de tempo, podendo assim, pensar melhor no que deseja comunicar a I1.

Por fim, ele explica porque precisava fazer o planejamento com os alunos. As outras funções, que estava exercendo dentro da universidade, causavam um impacto em sua função como professor. Os compromissos fora do câmpus faziam com que algumas aulas não pudessem ter a presença dele, então uma reorganização das aulas, um replanejamento precisava ser feito. Uma preocupação nesse momento era, de que forma o professor iria fazer isso sem que os alunos fossem prejudicados.

PB então assim eh eh... eu estava tentando COMBINAR com o pessoa... de como que seria o o... procedimento eu faria aquela CORREÇÃO ah... daria MAIS um exercício pra eles fazer em casa pra gente poder corrigir com-ple-to em sala de aula... tirar dúvidas e na outra aula prova ou seja na última aula do do... do ano e na última semana seria a prova

Os alongamentos, assim como no trecho anterior, aparecem no momento de reflexão do professor. Quando o primeiro é utilizado, há também um outro marcador conversacional, o “eh eh”, que o auxilia. Quando isso ocorre com a letra “o”, há uma repetição desta vogal e, em seguida, o alongamento proporcionando, assim, um pequeno espaço de tempo para refletir sobre o que se quer dizer. Assim que isso ocorre, há um alongamento mais duradouro, que se estende por 3 segundos. Ele foi necessário para que PB deixasse claro que a “correção” mencionada anteriormente, corresponderia ao novo exercício que seria feito pelos alunos.

O fato de o professor estar disposto a falar do planejamento e replanejamento de suas aulas desperta o interesse do interveniente, que pede para ele comentar

sobre esse aspecto. Novamente, destaca-se a importância do interveniente que retoma o foco para o planejamento com a pergunta: “nesse eh:: nesse caso vocês estavam adiantados atrasados ou tá dentro do orçamento?”. O trecho 2, a seguir, apresenta a reflexão que o professor realiza, a partir dessa pergunta:

PB não... está dentro do orçamento... ((tom de riso)) está dentro do do planejado ah... o que ocorreu na verdade assim na... nos últimos três meses é que como eu assumi a a coordenação e NÃO foi uma coisa planejada eh... foi tirada uma aula por MÊS aí praticamente de/ desses alunos do segundo ano... então eu tive que de alguma forma repor com trabalhos etc e tal... em alguns casos o professor Sabino me substituí... eu dava aula no lugar dele... em outros horários enfim a gente faz planos de substituição... mas prejudica porque tem alunos que muitas vezes tem aquela disciplina encaixe de outras então se eu trocar um dia por exemplo já é complicado eh... então ao máximo eu tento preservar o dia porque eh... eh... eles já se programam e a gente também tem tem essa programação mas... RESSALTANDO não é uma coisa que tem que seguir a ferro e fogo... de fato eu... eu uso como NORTE... como algo que agen/ são conteúdos que a gente tem que abordar... mas MAIS DO QUE ABORDAR eu tenho que saber que eles ENTENDERAM aquele conteúdo... “ah não eu tenho... tenho mai/ eu não estou nem em vinte e cinco por cento e já estou na metade do ano”... aí tem professor que começa a correr... não adianta nada... porque você vai PASSAR o conteúdo... mas o que que é mais importante? passar o conteúdo ou o aluno APRENDER o conteúdo?... então assim eh eh eh... são coisas que... eh cabe ao professor na verdade avaliar se o alunos por exemplo essa disciplina como como é uma disciplina cumulativa se eu deixar uma coisa do segundo bimestre correr lá pro terceiro e eles não entenderam aquele conteúdo do segundo... não vai adiantar eu me esforçar no terceiro porque ficou uma lacuna de conhecimento no segundo... ele não não tem aquele cérebro/ não tem aquele PASSO pra ENTENDER aquele conteúdo do terceiro... então... em alguns momentos é melhor você (amassar a barra) vamos dizer assim eh eh eh... em (REEXPLICAR) até que o pessoal entenda pra você poder avançar porque... ah... você vê nas provas isso né... nas avaliações quando você vê assim que mais do que trinta ou quarenta por cento não... entenderam... retoma porque esse pessoal não vai acompanhar até o final... e a minha intenção é é levar o máximo de alunos possível até o final... não não passar o máximo mas que o máximo entenda... se eles vão passar ou não depende do esforço deles mas se eles conseguiram progredir pra mim é um... é um... é a minha missão como professor é fazer com que eles entendam

Para essa pergunta, vale destacar aspectos que se relacionam ao signo. Quando o interveniente realiza a pergunta e utiliza a palavra “orçamento”, logo, é entendido pelo professor como o planejamento, ou seja, ele se refere aos conteúdos selecionados para cada aula. Sabe-se que a palavra é neutra a qualquer função ideológica específica, pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral religiosa (VIGOTSKI, 2007, p. 35). Nesse caso, o “orçamento” da aula, ou o planejamento dela, é algo imposto pela instituição; todos os professores devem fazer um planejamento de todas as suas aulas e, cabe ao

professor, encaixar todos os conteúdos dentro dos dias letivos. Por isso, “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colocação, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (VIGOTSKI, 2007, p. 40). Então esse “orçamento”, que o professor precisa manter em dia, lhe é imposto de maneira que, independente das outras funções exercidas por ele, isso deve manter-se sempre atualizado.

O signo, por outro lado, “não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Então, assim que o interveniente faz a pergunta sobre o orçamento dentro do prazo, o PB fala: “não... está dentro do orçamento... ((tom de riso)) está dentro do do planejado”. Primeiro vem a negação, o “não”, seguido de uma pausa. Essa pausa aparece no momento de reflexão do professor, quando esse questiona-se: então o orçamento está ou não está dentro do prazo? Logo após, o professor confirma a pergunta do interveniente e utiliza outra pausa. Como no caso anterior, essa pausa precede uma nova reformulação, pois, a partir dela, ele dá uma resposta positiva ao interveniente, utilizando a frase: “está dentro do do planejado”. Isso ocorre, pois uma das funções da linguagem é auxiliar na tomada de consciência e na superação de dificuldades e obstáculos encontrados no curso de uma atividade, permitindo, assim, a autorregulação do sujeito (LIMA, 2010, p.157), PB fala a I1:

PB ah...o que ocorreu na verdade assim na...nos últimos três meses é que como eu assumi a a coordenação e NÃO foi uma coisa planejada eh...foi tirada uma aula por MÊS aí praticamente de/ desses alunos do segundo ano...então eu tive que de alguma forma repor com trabalhos etc e tal...em alguns casos o professor Sabino me substituí...eu dava aula no lugar dele...em outros horários enfim a gente faz planos de substituição...

Após duas reformulações, duas pausas, o professor ainda utiliza dois alongamentos para mostrar o seu ponto de vista. Há uma mudança, em relação ao planejamento posterior aos dois alongamentos, na fala do professor. A partir desse ponto, PB fala que o seu planejamento foi afetado; ele comenta que assumir outro cargo e perder uma aula por mês com os alunos comprometeu tudo o que havia sido planejado por ele, deixando-o em uma situação difícil, como ele mesmo afirma: “foi tirada uma aula por MÊS aí praticamente de/ desses alunos do segundo ano... então eu tive que de alguma forma repor com trabalhos etc. e tal...”

Para tanto, o professor precisou pensar sobre o tempo de aula que ele possuía com o conteúdo a ser trabalhado. Essa nova organização do conteúdo/tempo desencadeia a necessidade de replanejar. Isso se faz necessário, porque o professor precisa reorganizar-se com o mesmo conteúdo, em um tempo menor de aula, e, ainda, preocupar-se com a qualidade desse tempo e com a aprendizagem dos alunos.

No trecho 3, a seguir, PB retoma o tópico referente ao planejamento da aula:

PB está OK... ali na verdade... era o início da aula propriamente dito eh... não sei se esses cinco minutos foram contínuos e tal ((I1 afirma com a cabeça)) mas deve ter demorado um pouco mais que cinco minutos pra mim iniciar a aula

I1 [corrigir... corrigir os exercícios em (sala de aula)

PB não não... o início desde que eu entrei em sala de aula... até começar de fato a corrigir

I1 [sim deve ter demorado mais porque lá já está no finalzinho de (eu entregando) o pessoal mas a... intenção aí já quando inicia o exercício eh...

PB pode notar que o pessoal ainda está conversando etc e tal o pessoal voltou do intervalo então... o que aconteceu no intervalo rompeu enfim várias coisas e... e aí uma das formas na verdade de chamar atenção é já começar a pedir os valores do ÚLTIMO exercício... para os alunos

É importante, nesse trecho, observar a forma como o professor analisa a sua própria aula. Como dito anteriormente, ao chegar na sala, o professor inicia a aula pedindo para os alunos irem até a sua mesa, para mostrarem um exercício que ele havia passado na aula anterior. Esse exercício foi realizado no computador, então, cada aluno estava com o seu. Ao iniciar a fala com I1, PB afirma que aquele momento: “era o início da aula propriamente dito eh:”, mas, a partir desse momento, ele resolve explicar melhor ao interveniente o que ele quer dizer com o início da aula. Logo adiante ele reformula a afirmação anterior e diz: “corrigir... corrigir os exercícios em (sala de aula) não não... o início desde que eu entrei em sala de aula:: até começar de fato a corrigir”. Como em todas as profissões, o professor recebe prescrições para realizar a sua atividade. Essas prescrições são feitas por um pequeno grupo de pessoas, e registradas em documentos que se tornam disponíveis aos profissionais da área. O que acontece, é que, muitas vezes, o que é prescrito não corresponde ao real da

atividade. Isso porque o trabalho docente real se distancia do trabalho prescrito por consistir naquilo que as condições ou circunstâncias concretas exigem do professor (LIMA, 2010, p.119).

Esse replanejamento que o professor precisou fazer não estava na prescrição, assim como, a diminuição de aulas e o fato de assumir outras funções também não. Situações novas exigem mudança de planos, mas se a possibilidade de mudanças não está prevista na prescrição, o professor fica na dúvida sobre qual é a forma correta de adaptar as mudanças no planejamento já feito. O que PB entende da prescrição é que ele está dando aula, quando está explicando matéria, corrigindo exercício, etc.; mas o momento que ele chega na sala, passa recado, explica aos alunos como se darão as aulas e também a necessidade de replanejamento ficam “fora” da aula.

Nota-se que PB confirma essa afirmação. Mas, para que ele consiga expressar isso ao I1 e ser entendido, os marcadores se fazem importantes. A primeira pausa que acontece e, logo depois, o professor repete a mesma palavra para então poder continuar. Logo adiante, ele utiliza um alongamento então uma pausa novamente. Após as duas pausas, PB reformula o seu discurso buscando uma maneira de se fazer entender por I1. Quando o alongamento é utilizado, ele consegue dar continuidade ao seu diálogo utilizando mais um alongamento até, finalmente, expressar ao interveniente a sua opinião.

Uma grande preocupação do professor, nesse momento, é a quantidade de aulas que os alunos ainda terão e conteúdo que será trabalhado. O aspecto do conteúdo se faz importante porque é o próprio professor que elabora os exercícios que os alunos irão realizar, portanto, eles precisam também ser corrigidos. É a partir desse material que o professor realiza a prova, então quanto mais exercícios eles realizarem, mais chances terão de compreender o conteúdo. Sendo assim, o tempo de aula, que ainda resta, preocupa o professor. Essa aula a menos que eles terão não permitirá o professor corrigir mais exercícios e também não poderá tirar dúvidas que possam surgir, portanto, o professor precisa organizar bem os dias de aula restantes para poder explicar o conteúdo, passar os exercícios, corrigir e ainda realizar a prova.

O trecho 4, abaixo, apresenta esse momento da conversa:

I1 É s/ você falou da questão do livro ali como um matéria didático no caso do exercício que você fez você passou ali para eles uma um material do exercício no material didático que foi criado por você... é isso?

PB [Sim aq/ naq/ naquela aula ESPECÍFICA era eu já tinha distribuído na aula anterior

I1 Uhum

PB Era só (para) o pessoal que não veio... tanto é que no início eu perguntei “quem não veio na aula?”

I1 [Uhum

PB Então ate para saber eu falei “pô eu vou ter que explicar novamente para esse pessoal por que eles não estavam aqui” era véspera de feriado:do muitos viajaram família fora e tal então a gente entende... então tinha como uns cinco seis alunos que não tinham vindo na primeira vez.

I1 Mas é um material que você... criou

PB [Sim nessa disciplina específica não... não tem... os Livros eles eles são muito... principalmente de contabilidade rural... só tem UM autor que escreve... e ele leva mais para um lado trad/societário mais para um lado fiscal... eh... e não tem exercícios propriamente ditos de de de... que que... levam a fundo por exemplo lançamentos de valor de mercado valor de custo... então assim o que acontece tem a base lá... tem a base

Nota-se que quando PB é questionado sobre a elaboração do exercício, ele confirma e muda de tópico. O professor fala que naquela aula, sim, o exercício foi ele que elaborou e faz uma digressão para falar dos alunos que não estavam presentes na aula. Há um alongamento na palavra “ve::io” seguido de uma pausa. Essa pausa contribui para a mudança do tópico, pois ele aproveita para explicar ao interveniente porque ele estava retomando uma explicação já feita. A próxima pausa ocorrida depois de “porque” vem contribuir para o professor pensar e encontrar a melhor forma de explicar ao interveniente aquela situação. Os alongamentos seguintes, nas palavras “feriado”, “viajaram” e “fora”, vem para acrescentar e exemplificar os motivos apresentados por PB, pelos quais esses alunos não estavam presentes no dia da explicação do exercício.

Percebendo que PB não retomou o tópico após a digressão, I1 retoma a pergunta sobre a elaboração dos exercícios. Então, ao contrário de antes, PB diz que realmente, naquela matéria, todos os exercícios que os alunos realizam são elaborados por ele. Isso se torna um problema para o professor, já que com a falta de tempo ocorrida pela retirada de uma aula, necessita replanejar e reorganizar o tempo, para que os exercícios sejam corrigidos em sala de aula. Para expressar esse pensamento, PB utiliza muitos alongamentos. “sim nessa disciplina específica não::/ não tem::... os Livros eles eles são muito:::”, o primeiro alongamento e o segundo

reforçam uma ideia de que não há exercícios daquele conteúdo. Quando a primeira pausa acontece, o professor precisa reformular seu pensamento, pois afirmar que não há exercícios é errado. Então, após essa reflexão, ele reformula seu conceito, afirmando que há um autor, mas ele não é útil para o conteúdo que eles necessitam aprender. Nota-se também, que os alongamentos que seguem, durante o discurso do professor, sempre acrescentam algo e aparecem nos vários exemplos ditos pelo professor: “e ele leva mais para um lado:: trad/ societá::rio mais para um lado:: fiscal:: eh:: e não tem exercícios propriamente ditos de de de::: que que:: levam a fundo por exemplo lançamentos de valor de merca::do valor de cus::to::”.

Já a pausa, segue após a reflexão do professor, ela vem confirmar a afirmação do PB: “então assim o que acontece tem a base lá... tem a base”.

Essa necessidade de ter um material próprio não é um caso isolado. Há outros professores que também fazem isso. Explicando para I1, sobre a utilização dos exercícios próprios, no trecho 5, PB fala de uma iniciativa conjunta com outros professores, que também necessitavam criar seus próprios exercícios. Nesse sentido, o professor explica sobre a criação de um livro com todo o material que eles haviam produzido.

PB

[sim ... é:: contabilidade introdutória e intermediária a gente já dá... com nossos livros então... é um GRUPO de professores na verdade que... a gente tinha apostilas tinha materiais espalhados etc e tal e o professor Osnei é que encabeçou ah ah... o grupo de estudo falou “vamos/ vamos juntar esse material didático e vamos fazer algo que todo mundo possa usar... padronizado e tal em sala de aula” aí surgiu a ideia do livro... em dois mil e tre::s dois mil e... quatro se eu não me engano... o primeiro livro que a gente lançou foi em dois mil e seis... bancamos com recursos próprios.

A falta de material disponível e a necessidade da utilização deles em sala de aula faziam com que cada professor produzisse sua própria apostila, seu próprio material. Refletindo sobre a importância desse material, os professores quiseram ajudar outros docentes que, certamente, passavam pela mesma dificuldade que eles. Mas um problema enfrentado pelos educadores do Brasil inteiro é a falta de recursos para a produção e publicação de materiais, portanto, além de o professor usar um tempo grande, elaborando exercícios, ele necessitava bancar financeiramente a produção desses livros.

Novamente, neste trecho, os alongamentos são utilizados pelo PB, para acrescentar exemplos, em sua fala, ajudando esclarecer o tópico para I1. Já as pausas

aparecem no momento em que o professor está escolhendo a melhor forma de dizer o que ele pensa e também aparecem no sentido de confirmar o seu ponto de vista encerrando as frases.

Algo que seria a solução de muitos problemas enfrentados pelos professores, logo se transformou em um problema maior, pois, como afirma PB, no trecho 6:

PB ainda em uma instituição particular... ah:: gastamos na ÉPOCA vinte e cinco mil reais valor de um carro novo para pra pra editar DOIS MIL LIVROS... e: VENDEMOS os dois mil livros porque a gente tinha colegas em VÁRIAS instituições etc e tal e... mas aí a gente viu que... nossa era muito maçante porque você tinha que ir atrás de grá...fica etc e tal então nós vende...mos ou cede...mos os direitos autorais para a editora Atlas que é a maior editora na... na nossa área... mandamos o livro “ó... já... temos aí... duas mil unidades de/ vendas e tal mas queríamos padrão Atlas” que... praticamente na nossa área domina o o o mercado

Nesse momento, os professores, segundo a fala de PB, se deparam com o conflito de elaborar os exercícios, reunir o material de todos os outros professores, procurar gráficas para a publicação do material, adequar os exercícios aos padrões necessários e, ainda assim, arcar com os custos financeiros dos exemplares. Além disso, precisam dar suas aulas, corrigir provas e trabalhos dos alunos, sendo que muitos desses professores não atuam somente como professores dentro da universidade, mas também, ocupam outros cargos que também possuem as suas responsabilidades. Todo esse acúmulo de trabalho e de responsabilidades acaba afetando os professores, pois é algo que é feito sem apoio ou incentivo nenhum, o que faz com que a dedicação precise ser ainda maior, afetando os professores e fazendo com que desistam do projeto, como afirma PB, no trecho 7:

PB é... ah... eu digo assim “tudo é trabalhoso” né? na verdade é uma dedicação... para s/ fazer com que esse material chegue acima do normal acima da da da média porque eh... de fato escrever livro no Brasil não dá dinheiro ((riso))
você acaba cedendo dá um esforço muito grande eh... a gente eh... assim percebe que... ele... ele envolve um um... ah... não só no nosso caso de um professor na verdade são QUATRO professores que uhum acabam DISCUTINDO os conteúdos e tal e... no final das contas ele é meio CANSATIVO né? você você... eh... na verdade tem um esforço muito grande

Nesse trecho há a ocorrência de apenas uma pausa, logo no início. Pode-se perceber que o professor a utiliza para refletir sobre como irá explicar a I1 seu ponto

de vista. Já os alongamentos ocorrem, em grande quantidade, pois o professor diz o que pensa e acrescenta, novamente, fatos que irão comprovar esse ponto de vista. Esses alongamentos também ajudam o professor na reformulação, em alguns momentos, pois o docente necessita que o tópico da discussão seja entendido pela I1. Além disso, ele diz que o esforço é acima da média. Então a média, o limite da sua profissão como professor, já é dar as suas aulas e cumprir com as responsabilidades que o cargo exige. Qualquer outra atividade que acrescente mais responsabilidades ao professor, tornar-se-á sobrecarga, será acima da média. Outro fator importante da fala do professor é a remuneração por esse trabalho. O professor precisa realizar um grande esforço, que, segundo ele, é acima da média; arcar com todas as responsabilidades, e mesmo assim, não terá reconhecimento desse trabalho, e muito menos um retorno financeiro. Mesmo sem o reconhecimento pelo trabalho realizado, PB busca iniciativas que contribuam para suas aulas.

A fala do professor demonstra que há uma busca desse reconhecimento no aprendizado dos alunos como afirma PB: “se eles vão passar ou não depende do esforço deles mas se eles conseguiram progredir pra mim é um:: é um:: é::: é a minha missão como professor é fazer com que eles entendam”.

Com isso, é possível compreender porque o professor se preocupa muito com o replanejamento das aulas. Ele precisa aproveitar o máximo do tempo com os alunos, fazendo novos exercícios, corrigindo, explicando o conteúdo, para que eles realmente consigam aprender. Essa preocupação de PB também é explicada pelo trecho anterior, no qual, o professor fala de sua dedicação acima da média. O cargo que ele exerce como coordenador faz com que o tempo, em sala de aula, com os alunos, seja reduzido, fazendo com que ele tenha uma dedicação acima da média para conciliar os dois cargos e não prejudicar nenhum dos dois. Então para que ele cumpra a sua “missão como professor de fazer com que os alunos entendam o conteúdo”, precisa replanear as suas aulas, de modo que, consiga passar todo o conteúdo que estava programado, realizar e corrigir os exercícios e, ainda assim, fazer as avaliações, com o tempo de aula reduzido.

Essa redução no tempo é percebida em alguns momentos da fala do professor como no trecho 8, a seguir:

PB eu já estava com outro exercício pronto só não mandei porque... esse início foi meio embaçado aí eu demorei demais e no finalzinho da aula eu dei uma corrida e o pessoal deu uma baqueada aí eu falei “vou retomar na próxima aula porque ficou meio embaçado ali no finalzinho eu tive que correr” você

viu que não era onze horas e o pessoal estava saindo... (tem) que pegar ônibus então eles... CHEGAM um pouquinho atrasados e SAEM um pouquinho atrasados ((tom de riso))

Com o tempo reduzido, o professor necessitou explicar o conteúdo de forma rápida, e isso dificultou o entendimento dos alunos, que segundo PB, ficaram com dúvidas. Nota-se nesse trecho, que PB utiliza apenas um alongamento. Esse alongamento acontece na palavra “meio”, quando ele está expressando a I1 o que aconteceu na explicação desse exercício. Já as pausas aparecem em uma quantidade maior e são utilizadas pelo professor para explicar o motivo de ele precisar retomar o exercício, fazendo parte do momento de sua reflexão.

Então, o exercício é retomado na outra aula, PB assiste a esse trecho novamente e I1 pede para que ele faça um comentário sobre a sua prática docente naquele momento. PB comenta que precisou retomar o exercício para tirar possíveis dúvida, mas que percebe que os alunos estão um pouco distraídos: “ porque até ali o pessoal estava mexendo ou celular ou facebook ou comentando o que tinha na:: na sala enfim é são as coisas que mais me chamam atenção”. Nesse momento a visão que PB tem dos alunos, é que realmente, por estarem utilizando o *notebook*, não estariam prestando atenção nele, e que a conversa entre eles era sobre qualquer outro assunto que não o da aula. Quando PB diz isso a I1, ele logo diz que não, que observando atentamente os alunos eles estavam realmente fazendo o exercício e tirando dúvidas com os colegas, como é possível observar no trecho 9, a seguir:

PB eles estão aguardando MAS []
I1 []
PB (eles estão) []
I1 conversando com os colegas []
PB []
PB dispersos sim sim mas eles estão conversando sobre o conteúdo... observe []
I1 esses que est/ estão aqui ó ((aponta para parte específica da tela que []
reproduz o vídeo)) que tem tem a tela do computador ali ó olha a preocupação []
daquele aluno... ele aponta na te::la ele confere no do la...do []
[]
I2 (no meio da questão) você que perde... u oito minutos... acho que a minha []
observação foi é que você GANHOU oito minutos nessa... nessa troca entre []
os alunos E NA cobrança... foi importante assim []

A observação feita pela I1, nesse momento, é fundamental para esta análise. Não só porque consegue captar algo fundamental para a reflexão do professor, mas

também porque é a partir dela que ele repensará sobre tudo o que estava observando até o momento. Ao iniciar a autoconfrontação, PB se surpreende pela escolha do trecho de aula. Para ele, o momento inicial da aula parecia um pouco agitado, já que eles estavam voltando do intervalo. Antes mesmo de começar o conteúdo, PB realizou várias tarefas como: olhar os exercícios dos alunos, atribuir uma nota para cada um deles, pensar sobre o replanejamento e conversar com os alunos sobre as datas das próximas aulas e da avaliação.

Esse momento da aula, que não é mencionado em nenhuma prescrição, faz com que o professor acredite estar desperdiçando tempo, ou melhor, utilizando esse tempo para deixar os alunos “livres” da aula, isto é, disponíveis para outras atividades. Algo importante, também nesse ponto, é o fato de os alunos estarem com os *notebooks* ligados. Essa atitude gera uma certa desconfiança por parte de PB sobre a utilização desses artefatos, já que eles permitem acessar várias páginas e têm várias funções. A essa altura, PB acredita que os alunos estão aguardando ele começar a aula, o fato de eles conversarem e utilizarem o computador demonstra isso, na ótica do professor, mesmo sabendo que isso só era possível porque o exercício estava contido nos *notebooks* dos alunos. Todo esse pensamento começa a mudar, quando I1 fala, pela primeira vez, na possibilidade de isso ser diferente. I1 e I2 mencionam o fato de os alunos estarem trocando informações sobre o exercício, comparando os resultados e explicando um ao outro como resolvê-lo. Essa observação gera uma forte reflexão do professor, que muda, completamente, tudo o que ele pensou, desde o início da autoconfrontação.

O fato de estar replanejando a próximas aulas com os alunos deixava PB desconfortável, diante dos intervenientes. Desde o início da autoconfrontação, ele busca meios de explicar os motivos que o levaram a tomar tal atitude e buscar elementos nas experiências com os alunos e nos resultados obtidos para que I1 e I2 não vissem esse momento como ele via, como é possível observar na fala de I2: “acho que a minha observação foi é que você GANHOU oito minutos nessa:: nessa troca entre os alunos”. Nessa fala, a quantidade de pausas e os alongamentos presentes é quase a mesma. É possível observar também que as pausas ocorrem sempre em momentos que o sujeito deseja concluir seu pensamento. Ele encerra a sentença com a pausa e posteriormente confirma o que disse anteriormente ou traz algo que confirme o seu pensamento, concluindo a sua ideia. Já os alongamentos ocorrem, quando I1 ou I2 estão explicando o que necessitam dizer, ganhando um pouco de fôlego para continuar e ter certeza se era aquilo mesmo que queriam dizer.

Todas essas reflexões realizadas por PB, durante os minutos anteriores, da autoconfrontação, bem como, os seguintes a essa afirmação dos intervenientes, são exteriorizadas ao final da sessão, como apresenta o trecho 10, a seguir:

PB [

não não eu falei “pô eles vão acabar pegando uma parte lá que eu parei para explicar” mas eu achei interessante porque esse início dessa aula e tal é um momento importante é um momento em que eu identifico e tal como tá o ((tom de riso)) ânimo da turma como é que... você entrou na sala você já percebe né? aí eu achei interessante que você praticamente quando eu ia começar mas você n/ EU não percebia isso na verdade você já está ensinando ANTES de ir para o quadro né? ()

Nesse momento, PB conclui que o professor ensina desde o momento que entra em sala de aula – anteriormente, o fato de ele realizar outras ações, que não são apenas explicar o conteúdo e realizar exercícios, não era visto pelo docente como a aula propriamente dita.

Além disso, a utilização de outros materiais, como os *notebooks*, não significa que o aluno irá ter outras ocupações e perder o foco da aula. Pelo contrário, a confiança que o professor demonstra ter, ao proporcionar essa experiência para o aluno, faz com que os discentes compreendam as várias funções que as tecnologias exercem e como elas contribuem e facilitam o aprendizado.

Nota-se também que neste trecho há apenas uma pausa. Ela foi utilizada por PB para concluir uma ideia. A partir dela, ele já traz algo novo e comenta sobre ele. Em relação aos alongamentos, percebe-se que são utilizados na explicação de PB. Há apenas 3 e eles ajudam o professor na exposição de seus argumentos, facilitando o entendimento dos intervenientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi abordado, a pesquisa permitiu observar a grande ocorrência dos marcadores conversacionais prosódicos: pausa e alongamento. Com isso, foi possível identificar esses marcadores na transcrição da sessão de autoconfrontação simples e após, pôde-se investigar como se dá o processo de reflexão que esses marcadores conversacionais desencadeiam no sujeito, possibilitando compreender a função psicológico-dialógica das pausas e alongamentos em sessão de autoconfrontação simples.

Na análise quantitativa, percebe-se que, em todo material, os alongamentos são utilizados muito mais vezes do que a pausa. Além disso, quando se observa a quantidade desses marcadores em cada trecho selecionado, o mesmo acontece. A quantidade também se diferencia quando se trata do tempo usado em cada alongamento, já que os que possuem 2 segundos ocorrem com muito mais frequência do que os outros, não só no total do material, mas também em cada trecho

selecionado. Observando as tabelas, é perceptível que, em muitos trechos, há apenas ocorrências de alongamentos que possuem 2 segundos de duração.

As pausas aparecem em número reduzido em todos os trechos. Há apenas um trecho em que elas ocorrem em grande quantidade. No trecho 2, PB utiliza 27 pausas. Deve-se considerar o fato de que neste trecho há uma grande reflexão do professor, pois é nele que I1 pergunta sobre o “orçamento” da aula. Essa pergunta desencadeia um processo de reflexão que estava ocorrendo lentamente e, a partir disso, tudo se modifica. É a partir dessa pergunta que PB passa refletir sobre o início de sua aula. Anterior a esse tópico, PB mencionava o planejamento. A preocupação dele é perceptível, já que, em quase todos os trechos, ele comenta sobre isso. Além disso, PB explica a I1, várias vezes, sobre os motivos que o levaram a refazer o seu planejamento de aula.

Nesse início de aula, PB tenta organizar o tempo de aula e, ainda, os exercícios dos alunos para atribuir uma nota a cada um. O fato de os alunos estarem com o *notebook* ligado, respondendo aos exercícios nele, leva PB a não ter certeza se os discentes realmente estão fazendo isso. Esse questionamento é refletido e exteriorizado pelo docente no momento que I1 lhe pergunta sobre o “orçamento” da aula. Com esse questionamento, PB passa a analisar sua aula de outra forma. O fato de PB ocupar outro cargo na universidade e o fato de ter uma aula a menos para essa turma faziam com que toda a responsabilidade do aprendizado fosse exclusivamente sua.

O pensamento fossilizado de que o professor é o único responsável por todo o processo de ensino aprendizagem dos alunos, unido à prescrição do seu trabalho, mantinha essa certeza do professor e isso estava impactando sua vida profissional, como declara PB: “é::... ah:: eu digo assim “tudo é trabalhoso” né? Na verdade é uma dedicação:: acima do normal acima da da média porque eh: de fato escrever livro no Brasil não dá dinheiro”. O fato de se dedicar, acima da média, indica que há um limite, uma média, e que o professor tem clareza desse limite. Então PB realizava um esforço muito grande que vai ao encontro de seu olhar sobre a sua profissão, quando diz: “se eles vão passar ou não depende do esforço deles, mas se eles conseguiram progredir pra mim é um:: é um:: é::: é a minha missão como professor é fazer com que eles entendam”. Por isso, é possível perceber que PB acredita na prescrição e busca segui-la, em todos os momentos. Mas, ao longo do caminho, encontra dificuldades e obstáculos. Como isso não encontra-se em nenhum lugar, PB passa a acreditar que fazer o replanejamento

da aula com os alunos e corrigir os exercícios em sala não é considerado aula, e sim, uma falha dele como profissional.

Sendo assim, I1 o conduz para uma reflexão sobre a sua atividade. O número de pausas aumenta significativamente no trecho, pois ele busca formas de explicar o seu ponto de vista a I1 e, ao mesmo tempo, ainda está refletindo sobre o assunto. É algo que ele nunca pensara, ou nunca comentara até o momento. As pausas dão a ele um tempo para reflexão. Ele vai organizando o seu pensamento e, a partir do momento em que fala, ele reflete sobre o assunto e novamente continua sua fala, buscando ser o mais claro possível. Além disso, PB mantém o seu turno de fala, já que I1 pode vir a fazer outra pergunta e, nesse sentido, ele precisa que I1 compreenda muito bem.

Com relação aos alongamentos, é possível perceber que ocorrem em menor número que as pausas, e também, que são mais presentes em relação aos trechos 1 e 4. Nesse trecho, os alongamentos auxiliam PB na reflexão, também contribuem para manter o turno de fala e ao mesmo tempo atuam no momento de digressão. Além de manter o turno de fala e auxiliar PB com um tempo maior de reflexão, os alongamentos ajudaram PB a retomar situações que aconteceram. Então, ele inicia a fala sobre o planejamento utiliza alongamentos e, na sequência, digressões, até chegar no seu posicionamento acerca da sua própria atividade: “é a minha missão como professor é fazer com que eles entendam”. Esse pensamento encontrava-se fossilizado, vinha de muitos anos e nunca havia sido problematizado. Então, a partir disso, I1 pôde contribuir para a reflexão de PB, levá-lo a refletir sobre esse aspecto.

A partir do que foi discutido neste TCC, pode-se dizer que houve um desenvolvimento do PB. Isso se dá a partir do momento em que ele passa a refletir sobre o momento inicial de sua aula. Antes da autoconfrontação, ele acreditava que o professor estava dando aula apenas quando estava explicando o conteúdo aos alunos e que verificar se os alunos realizavam os exercícios e fazer o replanejamento das aulas junto a eles não era considerado aula. Com a ajuda dos intervenientes (I1) e (I2) e do material audiovisual, ele reflete sobre a sua atividade e, ao final da sessão de autoconfrontação simples, muda a visão sobre a própria atividade, podendo assim, ver algo, em sua prática, de forma diferente.

Além disso, os marcadores conversacionais prosódicos, pausa e alongamento, auxiliaram nesse processo de reflexão, atuando como mediadores entre o que o professor pensava sobre a sua atividade e como ela era realizada, pois eles

proporcionam ao professor um tempo maior de reflexão, auxiliam no momento de organização e de reformulação do pensamento; ajudam-no retomar situações que são importantes para a reflexão – na escolha de exemplos, para explicar melhor o ponto de vista – e também ajudam-no na manutenção do turno de fala.

Sendo assim, como exemplificado nas seções 4.1, os marcadores conversacionais, e 4.2 pausas e alongamentos em trechos da autoconfrontação, os alongamentos participam principalmente nos momentos em que o professor realizou digressões, mantendo o turno de fala, bem como, operam na explicação com utilização de exemplos. As pausas, na maioria das ocorrências, encontram-se relacionadas aos momentos de reflexão de PB, participando dos momentos de reformulação, mantendo o turno de fala e proporcionando ao professor um tempo maior de reflexão para exteriorizar o seu pensamento.

Sendo assim, é possível dizer que a autoconfrontação fez com que o professor tivesse a oportunidade de se observar em atividade, discutir sobre ela e refletir sobre algo que jamais havia pensado. Além disso, o papel do interveniente é muito importante nesse momento, pois foi ele que selecionou o trecho de aula utilizado na autoconfrontação e realizou questionamentos sobre a prática de PB. Tudo isso contribuiu para que, ao final da autoconfrontação, PB tivesse um novo olhar sobre a sua aula, sobre a sua própria atividade.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento Regional). Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional – UTFPR, 2013. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/755> Acesso em: 2 jan, 2017.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ªed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BROWN, G e YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1997.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. 2. Ed. São Paulo: Editora brasiliense, 2001.

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

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis RJ: Editora vozes, Ltda. 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2013.

BRASIL. **Parâmetro Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

FÁVERO, Leonor L. O tópico discursivo. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio, dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LIMA, Anselmo P. **Visitas técnicas interação escola empresa**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

PRETI, Dino. (org.). **Análise de textos orais**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1997.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, p. 81-101, 1997.

VIGOSTKI, Lev S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.