



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DALVANE ALTHAUS**

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DO PAPEL DO  
INTERVENIENTE NA CLÍNICA DA ATIVIDADE:  
um estudo de caso em situação de autoconfrontação**

**CAMPINAS  
2019**

DALVANE ALTHAUS

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DO PAPEL DO  
INTERVENIENTE NA CLÍNICA DA ATIVIDADE:  
um estudo de caso em situação de autoconfrontação**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Luci Banks Leite

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA DALVANE ALTHAUS, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LUCI BANKS-LEITE.

**CAMPINAS  
2019**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

AL79a Althaus, Dalvane, 1978-  
Aspectos da formação e do papel do interveniente na Clínica da Atividade :  
um estudo de caso em situação de autoconfrontação / Dalvane Althaus. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Luci Banks Leite.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Intervenção pedagógica. 2. Ensino superior. 3. Desenvolvimento da  
aprendizagem. 4. Linguagem e educação. 5. Desenvolvimento humano. I.  
Banks Leite, Luci, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Aspects of the training and role of the intervener in the Clínc of  
Activity : a case study in a self-confrontation situation

**Palavras-chave em inglês:**

Pedagogical intervention

Higher education

Learning development

Language and education

Human development

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Luci Banks Leite [Orientador]

Ana Luiza Bustamante Smolka

Anselmo Pereira de Lima

Daniela Dias dos Anjos

Matilde Agero Batista

**Data de defesa:** 30-07-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0002-2985-9287>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4812017870312183>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DO PAPEL DO  
INTERVENIENTE NA CLÍNICA DA ATIVIDADE:  
um estudo de caso em situação de autoconfrontação**

Autor: Dalvane Althaus

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora Dra. Luci Banks Leite  
Dra. Ana Luiza Bustamente Smolka  
Dr. Anselmo Pereira de Lima  
Dra. Daniela Dias dos Anjos  
Dra. Matilde Agero Batista

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2019**

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Maria de Lurdes da Silveira,  
que sempre me incentivou a estudar.

Ao meu filho, Vinícios Althaus Zanella, a  
quem incentivo da mesma forma.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a DEUS por ser minha fonte de revitalização.

À minha família pelo apoio e pela compreensão nos momentos em que não consegui lhes dar a devida atenção durante esse período em que estive doutoranda.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Banks-Leite, pela acolhida afetuosa, pela dedicação nesta caminhada e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, que me iniciou em Clínica da Atividade, em Estudos da Linguagem e em Análise Dialógica do Discurso, incentivou-me para chegar até aqui e espero que continue sendo companheiro das lutas do cotidiano.

À Solange Ariati, pela parceria de trabalho e companheirismo.

Aos professores e colegas do GPPL, pelas contribuições nesse percurso e, em especial, à Professora Ana Lúcia Horta Nogueira que abriu as portas de sua de aula para eu pudesse participar do Programa de Estágio de Docência (PED). E também à Professora Lavínia pelas contribuições, tanto no âmbito do grupo, quanto na banca de qualificação.

Aos meus colegas do LAD'Humano, pela parceria de trabalho e apoio em todos os momentos e, particularmente, pela disponibilidade de dados.

Aos sujeitos que participaram diretamente da produção de dados que possibilitou a realização desta pesquisa, e aos demais professores e alunos da UTFPR-PB que colaboraram com esta iniciativa.

À UTFPR, pela oportunidade de realizar esta capacitação.

À banca, pela dedicação na leitura e análise deste trabalho e pelas contribuições.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos em que não consegui estar presente.

À Capes e à Fundação Araucária, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por meio do Acordo CAPES/FA 13/2014.

## RESUMO

A Clínica de Atividade (CA) é uma perspectiva teórico-metodológica que visa a promover e estudar transformações em situações de trabalho por meios indiretos, tal qual a autoconfrontação. O interesse pela CA surgiu do exercício da supervisão pedagógica desta pedagoga-pesquisadora, em atividades de formação continuada de docentes na Educação Superior, na Universidade Tecnológica Federal do Estado do Paraná. Ao buscar novas formas de atuar junto aos docentes, a pesquisadora encontrou na CA a possibilidade de superar a reação negativa dos docentes diante de abordagens anteriormente tentadas: ou palestras teóricas realizadas por especialistas externos ao meio laboral dos professores, ou a adesão a uma concepção do professor reflexivo. Neste estudo, aborda-se uma questão fundamental em CA, qual seja, a formação e o papel de intervenientes em situações referentes ao dispositivo metodológico de autoconfrontação. O interveniente é aquele que conduz o dispositivo de maneira a levar os sujeitos autoconfrontados a se observarem e a interpretar sua atividade, bem como a perceberem o que nela pode ser modificado. Para implementar a CA em sua prática junto aos docentes da universidade, a pedagoga-pesquisadora passou por um processo de aprendizagem para realizar intervenções e despertar o interesse dos professores por essa perspectiva de trabalho; porém, considerando a magnitude da demanda, fez-se necessário a participação de mais intervenientes. Surgiu, a partir daí, uma questão primordial: como formar intervenientes? Para tanto, esta pedagoga-pesquisadora integrou-se ao GP LAD'Humano, da própria universidade, que trabalhava com o dispositivo, a fim de aprofundar-se no quadro teórico-metodológico e compreender origens e aspectos conceituais da CA (L. Vygotski, M. Bakhtin, Yves Clot, especialmente), suas heranças francófonas, especificidades e principais conceitos, como o “real da atividade”, “gênero de atividade”, dispositivo de autoconfrontação, entre outros, e especialmente a noção vygotskiana de zona de desenvolvimento proximal (z.d.p.). É nesse contexto que é realizada esta pesquisa com o objetivo geral de investigar o percurso de formação de uma interveniente em autoconfrontação na CA. Para isso, considerando-se as especificidades do quadro da CA e suas ancoragens, delimitou-se um corpus de oito sessões acessadas no banco de dados do GP LAD'Humano, de que a interveniente em formação participa, primeiro com um par mais experiente e, depois, como principal condutora de autoconfrontações. Os sujeitos autoconfrontados são professores e alunos do Ensino Superior que participam de uma ação de formação docente continuada na Clínica da Atividade Docente, na mesma universidade. As análises efetuadas visaram a estudar os modos de intervenção do sujeito em formação que, por sua vez, levaram a novas questões para se (re)pensar a atuação e formação desse elemento-chave em CA.

**Palavras chaves:** Clínica da Atividade; Autoconfrontação; Formação de Interveniente.

## ABSTRACT

The Clinic of Activity (CA) is a theoretical-methodological perspective aimed at promoting and studying transformations in work situations by indirect means, such as self-confrontation. The interest for CA arose from the exercise of the pedagogical supervision of this pedagogue-researcher in teacher continuing education activities in Higher Education, at the Federal Technological University in the State of Paraná. When searching for new ways of working with teachers, the researcher found in the CA the possibility of overcoming teachers' negative reaction to previously tried approaches: theoretical lectures by specialists external to teachers' work environment, or adhesion to a conception of reflective teacher. This study addresses a key issue in CA, that is, the formation and the role of interveners in situations relating to methodological device self-confrontation. The player is the one who drives the device in a way that causes the self-confronting subjects to observe themselves and interpret their activity as well as to perceive what can be modified in it. In order to implement the CA in its practice with university professors, the pedagogue-researcher underwent a learning process to carry out interventions and to arouse the interest of the professors by this perspective of work, however, considering the magnitude of the demand, it became necessary the participation of more players. From that point on, a fundamental question emerged: how to form intervener? Therefore, this pedagogue-researcher started being part of the LAD'Humano group, from the university, that worked with the device, in order to deepen in the theoretical-methodological framework and to understand origins and conceptual aspects of CA (L. Vygotski, M. Bakhtin, Yves Clot, especially), their Francophone heritages, specificities and main concepts, such as the "real activity", "activity genre", self-confrontation device, among others, and especially the Vygotskian notion of proximal development zone (ZPD). It is in this context that this research is carried out, with the general objective of investigating the training course of an autoconfrontating agent in CA. In order to do so, considering the specificities of the CA framework and its anchorages, a corpus of eight sessions was delimited in the database of the LAD'Humano group, of which the training player participates, first with a more experienced pair and, later, as the main driver of self-confrontations. The self-confronted subjects are professors and students of Higher Education who participated in an action of continuing teacher formation in the Clinic of the Teaching Activity, in the same university. The analyzes aimed to study the intervention methods of the subject in training that, in turn, led to new questions to (re)think the role and formation of this key element in CA.

**Keywords:** Clinic of Activity; Self-confrontation; Training of the intervener.



## RÉSUMÉ

La clinique d'activité (CA) est une perspective théorique et méthodologique qui vise à promouvoir et à étudier les transformations de situations de travail par des moyens indirects, tels que l'autoconfrontation. L'intérêt pour CA est né de l'exercice de supervision pédagogique de cette pédagogue-chercheur, dans les activités de formation continue des enseignants de l'éducation supérieur, à l'Université Technologique Fédérale de l'État de Paraná. En explorant de nouvelles façons de travailler avec les enseignants, la chercheuse a trouvé dans le CA la possibilité de surmonter la réaction négative des enseignants face aux approches précédemment essayées: ou des conférences réalisées par des spécialistes extérieurs au milieu de travail des enseignants ou l'adhésion à une conception de l'enseignant réflexive. Cette étude aborde une question fondamentale dans la CA, c'est-à-dire, quels sont la formation et le rôle des intervenants dans les situations qui ont trait au dispositif méthodologique d'autoconfrontation. L'intervenant est celui qui conduit le dispositif de manière à amener les sujets en situation d'autoconfrontation à s'observer et à interpréter leur activité, ainsi qu'à remarquer ce qui peut y être modifié. Pour implémenter la CA dans sa pratique avec des professeurs de l'université, le pédagogue-chercheur a entrepris un processus d'apprentissage pour effectuer des interventions et susciter l'intérêt des professeurs pour cette perspective de travail; cependant, considérant l'ampleur de la demande, il était nécessaire la participation d'autres intervenants. Il est apparu, à partir de là, une question primordial: comment les former ? Pour ce faire, cette pédagogue-chercheur a intégré le GP LAD'Humano de sa propre université, qui travaillait avec le dispositif, afin d'approfondir le cadre théorico-méthodologique et de comprendre les origines et les aspects conceptuels de la CA (L. Vygotski, M. Bakhtin Yves Clot, en particulier), ses héritages francophones, ses spécificités et ses concepts principaux, tels que "réel de l'activité", le "genre d'activité", le dispositif de l'auto-confrontation, entre autres, et notamment la notion vygotkienne de zone de développement proximal (z.d.p.). Dans ce contexte cette recherche est effectuée, ayant l'objectif général d'investiguer le parcours de formation d'une intervenante de la autoconfrontation dans la CA. Pour la réaliser, en tenant compte des spécificités du cadre de la CA et de ses ancrages, un corpus de huit séances a été crée à partir d'une base de données du GP LAD'Humano ; l'intervenante participe de telles séances d'autoconfrontation, d'abord avec une paire plus expérimentée et, ensuite comme intervenante principale. Les sujets des autoconfrontations sont les enseignants et les étudiants de l'enseignement supérieur qui participent à une action de formation continue dans une clinique de l'activité d'enseignement, dans la même université. Les analyses effectuées visant à étudier les modes d'intervention du sujet en formation ont suscité, à leur tour, de nouvelles questions pour (re)penser les modes d'action et la formation de cet élément-clé dans CA.

**Mots-clés:** Clinique de l'activité; Autoconfrontation; Formation de l'intervenant.

## LISTA DE ABREVIACÕES

AA	Aluna Aline
AB	Aluno Bruno
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
CA	Clínica da Atividade
CAD	Clínica da Atividade Docente
CT	Clínica do Trabalho
GP	Grupo de Pesquisa
IA	Interveniente Auxiliar
IC	Iniciação Científica
IE	Interveniente Eduardo
IF	Interveniente em Formação
IJ	Interveniente Juliane
IM	Interveniente Marcela
IP	Interveniente Principal
IS	Interveniente Suzane
PB	Professor Boaventura
PC	Professor Cândido
PD	Professor Dermeval
PED	Programa de Estágio de Docência
Q	Quadro
T	Turno
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE SIGLAS

CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
DEPED	Departamento de Educação
FE	Faculdade de Educação
GPPL	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
IES	Instituição de Ensino Superior
LAD'Humano	Grupo de Pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUENS	Núcleo de Ensino
NURC-SP	Projeto de Estudo da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UNED-PB	Unidade Descentralizada de Pato Branco
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UTFPR-PB	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, <i>Campus</i> Pato Branco

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participações de IS em sessões de autoconfrontação e dos demais participantes indiretos, em sequência cronológica.....	60
Quadro 2: Sequências da primeira participação da IS na função de IA.....	71
Quadro 3: Sequência da segunda participação da IS como IA.....	75
Quadro 4: Sequência da quarta participação da IS no papel de IA.....	80
Quadro 5: Sequência da primeira atuação da IS como IP.....	82
Quadro 6: Sequências da segunda atuação da IS como IP.....	85
Quadro 7: Sequência da terceira atuação da IS como IP.....	87
Quadro 8: Sequências da quarta atuação da IS como IP.....	90
Quadro 9: Excertos dos enunciados dos intervenientes.....	95

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 TRAJETÓRIA E TENSÕES NO EXERCÍCIO DO CARGO DE PEDAGOGA.....	19
1.1 Primeiras experiências na profissão de Pedagoga .....	19
1.2 Perspectivas e tensões da função de supervisão escolar.....	21
1.3 O exercício da atividade de pedagoga-supervisora na UTFPR-PB .....	24
2 CLÍNICA DA ATIVIDADE: ORIGEM E QUADRO TEÓRICO .....	30
2.1 Um breve retorno às origens da Clínica da Atividade.....	30
2.1.1 A Psicologia do Trabalho e a perspectiva clínica.....	31
2.1.2 As Clínicas do Trabalho .....	36
2.1.3 Heranças da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho que influenciam nas questões e conceitos da CA .....	38
2.2 Clínica da Atividade: especificidades e principais conceitos.....	42
2.2.1 O que é a Clínica da Atividade .....	42
2.2.2 O real da atividade .....	43
2.2.3 Gênero de atividade .....	45
2.2.4 Dispositivo de autoconfrontação: questões gerais.....	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASPECTOS PRAGMÁTICOS E CONCEITUAIS .....	53
3.1 Aspectos Pragmáticos.....	53
3.1.1 Contexto da pesquisa.....	53
3.1.2 Objetivos.....	54
3.1.3 Etapas .....	55
3.1.4 Descrição dos dados .....	58
3.2 Aparato teórico-metodológico: em direção a uma análise de dados .....	61
3.2.1 Produção de dados .....	61
3.2.2 Encaminhamentos para uma análise de dados.....	64
4 ANÁLISE DE DADOS .....	70
4.1 Apresentação dos dados e análises preliminares .....	70
4.1.1 Primeira participação de IS no papel de IA .....	70
4.1.2 Segunda participação de IS no papel de IA .....	74
4.1.3 Terceira participação de IS no papel de IA .....	78
4.1.4 Quarta participação de IS no papel de IA.....	79
4.1.5 Primeira participação de IS no papel de IP .....	81
4.1.6 Segunda participação de IS no papel de IP .....	84
4.1.7 Terceira participação de IS no papel de IP .....	87

4.1.8 Quarta participação de IS no papel de IP .....	89
4.2 Discussão das análises .....	93
4.2.1 A importância do papel da imitação na aprendizagem da função de interveniente .....	93
4.2.2 O risco de incorrer em recomendações na intervenção .....	97
4.2.3 A atuação do interveniente para levar o autoconfrontado a fazer reformulações .....	98
4.2.4 A emissão de juízos de valor – elogios/ críticas – de maneira mais ou menos explícita .....	101
4.2.5 A perda da oportunidade de intervir quando necessário ou adequado .....	102
4.2.6 Situações em que, no lugar de permanecer neutra, agiu como <i>expert</i> .....	104
4.2.7 Situações em que a interveniente se coloca em relação simétrica com o participante em relação à área de análise .....	106
4.2.8 Situações criadas pela interveniente para que o sujeito da autoconfrontação acesse o seu real da atividade.....	108
4.2.9 Situações que afetam/emocionam os sujeitos.....	109
4.2.10 Ocorrências de situações de controvérsia.....	111
4.2.11 Situações em que IS traz o participante da autoconfrontação de volta à análise, quando ele se distancia de questões centrais .....	113
4.3 Síntese.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127
Anexo A: Excertos que contemplam as sequências do Quadro 2 .....	137
Anexo B: Excerto que contempla a sequência do Quadro 3 .....	142
Anexo C: Excerto que contempla as sequências apresentadas no quadro 4.....	147
Anexo D: Excerto que contempla as sequências do Quadro 5 .....	150
Anexo E: Excertos que contemplam as sequências apresentadas no Quadro 6 .....	152
Anexo F: Excerto que contempla a sequência apresentada no Quadro 7 .....	157
Anexo G: Excertos que contemplam as sequências apresentadas no Quadro 8.....	159

## APRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

Este trabalho teve o propósito de pesquisar aspectos do papel e da formação do interveniente em situação de autoconfrontação na Clínica da Atividade (CA), bem como sua inserção nesse *métier*.

A CA é uma das Clínicas do Trabalho (CTs) e está filiada à Psicologia do Trabalho. Constituiu-se a partir da herança da Ergonomia Francófona e da Psicopatologia do Trabalho. De modo geral, consiste em uma abordagem teórico-metodológica, que visa provocar e estudar as transformações das situações de trabalho por meio de uma ancoragem bakhtiniana e vigotskiana. Tem como fundador Yves Clot, filósofo e psicólogo francês que, juntamente com seus colaboradores, especialmente Daniel Faïta, criou dispositivos metodológicos de intervenções em situações de trabalho a exemplo da autoconfrontação<sup>2</sup> (FAÏTA, 1997; CLOT, 2010; cf. Cap. 2).

A autoconfrontação é uma intervenção clínica na qual o trabalhador visualiza imagens de si em atividade e, a partir dessas imagens, observa-se e dialoga consigo mesmo, com um interveniente e com um colega de trabalho (FAÏTA, 1997; CLOT, 2010; cf. Cap. 3).

O interveniente é a pessoa que conduz as autoconfrontações. Na CA francesa, onde esse método tem sua origem, é utilizado o termo *interveniant*, que, em português, frequentemente era traduzido por “interventor”, termo que evoca um sentido de autoritarismo, o que não corresponde à perspectiva da CA (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017). Visando a uma tradução mais próxima da atividade de condução de diálogos foi realizada uma ampla pesquisa nos dicionários brasileiros, desde as primeiras publicações até os dias atuais, e nos dicionários de tradução francês-português e se optou por “interveniente”<sup>3</sup>. Sua função nas intervenções é provocar o sujeito participante a se observar em ação e perceber qual(is) mudança(s) precisa(m) ser implementa(s) em sua atividade.

A aproximação desta pedagoga-pesquisadora a este trabalho com a CA se deu no percurso de sua vida profissional. No início da carreira, as primeiras experiências como pedagoga ocorreram em Colégios Estaduais do Paraná. Posteriormente, ingressou em concurso

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por meio do Acordo CAPES/FA 13/2014.

<sup>2</sup> Há em CA também o dispositivo metodológico de instrução ao sócia. Neste trabalho, será tratada da autoconfrontação. O leitor que desejar conhecer melhor a instrução ao sócia poderá consultar, por exemplo: Clot (2010, p. 201-226), BATISTA; RABELO (2013) e MUNIZ-OLIVEIRA (2009).

<sup>3</sup> Trabalho não publicado, realizado no Curso História das Ideias Linguísticas, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina Rodríguez-Alcalá, no primeiro semestre de 2015.

público na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus Pato Branco* (UTFPR-PB). O exercício das atividades foi direcionado para a função de supervisão escolar, com as tarefas de ministrar e/ou organizar cursos e palestras aos docentes da instituição (cf. Cap. I).

Isso porque, na Educação Superior, tanto na UTFPR, quanto em outras Instituições de Ensino Superior (IES), nem sempre, ou quase nunca, os docentes chegam preparados para ser professores. Muitas vezes os docentes dessa modalidade tiveram sua formação voltada para o meio profissional e científico de suas respectivas áreas de atuação, ficando uma lacuna na formação para docência, como já vem sendo discutido por diversos estudiosos do assunto (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017; LIMA A; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Tal situação levou a UTFPR-PB à contratação de profissionais da pedagogia, como o caso desta pedagoga-pesquisadora, em 2006. E à implantação, em 2009, de um Departamento de Educação (DEPED) e de um Núcleo de Ensino (NUENS), com a finalidade de atuar junto aos professores e alunos com ações de cunho pedagógico.

Inicialmente, as atividades realizadas pelo DEPED/NUENS convergiam para o auxílio da Instituição na organização de semanas de planejamento de ensino, com cursos e palestras dirigidas aos docentes e proferidas por especialistas externos à instituição. No entanto, essa abordagem é análoga ao que faz um “expert”, uma vez que esses especialistas eram apresentados como detentores de conhecimentos acerca dos problemas e dificuldades dos professores e, por isso mesmo, traziam conselhos e recomendações, que eram amplamente rejeitados pelos docentes, que alegavam não encontrar possibilidade de aplicação prática do que os especialistas lhes sugeriam para seus ambientes laborais – as salas de aula (ALTHAUS, 2013; cf. Cap. 1).

Nessa ocasião, em 2009, ingressou na UTFPR-PB o professor-pesquisador Anselmo P. Lima, da área de Letras, com formação no Campo da CA, e foi convidado a integrar o DEPED/ NUENS. Com isso implantou-se uma Clínica da Atividade Docente (CAD-UTFPR) na Instituição (LIMA A, 2016a; LIMA A; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011), a fim de contribuir nas ações de desenvolvimento de práticas docentes. Além disso, este professor criou um grupo de pesquisa denominado “Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano” (GP LAD’Humano), visando a estudar esse quadro teórico-metodológico, pois abria-se um caminho com novas formas de trabalho junto à coletividade de professores. Logo, evidenciou-se uma importante diferença entre essa abordagem e a anterior, bem como possibilidades para atuar junto aos docentes diante dos problemas por eles enfrentados em sala de aula. Contudo, a equipe



precisava de mais intervenientes para atender o volume de trabalho e, dada a complexidade da CA, fez-se necessário formar novos intervenientes. Como, então, proceder para formá-los?

Criou-se um dispositivo em que a formação desses intervenientes se desenvolve no âmbito do GP LAD'Humano, com base nas especificidades da CA. Embora Clot e colaboradores não tratem diretamente da formação do interveniente, em vários momentos, no decorrer de sua vasta obra, surgem indicações de como deve ser essa formação e qual o papel dele nas intervenções. Assim sendo, a escolha de atividades implementadas para a formação de intervenientes nesse quadro é guiada pela seguinte afirmação:

Ele [o interveniente] deve trabalhar com instrumentos, entre os quais os conceitos são tão importantes quanto o coletivo de trabalho, no qual ele pode colocar em discussão suas “maneiras de fazer”. Isso supõe experiência, “métier” (CLOT, 2008, p. 68, grifos nossos).

Vale notar que um dos pontos levados em consideração é que, para realizar um trabalho em CA, são necessários “instrumentos”, entre os quais os “conceitos”. No quadro do grupo de pesquisa, em que os integrantes têm conhecimentos na perspectiva histórico-cultural, busca-se aprofundar e discutir conceitos de autores como Bakhtin e Vigotski, bem como os relacionados à CA.

Outra questão diz respeito à “experiência”. Para tanto, no dispositivo de formação criado pelo GP LAD'Humano, inicialmente procede-se à formação de novos intervenientes com a observação, seja através de transcrições e análises de vídeos de autoconfrontações, seja por observação direta de outros mais experientes que atuam na área; posteriormente, os intervenientes em formação passam a atuar em situações de autoconfrontações. Essa experiência se realiza sempre em pares de intervenientes, de forma tal que o interveniente em formação (IF) realiza autoconfrontações acompanhado de um interlocutor dessa área.

Essa experiência em dupla é inspirada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2007). Com base nisso, acredita-se que as atividades que um IF não consegue ainda realizar sozinho poderá efetuar com o auxílio de outra pessoa mais experiente e, no futuro, será capaz de realizar tal tarefa com autonomia. Vigotski (2007) alerta que tal processo não é nem linear, nem automático, mas é entendido como um processo de aprendizagem em que o menos experiente interage com outro mais experiente em determinada área, e pode desenvolver, assim, modos de fazer certas ações ou tarefas.

Considerando-se o fato de que a pedagoga-pesquisadora deste trabalho passou por este processo, surgiu o interesse em estudar mais a fundo como ocorre a apropriação da função

de interveniente e qual o papel ele exerce. Para tanto, ingressou no GPPL/FE/Unicamp a fim de desenvolver este trabalho de pesquisa, que se encontra aqui relatado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo traz as implicações da atividade pedagógica desta pesquisadora. Relata-se como foram suas primeiras experiências na educação e o seu trabalho na UTFPR, local onde enfrenta tensões no exercício de uma atividade como a de supervisão escolar, bem como as perspectivas em que se apoia para realização de seu trabalho e os efeitos que cada uma gera: de *expert* externo na atividade docente, de professor reflexivo e de CA.

No segundo, busca-se apresentar um panorama das origens da CA e suas especificidades, tais como os conceitos por ela desenvolvidos sobre gêneros de atividade e real da atividade. E ainda os fundamentos teóricos-metodológicos do dispositivo de autoconfrontação.

O terceiro apresenta os procedimentos metodológicos desta pesquisa, em seus aspectos pragmáticos e conceituais. Dentre eles: o contexto da pesquisa, a produção de dados, e o aparato teórico-metodológico que direciona para a análise de dados.

No quarto capítulo, expõem-se as análises dos dados em três partes: na primeira, a apresentação e descrição de trechos das participações da IF em sequência histórica; na segunda parte, uma discussão dos dados com base nos fundamentos da CA; e, na terceira, a síntese dos resultados.

Por fim, enunciam-se algumas considerações a respeito das contribuições gerais que este estudo de caso pode trazer para a formação de intervenientes.

## **1 TRAJETÓRIA E TENSÕES NO EXERCÍCIO DO CARGO DE PEDAGOGA<sup>4</sup>**

Este capítulo apresenta elementos da trajetória profissional percorrida até o momento, mais especificamente em atividades de apoio ao desenvolvimento de práticas docentes junto aos professores. Para tanto, está organizado em três partes.

Na primeira parte traz registros das experiências iniciais desta pedagoga em Colégios Estaduais do Paraná e em uma Universidade Federal. Na segunda, apresentam-se seus embasamentos e as implicações de uma função denominada supervisão escolar, com as respectivas tensões que envolvem essa atividade. Na terceira, encontram-se as especificidades do trabalho na UTFPR-PB e os desdobramentos de ações de apoio ao desenvolvimento de práticas docentes nessa condição tensa sob três perspectivas: de especialista, de reflexão e de clínica.

### **1.1 Primeiras experiências na profissão de Pedagoga**

Como Pedagoga, os primeiros contatos com o exercício da profissão ocorreram no interior de equipes pedagógicas dos Colégios da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no período de 2006 a 2007. Nesse contexto, o pedagogo é denominado de “professor pedagogo” por meio da Lei complementar nº.103/2004, do Governo do Estado do Paraná. As funções estão previstas no Art. 5º, § 4º, sendo: “atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional”.

O ingresso na Rede Estadual do Paraná ocorreu vinculado ao edital de concurso 037/2004, que aponta vinte e sete atribuições para as atividades do cargo de “professor pedagogo”; destas, é possível destacar três linhas de atuação.

Na primeira, atividades de gestão e organização do espaço escolar, por exemplo: organizar a distribuição de aula, a hora-atividade dos professores, o espaço da biblioteca, a aquisição de material didático, o conselho de classe, a elaboração dos documentos pedagógicos, promover a interação comunidade-escola, etc.

---

<sup>4</sup> Este capítulo foi desenvolvido considerando as contribuições da Prof<sup>a</sup> Lavínia Magiolino, que participou da banca de qualificação e sugeriu partir do lugar ocupado enquanto pedagoga-pesquisadora e dos desafios enfrentados.

Na segunda, atividades de formação docente continuada para professores, dentre elas: semanas pedagógicas no início de cada semestre letivo, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, promoção de momentos de reflexão-ação, etc.

Na terceira, atividades de orientação educacional, tais como: orientar o planejamento de ensino dos professores, subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico, atuar na elaboração de projetos de recuperação de estudos, realizar o acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico da escola, etc.

Após a experiência em Colégios Estaduais, atuando em uma vasta gama de tarefas que caracterizam o trabalho do “professor pedagogo”, esta pedagoga-pesquisadora ingressou na UTFPR-PB. Tal ingresso ocorreu por meio de concurso público para o cargo de pedagoga, na função de “supervisão”, conforme registrado no termo de posse.

Nesse novo meio de atuação a realidade se configura de uma forma diferente dos Colégios Estaduais. As atividades de gestão, por exemplo, não são encargos do pedagogo. Já as atividades de orientação educacional estavam a cargo de outra pedagoga, que estava há mais tempo na instituição. Coube, portanto, à pedagoga ingressante, e pesquisadora deste trabalho, as atividades de “formação docente continuada”, com o intuito de auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas docentes, ressaltadas na verbalização da chefia imediata no momento de seu ingresso, bem como a função “supervisora”, sinalizada no termo de posse (ALTHAUS, 2013).

A função de “supervisão escolar” é uma herança da configuração do Curso de Pedagogia por habilitações instituído em 1969<sup>5</sup>, sendo a “supervisão escolar” uma das habilitações dentre outras, tais como: orientação educacional, administração escolar, etc. Acontece que essa função, por si só, traz em seu histórico uma carga de tensão e conflito, que não favorece o trabalho da pedagoga que é nomeada para essa função.

Nessa função da pedagoga na UTFPR-PB, a principal tarefa consistia na organização de cursos e palestras para os professores com especialistas externos, especialmente em momentos de planejamento das atividades de ensino, definidos no calendário da instituição para ocorrerem antes do início dos semestres letivos. Além disso, no decorrer dos períodos letivos, havia a incumbência de intervir nas situações de problemas de ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup> O curso de Pedagogia foi regulamentado pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939, que previa a formação de três anos como bacharel e mais um ano para se tornar licenciado. Foi reformulado em 1969 pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer Nº. 252/1969 e da Resolução 02/1969, que previu a formação em licenciatura com habilitações para as diferentes áreas de atuação escolar. Em 2006, foi alterado novamente quando o Conselho Nacional de Educação instituiu Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, com uma formação única para a docência e a gestão educacional (CRUZ, 2011).

As ações voltadas aos professores, nesta perspectiva, ocorriam em um espaço-tempo desvinculado de seu meio laboral – a sala de aula, e por isso eram alvo de críticas e pouca aceitação por parte dos mesmos (ALTHAUS, 2013).

Por conta das condições do meio de trabalho e das atribuições da função, muitas tensões surgiram no decorrer das atividades pedagógicas, o que pode ser compreensível ao olharmos o significado da função de supervisor pedagógico e suas implicações.

## **1.2 Perspectivas e tensões da função de supervisão escolar**

As tensões nesse campo podem ser constatadas por diferentes perspectivas acadêmicas, que se dividem em três posicionamentos. De um lado, há os que defendem o trabalho do supervisor dentro das escolas. De outro, há os que criticam e recomendam o fim dessa atividade. Em meio a isso, há os que criticam, mas propõem reformulações.

Para Balzan (1984), Neubauer (1984) e Rangel (2000; 2008), a existência e a continuidade desses agentes na escola se fazem necessárias porque têm o processo ensino-aprendizagem como objeto de trabalho. Esses autores definem a atividade do supervisor escolar como a um especialista em questões de métodos de ensino, de planejamentos e de avaliações. Na perspectiva desses autores, o pedagogo-supervisor é alguém com uma posição que possibilita uma visão ampla da escola e, por isso, é detentor das condições necessárias para coordenar ações pedagógicas nesse âmbito.

Já Saviani (1979; 2000), Cardoso (1984) e Ferreira (2000), posicionam-se contra as habilitações, porque as consideram como uma fragmentação do trabalho no sistema escolar. Especificamente em relação ao supervisor, consideraram-na uma função de controle dos processos de ensino em conformidade com as políticas de Estado, nem sempre em consonância com a realidade da comunidade escolar. Para superar esta função do pedagogo voltado aos interesses das políticas de Estado, os referidos autores defenderam a substituição da formação de pedagogo com habilitações para um pedagogo com formação única, tanto para atuar como docente, quanto nas demais atividades da escola, e voltada para os interesses da comunidade escolar.

Em meio a esses dois posicionamentos contrários, Boas (1984), Ronca e Gonçalves (1984), Silva Junior (1984; 2000; 2008), Alonso (2000), Fernandes (2008), Medina (2008) e Amaral, Moreira e Ribeiro (2013), reconhecem as dificuldades da profissão e sugerem uma

formação que contribua para um processo de desenvolvimento. Para eles, o potencial do lugar que o pedagogo-supervisor ocupa, ou a função de supervisor educacional, poderia ser redimensionado para uma educação emancipadora e para a organização da formação continuada dos professores em serviço.

Segundo Silva Junior (2000, p. 223-233), inicialmente o trabalho do supervisor nas escolas era de “guardião do currículo”, “guardião das proposições legais”, “guardião das determinações externas”, a fim de evitar desvios e garantir a efetividade do currículo e das políticas governamentais. Essa posição de “guardião” denota um aspecto autoritário, que provoca tensões na relação do supervisor com os demais profissionais da escola. Com o movimento da modernização dos sistemas educativos, o currículo foi descentralizado e a função fiscalizadora foi informatizada. Com isso, segundo Silva Junior (2000), coube outra função para a supervisão, qual seja, a de organizadora da reflexão coletiva na escola.

Segundo Fernandes (2008) o contexto de trabalho da supervisão enfrentou tensões pela característica de servir como intermediária de uma capacitação vertical, do governo para escola. Em situações que “saberes científicos”, tidos como inquestionáveis, são escolhidos para pautar a capacitação sem levar em conta a realidade de sala de aula dos professores.

Para ultrapassar as dificuldades e promover um desenvolvimento para os professores e para educação, Ronca e Gonçalves sugerem “passos concretos”:

Deve ser superado o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores no sentido de resumir a sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que devem ser executadas pelo professor. Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca ao Supervisor em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, como possibilitar aos professores ocasiões para que eles *juntos* possam rever a própria prática [...] para que *juntos* os educadores possam trocar experiências, rever o que foi feito e *juntos* encontrar alternativas de ação (1984, p. 33-34, grifos dos autores).

Como se observa, os autores reconhecem que há um papel tradicional a ser superado. Ao invés de o supervisor cobrar planos de ensino, policiamento, e pretender ensinar, ser especialista na atividade do professor, cabe criar alternativas de ação dentro das escolas para que os professores, “juntos”, compartilhem suas experiências e revejam suas práticas. Isso indica o potencial desse profissional dentro das escolas, quando bem direcionado, quando bem formado (RONCA; GONÇALVES, 1984). Portanto, o indicativo de desenvolvimento está em mudar a forma de trabalhar, a serviço da educação.

Para que o supervisor consiga realizar ações coparticipativas na escola, Boas (1984, p. 67) afirma que “merece registro o grande alcance da aplicação do ‘método clínico’ (Goldhammer) em supervisão, pelo que enseja de autoconhecimento [...] nos procedimentos de auto e heretoavaliação”<sup>6</sup>. Contudo, não fica claro como o método seria implementado nem o que ele entende por método clínico.

Na visão de Silva Junior (2008), haveria um campo aberto para a função de supervisão no trabalho com a organização pedagógica do coletivo de escolas por meio da pesquisa-ação e, ao mesmo tempo, na construção de um arcabouço teórico de saberes sobre essa prática. O autor vislumbra para a supervisão o trabalho de formação continuada e de organização do coletivo da escola: “quem, se não o supervisor, deverá coordenar encontros de trabalho” (SILVA JUNIOR, 2000, p. 231). Embora sua opção pela pesquisa-ação possa ser questionada, há que se reconhecer que esse autor defende o trabalho de supervisão e seu desenvolvimento, mas não com a finalidade de que o supervisor seja o especialista na atividade do professor, e sim o organizador de um desenvolvimento coletivo.

Amaral, Moreira e Ribeiro (2013, p. 98) defendem o modelo reflexivo, em que “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a ação”.

Assim, percebe-se que entre os que defendem a extinção da função e os que defendem a continuidade, há um meio termo: há quem proponha uma mudança no modo de atuação; contudo, são proposições com rumos diferentes: pesquisa-ação, reflexão, trabalhar “junto” aos professores e com eles.

Como já assinalado, o que ocorreu em relação à formação do pedagogo foi que as Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia (CNE, 2006) instituíram a substituição do Curso com habilitações para um Curso com formação única, tanto para docência, quanto para coordenação pedagógica das escolas. Entretanto, pesquisas como as de Ramos (2017), de Rodrigues (2017) e de Santos (2018), têm mostrado que no momento atual o trabalho de coordenação pedagógica na Rede Estadual do Paraná está sendo realizado pelo pedagogo com acúmulo de funções, dentre elas a de supervisão. E, além disso, ele é gerenciador de uma política de formação docente continuada vertical, que vem pronta do Estado para ser aplicada pelo pedagogo junto aos professores (NADAL, 2007; RODRIGUES, 2017). Ou seja, o que se

---

<sup>6</sup> A autora está se referindo a Robert Goldhammer, autor do livro *Clinical Supervision*, publicado em 1969, nos Estados Unidos.

criticava no supervisor escolar não foi superado no exercício da atividade de coordenador pedagógico.

### **1.3 O exercício da atividade de pedagoga-supervisora na UTFPR-PB**

A UTFPR é resultado de uma transformação centenária que se iniciou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, em Curitiba, Capital do Estado do Paraná, inicialmente voltada aos alunos “desprovidos da fortuna” (LEITE, 2010, p. 13-14).

Essa Instituição passou por diversas transformações desde sua criação até os dias atuais, podendo-se citar algumas delas: em 1937, tornou-se Liceu Industrial do Paraná, mudança essa que também se refletiu na filosofia institucional, que introduziu “o artístico e o belo para as dimensões da técnica” (LEITE, 2010, p. 36); em 1942, alterou sua denominação para Escola Técnica de Curitiba, ocasião em que para esta instituição “o ensino tornava-se mais democrático” (LEITE, 2010, p. 42); em 1959, muda a denominação para Escola Técnica Federal do Paraná, com a expectativa de que o novo momento “traria às instituições de ensino maior autonomia” (LEITE, 2010, p. 54); em 1978, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR), mudança essa que, por sua vez, propiciou a implantação de cursos de Engenharia e, em seguida, de Pós-Graduação em diversas áreas; a partir da década de 1990, iniciou a expansão de Unidades da Instituição para o interior do Paraná; em 2005, conquistou o reconhecimento por sua atuação em ensino, pesquisa e extensão, passando a ser a primeira e única Universidade Tecnológica Federal do país; em 2007, participou do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007), o que tornou possível também a ampliação de cursos, de quadro de servidores, de oferta de vagas para o corpo docente e da estrutura física, com novos prédios, salas de aula e laboratórios.

Atualmente, a UTFPR está organizada no formato multicampi e presente em treze cidades do estado do Paraná: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

O *Campus* Pato Branco, lócus desta pesquisa, iniciou suas atividades em 1993. Quando do início das atividades nesse local, era denominado Unidade de Ensino Descentralizada do Sudoeste (UNED-PB), do então CEFET-PR. Em seu histórico consta que iniciou com a abertura de dois cursos técnicos. No ano seguinte, ocorreu a incorporação da



Fundação de Ensino Superior de Pato Branco existente nas proximidades da UNED-PB, e então expandiu o quadro de cursos para a graduação (LEITE, 2010, p. 143). A partir de 2007 passou a atuar também com cursos de Pós-Graduação. Atualmente, encontra-se com aproximadamente trezentos e trinta docentes, noventa técnicos administrativos em educação e quatro mil alunos<sup>7</sup>.

A UTFPR-PB atua com o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, em Agrimensura. Com Cursos de graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Manutenção Industrial, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Ciências Contábeis, Bacharelado em Química, Licenciatura em Letras Português-Inglês e Licenciatura em Matemática. Há oito Programas de Pós-Graduação: Agronomia, Desenvolvimento Regional, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção e Sistemas, Letras, Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, e Matemática.

Os docentes que atuam no *Campus* estão alocados em treze Departamentos Acadêmicos: 1) Administração; 2) Agrimensura; 3) Agronomia; 4) Ciências Contábeis; 5) Civil; 6) Elétrica; 7) Física; 8) Humanas; 9) Informática; 10) Letras; 11) Matemática; 12) Mecânica; e 13) Química.

Como já referenciado (cf. Apresentação), esta Instituição, assim como outras, enfrenta dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, em grande parte pelo fato de que muitos docentes são preparados para serem pesquisadores e/ou profissionais das áreas de formação, e não para o exercício da docência. Essa situação levou a UTFPR-PB a buscar apoio na pedagogia, com abertura de concurso público em que a pedagoga-pesquisadora deste trabalho ingressou.

É importante lembrar que é na Rede Estadual do Paraná que ocorrem as primeiras experiências (cf. 1.1) desta pedagoga-pesquisadora, que lhe servem de base prática para o exercício da profissão. Além disso, na UTFPR-PB é incumbida da função de supervisão escolar (cf. 1.1), função que lhe é atribuída no termo de posse. A diretriz de seus superiores é que atue com cursos e palestras dirigidas aos professores.

Na tentativa de atender a demanda de trabalho nessa Instituição, realizaram-se, a partir do ingresso em 2006, ações de formação docente continuada, tais como: leituras e discussões sobre o trabalho docente e discussão de problemas de sala de aula, em formatos de cursos e palestras. As discussões e cursos, na maioria das vezes, eram conduzidos pela própria

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis em <<http://portal.utfpr.edu.br/noticias/pato-branco/25-anos-1>>, acesso em 30 de dez. 2018.

pedagoga, embasada em especialistas da área da educação, como, por exemplo: Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha M (1997), Zabalza (2004), Libâneo (2005), Gasparin (2005) e Gil (2005). Já as palestras sempre contavam com a participação de especialistas externos, dentre eles: Ferri (2007), Nunes (2008), Wernewck (2008), Ferreira (2009), Anastasiou (2011).

Em geral, na avaliação dos professores, as discussões de problemas de sala de aula realizadas em pequenos grupos eram proveitosas. Entretanto, o conteúdo de leituras, de cursos e de palestras se tornavam rapidamente rejeitados e criticados sob os argumentos de que se distanciavam da realidade de sala de aula dos professores, “alegando [eles, os docentes] que o tema era importante, mas não era o suficiente para resolver os problemas concretos enfrentados em sala de aula” (ALTHAUS, 2013, p. 14).

As ideias, tanto de especialistas externos convidados para palestrar, quanto o discurso de especialistas que ressoava na atuação pedagógica, com a condução de leituras e cursos, traziam mensagens avaliativas e prescritivas do fazer docente. Por exemplo, Libâneo (2005), Gasparin (2005) e Gil (2005) descrevem passo a passo o que acreditam ser necessário para que o professor seja bem-sucedido em sala de aula. Trata-se de um discurso sobre como o professor “deve” fazer seu trabalho, são recomendações generalizadas e desconectadas das peculiaridades do ambiente laboral de cada docente.

Já textos de Pimenta e Anastasiou (2010) e Zabalza (2004) problematizam a docência no ensino superior apontando resquícios negativos de heranças de modelos universitários de ensino tradicional, de configurações institucionais inapropriadas e da preparação para docência por meio da pesquisa de forma insuficiente. As sugestões de superação indicam o caminho da formação inicial e continuada por meio de palestras e cursos. Para esses autores o professor “precisa” trabalhar com a aprendizagem centrada no sujeito, de modo que o aluno vá “da síncrese para a síntese pela análise” (ANASTASIOU, 2011).

Para Anastasiou (2011), os professores precisam aprender a preparar suas aulas de modo que, para cada tópico do conteúdo, se escolha uma estratégia de ensino (aula expositiva, dialogada, estudo de caso, trabalho em grupo, etc.), de acordo com uma ou mais operações mentais (comparação, imaginação, observação, interpretação, crítica, aplicação, etc.) que desejem que o aluno realize para aprender. E foi o que Anastasiou (2011) tratou em um curso aos professores da Universidade em questão, sem muita adesão deles.

Já Zabalza (2004), mesmo sugerindo ações de formação continuada, lembra que, dependendo da forma como se realiza, pode gerar resistência por parte dos professores para

com o formador. Diante disso, uma de suas indicações é o trabalho com o modelo de professor reflexivo.

Por sua vez, Maria Isabel da Cunha (1997) traz à baila os resultados de uma pesquisa sobre “O bom professor e sua prática”. Por si só o nome já demonstra um ponto de vista avaliativo, que pode, de partida, colocar muitos docentes na defensiva, haja vista que nem sempre as experiências na docência podem ser consideradas como “boas”. Todavia, ouvindo a indicação de alunos, do ensino técnico e superior, sobre aqueles que consideram seus bons professores, e indo observar aula e entrevistar tais docentes, a autora constata que o conceito de “bom professor” está atrelado a valores de determinado tempo e espaço, e que nem sempre atende às expectativas da academia.

Apesar de Cunha (1997) testemunhar e categorizar diversas técnicas e habilidades na prática docente de seus sujeitos, apontados pelos alunos como “bons professores”, ela não parece satisfeita com alguns aspectos que constatou. Por exemplo, diz que: o professor “não faz uma análise reflexiva de sua prática” (CUNHA, 1997, p. 162); os professores “repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa [...] tendência de reprodução da ação docente” (CUNHA, 1997, p. 168-169). Isto é, de seu ponto de vista de especialista há problemas com as práticas desses docentes.

Entretanto, a pesquisa não passou da fase de constatações, e mesmo concluindo que havia problemas, não demonstrou ter realizado alguma ação que contribuísse para as práticas docentes pesquisadas. Apenas se posiciona dizendo:

Tudo indica que não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análises e reflexão sobre a sua própria condição e experiência (CUNHA, 1997, p. 171).

Isto é, a indicação de que é preciso desenvolver ações que levem os professores à reflexão aponta também para o caminho do modelo de professor reflexivo.

Nesses exemplos, tanto na apresentação da função da supervisão do ponto de vista acadêmico, quanto nas referências que balizaram o trabalho da pedagoga por um longo tempo, notam-se duas categorias: uma de especialistas, que fazem julgamentos, recomendações e aconselham sobre o agir dos professores; outra de propositores de ações de cunho reflexivo, em que o próprio professor vai analisar suas práticas.

Em relação aos especialistas, como nos afirma Clot (2007) são “especialistas em ‘boas práticas’”<sup>8</sup>, trata-se de “especialistas na atividade do professor” (LIMA A, 2016b). Isto é, pessoas externas ao meio laboral dos docentes, que falam de uma “atividade idealizada”. E “frequentemente apontam o que consideram ser os ‘erros’ dos professores, indicando em seguida o que os docentes deveriam ‘na verdade’ fazer para ‘acertar’” (LIMA A, 2016b). Esse posicionamento frequentemente é rejeitado pelos professores, tal como ocorreu na atuação desta pedagoga (ALTHAUS, 2013).

Por sua vez, o modelo do professor reflexivo, segundo Schön (1992) e Alarcão (2013), prevê quatro noções a serem desenvolvidas pelo professor: 1) conhecimento na ação, o saber fazer que se manifesta na execução da ação; 2) reflexão na ação, a reflexão concomitante com a realização da ação e sua reformulação; 3) reflexão sobre a ação, o pensar sobre a ação realizada; 4) reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, a metarreflexão, o pensar sobre o que refletiu durante a ação, que ocorre após a realização da ação.

No entanto, é possível perceber algumas fragilidades no modelo de professor reflexivo. Por mais que a profissão de professor possa ser considerada solitária pelo fato de que, em geral, cada professor entra em sala de aula sozinho ela o coloca como parte de um coletivo profissional mais amplo. Diante disso, refletir sozinho, sem o diálogo com um par de profissão, em pouco o ajudaria a sair da mesmice, podendo correr o risco de ficar encalhado em uma reflexão ingênua (CLOT, 2007; FAÏTA, 2007).

Para Schön (1992), as relações interpessoais do professor ocorrem com os alunos. Embora se possa concordar que a atividade docente só se realiza na relação com os discentes, e por isso não se descarta a validade do diálogo entre docente e discente, em âmbito profissional, a relação interpessoal, sobre as reflexões a respeito do trabalho, deve ocorrer também com os pares de profissão.

Amaral, Moreira e Ribeiro (2013, p. 98) dizem que: “o modelo de ensino reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos”. Ora, quando se pretende um desenvolvimento, ele poderia emergir da harmonia? Ou seria a contradição um terreno fecundo para tal desenvolvimento?

Em suma, o fazer de uma pedagoga que coloca em seus discursos esses pontos de vista de especialistas na atividade docente, bem como ações de cunho reflexivo, vai de encontro à realidade dos professores, uma vez que eles não se identificam com as afirmações sobre o

---

<sup>8</sup> Texto original: “les experts en « bonnes pratiques »” (CLOT, 2007, p. 85).

trabalho deles ou com reflexões que pouco os ajudam a superar suas dificuldades. Sentem-se julgados e condenados de um espaço fora de suas salas de aula.

Na tentativa de se afastar dessa condição, apresentada acima, e de criar algo novo, a pedagoga se aproximou de uma abordagem teórico-metodológica denominada Clínica da Atividade (CLOT, 2010; ALTHAUS, 2013; LIMA A, 2016a).

Nessa perspectiva, preconizam-se as transformações das situações de trabalho com o protagonismo dos trabalhadores (CLOT, 2006a; 2010). Assim, o trabalho de formação docente continuada passa a considerar o professor como especialista em sua atividade. Além de que, parte-se da sala de aula, meio laboral, para a realização de ações junto aos professores que provoquem a possibilidade de ampliarem seu poder de agir (CLOT, 2010; LIMA A, 2016a).

Assim, um modo novo de realizar o trabalho pedagógico vislumbra-se. A CA será apresentada com mais detalhes na sequência.

## **2 CLÍNICA DA ATIVIDADE: ORIGEM E QUADRO TEÓRICO**

As perspectivas apresentadas no Capítulo um, de especialista e de professor reflexivo, não promoviam o trabalho de desenvolvimento de práticas docentes que a pedagoga deveria realizar junto aos professores. Diante desse fato, desencadeou-se um contexto de tensão da atividade pedagógica e a CA surgiu como uma alternativa para contribuir na busca por solução de problemas enfrentados no cotidiano das salas de aula (ALTHAUS, 2013).

Diferentemente das perspectivas que deslocam os professores a um anfiteatro para ouvir, de modo muitas vezes passivo, palestras de especialistas na atividade docente que visam a dar conselhos ou a colocá-los para refletir sobre suas práticas de modo solitário, a CA atua a partir do ambiente laboral, a sala de aula. Assim sendo, procura-se engendrar um deslocamento psicológico dos trabalhadores, nesse caso, professores (CLOT, 2007).

A CA tem como objetivo provocar transformações nas situações de trabalho, por meio do desenvolvimento do poder de agir dos profissionais porque cuidando do trabalho cuida-se também da saúde do trabalhador. Nesse contexto, o objeto de análise dos trabalhadores é a atividade de trabalho, e o objeto de análise do interveniente é o desenvolvimento do ofício. Isto é, diferentemente de perspectivas que avaliam e criticam os trabalhadores, apontando faltas, a CA os ajuda a compreender melhor a atividade realizada e contribui para encontrar outros modos de executar suas tarefas. Ressalta-se, que, dessa maneira, o especialista na atividade é o trabalhador. Ao invés de orientá-lo no que deve ser feito, lança-se mão de um dispositivo no qual o trabalhador se observa no decorrer de suas atividades e, a partir disso, pode introduzir mudanças (CLOT, 2010, p. 117-153; LIMA M; BATISTA, 2016).

Assim sendo, este capítulo visa expor elementos básicos e essenciais da CA. Para tanto, o texto está organizado em duas partes: a primeira traz elementos de quadros referenciais nos quais a CA se embasa para elaborar sua própria fundamentação teórico-metodológica; a segunda parte busca explicitar algumas especificidades da CA: conceitos-chave, como real da atividade, gêneros de atividade e aspectos teóricos e metodológicos da CA.

### **2.1 Um breve retorno às origens da Clínica da Atividade**

Segundo Clot (2017), a CA situa-se no campo da Psicologia do Trabalho e se

desenvolveu no final do Séc. XX inspirada na ergonomia francófona e na psicopatologia do trabalho. Nessa área, muitos autores se referem à CA como uma das Clínicas do Trabalho (CTs), ao lado da psicodinâmica do trabalho, da psicossociologia do trabalho e da ergologia, cada qual com suas especificidades (Por exemplo, BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; BENDASSOLLI; GONDIM, 2014; LHUILIER, 2011; 2014).

A título de organização, este tópico divide-se em: 1) descrição da Psicologia do Trabalho e da perspectiva clínica; 2) explanação sobre as CTs e o projeto de cientificidade alternativo às ciências tradicionais; 3) abordagem de questões e conceitos herdados da Ergonomia Francófona e da Psicopatologia do Trabalho.

### **2.1.1 A Psicologia do Trabalho e a perspectiva clínica**

A Psicologia do Trabalho é um campo constituído em contraponto com a história da Psicologia Industrial<sup>9</sup>, que surgiu em meados do séc. XIX e início do séc. XX, especialmente com estudos e experimentos voltados para o homem no contexto industrial (LEÃO, 2012). Em um contexto taylorista, a Psicologia Industrial visava a selecionar e classificar as pessoas tendo em vista escolher trabalhadores aptos a executarem um determinado tipo de tarefa. Assim sendo, testes de aptidões eram bastante utilizados para selecionar e acompanhar os trabalhadores em suas atividades.

Com as transformações sociais, tecnológicas e econômicas do séc. XX, surgem outras concepções sobre o homem e o trabalho, e logo o campo de atuação da Psicologia do Trabalho se expande para além das fábricas, em ambientes como escolas, sindicatos, hospitais e outros. Nessa nova ordem, os problemas de trabalho passam a ser vistos e tratados em relação ao contexto social das pessoas. Com isso, a atenção se volta para as relações humanas enquanto sistema complexo (LEÃO, 2012).

Segundo Sato (2013), no Brasil, a Psicologia do Trabalho surgiu em meados do Séc. XX, em contraposição ao “utilitarismo”<sup>10</sup>, com alicerces na engenharia, na medicina e na psiquiatria. Sendo a Psicologia Social que primeiramente se ocupou e se preocupou com as questões subjetivas do trabalho,

---

<sup>9</sup> Que mais tarde passa a se chamar Psicologia Organizacional.

<sup>10</sup> O “útil” é compreendido como o princípio de todos os valores, tanto para visão que se tem do trabalho, quanto para nortear a atuação da própria psicologia (SATO, 2013, p. 100).

[A] perspectiva da psicologia social convida-nos a olhar o trabalho e os processos organizativos a partir do ponto de vista dos trabalhadores, mostrando situações difíceis de serem vividas, estratégias e táticas criadas e utilizadas para com elas lidar (SATO, 2013, p. 101).

Para essa autora, na década de 1980, preocupações com a saúde do trabalhador, enquanto saúde pública e coletiva, e atuações de organizações sindicais, colocaram em pauta questões de subjetividade no mundo do trabalho. Com isso, surge o enfrentamento de alguns desafios, tais como: a ideia institucionalizada, pelo utilitarismo, de que a formação e qualificação é responsabilidade apenas do trabalhador; a culpabilização do trabalhador pelo desemprego; a subjetividade e atividade nas condições de desemprego e de trabalho informal (SATO, 2013).

Em termos de produção de conhecimento, busca-se, ainda no séc. XX, desenvolver um projeto de cientificidade na psicologia, diferente das formas tradicionais – positivistas e neopositivistas –, relacionando psicologia e marxismo e introduzindo contribuições de áreas como a linguística, a psicanálise, a sociologia, além de uma reflexão sobre os movimentos sociais e grevistas da década de 1960. Assim, emergem preocupações com a saúde dos trabalhadores e o trabalho entendido de forma mais ampla (CONCEIÇÃO, ROSA; OSOSRIO, 2017), ou seja, o trabalho como objeto da psicologia não é mais apenas o assalariado e urbano, mas também o rural e o não assalariado. Com isso, a “Psicologia do Trabalho” é mais representativa da abrangência desse campo (LEÃO, 2012), pois coloca o conflito capital-trabalho no centro da discussão e se coloca a favor dos trabalhadores.

Atualmente a Psicologia do Trabalho prioriza a análise das situações de trabalho, algumas de suas abordagens – a exemplo da CA –, a perspectiva clínica em detrimento de abordagens psicotécnicas e de aptidões<sup>11</sup>. Desde a década de 1960:

A psicologia do trabalho vai especificar o método clínico dando-lhe por objeto o estudo da situação de trabalho, isto é, a dupla formada, de um lado, pelo sujeito, de outro, pela tarefa e seu meio ambiente (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 292).<sup>12</sup>

<sup>11</sup> As abordagens psicotécnicas e de aptidões são típicas da Psicologia Industrial e Organizacional.

<sup>12</sup> Texto original: “La psychologie du travail va spécifier la méthode clinique en lui donnant pour objet d’étude la situation de travail, c’est-à-dire le couple formé par le sujet, d’une part, sa tâche et son environnement, d’autre part”.



Embora muitos estudos ora pendessem para a questão da tarefa, ora para o meio, Faverge, pesquisador da área de ergonomia, em contraposição aos testes de aptidões, defende a abordagem clínica para atuações em situações de trabalho.

A perspectiva clínica se desenvolveu historicamente, passando por diferentes maneiras de compreendê-la e praticá-la (CLOT; LEPLAT, 2005). Segundo Lhuillier (2014), a ideia de Clínica surgiu no séc. XIX, vinculada à área médica, como uma prática que se faz junto ao leito do doente. Em psicologia, o termo “clínica(o)”, seja como adjetivo ou como substantivo, passou a ser utilizado em uma área da psicologia denominada Psicologia Clínica, tanto para estudo, quanto para aplicação prática (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017; CLOT; LEPLAT, 2005).

Aguiar (2001, p. 609), reivindica as raízes do método clínico para a psicanálise. Seus argumentos são que, especialmente na França, a psicologia clínica se constituiu a partir da psicanálise e que o método clínico contempla dimensões paradigmáticas da clínica psicanalítica, quais sejam: “a singularidade do sujeito” e “a ideia de uma contemporaneidade entre pesquisa e tratamento”. Além disso, esse autor aponta Lagache, psicanalista francês, como responsável por uma tentativa, embora fracassada, de um projeto unitário entre os métodos clínico e experimental.

Vários autores (AGUIAR, 2001; ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017; LHUILIER, 2014) assinalam que a terminologia “psicologia clínica” é inicialmente atribuída ao psicólogo americano Witmer, discípulo do alemão Wundt, a fim de trabalhar com casos psicopatológicos, especialmente, de crianças com dificuldades escolares.

Nos países de língua francesa, Piaget contribuiu notadamente para o desenvolvimento de um método clínico adaptado ao estudo do pensamento infantil. Na década de 1920, ao iniciar seus trabalhos relacionados à “Escala Métrica da Inteligência” de Binet e Simon, em que se desenvolviam testes padronizados de inteligência, não concordou com essa metodologia. Desenvolveu, assim, o método clínico embasado em entrevistas que buscavam investigar a forma de pensar de cada criança, ao invés de utilizar testes com as mesmas questões aplicadas a todos os sujeitos de forma engessada. Desse modo, distanciou-se de questionários e procedimentos psicotécnicos fechados, avaliados em termos de certo ou errado, que servem para gerar estatísticas, sem entender em profundidade como os indivíduos pensam e as razões que os levam a responder às perguntas do examinador de uma determinada maneira (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017).

Em suma, no que diz respeito à perspectiva clínica, a maior parte das abordagens destaca alguns pontos fundamentais, tais como: 1) é casuístico<sup>13</sup>, isto é, trata de cada caso em sua singularidade; 2) privilegia o qualitativo em suas análises e não o meramente quantitativo e estatístico; 3) é respaldado em teorias gerais; 4) apela para algo da ordem do “intuitivo”, no que concerne à capacidade intelectual de perceber ou discernir algo *a priori*, identificar pistas, bem como o momento adequado para intervir; e 5) é holístico, por considerar as observações dos pontos sincrônicos – estudo de um momento específico – e diacrônicos, isto é, ao longo do tempo (CLOT; LEPLAT, 2005; ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017).

Para além dessas características, em Psicologia do Trabalho adota-se a perspectiva clínica vinculada a um projeto de cientificidade (tratado na próxima parte) que considera as relações entre trabalho e subjetividade. Bendassolli e Soboll (2011) deixam claro que a relação entre clínica e trabalho é amplamente diferente da “clínica de consultório”, que em geral, aborda problemáticas individuais. Busca-se então:

articulação entre o mundo psíquico e o mundo social [...] contempla as vivências do sofrimento, neste caso ancoradas nas experiências objetivas e subjetivas de trabalho [...] e também enfatiza os processos criativos e construtivos do sujeito, bem como sua capacidade de mobilização, de agir e de resistência face ao real do trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL 2011, p. 3).

Em CA privilegia-se uma *démarche* clínica, mais que uma perspectiva ou um método: trata-se de uma postura constituída e desenvolvida em um quadro epistemológico que possibilita criar e usar dispositivos no âmbito do trabalho, tendo a atividade em movimento como centro de análise e os trabalhadores como protagonistas (CLOT, 2010; FAÏTA, 2017). Dizer que coloca em movimento significa identificar novas formas de viver o trabalho a partir do vivido. Considerar os trabalhadores como protagonistas da análise é reconhecer sua condição de especialistas no que fazem, mesmo que, de início, os sujeitos não saibam que sabem o que sabem (CLOT, 2010). Essa condição se diferencia da perspectiva de especialista externo ao meio laboral, que traz recomendações aos trabalhadores.

A *démarche* clínica é explicada por Faïta (2017) como uma “postura clínica”, na qual o pesquisador clínico envolve-se na intervenção por meio do diálogo que trava com os sujeitos, para ajudá-los a analisar e transformar suas situações de trabalho. “Nosso papel

---

<sup>13</sup> De acordo com o dicionário Michaelis On-line: “é relativo à casuística”, que por sua vez pode ser: “estudo de casos” ou “análises de caso”. Além disso, quando se fala em “caso” não se está referindo apenas ao individual, mas também a uma situação que envolve, por exemplo, uma organização coletiva de trabalho.

consiste em colaborar com eles na compreensão deste objeto, que eles descobrem, colocando-os à distância de si mesmos, ainda que vivam frequentemente essas situações<sup>14</sup>” (FAÍTA, 2017, p. 14). Assim, a *démarche* clínica pressupõe intervir para favorecer que os trabalhadores ocupem uma posição onde consigam se observar, perceber como são e como podem ser diferentes. Nessa *démarche* clínica, estabelece-se um diálogo com os sujeitos sobre suas atividades, tornando-se possível provocar e apoiar o desenvolvimento que leva às transformações das situações de trabalho.

Desse modo, a CA, em sua *démarche*, tem como primazia a transformação da ação em cada caso para, então, na sequência, debruçar-se na compreensão do percurso realizado, a fim de renovar seus conhecimentos.

Uma clínica de atividade não é apenas um método de ação e transformação. Ela não dá as costas ao conhecimento científico. É também um método de produção de conhecimento. Melhor ainda, pode contribuir – entre outros – para a renovação do objeto do conhecimento na psicologia do trabalho<sup>15</sup> (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 311).

Assim, analisar a atividade dos sujeitos, com eles, e provocar as possibilidades de transformação das situações de trabalho se torna objeto de estudo, que, por sua vez, gera novos conhecimentos científicos sobre a atividade de trabalho e sobre a intervenção com os sujeitos. Esses conhecimentos são generalizáveis, desde que se identifiquem traços em comum entre os casos. Para tanto, faz-se necessário ampliar as dimensões diacrônica e sincrônica que caracterizam o aspecto holístico da perspectiva clínica.

Ademais, a CA não é a única na área da Psicologia do Trabalho. Ela se constituiu ao final do séc. XX como uma das Clínicas do Trabalho (CTs) que defendem o projeto de cientificidade apresentado a seguir<sup>16</sup> (LEÃO, 2012; BENDASSOLLI; GONDIM, 2014).

<sup>14</sup> Texto original: “Notre rôle consiste à collaborer avec eux dans la compréhension de cet objet, qu’ils découvrent en le mettant à distance d’eux-mêmes alors qu’ils vivent fréquemment ces situations” (FAÍTA, 2017, p. 14).

<sup>15</sup> Texto original: “Une clinique de l’activité n’est donc pas seulement une méthode d’action et de transformation. Elle ne tourne pas le dos à la connaissance scientifique. C’est aussi une méthode de production de connaissances. Mieux, elle peut apporter sa contribution – parmi d’autres – à un renouvellement de l’objet de connaissance en psychologie du travail” (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 311).

<sup>16</sup> Salienta-se que as especificidades da CA serão abordadas com mais detalhes a partir da parte dois deste capítulo e nos demais.

### 2.1.2 As Clínicas do Trabalho

Cabe esclarecer que este item se refere principalmente aos trabalhos de Bendassolli e Gondim (2014) e de Bendassolli e Sboll (2011), tal como apresentam as CTs em suas obras, isto é, de modo geral. As características mais específicas de CA serão desenvolvidas na segunda parte deste capítulo e nos demais.

Para as CTs, a abordagem clínica trata das questões do trabalho no ambiente em que este se realiza. Para Lima M (2011, p. 228), a CT é “o conjunto de disciplinas que abordam as questões relativas à subjetividade nos contextos laborais”. Além disso, essa perspectiva é adotada em razão de um projeto de cientificidade como alternativa às formas “(neo)positivistas” de produzir conhecimento em Psicologia do Trabalho. Privilegia-se a relação subjetividade-trabalho em oposição às dicotomias entre pesquisador e trabalhador, teoria e prática, sujeito e objeto (BENDASSOLLI; GONDIM, 2014).

Nessa perspectiva, o conhecimento se produz na interação entre o clínico e o trabalhador, a teoria e a prática são constituídas pela linguagem, os sujeitos são vistos como capazes de explicar e interpretar as intenções que movem suas ações. Refuta-se a mera descrição da realidade e dos fatos, a observação apenas direta e ingênua, assim como o raciocínio hipotético-dedutivo (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; BENDASSOLLI; GONDIM, 2014). Desse modo, para algumas abordagens nesse campo o pesquisador clínico não deve se colocar para os trabalhadores como um especialista que representa um conhecimento direcionado de maneira vertical,

[...] com a ciência e seus representantes ocupando o topo do *ranking* na capacidade de decifrar a realidade. Ao mesmo tempo, reafirma-se a importância da pesquisa, no sentido de uma prática investigativa, problematizadora, crítica (BENDASSOLLI; GONDIM, 2014, p. 22).

Isto é, para esses autores, o conhecimento não é unilateral, mas horizontal, pesquisador e trabalhador são agentes imbricados de diferentes conhecimentos que manifestam em suas linguagens, interagindo para a produção de novas formas de lidar e teorizar os problemas práticos. Portanto, assume-se que o conhecimento se constrói na interação subjetiva dos sujeitos, clínico e trabalhador, em que cada um contribui com o seu saber.

Assim sendo, são muitos os desafios para um projeto de cientificidade em CT<sup>17</sup>. Para Bendassolli e Gondim (2014, p. 22-25), algumas características gerais são: a) “uma epistemologia não correspondista”. Isto é, que não tome como verdade o mero espelhamento da realidade, mas que considere o valor do conhecimento desencadeado pela prática e – constituído e manifesto – pela linguagem<sup>18</sup>, de modo a contribuir com a potencialização da ação (não apenas com a explicação); b) “uma ontologia não empirista”. Ou seja, para além do empírico observável diretamente, considera-se o que seria possível realizar, pois as possibilidades, mesmo que não tenham sido efetivadas, mantêm-se vivas e atuantes sobre a complexidade do ser trabalhador; c) “uma metodologia dialógica”. Desse modo, não se enquadra em instrumentos mensuráveis e unilaterais, é da ordem da intervenção como processo interlocutivo, considerando que a ação possa, por vezes, ser explicada e interpretada em suas razões, sentidos, significados e subjetividades, ou ao menos provocada a isso; d) “uma orientação para a ação”. Por conseguinte, diferencia-se de especializações externas ao trabalho. Assume-se a ideia, notadamente em CA, de que o trabalho só pode ser compreendido pelo movimento de transformação, posto em marcha de maneira intencional, especialmente em se tratando de CA; e) “uma orientação axiológica”. Para tanto, não são as hipóteses, e sim os problemas da prática que demandam a produção de conhecimento. Nesse aspecto, mobilizam-se princípios e valores na atenção caso a caso e na articulação de diferentes teorias.

Ressalta-se que a análise do trabalho nas CTs debruça-se sobre a profundidade de cada caso, ao invés da superficialidade de questionários e escalas. Todavia, surge a questão da generalização, tão importante para o reconhecimento científico de uma teoria; ela é buscada por meio da problematização de vários casos em contextos diferentes, a fim de identificar traços em comum entre eles (BENDASSOLLI; GONDIM, 2014).

Ainda, segundo Bendassolli e Soboll (2011), as clínicas da Psicologia do Trabalho se agregam em torno de alguns pressupostos : a) interesse pela ação, mais especificamente pela possibilidade de levar os sujeitos a desenvolverem o poder de agir no sentido tanto de pensarem sobre suas atividades, quanto de buscarem novas formas de enfrentar suas dificuldades no trabalho; b) entendimento sobre o trabalho, não como emprego, não pela instância econômica, mas como modo de agir no mundo, de transformar o real abarcando as prescrições, os saberes, o que é realizado ou não, e o que é compartilhado ou não; c) defesa da teoria da subjetividade, para a psicodinâmica, por exemplo, do sujeito que enfrenta conflitos intrapsíquicos, para a CA

---

<sup>17</sup> Cabe esclarecer que cada CT tem seu próprio projeto de cientificidade, porém neste trabalho não se tem o objetivo de aprofundar esta questão. O que se apresenta aqui é apenas um panorama geral.

<sup>18</sup> Entende-se a linguagem de forma ampla, e não apenas a falada.

do sujeito que agrega forças sócio-históricas e dialógicas, que pode transformar sua atividade e se desenvolver; e d) preocupação com a saúde, embora compreendida de formas diferentes em cada uma, seja voltando-se para os riscos psicossociais, ou o sofrimento, ou o prazer, ou os impedimentos no trabalho.

Embora as CTs estejam ligadas ao mesmo campo do saber, isto é, a Psicologia do Trabalho, elas se diferenciam umas das outras por seus quadros epistemológicos e ontológicos, compreendendo opções teóricas e metodológicas diferentes para intervir e/ou analisar o trabalho. Por exemplo, a psicodinâmica se embasa na psicanálise, enquanto a CA tem como principal fonte de fundamentação os estudos psicológicos de Vigotski e seus colaboradores, bem como os estudos da linguagem de Bakhtin e seu Círculo (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; BENDASSOLLI; GONDIM, 2014; LHUILIER, 2011; 2014; LIMA M, 2011; 2014).

A este respeito, Clot afirma: “a Clínica da Atividade tal como a concebo e pratico não se inscreve na tradição psicanalítica” (2011, p. 77). Entretanto, assegura que, embora não ignore as contribuições da psicanálise para a análise do trabalho, encontra em Vigotski e em Bakhtin a ideia-chave de que o social está nos sujeitos como energia vital e fonte de conflito, como o motor que impulsiona as transformações. Além disso, considera que “a psicanálise tem tudo a ganhar, em seu próprio terreno, ao se confrontar com as exigências clínicas e teóricas de um enfoque da atividade que conserva sua agudez em ambiente de trabalho” (CLOT, 2011, p. 81).

Além disso, a CA traz em seus pressupostos algumas concepções da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho. Para uma melhor compreensão, apresentar-se-ão aspectos relacionados a essas áreas.

### **2.1.3 Heranças da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho que influenciam nas questões e conceitos da CA**

Quanto à influência da ergonomia francófona na CA, cabe, primeiramente, explicitar que a corrente francófona se opõe à ergonomia anglófona por suas concepções. A ergonomia anglo-saxônica tem como principal vertente o taylorismo, do início do séc. XX, com foco na eficiência e na produtividade. Ademais, efetiva-se, em geral, por experimentos laboratoriais transplantados para as fábricas, em que o homem precisa se adaptar à máquina (ALMEIDA, 2011).

Já a ergonomia francófona, que surgiu por volta da década de 1960, prioriza a análise do trabalho em situação real. Aplica-se na resolução de dificuldades enfrentadas no trabalho, buscando conciliar os interesses dos trabalhadores com os da empresa. Diante disso, seu pressuposto é “compreender o trabalho para o transformar” (GUÉRIN et al., 2012). Para tanto, segue procedimentos relacionados à observação dos trabalhadores em atividade, à entrevista, à filmagem e à confrontação dos trabalhadores em ação. Isso tudo a fim de realizar uma análise do trabalho *in loco* que resulta em um “diagnóstico” com “recomendações” de “transformações no trabalho”, voltadas para a “direção da empresa e dos representantes dos trabalhadores” (GUÉRIN et al., 2012, p. 178-181).

De maneira geral, pode-se concluir que, da ergonomia francófona, a CA vai reter a análise da atividade de cada caso no meio em que as situações de trabalho ocorrem e, especialmente, os conceitos de “trabalho prescrito” e “trabalho realizado” (CLOT, 2010).

O “trabalho prescrito” refere-se às tarefas, oficiais e oficiosas, passadas ao trabalhador pela empresa ou órgão de controle, já o “trabalho realizado”, é o que, efetivamente, é feito pelo trabalhador. Contudo, entre o que se encontra prescrito e o que se realiza há uma distância. A CA atua com o conceito de “real da atividade”, que são as inúmeras possibilidades de realização, sendo que o trabalhador, ao agir, irá optar por uma única forma, diante de um repertório que lhe é conhecido ou de algo a ser recriado frente a empecilhos (VIGOTSKI, 1996; CLOT, 2010, p. 103-104; cf. 2.2.2; LIMA A, 2019, no prelo).

Entretanto, em CA, ao invés de “compreender para transformar” (GUÉRIN et al., 2012), visa-se ao inverso, “transformar para compreender” (CLOT, 2010, p. 147). Além disso, não se tem a pretensão de fazer “recomendações”, mas de desenvolver o “poder de agir” dos trabalhadores, para que eles transformem suas atividades e ou situações de trabalho (CLOT, 2010). A razão e a importância disso estão na preocupação com a saúde do trabalhador, “saúde e poder de agir têm, portanto, uma ligação naqueles que trabalham” (CLOT, 2017, p. 18). Desse ponto de vista, os impedimentos, fracassos e repetições idênticas no trabalho podem se transformar em automatismos que liberam o sujeito para desenvolvimentos posteriores ou podem levar ao adoecimento do trabalhador. Quando isso acontece a fonte de saúde é o reestabelecimento do poder de agir.

Da psicopatologia do trabalho, a CA traz a preocupação com a relação dos processos de doença-saúde dos trabalhadores como questão a ser potencializada.

A psicopatologia surge na França, em meados do séc. XX, a partir de movimentos higienistas, no contexto do entre guerras e pós II Guerra Mundial. Sivadon, médico psiquiátrico

francês, foi o primeiro a utilizar a terminologia “psicopatologia do trabalho”, uma vez que seus estudos se voltavam para questões de doença mental e logo os relacionou ao trabalho (LIMA M, 1998). Sivadon seguiu a teoria de Henri Ey, sobre as estruturas orgânicas e dinâmicas dos distúrbios psíquicos. Ele desenvolveu um método denominado de Ergoterapia, que é um “método psicoterápico que emprega o trabalho, a ocupação educativa, na cura das doenças” (NASSIF, 2005, p. 82). Portanto, para ele o trabalho poderia ser uma fonte de saúde.

Posteriormente, Le Guilhant, apoiando-se mais nas concepções de Follin e Bonnafé, com base nas correntes marxistas e na psicologia concreta de Politzer, empenha-se em estudos sobre a saúde mental no trabalho, elaborando sua teoria sobre os impactos do trabalho no psiquismo humano. Ele procurou estabelecer relações entre alienação mental e social, sem negar o orgânico e o psicológico no adoecimento psíquico dos trabalhadores (LIMA M, 1998; NASSIF, 2005).

Há ainda a contribuição de Tosquelles, que se voltou para a ergoterapia, preocupando-se em tratar as instituições para cuidar dos pacientes. Atuou em hospitais psiquiátricos, fazendo da atividade um meio para promover a saúde (CLOT, 2010; 2011; LIMA M, 2011).

Na década de 1980, Dejours, influenciado pela psicanálise de Lacan, dá outros rumos à questão da psicopatologia, inclusive, alterando a nomenclatura para “Psicodinâmica do Trabalho” e defendendo a ideia de que não é o trabalho que provoca a doença, no máximo a desperta diante de um potencial existente. Seu objeto de estudo é tanto o sofrimento quanto o prazer no trabalho. Busca compreender o que denomina de normalidade, mais especificamente, as estratégias de defesa individuais e coletivas que levam os trabalhadores ao equilíbrio psíquico (LIMA M, 1998; NASSIF, 2005).

Como apontado no tópico anterior, a CA se diferencia da psicodinâmica pelo embasamento epistemológico, teóricos, metodológicos e ontológicos. Além disso, pode-se destacar alguns pontos, tais como: a observação, que para a psicodinâmica é dispensável, para a CA é um instrumento para provocar a transformação, pois o observado passa a se observar. Ou seja, realiza um movimento de se colocar em outro lugar psicologicamente, por meio de um diálogo interno (CLOT, 2010). E, “a Clínica da Atividade faz desse diálogo interno um ponto de partida da ação, oferecendo-lhe um novo destino e evitando que ele se ‘degrade em um solilóquio’” (LIMA M, 2011, p. 251). Outra questão importante, que destaca a diferença entre ambas, é que a psicodinâmica busca o consenso entre os trabalhadores, enquanto a CA aposta na controvérsia na busca por desencadear novos pontos de vista. Ademais, a psicodinâmica



acredita na possibilidade de normalidade dos sujeitos, já em CA se almeja promover a saúde<sup>19</sup> (LIMA M, 2014).

Clot parte das questões levantadas na psicopatologia para tornar a questão da saúde uma pauta prioritária da CA. Ele assim se posiciona:

Trata-se menos de fazer o inventário dos riscos psicossociais, do que de encontrar, com os profissionais, os recursos psicossociais e sociais próprios para realizar um trabalho de qualidade por natureza discutível (produtos, serviços, coletivos, performances). É menos a atenção voltada ao trabalhador “exposto” aos riscos, com sua suposta passividade, do que a busca de capacidades de ação imprevisíveis em sua atividade; é menos a preocupação de promover o suposto “bem-estar” do operador, do que a preocupação de redescobrir, com ele, os prazeres do “bem-fazer”. Pois aqui se encontra a mola propulsora da saúde no trabalho (CLOT, 2017, p. 18).

Considera-se que, nesta citação, Clot está enfatizando a diferença entre a perspectiva da psicodinâmica, que toma como problema a fragilidade psíquica do sujeito para explicar a origem do adoecimento mental e de outro lado a perspectiva da CA, em que a fragilidade da organização do trabalho é a fonte do adoecimento mental.

Vale, portanto, enfatizar que é mais importante encontrar, com os profissionais, os recursos psicossociais e sociais, que fazer inventário de riscos. É mais relevante a busca por capacidades de ações imprevisíveis na atividade, que a atenção voltada para a exposição do trabalhador aos riscos. É mais significativo redescobrir, com o trabalhador, o prazer do “bem-fazer”, que procurar promover o “bem-estar”. Isso porque, para o precursor da CA, a saúde não é a ausência de doença, mas o exercício do poder de agir.

Assim, para a CA o sofrimento é resultado das atividades impedidas, do que se deixa de fazer, das dificuldades enfrentadas e não resolvidas e, por isso, o “real da atividade” (cf. 2.2.2) é um ponto chave a ser desenvolvido na intervenção, a fim de restaurar o poder de agir e, assim, a saúde (CLOT, 2010).

A proposta da CA é a de criar condições que permitam restaurar o “poder de agir” dos sujeitos nos seus contextos de trabalho, ao invés de simplesmente fazer um “inventário de queixas” ou propor um diagnóstico de problemas, apresentando em seguida, sugestões de mudanças (LIMA M, 2011, p. 245).

---

<sup>19</sup> Contudo, não se pretende se delongar aqui nas especificidades de cada Clínica.

Uma vez mais, nota-se a importância de ultrapassar o “expertismo” externo, em que alguém de fora do ambiente laboral diz ao trabalhador o que deve ou não ser executado. O poder de agir, segundo Clot (2011), está ligado ao real da atividade. Seu acesso ocorre por um dispositivo metodológico; no caso deste estudo, trata-se da autoconfrontação.

Observem-se, pois, as especificidades que caracterizam essa perspectiva.

## **2.2 Clínica da Atividade: especificidades e principais conceitos**

Este tópico reflete uma tentativa de ressaltar as principais especificidades e conceitos da CA, sem, contudo, querer restringi-la. Para tanto, desenvolvem-se quatro subtópicos: o primeiro, sobre o que é a CA; o segundo, sobre o “real da atividade”; o terceiro, aborda o conceito de “gêneros de atividade”; e o quarto, trata de fundamentos teóricos-metodológicos do dispositivo de autoconfrontação.

### **2.2.1 O que é a Clínica da Atividade**

A CA, de modo geral, consiste em uma *démarche* clínica. Nessa perspectiva, adota-se a posição vigotskiana de que, “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 2007, p. 68). Lembra-se que, para esta abordagem, “o corpo é o fisiológico desenvolvido em psicológico” (CLOT, 2016, p. 89). Assim, para a CA:

é apenas através de uma *experiência de transformação* que a atividade psicológica pode revelar seus segredos. Ora, a única possibilidade de atingir tal objetivo é pelos meios deslocados de um desenvolvimento “provocado”. Portanto, o desenvolvimento só pode ser objeto da psicologia se ele é, também, seu método: um método que, para os sujeitos, seja o meio de descobrir suas capacidades ao se avaliarem diante do que eles fazem (CLOT, 2010, p. 63, grifos do autor).

Portanto, a CA visa a provocar e estudar as transformações das situações de trabalho, que se encontram impedidas, por meio de um movimento psicológico-dialógico. E, com isso, busca diferenciar-se de correntes em que é preciso conhecer antes para depois agir. Clot (2010) procura seguir a ideia de agir sem poder tudo prever a fim de saber.

As transformações do contexto de trabalho são mudanças protagonizadas pelo trabalhador, a partir da interação com imagens de si em ação e de diálogos consigo mesmo, com um interveniente e com um par do meio profissional dele. Desse modo, “em uma perspectiva desenvolvimental, a clínica não deve ter o vivido como finalidade, mas sim como meio de viver outra coisa” (CLOT, 2016, p. 92). Para tanto, em CA é utilizado um dispositivo metodológico que apreende o trabalho em material audiovisual, para que este seja objeto de análise pelos próprios trabalhadores, a fim de transformar o vivido em meio para viver novas experiências.

### 2.2.2 O real da atividade

Conforme indicado (cf. 2.1.3), o “real da atividade” é um conceito desenvolvido a partir dos conceitos ergonômicos de “trabalho prescrito” e “trabalho realizado”. Enquanto a “prescrição” é da ordem das regras e regulamentações, o “realizado” é o que se faz de fato. Contudo, há um distanciamento entre a prescrição e a atividade realizada, pois existem diferentes modos de fazer algo (CLOT, 2010).

Ancorada na afirmação de que “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 1996, p. 69)<sup>20</sup>, a CA considera que o vivido – atividade realizada – é apenas uma das infinitas possibilidades de realizar uma atividade. Portanto, há outras, não realizadas, mas que nem por isso deixam de existir e de agir sobre o sujeito (CLOT, 2010, p. 103-104). Com isso, desenvolve-se, em CA, um conceito angular para o processo de transformação das situações de trabalho, o “real da atividade”,

o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103-104).

Ou seja, tudo o que não foi feito está, de alguma forma, ligado à atividade realizada, vivida e registrada no vídeo. O “real da atividade” tem relação com as atividades suspensas, impedidas, contrariadas, que de algum modo permanecem afetando o trabalhador e podem levar

---

<sup>20</sup> O próprio Vigotski desenvolve a ideia das possibilidades não realizadas a partir de outro autor, o inglês Sherrington (LIMA A, 2019, no prelo).

ao adoecimento dele, caso o seu poder de agir não seja restabelecido (CLOT, 2010; LIMA M; BATISTA, 2016).

“Com o conceito de real da atividade, fica ressaltado que as escolhas, as decisões a serem tomadas, o modo como estas são tomadas, as dúvidas, as alegrias e insatisfações são parte do processo que é a atividade” (OSORIO, 2014, p. 83). Isto é, abrangendo questões de afeto. A atividade “é sempre afetada ou desafetada pelo outro ou pelo próprio sujeito” (CLOT, 2010, p. 6). O sujeito que se encontra realizando sua atividade de modo desafetado, isto é, sem se sentir ativo, desengaja-se e, em geral, entra em uma repetição ao idêntico – ações mecanizadas, automatizadas, fossilizadas – sem recriação (LIMA A; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011). Essa condição pode amputar o poder de agir do trabalhador e nessas situações frequentemente causa adoecimentos (CLOT, 2010).

Portanto, o restabelecimento do poder de agir se dá pelo afetamento, acessando o real da atividade, o que é um indício da possibilidade de transformação/recriação nas atividades dos sujeitos. O poder de ser afetado é alcançado pela atividade posta em movimento (CLOT, 2011).

Esse processo é realizado por meio de dispositivo metodológico que leve os trabalhadores a refazer a mesma atividade realizada do vídeo por palavras, atraindo o participante para o trabalho, e não para a avaliação/julgamento do trabalhador, por meio de certo e errado. Ao passar da palavra de um trabalhador para outro, o trabalho é decantado pelo diálogo. Dessa maneira, pode-se perceber o que poderia ter sido feito – real da atividade – uma repetição com recriação. Daí a afirmação de que “a atividade muda através do diálogo” (CLOT, 2011, p. 76).

A redescoberta da atividade em outra possibilidade de realização caracteriza uma “tomada de consciência” do sujeito a partir da análise de sua atividade realizada. Em CA, a “tomada de consciência” é provocada e acessada por meio da linguagem, é um movimento psicológico, que indica um desenvolvimento subjetivo (CLOT, 2010, p. 148).

Para a CA, a consciência é uma modalidade específica de experiência. É uma espécie de vivência psicológica a partir de outras experiências vividas. Uma atividade em outra atividade. Um contato social consigo mesmo. Um poder de agir. Uma possibilidade que vence outras. Além disso, esclarece-se que a consciência só existe na relação com o inconsciente. Nesse caso, o inconsciente está para o não-realizado. Por isso a tomada de consciência das possibilidades não realizadas é uma atividade transformadora da experiência subjetiva, é uma metamorfose do passado, com potencial para a estilização (CLOT, 2014).

O acesso ao real da atividade, fonte de saúde, ocorre quando o sujeito interpreta sua experiência vivida e pode fazer dela novas experiências (CLOT, 2010). Isso é possível com métodos indiretos, por exemplo, a autoconfrontação.

De modo geral, nesse dispositivo:

Trata-se de iniciar um diálogo entre profissionais, dois a dois, por binômio (que serão a seguir multiplicados), em torno de um vídeo da atividade a fim de recuperar controvérsias sobre a atividade em um coletivo e entre “conhecedores” dela. Essas “disputas” têm por finalidade renovar o poder de agir dos envolvidos com o ofício, dando mais autoridade ao fiador coletivo da atividade individual (CLOT, 2011, p. 75).

Assim sendo, analisar o trabalho é uma atividade sobre a atividade, que visa à transformação. O trabalhador, ao se analisar, não se volta apenas para atividade gravada no vídeo, mas também para seus interlocutores – colegas, interveniente, gênero do ofício – procurando pistas de como agir sobre eles. Desse modo, o sujeito vê sua atividade pelos olhos dos outros e se sente interpelado a responder de acordo com o “gênero de atividade” (LIMA A; ALTHAUS, 2016).

Ademais cabe reforçar que a relação do acesso ao real da atividade do sujeito autoconfrontado com a promoção de saúde do trabalhador não é um ato voltado apenas ao individual, e sim ao coletivo ao qual ele pertence.

### 2.2.3 Gênero de atividade

Entre o “prescrito” e o “real” está o “gênero do ofício”, que regula a atividade, que oferece repertório aos sujeitos, sem isso ocorre um desajuste da atividade (CLOT, 2010; LIMA M, 2014).

Com base no conceito de “gêneros do discurso” de Bakhtin (2011, p. 262), “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Clot (2010, p. 124) desenvolveu o conceito de “gêneros profissional ou de atividade”, que são “tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”. Além disso, sugere que os “gêneros do discurso” juntamente com os “gestos profissionais”, compõem o “gênero de atividade”.

Clot afirma que “seria possível dizer que os gêneros do discurso e os gêneros de técnica formam, conjuntamente, o que se pode designar por *gêneros de atividade*” (2010, p. 123, grifos do autor). Isto é, o gênero de atividade é composto por: gênero técnico, gestos

profissionais; e gêneros do discurso, tipos de enunciados. Nesse sentido, o gênero técnico, disponibiliza formas de agir e de pensar em determinado contexto com o mesmo alcance normativo que os gêneros do discurso ao disponibilizar tipos de enunciados.

Os dois lados dos gêneros, o estável e o relativo, podem ser compreendidos com a ideia de que, assim como nos gêneros do discurso a estabilidade significa que o falante não precisa inventar seus enunciados toda vez que for se pronunciar, nos gêneros de atividades o trabalhador não precisa inventar o trabalho toda vez que for realizá-lo. E a relatividade é a possibilidade de reinventá-lo, é o lado da recriação (CLOT, 2010; LIMA A, 2010a). Sem isso o trabalho não teria como ser realizado, tal como sem os gêneros do discurso a comunicação não seria possível. A recriação possibilita uma metamorfose do gênero, uma estilização.

Em geral, o falante, ao repetir, recria o enunciado, reelabora o sentido das palavras por ele incorporadas, assim ele repete ao compor seus próprios enunciados com maior ou menor grau de recriação com “um grau vário de alteridade ou de assimilidade” (BAKHTIN, 2011, p. 294-295). Assim também o trabalhador, ao repetir se recria, ele reelabora o sentido dos gestos por ele incorporados, assim repete ao compor suas próprias ações com maior ou menor grau de recriação (CLOT, 2010).

Ainda, as formas de agir no trabalho, gêneros de atividade, “não exigem, forçosamente, formulações verbais particulares” (CLOT, 2010, p. 122). Tais formas são subentendidas e compartilhadas pelo coletivo de trabalhadores. Do mesmo modo que para o gênero do discurso a palavra tem três dimensões, para o gênero de técnicas o gesto também tem três dimensões. As dimensões da palavra são: 1) a do dicionário; 2) a do outro; e, 3) a própria (BAKHTIN, 2011, p. 294). As dimensões do gesto são: 1) a da prescrição; 2) a do colega; e 3) a do próprio trabalhador. Assim como para Bakhtin (2011) a palavra é uma arena de significações, para Clot o gesto é também “uma arena de significações” (2010, p. 122).

Diante disso, os gêneros de atividade formam “maneiras de comportar-se, de dirigir a palavra, de encetar uma atividade e de levá-la a termo, de conduzi-la eficazmente a seu objeto [...] formam um repertório de atos convencionados” (CLOT, 2010, p. 123). Isto é, forma-se uma memória de tipos de agir que são disponibilizadas ao coletivo para mobilizá-los em situação de trabalho, como uma proteção diante das surpresas do real. Tais formas/tipos estão, também, disponíveis para a recriação diante desse real.

Essas formas/tipos de agir e de pensar em comum correspondem ao que se denomina de dimensão transpessoal; são como uma senha conhecida por aqueles que fazem parte do gênero (CLOT, 2010). Há, ainda, as dimensões pessoal, impessoal e interpessoal, que

englobam a CA (CLOT, 2008). A dimensão transpessoal diz respeito ao conhecimento que existe em comum entre os trabalhadores; a dimensão impessoal é assinalada pela instituição em suas prescrições; a dimensão pessoal corresponde aos modos como cada trabalhador se apropria do gênero; e a dimensão interpessoal trata das relações interlocutivas, uma vez que a atividade tem destinatários (CLOT, 2008; CLOT, 2010; LIMA A, 2016a; OSÓRIO; BARROS; LOUZADA, 2011).

Dadas essas dimensões, o trabalho é sempre um ato coletivo, pertencente a um gênero de atividade. Contudo, “a existência desses gêneros, que definem não só a maneira como os membros do coletivo devem comportar-se nas relações sociais, mas também as maneiras de trabalhar aceitáveis, é extremamente maltratada nas organizações contemporâneas” (CLOT, 2010, p. 124). Quando isso acontece, a atividade fica desestabilizada, os trabalhadores não encontram respaldo genérico para se reconhecerem no que fazem. Diante disso, a tendência é que se formem coleções de indivíduos e não coletivos de trabalho, o que tem impactos negativos para a saúde do trabalhador (LIMA A, 2016b).

O gênero, porém, não é acabado, ele é plausível de estilização, de recriação (CLOT, 2010). Suas fronteiras são flutuantes (CLOT, 2017). Diante disso, a CA desenvolveu dispositivos metodológicos para provocar a recriação estilística e apoiar a organização dos coletivos de trabalho. Dentre eles, a autoconfrontação, que “incide sobre o desenvolvimento da atividade” (CLOT, 2010, p. 147). Assim, tem-se o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do gênero da atividade. Pode acontecer nos meios de trabalho em que o lado relativo se torne escasso, ou seja, pode-se cair na repetição sem recriação. Nesse ponto, incide a contribuição da intervenção clínica (LIMA A; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011).

Tal contribuição é possível a partir das recriações de cada sujeito autoconfrontado, assim:

Cada autoconfrontação faz reviver o gênero de maneira pessoal, oferecendo ao coletivo a possibilidade de um aperfeiçoamento do gênero ou, em todo o caso, a possibilidade de um questionamento capaz de levar à validação de novas variantes (CLOT, 2010, 127).

Isso porque o gênero é inacabado. Se, por um lado, há um repertório, por outro, há a iniciativa de cada sujeito para adaptar o repertório às situações de trabalho realizadas. Na autoconfrontação, é papel do interveniente levar o trabalhador a descrever detalhadamente seus gestos e operações observáveis no vídeo até o limite do dizível. Em situação de autoconfrontação “o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer,

o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer” (CLOT, 2010, p. 240).

Deste modo, fica evidente que há diversas possibilidades de se fazer algo, mas o sujeito em situação de trabalho só consegue usar uma, e ao se ver e tentar explicar se depara com as outras formas que não realizou. É aí que podem incidir as transformações dos trabalhadores e de suas atividades, para as quais o interveniente precisará estar atento e com as quais terá que lidar nos vários momentos que compõem o dispositivo metodológico de autoconfrontação.

## **2.2.4 Dispositivo de autoconfrontação: questões gerais<sup>21</sup>**

O quadro metodológico da autoconfrontação pode ser descrito “em várias fases, por sua vez, decompostas em várias etapas” (CLOT, 2010, p. 239). Assim, para cada edição<sup>22</sup>, lança-se mão de três fases, organizadas com diversos procedimentos e etapas em cada uma.

A primeira fase antecede as autoconfrontações. Trata-se de etapas em que o(s) interveniente(s) realizam uma reunião com o coletivo de trabalhadores para discutir a demanda e constituir uma dupla de profissionais que irá participar das filmagens e autoconfrontações. Em seguida, coletam-se autorizações livres e esclarecidas. Na sequência, são realizadas observações de situações de trabalho e é iniciado o diálogo problematizador com os participantes voluntários das autoconfrontações (CLOT, 2010, p. 239).

Nessa primeira fase dois aspectos destacam-se: 1) o coletivo é o ponto de partida da intervenção; e 2) a observação é instaurada como instrumento de desenvolvimento. Segundo Clot, “mudar uma situação não pode constituir o objeto da intervenção de uma expertise ‘externa’” (CLOT, 2010, p. 117). Portanto, a demanda pela intervenção é construída pelo coletivo, os instrumentos precisam ser assumidos voluntariamente pelos trabalhadores. Nas palavras de Clot, “a primeira fase, portanto, procura instruir o ponto de vista individual e

---

<sup>21</sup> Neste tópico, é apresentado o quadro metodológico de autoconfrontação de acordo com o que é proposto por Clot (2010) e que serve de base para as ações desenvolvidas pelo CAD/UTFPR-PB e pelo GP LAD’Humano onde foi realizada a ação que resultou nos dados desta pesquisa. Porém, sabe-se que no Brasil há diferentes modos de apropriação dos procedimentos da CA (cf. ANJOS; SMOLKA; BARRICELLI, 2017; LOUSADA, 2017; MORAES; MAGALHAES, 2017; LIMA M; BATISTA, 2016; BRANDÃO, 2016; OSÓRIO; BARROS; LOUZADA, 2011) para citar apenas alguns.

<sup>22</sup> Edição se refere a todas as fases e etapas desenvolvidas com uma dupla de participantes da autoconfrontação.



coletivo” (CLOT, 2010, p. 239). Desse modo, os trabalhadores se dispõem para se tornarem coanalistas de seu trabalho e protagonistas das transformações de sua atividade.

Para além disso, “nessa primeira fase, a atividade é objeto de uma minuciosa observação com consequências psicológicas indiretas” (CLOT, 2010, p. 239). Na etapa em que é realizada a reunião com o coletivo e constituição de uma dupla de participantes, momento em que o sujeito da autoconfrontação participa da elaboração da demanda de intervenção e toma conhecimento do dispositivo metodológico que é utilizado pela CA, já é possível que ele inicie o processo de se observar. Isto é, de pensar sobre o que os colegas e os intervenientes pensarão e dirão sobre seu modo de realizar a atividade e o que ele dirá em resposta (LIMA A; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011).

A observação dos intervenientes sobre a situação de trabalho possibilita que o sujeito continue, e até amplie, seu exercício de se observar. “Observado em seu trabalho, ele se observa trabalhando” (CLOT, 2010, p. 250). Nessa etapa, o trabalhador se vê pelos olhos do interveniente. Com base em Vigotski, Clot (2010) afirma que a observação é primeiramente interpsicológica, social, do interveniente para com o trabalhador e, na sequência, passa a ser intrapsicológica, do sujeito para com ele mesmo. “É assim, e somente assim, que se revela um desenvolvimento subjetivo da experiência vivida” (CLOT, 2010, p. 247).

Em seguida, o(s) interveniente(s) inicia(m) os diálogos com o trabalhador a fim de problematizar a situação observada para guiar a escolha do trecho de ação do trabalhador a ser filmada. Isso mantém em curso o exercício da auto-observação.

A segunda fase consiste na realização das autoconfrontações. Dentre as etapas, inicialmente, o(s) interveniente(s) filma(m) o trabalhador em ação e é escolhido um trecho para ser tema das autoconfrontações. Estas são compostas por uma sessão simples com cada trabalhador, totalizando duas Autoconfrontações Simples (ACS) e uma sessão cruzada com o material audiovisual de cada trabalhador, resultando em duas Autoconfrontações Cruzadas (ACC) (CLOT, 2010, p. 240; CLOT; FAÏTA, 2016).

Na filmagem novamente, ou de um modo um pouco mais incisivo, ao ser filmado, o sujeito se observa. Dessa vez o trabalhador continua a se observar pelas lentes da câmera e pode, inclusive, alterar o seu modo de agir, o que é desejável em uma abordagem de transformação como é o caso da CA (LIMA A; ALTHAUS, 2016).

Na ACS, cada trabalhador, individualmente, é convidado por um interveniente a descrever a atividade que está realizando nas imagens gravadas em situação de trabalho. Forma-se, assim, um contexto em que o sujeito se torna um observador externo de sua própria

atividade, em um espaço-tempo laboratorial na presença dos intervenientes. Seus comentários se tornam “instrumento de uma elaboração psíquica, inicialmente, pessoal” (CLOT, 2010, p. 240). Nesse momento faltam palavras para explicar a atividade e é a partir do vivido no vídeo que o trabalhador pode identificar o que poderia ter feito e não fez.

De modo geral, é possível compreender que a postura dos trabalhadores participantes da ACS, ao tentarem descrever e explicar suas ações videogravadas, apresenta um movimento psicológico-dialógico expresso em três estágios diferentes: 1) refúgio no coletivo: frequentemente ocorre no início, quando o sujeito explica suas imagens no vídeo pela primeira vez, utilizando, por exemplo, “nós” e “a gente”; 2) estranhamento: à medida que o diálogo vai sendo conduzido, chega um momento em que o sujeito não encontra palavras para explicar sua ação, trata-se do “difícil de dizer”; então, o sujeito se estranha e rompe com o coletivo, se apega ao individual, ao “eu”; 3) reequilíbrio: momento em que o sujeito busca e reencontra argumentos para justificar sua ação; nessa altura a ACS se esgota e se torna necessário introduzir outro interlocutor, um colega do mesmo nível de *expertise*, do mesmo meio laboral. Então passa-se para a ACC (CLOT, 2010, p. 117-154; CLOT; FAÏTA, 2016).

Na ACC, cada trabalhador, na presença de um colega – ambos tendo passado pela ACS – e do interveniente, assiste a um trecho de vídeo em que seu companheiro está em ação e é convidado a narrar a atividade registrada nas imagens de seu colega. “Nessas circunstâncias, cada um observa, na atividade do outro, a própria atividade, reencontrando-a sem a possibilidade de reconhecê-la completamente” (CLOT, 2010, p. 241). A partir do que um trabalhador fala sobre a atividade do outro, os dois são levados pelo interveniente a um diálogo, tendo como base a fundamentação teórica-metodológica da CA e sua ancoragem (CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016).

Ainda, seja observando a atividade do seu par ou com o colega de trabalho, observando a sua atividade, podem ocorrer outros dois estágios na postura dos participantes: 1) reinterrogação de si: ao observar o colega em ação, ou mesmo com seu colega o observando, cada participante repensa a atividade realizada se colocando do ponto de vista do outro; 2) controvérsia de pontos de vistas diferentes: os quais se modificam no decorrer da análise, passando para um terceiro ponto de vista (CLOT, 2010, p. 117-154; CLOT; FAÏTA, 2016). Ao se confrontar com a opinião e os questionamentos de seu colega, quase sempre há controvérsia: o trabalhador se obriga a buscar novas referências. “Na autoconfrontação cruzada, cada um é “uma cabeça acima de si mesmo”, para retomar a fórmula utilizada por Vygotski (1978) para

esclarecer a noção de zona de desenvolvimento, a propósito do brinquedo para as crianças” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 57). Isto é, a ACC o coloca em uma nova ZDP.

O diálogo desempenha a função de mola propulsora para desencadear as transformações da atividade. Com base em Bakhtin (2011), que afirma que a última palavra nunca é dita, Clot (2011) assevera que a atividade também é inacabada. Desse modo, “aqueles que têm sua atividade posta em análise não transmitem verdades inquestionáveis sobre seu trabalho” (OSORIO, 2014, p. 86). No seio do real da atividade colocada em diálogo, na análise do trabalho realizada pelos trabalhadores, surgem controvérsias, negociações e, por conseguinte, novos pontos de vistas podem ser vislumbrados.

Por isso, pode-se considerar que as controvérsias geram desenvolvimento, que não é entendido como uma progressão, mas uma metamorfose das próprias formas de os trabalhadores pensarem e agirem (LIMA M, 2014).

Além disso, esses momentos englobam diferentes destinatários: os intervenientes e o outro do par do coletivo de trabalho, os “destinatários imediatos”, o que envolve a dimensão interpessoal do gênero de atividade; o outro de si mesmo é “subdestinatário”, que compreende a dimensão pessoal; e outros interlocutores indiretos são “sobredesignatários”, os quais não participam da autoconfrontação, mas fazem parte de um coletivo mais amplo que compartilha do mesmo ofício, e, portanto, abrange a dimensão transpessoal (CLOT, 2010). Constitui-se, assim, uma tríade dialógica.

A partir disso é desenvolvido em CA o conceito de “diálogo realizado”, “já dito”, e “real do diálogo”, “ainda não dito” ou “difícil de dizer” (CLOT, 2010, p. 235; DUBOSCQ; CLOT, 2010). Aposta-se que o diálogo em autoconfrontação desencadeia um movimento de destinatários, dentre outros elementos, que levam os trabalhadores a discordâncias, dele consigo mesmo e com seus pares. Tais discordâncias são o motor das transformações.

Há que se considerar também, em situação de autoconfrontação, elementos como: a dimensão impessoal das tarefas prescritas; aquilo que se acessa do “real da atividade”, o que não se fez em meio às infinitas possibilidades não realizadas, a partir da “atividade realizada”, e aquilo que se diz da experiência vivida, visível no vídeo, e o que se faz do que se diz.

A terceira fase, que sucede as autoconfrontações, diz respeito ao retorno ao coletivo. As etapas são constituídas pela organização de videodocumentários pelo(s) interveniente(s), com a participação e autorização dos trabalhadores e estes são temas de reuniões com o coletivo, coordenadas pelo(s) interveniente(s), juntamente com os participantes diretos das

autoconfrontações para tomada de decisões sobre o que precisa ser modificado no trabalho deles (CLOT, 2010, p. 241; CLOT; FAÏTA, 2016).

Nessa terceira fase, várias condições são esperadas. A primeira delas é compartilhar com o coletivo o resultado da intervenção até o ponto da ACC, com a clareza de que a última palavra nunca é dita, para que esses encontrem “seu lugar na história do meio” (CLOT, 2010, p. 241). Espera-se também contribuir para a reorganização dos coletivos de trabalho, “existe, entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação” (CLOT, 2010, p. 119). Portanto, a estilização é um processo em que o coletivo assume o que pode ser identificado inicialmente no individual. Ressalta-se que, a CA visa as transformações do ofício, portanto, no coletivo.

Além disso, é desejável que o coletivo se aproprie do dispositivo metodológico, que sejam capazes de “continuar sem o pesquisador o que os sujeitos começam a realizar com e em colaboração com o pesquisador” (CLOT, 2010, p. 246). Isto é, que continuem o processo de auto-observação, de tomadas de consciência do real da atividade, de diálogos sobre o trabalho e de recriações estilísticas do gênero de atividade. A história é infinita.

Em linhas gerais, o “real da atividade” e o “real do diálogo” são os fios condutores da intervenção para que se desenvolva “uma atividade nova sobre suas atividades anteriores que afete a situação de trabalho deles e que tenha a ver com seu *métier*” (CLOT, 2008, p. 67). Entendendo-se que o *métier* não é apenas o gesto profissional situado, mas também o gênero profissional.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASPECTOS PRAGMÁTICOS E CONCEITUAIS

Este capítulo apresenta duas partes. Na primeira, expõem-se os aspectos pragmáticos da pesquisa, e, no segundo, os aspectos conceituais fundamentais para os procedimentos de análise dos dados.

#### 3.1 Aspectos Pragmáticos

Este tópico está organizado em quatro subtópicos: 1) o contexto da pesquisa; 2) o objetivo geral e os específicos; 3) descrição das etapas; 4) descrição dos dados.

##### 3.1.1 Contexto da pesquisa

Considerando-se que neste capítulo serão tratadas questões ligadas à formação da interveniente, vale retomar a afirmação, já ressaltada na Apresentação; o interveniente:

deve trabalhar com *instrumentos*, entre os quais os *conceitos* são tão importantes quanto o *coletivo de trabalho*, no qual ele pode colocar em discussão suas “*maneiras de fazer*”. Isso supõe experiência, “*métier*” (CLOT, 2008, p. 68, grifos nossos)

Essa afirmação permite compreender o trabalho do interveniente como um *métier* que passa por duas instâncias de formação. Uma consiste no processo de apropriação do conhecimento, dos conceitos – entre os quais os referentes ao próprio dispositivo metodológico –, como um instrumento para ação. A outra diz respeito ao desenvolvimento da experiência, maneiras de fazer, ancoradas em um coletivo de trabalho no campo da CA.

Os dados referentes à formação da interveniente foram produzidos no quadro da CAD/UTFPR em conjunto com o GP LAD’Humano (cf. Apresentação). Nesse meio, em que os integrantes têm conhecimento da perspectiva histórico-cultural, busca-se aprofundar e discutir conceitos de autores como Bakhtin e o Círculo e Vigotski, bem como os relacionados à CA.

Na pesquisa em questão, no momento da constituição do grupo, o professor-pesquisador Anselmo P. Lima, mais experiente com o dispositivo metodológico da CA, realizou autoconfrontações em conjunto com a pedagoga da instituição e pesquisadora deste trabalho, que estava em processo de formação como interveniente; de início ela foi auxiliar, a seguir passou para a posição de principal condutora do dispositivo. Posteriormente, a pedagoga-pesquisadora passou a atuar na formação de outra interveniente, sujeito desta pesquisa, exercendo o papel de interveniente principal (IP) nas autoconfrontações realizadas por essa dupla. Entende-se que, em uma abordagem clínica, o estudo teórico, mesmo sendo essencial, precisa ser complementado com a experiência prática, iniciando-se com a supervisão de outro.

Neste caso, em cada autoconfrontação, há uma dupla composta por IP e por interveniente auxiliar (IA), que está iniciando sua experiência nesse campo. Não se trata, porém, de uma rigorosa hierarquia de funções, mas sim da constituição de uma interlocução em que ambos intervêm. No curso das intervenções, o papel de IP é o de coordenar as autoconfrontações, ao mesmo tempo em que serve de apoio para a formação de IA. Esta, por sua vez, tem a oportunidade de observar a atuação de IP junto aos professores, podendo intervir em ocasiões que ela se sente encorajada para atuar.

Frequentemente, embora não se tenha gravado em áudio e/ou vídeo, são realizadas reuniões entre os intervenientes que conduziram cada sessão e/ou reuniões do GP, a fim de analisar as atuações dos intervenientes e, assim, tentar identificar o que e de que modo podem efetuar mudanças em sua própria atividade, pois o *métier* de interveniente também tem o seu “real da atividade”. Todavia, esses momentos não serão explorados neste trabalho pelo fato de não haver registros formais, e confiar apenas na memória seria arriscado para um trabalho científico.

Nesse quadro, surgem questões acerca do interveniente, quem é esse “ator”, o que ele faz e como se constitui.

### **3.1.2 Objetivos**

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o percurso de formação de uma interveniente em autoconfrontação na CA.

Os objetivos específicos são: 1) Verificar, no diálogo, as marcas de mudanças/transformações da IF no decorrer de suas participações no dispositivo metodológico

da autoconfrontação; 2) Analisar se e, em caso afirmativo, como o discurso de outros intervenientes, que fazem parte de sua formação, é incorporado por ela; 3) Identificar na atividade realizada pela IF se, e em caso afirmativo, em que ela se diferencia de seus formadores, ou seja, se surgem marcas de estilização da atividade de interveniente; 4) analisar se demonstra apropriação de conceitos que balizam a CA.

### 3.1.3 Etapas<sup>23</sup>

Para esta pesquisa a seleção de dados contempla, de forma direta, um “corpus” de oito sessões de autoconfrontação, conforme poderá ser visualizado no Quadro I do próximo tópico. Ressalta-se que estas etapas a serem descritas foram realizadas antes do início da pesquisa.

A formação da interveniente se dá, inicialmente, por meio de estudos e participações em autoconfrontação, como já mencionado (cf. Apresentação.; 3.1.1). O dispositivo de autoconfrontações (cf. 2.2.4), passa por várias fases e etapas, das quais a IF participou. As etapas foram:

*Constituição dos coletivos.* Para isso, os intervenientes realizaram reuniões pedagógicas em cada um dos Departamentos Acadêmicos (cf. 1.3), a fim de discutir as dificuldades enfrentadas pelo coletivo de docentes, propor os procedimentos de autoconfrontação e verificar quais professores se voluntariariam para participar de filmagens de aula e de autoconfrontações<sup>24</sup>. Nesses dados, foram os Departamentos de Ciências Contábeis e de Matemática, bem como alunos da dupla de professores da área de Matemática.

*Visita às salas de aulas.* As duplas de professores voluntários indicaram em quais classes, horários e disciplinas gostariam de ter suas aulas filmadas. Então, os intervenientes visitaram as turmas de alunos, a fim de lhes explicar a participação de seus professores no dispositivo metodológico e coletar seus consentimentos livres e esclarecidos, para uso de imagem e som das filmagens relacionadas aos procedimentos da CA.

---

<sup>23</sup> A proposta deste tópico é a de apresentar os procedimentos seguidos na ação. Sabe-se que sempre há o real da atividade abarcando imprevistos e dificuldades para realização da intervenção que neste caso não impediram a ação de acontecer; além disso, os detalhes da ação e as dificuldades que surgiram serão ilustrados e discutidos no capítulo quatro referente à análise dados.

<sup>24</sup> A proposta previa foi de que minimamente uma dupla de professores de cada Departamento se voluntariasse para os procedimentos de autoconfrontação. Contudo, a adesão foi acima do esperado (ALTHAUS, 2013).

*Observação de uma aula de cada professor e início dos diálogos com eles.* Uma semana após a visita aos alunos, os intervenientes voltaram às salas de aula para observarem o trabalho docente de cada professor e tomarem notas das práticas verificadas. Em seguida, foi realizada uma reunião com cada professor, na qual ele explicou como se sentiu, o que ele mesmo pôde perceber de sua aula ao ser observado; simultaneamente, ele teve acesso às anotações dos intervenientes sobre sua atuação em sala de aula. Nesse momento, as questões levantadas inicialmente no coletivo foram problematizadas mais intensamente.

*Filmagem autorizada da aula de cada professor.* Na semana seguinte às observações, os intervenientes retornaram às salas de aula para realização de filmagem da situação de trabalho.

*Seleção de um trecho da aula filmada,* com aproximadamente dois minutos, de cada professor, para serem analisadas nas autoconfrontações. Tal escolha pode ser indicada pelo professor ou pelo interveniente, a depender da opção do participante. Nos dados desta pesquisa os professores preferiram que os intervenientes selecionassem o trecho. Estes se guiaram pela problematização levantada na reunião inicial com o coletivo de docentes, bem como por elementos que surgiram nas observações e nas reuniões realizados com os professores após as mesmas.

*Realização de ACSs e ACCs com cada dupla de professores.* Esse momento é caracterizado por um diálogo realizado a partir do trecho de aula selecionado e conduzido de acordo com parâmetros da abordagem da CA. As ACSs e ACCs também foram filmadas.

*Edição de um videodocumentário* sobre a aula de cada professor de aproximadamente quinze minutos. Cada documentário é composto por um trecho de aula, trechos de ACSs e ACCs e informações relevantes do contexto das filmagens, tais como: período da classe, disciplina, etc. Os professores, de posse de todo o material de filmagem, podem indicar os trechos que irão compor o videodocumentário e/ou participarem de sua edição, bem como podem delegar o trabalho de edição ao interveniente. Nestes dados, os docentes preferiram que os intervenientes fizessem a escolha dos trechos a partir da problematização construída coletivamente e também desenvolvida no decorrer dos diálogos, cabendo aos docentes validar os vídeosdocumentários após finalizados.

*Reuniões pedagógicas com o coletivo.* Uma vez finalizado o documentário, os intervenientes, junto com os participantes das autoconfrontações, retornaram ao coletivo para discutir os resultados obtidos; a partir deles, o coletivo discutiu e definiu os encaminhamentos para as transformações das suas situações de trabalho.



*Convite para que um aluno de cada professor de uma das duplas participasse de autoconfrontações analisando a atividade docente*, a partir do mesmo trecho em que os professores analisaram a atividade docente. No caso, foram alunos da dupla do Departamento de Matemática. Os alunos foram selecionados pelos intervenientes e convidados pelo fato de que, em uma das turmas, uma aluna aceitou o convite do professor para ir ao quadro para desenvolver um exercício e, em outra turma, alguns alunos dormiram durante a aula. Nesse caso, não houve a constituição da dupla por meio de reunião coletiva, e sim por escolha dos intervenientes.

A realização de autoconfrontação com alunos se fez necessária porque, como diz Freire: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2011, p. 25). Portanto, não há de um lado professor que ensina e do outro aluno que aprende, o processo ensino-aprendizagem só ocorre na interação entre os sujeitos.

Salienta-se que, no trabalho de CA com professores, é preciso levar em conta que:

o objeto da atividade é a atividade dos outros, a atividade de apropriação dos conhecimentos, das normas e dos valores pelos alunos. O trabalho impõe uma responsabilidade renovada quanto ao “objeto”, e subitamente a definição das tarefas é mais atingida do que em outras situações, por avaliações conflitantes. O “objeto” trabalhado se transforma em atividade de um outro sujeito, e até de vários simultaneamente, o que deixa os profissionais menos tranquilos que antes. Especialmente quando a atividade solicitada aos alunos pelos professores é “desafetada” por esses alunos (CLOT, 2007, p. 88).

Isto é, o trabalho do professor se concretiza na relação com alunos, com um ser humano repleto de vontades e subjetividades. O que é diferente de trabalhar com uma máquina. Talvez isso explique o fato de ser recorrente, nesse meio, os professores indagarem se as suas dúvidas e convicções fariam sentido do ponto de vista dos alunos, já que seu trabalho é com eles.

No quadro da CAD-UTFPR as autoconfrontações com os alunos, a princípio, foram complementares ao trabalho clínico desenvolvido com os professores. Diante disso, as IFs manifestaram sua disposição para conduzirem o dispositivo com os alunos, haja vista outras duas questões. Uma é que a IF, sujeito principal desta pesquisa, já vinha estudando as tarefas de planejar e replanejar a atividade docente em função da relação com os alunos e da condição necessária para que eles se apropriassem do que o professor lhes solicita (ARIATI; ALTHAUS; LIMA A, 2015). A outra questão diz respeito ao fato de que, enquanto alunas de Iniciação

Científica (IC), nenhuma delas se sentia à vontade para conduzir autoconfrontação com professores sem a participação de um servidor da Instituição. Em todo caso, a dificuldade sentida pelas IFs as levou a uma recriação da proposta inicial dessa CAD, que era, até então, voltada apenas para os docentes.

Além disso, com base nas dimensões do gênero de atividade, para este estudo pensou-se na atividade discente como um gênero de atividade de estudante. Considera-se que o gênero é composto por quatro instâncias: transpessoal, pessoal, impessoal e interpessoal (cf. 2.2.2; CLOT; LEPLAT, 2005). A dimensão impessoal traz as prescrições oficiais e oficiosas. Nas oficiais, os alunos dispõem desde instruções na LDBEN, passando pelos regulamentos da IES, até o que lhe é solicitado pelo professor. Nas oficiosas, por exemplo: prestar atenção na aula, efetuar os exercícios, participar das atividades desenvolvidas, etc. Na dimensão interpessoal estão suas relações interlocutivas, isto é, os destinatários de suas atividades. A dimensão transpessoal são os repertórios para o agir discente diante das situações reais, previstas ou imprevistas. A dimensão pessoal trata da estilização, ou seja, do modo como cada um se apropria das prescrições de sua atividade diante do real.

Vale ainda ressaltar um trabalho realizado com discentes na CA Francesa. A intervenção levantou a questão do conhecimento dos estudantes sobre o mundo profissional. A análise permitiu colocar em debate a atividade dos próprios alunos em classe (cf. OUVRIER-BONNAZ; REMERMIER; WERTHE, 2001).

Nos dados desta pesquisa, optou-se pela análise dialógica do discurso (BRAIT, 2006) da IF nos momentos de sua participação nas autoconfrontações, bem como de sua relação interlocutiva com os demais participantes (cf. próximos tópicos).

### **3.1.4 Descrição dos dados**

Vale ressaltar, embora já anunciado (cf. Apresentação; 3.1.1), que o processo de formação ocorre tanto pela via do estudo da teoria e de sessões anteriores, quanto pela participação nas ações do coletivo de intervenientes. Nesse caso, as autoconfrontações são realizadas por duplas de intervenientes, interlocutores da atividade de intervenção clínica. O mais experiente é o principal responsável pela condução dos trabalhos e formador de quem o está acompanhado, por isso tem a função de IP das sessões. E o segundo, menos experiente, é de IA: suas incumbências são observar seu par, acompanhar a intervenção e participar com

questionamentos. Com o avanço nas atuações, IA vai, pouco a pouco, tornando-se IP. Ambas são supervisionadas pelo Coordenador do GP LAD'Humano, Anselmo P. Lima. Desse modo, os intervenientes são:

- O fundador dessa CAD e formador das demais intervenientes: seu papel é realizar reuniões de orientação regularmente. Este é professor-pesquisador da UTFPR-PB nas áreas de Letras, Psicologia e Educação, líder do GP LAD'Humano e coordenador da CAD/UTFPR-PB. Nos dados recebe a denominação de interveniente Eduardo (IE)<sup>25</sup>;
- A primeira IF na CAD da UTFPR-PB, interveniente Juliane (IJ). Nos dados desta pesquisa desempenha o papel de principal condutora das primeiras quatro sessões. Trata-se da pedagoga-pesquisadora da UTFPR-PB e autora deste trabalho.
- A segunda a participar do processo formativo é a interveniente Suzane (IS). É o sujeito principal desta pesquisa; na ocasião de suas participações estava cursando Letras na UTFPR-PB e desenvolvendo IC e, na sequência, Mestrado em Letras.
- O terceiro membro do GP a ingressar nesse quadro é a interveniente Marcela (IM). Atuou como auxiliar nas quatro últimas sessões que IS conduziu. Assim como IS, a IM também era graduanda de Letras e participava de IC no mesmo local.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar a participação da segunda IF (IS), já que a primeira (IJ) é a pedagoga-pesquisadora deste trabalho. Desse modo, no percurso de formação de IS é possível constatar o desempenho das duas funções, primeiro no papel de IA e, em seguida, no de IP.

No próximo tópico, apresentar-se-á um quadro detalhado das participações de IS nos dados desta pesquisa, bem como os participantes voluntários das autoconfrontações, além das informações técnicas de cada sessão.

---

<sup>25</sup> Os nomes de todos os participantes são fictícios.

**Quadro 1:** Participações de IS em sessões de autoconfrontação e dos demais participantes indiretos, em sequência cronológica<sup>26</sup>

Sequência dos dados	Papéis de IS	Par de IS	Sujeitos engajados nas autoconfrontações	Informações técnicas
1 <sup>a</sup>	IA	IJ no papel de IP	Prof. Boaventura, Contábeis	ACS, em 03/12/2013, início às 14h, duração de 02h26min e 2853 linhas de transcrição.
2 <sup>a</sup>	IA	IJ no papel de IP	Prof. Cândido, Contábeis	ACS, em 03/12/2013, 21h, duração de 01h34min e 1696 linhas.
3 <sup>a</sup>	IA	IJ no papel de IP	Profs. Boaventura e Cândido	ACC, em 17/12/2013, 17h30, com o trecho de aula do Prof. Cândido, duração de 01h18min e 1688 linhas.
4 <sup>a</sup>	IA	IJ no papel de IP	Prof. Dermeval, Matemática	ACS, em 05/12/2014, 18h40min, duração 02h13min e 2500 linhas.
5 <sup>a</sup>	IP	IM no papel de IA	Aluno Bruno, Engenharia Mecânica	ACS, em 06/12/2014, 16h, duração de 01h06min e 955 linhas.
6 <sup>a</sup>	IP	IM no papel de IA	Aluna Aline, Matemática	ACS, em 11/12/2014, 16h, duração de 49min e 574 linhas
7 <sup>a</sup>	IP	IM no papel de IA	Alunos Aline e Bruno	ACC, em 12/12/2014, 16h, com o trecho de aula da Aline, duração de 34min e 614 linhas.
8 <sup>a</sup>	IP	IM no papel de IA	Alunos Aline e Bruno	ACC, em 12/12/2014, 17h, com o trecho da aula do Bruno, duração de 53 min e 1060 linhas.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Da esquerda para direita, na primeira coluna desse quadro, observa-se a sequência das autoconfrontações, configurando-se um recorte de oito sessões.

Seguindo a ordem, na segunda coluna, informa-se o papel que IS assume em cada participação: nas quatro primeiras ela exerce a função de auxiliar e, nas quatro seguintes, de principal responsável pela condução da intervenção.

Na sequência, terceira coluna, traz-se a informação de quem é o par de IS nas intervenções. Nota-se que, quando IS assume o papel de IA, ela forma dupla com IJ, que é mais experiente e atua como IP; quando IS passa a desempenhar a função de IP, sua interlocutora auxiliar nas sessões é IM, que está iniciando sua experiência com autoconfrontações.

Na segunda coluna há a descrição dos sujeitos engajados nas intervenções, com seus respectivos nomes fictícios e o Departamento Acadêmico ou Curso a que pertencem. Na análise de dados serão apresentados mais detalhes sobre esses participantes.

<sup>26</sup> Consentimentos Livres e Esclarecidos estão sob os cuidados da pesquisadora e do GP LAD'Humano. Salienta-se que para a realização desta pesquisa, iniciada em 2015, buscou-se um material pré-existente no banco de dados do GP LAD'Humano da UTFPR, com dados levantados em 2013 e 2014.

A última coluna indica se é ACS ou ACC, data, horário e, ainda, no caso ACC é informado de quem era o trecho de aula analisado na sessão e a duração em tempo e em número de linhas de transcrição.

Esclarecido os participantes e seus papéis, no próximo item serão apresentados mais detalhes a respeito da produção de dados e encaminhamentos para as análises dos mesmos.

### **3.2 Aparato teórico-metodológico: em direção a uma análise de dados**

Esta parte está organizada em dois tópicos. O primeiro tópico contextualiza a produção dos dados. O segundo traz a discussão de conceitos que guiam e direcionam a análise.

#### **3.2.1 Produção de dados**

Inicialmente, cumpre esclarecer o motivo de utilizar a nomenclatura “produção” de dados e não “coleta” de dados, como classicamente é usada. O termo “coletar” passa a ideia de que os dados estão prontos e de que apenas precisam ser “coletados”. Porém, na perspectiva da CA, os dados não estão acabados, eles são produzidos dialogicamente por meio do quadro metodológico da autoconfrontação (cf. 2.2.4 e 3.1.3), sendo que cabe aos intervenientes provocar o diálogo e a produção dos dados nesse dispositivo.

Assim, os dados estudados são os materiais linguístico-discursivos produzidos pela IS na relação com outros intervenientes e com os participantes da intervenção, no decorrer de suas atuações em sessões de autoconfrontação, registrados da seguinte forma:

- As participações em autoconfrontações foram gravadas em áudio e vídeo;
- As sessões foram transcritas de acordo com o projeto com as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (PRETI, 2001)<sup>27</sup>;

---

<sup>27</sup> As normas adotadas para transcrição são as seguintes: “( )”, palavras não compreendidas; “(x)”, hipótese do que se ouve; “/”, truncamentos na fala; “XXX”, entonação na fala; “:”, prolongamento; “-”, silabação; “...”, pausa; “((x))”, comentários do transcritor; “-- x --”, digressão na sequência temática; “[”, sobreposição de vozes; “”, citações literais.

- Os dados transcritos<sup>28</sup> são analisados com base nos estudos da linguagem bakhtinianos, da psicologia histórico-cultural e nas especificidades da CA.

Para o tratamento dos dados, o material em áudio e vídeo foi examinado várias vezes antes, durante e após as transcrições para que os elementos linguístico-discursivos fossem transcritos com o máximo possível de fidelidade. E, ainda, como um processo de escuta e (re)escuta dos dados.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a escolha das sequências dos dados para análise ocorreu em um percurso em que primeiro foram identificados os turnos de fala de IS, em seguida analisadas as especificidades desses turnos, como formas de entrada nos diálogos, de desenvolvê-los e de finalizá-los. E, ainda, se suas maneiras de fazer e de dizer se assemelham ou se diferenciam de seus formadores. Em caso afirmativo, procurou-se analisar quando e como. Além disso, investigou-se a possibilidade de haver algo novo ou diferente do esperado na intervenção.

Ou seja, as análises desses dados, na forma de enunciados, levam em conta a fundamentação teórica-metodológica da CA, bem como as semelhanças e diferenças dos enunciados entre intervenientes. Isso porque, segundo Bakhtin (2011), o falante não inventa as palavras ao se pronunciar, ele as traz de enunciados alheios e as reelabora em seus enunciados. Ainda de acordo com Volóchinov (2017, p. 255), “o verdadeiro objeto de estudo deve ser justamente a inter-relação dinâmica entre essas duas grandezas: o discurso transmitido (‘alheio’) e o discurso transmissor (‘autoral’)”. Para tanto, buscou-se nos dados se há situações de recriação do discurso.

Além disso, considerando que a função do interveniente de autoconfrontação está associada aos requisitos do dispositivo (cf. 2.2.4), analisou-se como a IF atende, ou não, tais requisitos. Por exemplo: manter em curso o diálogo sobre a análise das imagens em situação de trabalho do sujeito participante da autoconfrontação; não se colocar como *expert* na atividade do outro; criar situações que possibilitem ao autoconfrontado perceber o real da atividade; provocar a controvérsia; etc.

Outros elementos que permeiam o discurso serão considerados, por exemplo: pausas, truncamentos de palavras, alongamentos de vogais, gesticulação, assalto ao turno, digressão, etc. Esses elementos ficam materializados no discurso e são marcados nas transcrições realizadas com base nas regras do projeto NURC-SP (PRETI, 2001).

---

<sup>28</sup> As transcritoras destes dados, membros do GP LAD’Humano, foram Alana Destri, Dalvane Althaus, Solange Ariati e Teresa Demarco Conte.

Tais marcas são importantes porque indicam um certo movimento do pensamento da IF. Por exemplo: o “truncamento” (HILGERT, 2001) indica uma “reformulação” no fluxo do discurso. E pode ocorrer por vários motivos, dentre eles: o falante se dá conta de que a palavra escolhida não corresponde a sua intenção de fala; e/ou supõe que o ouvinte poderia não o compreender (ARIATI, 2018). O “assalto ao turno” de fala do outro (MARCUSCHI, 1986; GALEMBECK, 2001) é uma interrupção na fala do outro, às vezes com sobreposição de voz, que indica uma luta pela palavra devido ao “acaloramento” de um desejo de falar (DEMARCO, 2017). A “digressão” atua como um parêntese dentro de um assunto que está em desenvolvimento (FAVERO, 2001), e pode se tratar de uma atividade segunda para regular a primeira (TOLDO, 2017).

E, especialmente, a Análise Dialógica do Discurso propiciou um olhar para o linguístico e o extralinguístico que compõem o material de análise, na medida em que busca analisar os dados de maneira a:

esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, p. 13).

Em suma, a análise dialógica do discurso é adequada a esta pesquisa devido ao fato de que há a intenção de investigar as particularidades discursivas que constituem a formação de uma interveniente de autoconfrontação por meio da complexa relação entre a linguagem e a atividade humana.

Considerando ainda que o objetivo principal desta pesquisa é analisar o processo de formação de intervenientes, buscou-se verificar se há transformação nas formas de agir e falar da IF ao longo de seu processo de atuação e, em caso afirmativo, estabelecer de que modo essas mudanças ocorrem. Para esta pesquisa a análise foi realizada com base nos conceitos de diálogo, de enunciado e de gêneros do discurso de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017); de Clínica da Atividade, de real da atividade e de gêneros de atividade

de Clot (CLOT, 2006a; CLOT, 2010); de linguagem e pensamento e aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski (VIGOTSKI, 2007; VIGOTSKI, 1998).

Embora esses conceitos estejam relacionados às especificidades da CA (Cap. 2), é importante retomar/ampliar alguns pontos aqui por serem norteadores da análise dialógica do discurso (BRAIT, 2006) desta pesquisa.

### **3.2.2 Encaminhamentos para uma análise de dados**

O processo de passagem de IA para IP de autoconfrontação pode ser estudado como um processo de aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento pode, por vezes, não se dar ou não se dar do modo esperado, tomando outros rumos. Considerando isso, será analisado o “real da atividade” sob a “atividade realizada” (cf. 2.2.2). A “atividade realizada” corresponde ao que se faz concretamente e ao que se pode, por exemplo, observar nos dados. O “real da atividade”, como já assinalado, corresponde não somente ao que foi efetuado, mas também às diversas possibilidades não realizadas, ao que se quis fazer sem conseguir, ao que não se quis fazer, mas se fez assim mesmo, ao que se fez para não se fazer aquilo que deveria ser feito, etc. (CLOT, 2006a).

Conforme explicitado (cf. 2.2.4), o dispositivo metodológico de autoconfrontação é dialógico, há enunciados que o precedem e que o sucedem, bem como uma diversidade de destinatários (presentes e ausentes, no momento da verbalização) e ainda há o real do diálogo sobre o diálogo realizado. Assim, o trabalho em CA corresponde a tipos relativamente estáveis de enunciados e de ações, isto é, corresponde a um gênero de discurso e a um gênero de atividade (CLOT, 2010).

De acordo com Bakthin (2011), os gêneros do discurso podem variar entre formas primárias e secundárias. As primárias são tidas como simples, correspondem às formas do dia a dia e estão disponíveis no contexto em que o falante está imerso, tal qual a língua materna. Já as secundárias são consideradas complexas e requerem um empenho específico para serem aprendidas.

Para o psicólogo Lev S. Vigotski e seus colaboradores, a alavanca da aprendizagem e desenvolvimento está associada às interações sociais mediadas pelo pensamento e pela linguagem (VIGOTSKI, 2007). Ao se referir aos processos de desenvolvimento e aprendizagem na criança, o autor afirma que:



O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente (VIGOTSKI, 2007, 103).

Algo dessa ordem se passa também com os adultos diante de novos desafios. Desse modo, no curso do desenvolvimento, aquilo que um sujeito só consegue fazer em um momento com o auxílio de outro, poderá no futuro realizar com autonomia (VIGOTSKI, 2007)<sup>29</sup>.

Nessa perspectiva, o ensino/aprendizagem e desenvolvimento do enunciado ocorre socialmente. Isto é, na interação verbal dentro de um determinado contexto em que um sujeito que tem mais experiência em um certo gênero de discurso disponibiliza a outro as condições para aprendizagem deste (BAKTHIN, 2011).

Um sujeito, mesmo que fluente em sua língua, poderá ter dificuldades para se manifestar em determinado campo da comunicação, caso não o conheça. A manifestação de tal dificuldade pode ser percebida quando o sujeito se “cala ou intervém de forma muito desajeitada” (BAKTHIN, 2011, p. 285). A superação dessa dificuldade ocorre quando o sujeito passa por um processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Lima A:

O sentimento de impotência em certas situações comunicativas e a ausência de domínio prático dos gêneros por certos sujeitos falantes muitas vezes não permanecem como tais se estes tiverem repetidas oportunidades de se comunicar em situações sociais nas quais, a princípio, se calaram ou fizeram intervenções desajeitadas. Os sujeitos falantes desenvolvem-se gradualmente, do ponto de vista linguístico-discursivo, na transição tensa de um estado de *inabilidade* a um estado de *habilidade genérica* materializada no processo subjetivo progressivo de adequação de seus enunciados à dinâmica da interação verbal em dada esfera de atividade. E isso implica, ao mesmo tempo, tanto a elaboração quanto o domínio de gêneros por meio da estilização de gêneros pré-existentes requeridos ou não pelas situações comunicativas em questão (2016c, p. 266, grifos do autor).

Assim, as primeiras tentativas de um iniciante em qualquer campo podem denotar alguma dificuldade, as quais ele vai gradativamente superando com o auxílio de seus pares.

O que uma pessoa somente consegue fazer com ajuda de outra corresponde a um processo de aprendizagem, e indica uma ZDP (VIGOTSKI, 2007). Tal zona abrange ciclos de desenvolvimento que vão desde o que a pessoa já é capaz de fazer sozinha – nível de

---

<sup>29</sup> Contudo, Clot (2006b) alerta para que não se confunda desenvolvimento da atividade com desenvolvimento do sujeito, embora estejam profundamente interligados, haja vista a relação entre subjetividade e trabalho.

desenvolvimento real –, passando pelo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de outra – nível de desenvolvimento potencial – e chegando a um novo nível de desenvolvimento real. Um movimento que vai do não saber fazer, passa pelo aprender com o outro, atingindo um fazer com autonomia. Além disso, Clot (2006b, p. 22) destaca que, “a z.d.p. é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas”. Isto é, um espaço de recriação, de acesso ao real da atividade a partir da atividade realizada.

O ensino/aprendizagem e desenvolvimento de enunciados de um diálogo, e as formas de fazê-lo, implica esquemas e variações que “exercem uma influência reguladora, estimulante ou inibidora” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 253). A manifestação do enunciado aprendido se materializa no enunciado de quem o aprendeu. Pois, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” (BAKHTIN, 2011, p. 285).

No discurso do sujeito falante se revelam e se confrontam vozes discursivas de outros, as quais podem ser consideradas como palavras que o falante traz dos enunciados dos outros para compor seus próprios enunciados. Ou seja, o discurso do outro ressoa no discurso do falante, mas não se trata da repetição ao idêntico, pois ainda que o falante conserve o gênero, tem a autonomia de estilo; possíveis alterações se relacionam com o domínio que se tem do uso do gênero. Nesse sentido, cabe lembrar que a palavra é constituída por três aspectos: 1) palavra neutra; 2) palavra alheia; 3) palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 294). Contudo, as palavras quando compõem um enunciado não são neutras. Elas o são enquanto sistema da língua, porém ao serem pronunciadas o falante opta por algumas palavras em vez de outras. Essa escolha também não é neutra, “costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso” (Ibidem, p. 292-293, grifos do autor). Isto é, a escolha das palavras que compõem o enunciado do falante é realizada considerando o gênero do discurso em que ele irá se pronunciar.

Todavia, é importante salientar que:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (Ibidem, p. 294).

Tal afirmação significa que o falante, mesmo extraíndo suas palavras de enunciados de outros e escolhendo seus enunciados de acordo com o gênero em que irá se pronunciar,

tornará próprias essas palavras ao colocar nestas a sua expressão de acordo com a situação real de comunicação.

Para uma melhor compreensão é preciso ter por base o conceito bakhtiniano de “vozes alheias”:

O enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial, para a sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral, mantendo ao mesmo tempo, nem que seja de um modo rudimentar, a independência inicial (sintática, composicional e estilística) do enunciado alheio, sem a qual a sua integralidade seria imperceptível (VOLÓCHINOV, 2017, p. 250).

O enunciado de um falante se desenvolve tomando de empréstimo os enunciados de outros para compor o seu. Entretanto, pressupõe-se que as vozes alheias presentes no discurso dos falantes não é uma mera transferência do social para o individual, mas a síntese da relação entre o individual e o social, entre a história do indivíduo e a história do social em que ele está organizado. Assim, a história individual está ligada à história social, mas não determinada. O que remete à ideia vigotskiana de que as funções do desenvolvimento aparecem: “*primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)*” (VIGOTSKI, 2007, p. 58, grifos do autor). Nas palavras de Volóchinov “os processos que em geral determinam o conteúdo do psiquismo não se realizam no organismo, mas fora dele, apesar de haver uma participação do organismo individual” (2017, p. 115).

Em relação a isso, Pino (2000) esclarece que as relações sociais não são meramente copiadas para o indivíduo, mas significadas ou ressignificadas. Smolka (2000), ao estudar esse processo, o traz com a ideia de apropriação, de tornar algo próprio para si por meio de relações significativas. Clot (2006b), ancorado em Vigotski, interpreta a interiorização não apenas como algo acabado, mas sim como a possibilidade de uma recriação. Isso indica que o indivíduo, em seu desenvolvimento, e por meio do processo de interação com o outro, pode reconstruir para si o que está construído para e pelo outro. Sempre com “relativa estabilidade”, repetição com recriação.

Bakhtin também aponta o outro como referência: “como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras” (2011, p. 374). Assim também esse autor fala em despertar a partir do outro e adequar para si o que constata

no outro. Das relações entre duas consciências se desencadeia o repetível e o não repetível, como diria Clot, a repetição e a recriação. Nessa linha, o conceito de imitação adquire um valor especial, pois “para imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo” (VIGOTSKI 1998, p. 129). Então, o outro pode ser parâmetro para o sujeito ter consciência do que está repetindo e do que pode recriar.

Todavia, é imprescindível esclarecer que esse “outro” não é um elemento sozinho no mundo. Ele mesmo passou e passa pelos mesmos processos de aprendizagem e desenvolvimento. “É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97; grifos do autor). O sujeito em formação e o outro que lhe serve de suporte, sujeitos socialmente organizados, fazem parte de um meio mais amplo, um meio ideológico, repleto de signos ideológicos, que possibilitam a constituição da consciência e toda sua relação com o pensamento e a linguagem.

Nesse meio mais amplo, socioideológico, há diferentes campos de atividade. “Cada campo possui seu próprio material ideológico e forma seus próprios signos e símbolos específicos” (Ibidem, p. 99). Considera-se que esse material está organizado em gêneros do discurso e da atividade (cf. 2.2.3), que são tipos relativamente estáveis.

A realização da intervenção em CA ocorre através de enunciados, relativamente estáveis, os quais formam um diálogo entre o interveniente e os trabalhadores, os trabalhadores consigo mesmos e com seus colegas, e entre os intervenientes consigo e com seu par. A motricidade desse diálogo requer um conhecimento específico, por parte do interveniente, da forma de conduzir as trocas dialógicas em situação de autoconfrontação (CLOT, 2010).

De modo geral, pode-se dizer que há tipos de enunciados e de ações a serem realizadas pelo interveniente para manter em curso a intervenção. Esses tipos de enunciados e de ações precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelo interveniente, tanto por meio de estudos sobre a CA e suas ancoragens quanto por meio de experiências práticas, tornando-se interveniente, pois:

a clínica da atividade é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, origem potencial de um desenvolvimento da experiência. Mas ela necessita de uma aprendizagem: a apropriação de um gênero de atividades [...] que é como um “processo de interação formativa” [...] Trata-se de uma apropriação das obrigações dialógicas, fixadas pelo dispositivo, através da aparelhagem técnica e discursiva que permite acioná-lo (CLOT, 2010, p. 246).

Além disso, Clot deixa evidente que o fato de o interveniente não ser um “expert” na atividade do trabalhador não o dispensa de conhecimentos e domínios específicos do seu *métier* (cf. 2.2.4; 3.1.3).

Para entender melhor isso, tal como é a proposta deste trabalho, é preciso analisar o funcionamento do pensamento verbal enquanto “processo vivo”. A vivacidade desse processo se caracteriza por contínuas idas e vindas do pensamento e da fala. Com isso, ambos, pensamento e fala, passam por transformações que marcam o seu desenvolvimento. E é por meio das palavras que o pensamento “passa a existir” (VIGOTSKI, 1998, p. 156).

Para Vigotski, “as palavras podem moldar uma atividade dentro de determinada estrutura” (2007, p. 17). E, inclusive, avançar no sentido de mudar a própria estrutura. Ou seja, passa-se a operar com signos e palavras que servem como meio de contato social e como meio de agir em determinada atividade. Isso pode ser perceptível à medida que o sujeito consegue se expressar com outras palavras e não apenas reproduzir o que lhe foi ensinado, recriando-se (VIGOTSKI, 1998).

A materialidade desse processo pode ser constatada seguindo o plano que o pensamento percorre em seu fluxo, uma vez que é por meio das palavras que ele passa a existir. O pensamento segue um fluxo em que vai se tornando específico ao sujeito pensante, e à medida que vai sendo transformado em fala, vai encontrando a forma mais adequada de ser materializado (VIGOTSKI, 2009).

## **4 ANÁLISE DE DADOS**

Este capítulo está organizado em três partes. A primeira traz as sequências relativas às participações de IS por sequência histórica de suas participações em autoconfrontações. Na segunda, serão tecidas algumas discussões, amparadas nas especificidades que envolvem a CA, sobre situações ressaltadas do material apresentado na primeira parte. Na terceira, faz-se uma síntese das análises realizadas sobre o material estudado.

### **4.1 Apresentação dos dados e análises preliminares**

Como anunciado, faz-se nesta parte uma apresentação dos dados e descrição dos mesmos com análises preliminares da atuação de IS no decorrer de suas participações, que se desdobram em oito autoconfrontações, por ordem cronológica dos acontecimentos: um conjunto com quatro sessões em que IS atua como IA, participando de autoconfrontações conduzidas por IJ junto aos professores da instituição; e outras quatro como IP, em dupla com IM, em sessões realizadas com alunos.

#### **4.1.1 Primeira participação de IS no papel de IA**

A primeira participação da IF, IS, deu-se em uma sessão de ACS, com o Professor Boaventura (PB), de Ciências Contábeis.

Abaixo seguem dois excertos da sessão. No primeiro, o professor estava explicando suas diferentes maneiras de correção de exercícios, dentre eles, as correções de provas, feitas por ele de forma individual, em planilhas do Excel, a fim de agilizar o retorno aos alunos. Em meio a isso IS busca um espaço para se lançar na intervenção.

No segundo trecho, uma sequência em que PB se visualiza fazendo a correção do exercício no quadro, passo a passo, ao mesmo tempo em que instiga a participação dos alunos. Anteriormente ele havia explicado a necessidade de formar Contadores com “senso crítico”. Então, IS faz uma pergunta buscando explorar a relação entre o senso crítico e a correção do exercício passo a passo.

**Quadro 2<sup>30</sup>:** Sequências da primeira participação da IS na função de IA: os turnos de 1 a 8 correspondem às linhas de transcrição de 897 a 919 e os turnos de 9 a 13, às de 2089 a 2104 de um total de 2853 linhas.

1 PB:	a própria correção é uma coisa interessante eu corrijo os trabalhos... eu tenho lá o modo lá corretor de texto ou mesmo no Excel eu deixo em amarelo ou em vermelho onde o aluno errou faço as considerações e mando de volta o aluno nem precisa estar na outra na outra aula ele já ele já no no no momento em que eu corrigir eu já mando para ele eu posso até estar em casa:: domingo à noite corrigindo e ele no domingo à noite ele tem a correção da prova ele já che::ga “professor errei aqui” muitas vezes ele já sabe que errou:: ADIANTA
2 IJ:	[ agiliza?
3 PB:	muitas vezes alguma:: alguma dúvida que ele tem e por aí vai
4 IJ:	( )
5 IS:	[ <i>assim uma coisa que eu::</i>
6 IJ:	[ pode falar Suzane ((IA))
7 IS:	<i>é assim -- é claro que eu não estou muito inserida no contexto de Contábeis né? eu sou de Letras e a gen/ por ma/ -- falando em plani::lhas e Excel a correção do exercício em sala ocorreu no quadro né? qual é a importância de:: fazer essa correção no quadro ao invés DE projetar por exemplo uma planilha né?</i>
8 PB:	isso é um problema ah::: eu tenho colegas professores que fazem somente na projeção do Excel e por mais que o:: professor explique ele ele perde aquele link “de onde que saiu o valor e para onde que foi” né? porque tem alunos que são muito visuais a gente tem que entender que o HISTÓRICO da maioria dos alunos não foi no Excel
[...]	
9 PB:	se você mostra o atalho dificilmente ele ((aluno)) vai querer andar pelo caminho normal e o atalho até dá para você fazer em algumas situações mas ne::sse processo ali eu queria mostrar o passo a passo até para ficar BEM claro qual a diferença da::/ das duas metodologias
10 IS:	<i>eh:: bem no começo você falou sobre:: essa nova exigência do mercado de um con/ de um de um de um:: contador com esse senso crítico...</i>
11 PB:	[ sim
12 IS:	<i>isso ajudaria nessa evolução do senso crítico... esse passo a pa::sso esse exercício que foi contextualiza::do?... ou não você não vê relação?...</i>
13 PB:	na:: verdade na verdade esse senso crítico eu deixo eles toda hora em sala de aula no me::io dessa:: dessa aula também -- não:: não está nesse espaço aí -- eh:: tem uma hora que eu sento em cima de uma carteira lá no meio e:: começo a:: pedir sobre as mudanças porque mudo::u uma série de coisas por exemplo o regime de competência... o pessoal reconheceu o lucro no momento da venda... e eu falo “tá mas e o princípio da contabilidade LÁ do primeiro ano mudou? ou não mudou?” aí eles... ((faz gesto indicando perplexidade)) sabe?

**Fonte:** Banco de dados do GP LAD’Humano.

Posteriormente à explicação do professor sobre sua estratégia de correção de exercício e de provas, IS se lança na intervenção sobrepondo-se à voz<sup>31</sup> de IJ. Estudos de Demarco (2017) assinalam que este modo de entrar na conversa se caracteriza por um “assalto

<sup>30</sup> No quadro há três colunas. Na primeira está identificado o número do turno de fala analisado, e serão marcados em sequência na totalidade dos trechos apresentados neste capítulo. A segunda coluna corresponde ao falante que está se pronunciando. E na terceira encontram-se os enunciados proferidos e transcritos. As transcrições foram realizadas por Alana Destri, Solange Ariati, Teresa Demarco Conte e revisadas pela pesquisadora. O material completo se encontra com a pesquisadora e com o GP LAD’Humano. Nos anexos serão apresentados excertos mais amplos. Estas informações são válidas para todos os quadros deste capítulo.

<sup>31</sup> A sobreposição de voz ocorre por um “assalto ao turno” e é um fenômeno da conversação. Ela ocorre quando um falante invade o turno de fala do outro e lhe toma a palavra (MARCUSCHI, 1986; GALEMBECK, 2001). Demarco (2017), membro do GP em que se realizou a investigação, estudou as funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situações de autoconfrontação.

ao turno” de fala do outro e que, em situações de autoconfrontação, indica uma luta pela palavra devido ao acaloramento de um desejo de falar. Isso pode denotar um anseio de IS em intervir e, para isso, se lança em um turno de fala “colado” ao de IJ.

Mas ela apresenta dificuldades preenchendo o espaço-tempo com um ensaio: “*assim uma coisa que eu:::*” (T. 5), demonstrando que está tentando ganhar tempo enquanto arranja as palavras que lhe permitem intervir do modo mais adequado. Então, IJ a incentiva para continuar. IS, antes de efetivar seu questionamento, realiza uma digressão<sup>32</sup>: “*é claro que eu não estou muito inserida no contexto de Contábeis né? eu sou de Letras e a gen/ por maf*” (T. 7). A digressão é uma atividade segunda com a finalidade de regular a atividade primeira (TOLDO, 2017). A atividade primeira, nesse caso, é de interveniente, a quem, segundo as orientações da CA, não cabe ser *expert* na atividade do participante. E, sendo o começo de suas ações como interveniente, IS usa a digressão como uma atividade segunda para lembrar a si mesma sobre essa condição, isto é, para autorregular-se. Ao mesmo tempo, esta digressão serve para justificar ao professor seu pouco entendimento na área de Contábeis, pois, como enfatiza Clot, com base em Bakhtin, “até mesmo quando adota sua conduta como objeto e reflexão, o homem não fala de si próprio e dos outros, mas consigo mesmo e com os outros” (CLOT, 2010, p. 228).

Com isso, IS entra de uma forma indireta na questão dirigida ao professor: “*falando em plani::lhas e Excel a correção do exercício em sala ocorreu no quadro né? qual é a importância de:: fazer essa correção no quadro ao invés DE projetar por exemplo uma planilha né?*” (T. 7). O conteúdo desse questionamento permite considerar que IS, nesse momento, conseguiu intervir, com uma questão, de maneira a não se colocar como especialista no trabalho do professor, pois a pergunta realizada por ela parte do que está sendo dito pelo PB sobre seu trabalho com Excel (T. 1); segue com o que de fato ele aparece fazendo no vídeo do trecho de aula, a correção do exercício no quadro; e finaliza questionando a importância de fazer da forma realizada e não de outra forma possível.

Eis que PB remete sua fala a um problema de trabalho em Ciências Contábeis: “*isso é um problema ah::: eu tenho colegas professores que fazem somente na projeção do Excel e por mais que o:: professor explique ele ele perde aquele link ‘da onde que saiu o valor e para onde que foi’*” (T. 8). Na CA, uma das funções da autoconfrontação é a de revelar problemas enfrentados pelo coletivo e de compartilhar com esse coletivo as diferentes formas

---

<sup>32</sup> A digressão também é considerada um fenômeno da conversação, que atua como um parêntese dentro de um assunto que está em desenvolvimento (FAVERO, 2001). Toldo (2017; 2019), membro do mesmo GP, estuda a função reguladora da digressão em situações de autoconfrontação.



de se fazer um trabalho (CLOT, 2010), uma vez que, por meio da metodologia utilizada na CA, é possível “coletar resultados sobre o que um coletivo faz, ou não faz, da tarefa prescrita” (CLOT, 2010, p. 255).

Na segunda sequência, que vai dos turnos de 9 a 13, a intervenção de IS indaga a relação entre dois fatos trazidos pelo professor na autoconfrontação, um deles no início da sessão, “*bem no começo você falou sobre:: essa nova exigência do mercado de um con/ de um de um de um:: contador com esse senso crítico...*” (T. 10), e outro recente, “*esse passo a pa::sso*” (T. 12). A investigação dessa “relação”, no discurso de IS, está marcada pela questão: “*isso ajudaria nessa evolução do senso crítico... esse passo a pa::sso esse exercício que foi contextualiza::do?... ou não você não vê relação?...*”.

Dois aspectos podem ser destacados aqui: 1º) a palavra “relação”, aqui, busca investigar se há conexão entre dois fenômenos, tal que a modificação de um deles importa na modificação do outro, nesse caso, trata-se da possibilidade de “relação” entre a correção do exercício “passo a passo” e o desenvolvimento do “senso crítico”; 2º) a especulação dessa “relação”, no discurso da IS, está marcada pela palavra “ajudar”, conjugado na terceira pessoa do singular no futuro do pretérito.

Dentre os significados do termo ajudar, para esse contexto, podemos destacar o significado “dar ajuda ou auxílio a”<sup>33</sup>, cujo sentido é de fazer com que um evento auxilie outro. Além disso, o verbo “ajudaria” está precedido de “isso”, ou seja, IS manifesta em seu discurso o que indicaria a ajuda para relacionar os dois fatos e logo faz uma “reformulação”, “*ou não não você não vê relação*”, isto é, faz uma correção em sua fala (HILGERT, 2001; ARIATI, 2018).

O emprego do verbo no futuro do pretérito<sup>34</sup>, nesta questão, pode indicar polidez no enunciado de IS, a fim de tentar não fazer uma afirmação no interior da pergunta, ou de se autocorrigir quando isso acontece. A questão é colocada de maneira incerta, num modo condicional ao que poderia acontecer em determinadas condições, o “real da atividade”. Portanto, parece tratar-se de um modo de organizar o discurso para não se colocar como *expert*.

Chama a atenção, também, que a forma como a IS faz a pergunta vislumbra seu processo de aprendizagem. Por exemplo: seu discurso é marcado por pausas, “...”; por

<sup>33</sup> Consulta realizada no dicionário Michaelis on-line, em 2017, acepção 1.

<sup>34</sup> De acordo com Cunha (1984, p. 441), o futuro do pretérito se emprega com cinco finalidades: 1ª) para tratar de ações posteriores ao período em que se fala; 2ª) para manifestar incerteza (suposição, dúvida) sobre fatos passados; 3ª) como modo polido de falar; 4ª) para exprimir surpresa ou indignação; 5ª) em afirmações condicionadas, para se referir a fatos que não se realizaram e que possivelmente não se realizarão no futuro.

alongamentos, “:”; por truncamentos “/”; por repetição de palavras, “de um con/ de um de um de um:: contador”; e por um arranjo de palavras, “*isso ajudaria (...) ou não você não vê:: relação*”. Essas marcações indicam um movimento do pensamento e da linguagem, no processo de produção de um enunciado/questão que, por sua vez, corresponde a um gênero de discurso, o qual está sendo aprendido pela IS.

Em se tratando de um estudo sobre a formação do interveniente, cabe lembrar que em CA a função do interveniente:

necessita de uma aprendizagem [...] a apropriação faz-se, assim por “imitação” aqui entendida à maneira de Vygotski: como preparação para continuar sem o pesquisador o que os sujeitos participantes começam a realizar com e em colaboração com o pesquisador (CLOT, 2010, p. 246).

Embora o autor esteja se referindo à expectativa de que os sujeitos que participam da autoconfrontação, incorporem as “regras e restrições” do dispositivo, isso também pode ser aplicado para a condição de IF. Por isso, na segunda parte será retomado esse aspecto da imitação (cf. 4.2.1).

#### **4.1.2 Segunda participação de IS no papel de IA**

Segue abaixo uma sequência da segunda participação de IS em autoconfrontação, realizada com o Professor Cândido (PC), de Ciências Contábeis, par de PB. A intervenção de IS ocorre após uma sequência em que se dialogava a respeito da participação dos alunos em aula e PC trouxe para discussão a falta de atenção dos alunos.

Diante disso, IJ questiona por quanto tempo os alunos conseguem se manter atentos. PC menciona que há uma dificuldade por serem cinco aulas seguidas no mesmo dia. IS interroga o professor a respeito desse problema e IJ dá continuidade desenvolvendo um pouco mais a questão com PC.

**Quadro 3:** Sequência da segunda participação da IS como IA: os turnos de 14 a 31 correspondem às linhas de 496 a 538, de um total de 1696 linhas

14 PC:	o Coordenador fez o horário o ano passado para conseguir me colocar na segunda e terça que é o: os dias que eu:: podia vim... ele colocou cinco aulas na ((riso)) na segunda
15 IJ:	<i>e está dando certo isso?</i>
16 PC:	não:: eu não vejo como positivo... acho melhor pôr em dois dias... já s:olicitei ao Coordenador para ano que vem
17 IJ:	<i>aí ano que vem vocês já:: estão se PLANEJANDO para trabalhar:: cinco aulas dividido em dois dias e não em</i>
18 PC:	[ sim
19 IJ:	[ <i>em uma noite só... é da mesma disciplina essas aulas?</i>
20 PC:	sim
21 IJ:	<i>hum::</i>
22 IS:	<i>é:: tem alguma estratégia que você utiliza para MANTER a atenção dos alunos CINCO aulas seguidas? por que realmente é MUITO cansativo né? independente da matéria</i>
23 PC:	[ é a questão do tempo né?
24 IS:	[ <i>então tem alguma</i>
25 PC:	[ <i>estratégia? algum::</i> ah estratégia EXTRA não... por ser cinco aulas ou três não tem uma estratégia assim... a estratégia é a mesma:: né? a estratégia é a mesma:: a estratégia é a mesma como se fosse três ou cinco:: enfim
26 IJ:	<i>será que não ajudaria: ter uma estratégia? pensando quando é um período LONGO assim que você falou que não deu certo... né? já viu que:: não dá para continuar assim... talvez se tiver se</i>
27 PC:	[ é eu vejo que assim que não está preju/
28 IJ:	[ <i>INTRODUZIR alguma estratégia diferente isso ajudaria a a a:: não ser tão pesa:do:: a dar ce:rto::</i>
29 PC:	não a gente procura:: tal alguma coisa assim dar algu::ns exercício::s
30 IJ:	[ <i>uhum e além dos exercícios?</i>
31 PC:	[ (bota no meio alguns) exercícios e tal... né? aí claro entre a:: -- não é conteúdo né? -- eu procuro sempre... é:: ou conto uma piadinha no meio ou traz um vídeo meio engraçado:: né? eu tenho sempre uns videozinhos engraçados aí

**Fonte:** Banco de dados do GP LAD'Humano.

Nessa sequência, PC revela que o Coordenador fez o horário com cinco aulas seguidas para atender um pedido seu, e produz um riso aparentemente nervoso (T. 14). Tal riso pode indicar que há um problema com esse horário. IJ indaga se está dando certo e a resposta de PC é que não vê como positivo, e que já solicitou ao Coordenador do Curso uma alteração para o ano seguinte.

Diante dessa dificuldade do professor, IS faz uma intervenção, desta vez lançando-se pela alternância de turno com IJ: “*é:: tem alguma estratégia que você utiliza para MANTER a atenção dos alunos CINCO aulas seguidas? por que realmente é MUITO cansativo né? independente da matéria*” (T. 22). Essa questão, levantada por IS, sugere a necessidade de ter formas de trabalhar para evitar uma situação que pode se tornar monótona. Portanto, parece ser uma tentativa de suscitar o real da atividade, as possibilidades não realizadas, a partir da atividade realizada em condições adversas – cinco aulas seguidas.

Fica marcado no discurso de IS um modo mais impulsivo, apresentando entonações mais fortes, representadas pelas letras em caixa alta: “*MANTER*”, “*CINCO*” e “*MUITO*”. Contudo, faz um complemento depois da pergunta: “*por que realmente é MUITO cansativo né? independente da matéria*”. Isto é, IS se justifica após o questionamento feito, incluindo um juízo de valor negativo. Embora essa posição avaliativa seja uma concordância com o turno 16 do PC, em que ele diz “não vejo como positivo”, pode também ser um indício de *expertise* no trabalho do outro. O complemento, “*independente da matéria*”, pode levar ao entendimento de que IS está trazendo o “sobredeterminatário”<sup>35</sup>, já que para qualquer professor poderia ser cansativo trabalhar cinco horas seguidas com o mesmo conteúdo, na mesma turma. Há, portanto, um misto de vozes alheias (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), nesse enunciado, voz do interveniente que provoca, voz do “expert” que avalia o trabalho do professor e voz do coletivo que sente o cansaço quando são cinco aulas seguidas da mesma matéria.

A pergunta de IS aparenta afetar PC, pois ele a interrompe para dizer: “é a questão do tempo né?” (T. 23). Ou seja, PC apegase à questão do tempo e IS retoma para lhe repetir a questão de forma bem direta: “*então tem alguma estratégia? algum::*” (T. 24). Novamente PC interrompe IS e responde de forma hesitante, marcada por pausas e alongamentos, bem como repetindo a palavra “estratégia” por cinco vezes, a fim de reafirmar que não a tem, ou não se recorda de ter formas diferentes para trabalhar.

Então, IJ retoma a questão introduzida por IS e também assume a posição de que talvez se tivesse uma estratégia extra seria bom: “*você falou que não deu certo... né? já viu que:: não dá para continuar assim...*”. Apesar dessa posição ser uma retomada da fala do professor: “não vejo como positivo”, também indica uma influência de IS sobre IJ, já que esta passou de uma forma mais neutra para uma forma mais valorativa. PC, ao responder, afirma

---

<sup>35</sup> Conceito importante em CA, como discutido no Capítulo dois, e, além disso, foi tema de estudos no GP em que IS participa, o que lhe dá suporte para mobilizar esses conhecimentos na intervenção (DESTRI; LIMA A; ALTHAUS, 2015).

que não está havendo prejuízo, mas interrompe em “*prejuí*”, o que demonstra que ele estaria talvez repensando seu ponto de vista.

Diante da brecha de PC, ao não concluir a afirmação de que não haveria prejuízo, IJ toma a palavra e insiste: “*INTRODUZIR alguma estratégia diferente isso ajudaria a a a:: não ser tão pesa:do:: a dar ce:rto::*” (T. 28). Assim, persevera na ideia de alguma estratégia diferente e aumenta o grau de valor “pesado”. PC, que parecia estar repensando seu posicionamento, responde com uma reformulação: “*não a gente procura:: tal alguma coisa assim dar algu::ns exercício::s*” (T. 29). Apesar de lembrar que tem estratégias como colocar exercícios, respalda-se no coletivo quando diz “a gente”. IJ não desiste e tenta resgatar se haveria mais alguma estratégia: “*uhum e além dos exercícios?*” (T. 30). Apesar de o professor ter, inicialmente, afirmado que “não tem uma estratégia” para manter a atenção dos alunos cinco aulas seguidas, diante de novos questionamentos colocados por IJ, ele se recorda que tenta ter momentos de descontração com “piadinhas” e “videozinhos engraçados”, no diminutivo e, além disso, frisa que “não é conteúdo”.

A passagem de posicionamento do professor em que ele afirma que não tinha estratégia extra para a identificação de ações que pudessem ser assim consideradas, exemplifica a formulação de Vigotski (1998) de que é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. No diálogo com as intervenientes, o professor foi trazendo elementos de sua prática que inicialmente não revelou. Primeiro, disse que não tinha estratégias, depois se refugiou no coletivo já que “a gente [...] dar alguns exercícios” é prática rotineira na docência e finaliza revelando que a sua estratégia é uns “videozinhos” e “piadinhas”. Ao explicar sua atividade para as intervenientes, ele esclarece para si mesmo quais são as suas estratégias. Porém, colocadas no diminutivo, indicam que o sujeito não se sente realizado em sua atividade, seu posicionamento revela que, para ele, sua estratégia é de pouco valor.

De maneira geral, essa sequência se inicia de forma relativamente tranquila para PC. Apesar de IJ referir-se ao problema da atenção dos alunos por um longo período – já que isso é importante para ele – a forma mais neutra como ela faz as perguntas, como se ignorasse o assunto, deixa o professor confortável para admitir o problema e revelar seu ponto de vista. Para ele, a solução ficaria a cargo do Coordenador do Curso, mudando o horário, como se PC não tivesse responsabilidade pelo problema nem coubesse a ele resolvê-lo.

Um acaloramento (DEMARCO, 2017), marcado pelas interrupções de turno um do outro, inicia com uma entrada, um tanto impulsiva, de IS, sugerindo que há outras estratégias que cabem ao professor providenciar para que a aula, nessas circunstâncias, não fique

monótona. O questionamento parece afetar o professor, pois ele passa a repetir as mesmas palavras, a utilizar pausas, alongamentos e truncamentos em sua fala e, finalmente, faz reformulações que passam da afirmação de que não tem estratégia extra para a de que faz exercícios e coloca algumas descontrações através de “piadinhas” e “vídeos engraçados”.

Em relação à atividade docente, estaria PC fugindo do gênero profissional, uma vez que os “videozinhos” e as “piadinhas” não teriam relação com o conteúdo? Ou estaria tentando manter a atenção dos alunos, e também a sua, por cinco aulas seguidas? Seria esta uma estratégia já utilizada por diversos docentes em contextos diferentes? Trata-se de perguntas que ficam em aberto para pesquisas que tenham a atividade do professor como foco.

O enunciado produzido por IS traz um juízo de valor, baseado em falas anteriores do PC, e essa posição é assumida por IJ na sequência. Embora PC tenha se demonstrado afetado, continuou não assumindo o problema e não se propôs a tentar transformações em seu trabalho. Algum tempo depois, aproximadamente um ano e meio, soube-se que ele pediu exoneração de seu cargo. Embora, não haja indícios que tenha sido em decorrência da intervenção, um estudo sobre a construção de sentido da sobrecarga de trabalho e a relação com a saúde desse professor aponta que “pode-se considerar que ela [a intervenção] tenha contribuído para que ele refletisse mais sobre sua atividade profissional, que olhasse para sua saúde e conseguisse encontrar uma nova forma de agir, de buscar saúde” (SARTORI, 2017, p. 90). Portanto, não se pode descartar essa possibilidade como um efeito clínico, já que a última palavra nunca é dita. Assim, acredita-se que o afeto provocado em autoconfrontação continuará agindo sobre o sujeito (CLOT, 2010; cf. 4.2.9).

#### **4.1.3 Terceira participação de IS no papel de IA**

A terceira participação de IF, sujeito desta pesquisa, foi em uma ACC com a dupla de professores Boaventura e Cândido, do Departamento de Ciências Contábeis. Trata-se dos mesmos professores das autoconfrontações simples de que IS participou e que foram descritas nos dois tópicos anteriores.

O trecho de aula que foi tema desta sessão era do Professor Cândido (PC), que se encontra no vídeo tentando utilizar o multimídia para projetar o conteúdo da aula sem sucesso. Então, desiste da projeção e realiza a aula com a leitura oral de um livro e explicação escrita no quadro.

Essa ACC teve duração de uma hora e dezoito minutos. Nesse espaço-tempo IS se pronunciou apenas duas vezes, uma sobre questões técnicas e outra em resposta negativa ao convite de IJ para que interviesse, se assim o desejasse. Isso denota que, embora seja a terceira participação, e mesmo conhecendo os professores, IS se ocupou, possivelmente, mais de observar que de intervir nessa ocasião. Isso pode ser compreendido pelo fato de que a ACC tem um dinamismo diferente em relação a ACS, o diálogo precisa ocorrer entre os sujeitos participantes com eventuais intervenções (CLOT, 2010). Ou seja, os questionamentos dos intervenientes não estão dispensados de ser realizados, porém ocorrem em número menor.

Outro fator que pode ter influenciado a ausência de intervenção de IS é que ela esteve impossibilitada de participar da ACC anterior a esta, que se pautou sobre a aula de PB. Entretanto, IJ a colocou a par do que havia sido discutido e as duas visualizaram juntas a filmagem para que IS ficasse inteirada das questões tratadas.

Para muito além disso, o silêncio pode ser compreendido como “o momento da falha, da ruptura, da tomada de consciência, da possível reformulação, da possibilidade de surgimento do novo [...] momento da reflexão, da elaboração, do diálogo com o(s) outro(s)” (QUAST, 2009, p. 177). Portanto, o silêncio não é neutro, ele pode ser interpretado como parte de um processo de transformação, pois quando o sujeito não domina um gênero “cala ou intervém de forma muito desajeitada” (BAKTHIN, 2011, p. 285).

Interessa, então, verificar como ela irá agir nas próximas participações, uma vez que, apesar de não ter se pronunciado, não se retirou do processo de formação. Ao contrário, participa de mais uma ACS, no papel de IA e, na sequência, passa para a fase em que assume o papel de IP e conduz duas ACS e duas ACC, como se verá a seguir.

#### **4.1.4 Quarta participação de IS no papel de IA**

Esta quarta participação da IF ocorreu em uma ACS com o Professor Derneval (PD), do Departamento de Matemática.

A amostra abaixo foi extraída de um momento da ACS, em que um professor estava reportando uma dúvida a respeito da utilidade de perguntas que ele faz em sala de aula, tal como “entenderam?”, e de respostas dos alunos, tal como “entendi”, que ocorrem nas explicações.

**Quadro 4:** Sequência da quarta participação da IS no papel de IA: os turnos de 32 a 43 correspondem às linhas de 1157 a 1196 e dos turnos 42 e 43 às linhas de 1193 a 1196, de um total de 2500 linhas

32 PD:	então... eu eu também não sei se a pergunta que eu faço “alguém entendeu” deveria ser feita (essa essa) ((tom de riso))
33 IJ:	[ ou poderia talvez:::...
34 IS:	[ (ser)
35 IJ:	explorar um pouco mais ou
36 IS:	[ de uma outra forma:...
37 PD:	[ é
38 IS:	para que os alunos não entendessem
39 IJ:	[ sem
40 IS:	como um teste?
41 PD:	[ é eu já já acho que a pergunta “vocês entenderam” e “eu entendi” são du/ é uma pergunta inútil... e uma resposta inútil... porque nã:o não a pergunta em si não trouxe nenhum proveito... né? então essa é a minha crítica que eu tenho para fazer aqui ()
	[...]
42 IS:	porque... é uma pergunta engessada ela já vem sendo feita em vários momentos por vários professores é uma resposta quase automática...
43 PD:	[ é:

**Fonte:** Banco de dados do GP LAD Humano.

Como exposto no quadro acima, PD relata uma dúvida: “eu também não sei se a pergunta que eu faço ‘alguém entendeu’ deveria ser feita” (T. 32). Sabe-se que essa é uma questão realizada com certa frequência na atividade docente em geral. Contudo, PD rompe com o que é usual no coletivo se posicionando com um: “eu”; e manifesta um estranhamento: “não sei se a pergunta que eu faço ‘alguém entendeu’ deveria ser feita”. Isso indica que a utilização do dispositivo de autoconfrontação levou o professor a se interrogar sobre o que se visualizou realizando em sala de aula, registrado no vídeo.

Além disso, o relato de PD sobre sua dúvida se “deveria” fazer esse tipo de pergunta, “entenderam?”, denota também que o diálogo com o interveniente possibilita um diálogo com o “subdestinatário”. Isto é, “a função do interveniente é, pois, central para remobilizar o diálogo do sujeito consigo mesmo” (CLOT, 2010, p. 251), uma vez que ele está se interrogando sobre a condição ou não de dever fazer esse tipo de pergunta.

A partir disso, IJ se pronuncia com a finalidade de colocar uma questão que busca suscitar se haveria outra maneira para fazer isso. Porém, IS a interrompe e se coloca de uma maneira quase inaudível: “(ser)” (T. 34). IJ continua tentando completar seu enunciado: “*explorar um pouco mais ou*” (T. 35). Novamente IS interrompe IJ e complementa a fala desta:



“*de uma outra forma:...*” (T. 36). Com o que PD concorda. Então, IJ tenta, por sua vez, retomar a palavra sem muitas chances (T. 39). E, IS conclui a pergunta: “*para que os alunos não entendessem como um teste?*”.

A posição de PD não é de concordância com o fato de que a pergunta “entenderam” seria um teste, mas de que é “inútil”, que não traz “nenhum proveito” (T. 41). E salienta seu posicionamento avaliativo em relação a sua própria prática: “essa é a minha crítica”. O que indica uma tomada de consciência sobre isso.

Na sequência, IS se desloca da função de interveniente que questiona para apoiar o professor, dizendo com outras palavras o que PD tentava manifestar: “*porque... é uma pergunta engessada ela já vem sendo feita em vários momentos por vários professores é uma resposta quase automática*” (T. 43). Com o que PD concorda.

Nessa sequência, IS se lança de forma tímida, pois ainda que se sobrepondo à voz de IJ, o seu enunciado é quase incompreensível. Em seguida, volta a se colocar em sobreposição à IJ a fim de complementá-lo e finalizar a pergunta ao PD, iniciada por IJ. Evidencia-se que IS faz um esforço de ser interveniente articulando a sua fala com a de IJ, inclusive complementando-a, a fim de questionar o professor sobre o real da atividade dele. Porém, “oscila” para outra função, a de auxílio ao PD na organização de seu discurso com outras palavras. A “oscilação” entre uma atividade e outra é compreendida como uma “atividade reguladora” no processo de aprendizagem de algo novo (LIMA A, 2010b).

Com isso encerra-se essa etapa, em que IS atua como auxiliar de IJ. Nas próximas sessões IS passa para a função de IP, e tem como parceira IM. Que impactos isto pode trazer? Como se desenrolará a atuação IS nesta nova condição e sem a presença física de IJ como seu ponto de apoio?

#### **4.1.5 Primeira participação de IS no papel de IP**

A sequência apresentada a seguir foi extraída da primeira participação da IS no papel de principal interveniente. Trata-se de uma ACS com o aluno Breno (AB), do curso de Engenharia Mecânica, em aula de Equações Diferenciais Ordinárias, ministrada por um Professor do Departamento de Matemática, que participou de procedimentos do dispositivo.

Na sequência de imagens de sala de aula que é tema da análise, AB se encontra debruçado sobre a carteira enquanto o professor resolve uma equação no quadro. O aluno volta

para a posição usual, com o tronco erguido e olhar direcionado para o quadro, após o professor circular pela sala e interagir com outros alunos. Esse deslocamento na prática do professor, que afeta o aluno, não era habitual antes e passou a ocorrer a partir de provocações de intervenientes – na ocasião dos diálogos sobre a aula observada – quando o docente participou dos procedimentos do dispositivo de autoconfrontação (ARIATI, 2018).

**Quadro 5:** Sequência da primeira atuação da IS como IP: os turnos de 44 a 55 correspondem às linhas de 1 a 56, de um total de 955 linhas

44 IS:	<i>aí está gravando... ahn primeiro queria agradecer a participação... eu sei que não é... tão simples assim se dispor de tempo e da vontade e de certa coragem... eu gostaria de me apresentar eu sou a Suzane sou do sexto período de letras ((aponta para Auxiliar))</i>
45 IM:	<i>eu sou a Marcela sou do primeiro período... e eu participei então da filmagem né? da aula do Antônio em que você estava presente né?</i>
46 AB:	sim
47 IS:	<i>e eu estou fazendo o:: mesmo processo com o professor Dermeval [...] você pode assistir to:do o vídeo... e comentar depois o que você acha interessante o que você não acha ou você pode ir assistindo e pausando pausa o vídeo comenta e aí dá continuidade a ele...</i> [...]
48 AB:	((Ao fim do trecho de aula AB olha para IP sorrindo com a mão na frente da boca e não comenta nada))
49 IS:	<i>e aí?... pode falar?</i>
50 AB:	mas o quê especificamente?
51 IS:	( )
52 IM:	[ <i>você consegue se identificar no vídeo?</i>
53 AB:	eu sou o que estava dormindo ((risos))
54 IM:	<i>e você consegue explicar para a gente porque que você estava dormindo naquele momento? se tinha relação com a aula ou se você estava cansado</i>
55 AB:	[ não... estava cansado

**Fonte:** Banco de dados do GP LAD Humano.

IS inicia a sessão agradecendo a participação do aluno e se coloca no lugar dele: “*eu sei que não é... tão simples assim se dispor de tempo e da vontade e de certa coragem*” (T. 44). Prossegue se apresentando como aluna também: “*eu sou a Suzane sou do sexto período de letras*”. Isto é, inicia se posicionando em condição de igualdade com o participante da autoconfrontação, em uma relação de aluno para aluno e não de interveniente para aluno, o que significa assumir o papel de quem é tão especialista na atividade que será analisada quanto o autoconfrontado.

A seguir IS passa a palavra para IM, que em um primeiro instante aceita se apresentar como aluna também, porém hesita, o que é perceptível pela pausa que faz, e reformula sua posição: “*eu sou a Marcela sou do primeiro período... e eu participei então da filmagem né? da aula do Antônio em que você estava presente né?*” (T. 45). Esse fenômeno, conhecido como “reformulação por paráfrase adjacente autoiniciada” (HILGERT, 2001;

ARIATI, 2018), ocorre quando o próprio falante, em um diálogo consigo mesmo, percebe que houve um equívoco em seu enunciado e imediatamente o corrige. Assim, IM se reposiciona como alguém que não está ali apenas por ser graduanda, mas porque está participando de procedimentos de autoconfrontação junto ao professor do aluno, e que AB já tem conhecimento do contexto em que o dispositivo está ocorrendo.

A reformulação de IM levou IS a uma reformulação por correção de sua posição: *“e eu estou fazendo o:: mesmo processo com o professor Dermeval”* (T. 47). Desse modo, IS se recoloca na relação com o aluno como alguém que está, no momento, atuando em outro papel que não o de aluna, o de interveniente.

Na sequência, IS dá a AB as instruções do que ele deve fazer: *“você pode assistir to:do o vídeo... e comentar depois o que você acha interessante o que você não acha ou você pode ir assistindo e pausando pausa o vídeo comenta e aí dá continuidade a ele”* (T. 47). Então, o aluno assiste a todo o vídeo, mas ao final não faz nenhum comentário. Contudo, manifesta uma expressão e um gesto valorativo: rindo, levando a mão a boca. O que indica um desconforto, pois o participante da autoconfrontação se vê pelo olhar do outro, que de modo imediato é o interveniente, e de outros representados pela câmera, que podem ser os alunos em geral (CLOT, 2010, p. 255). Portanto, o aluno se sentiu afetado ao se ver pelo olhar do outro e não encontrar, em um primeiro momento, uma justificativa que julgasse aceitável.

Diante do embaraço do aluno, IS poderia ter lançado mão de infinitas possibilidades de questionamento. Nesse caso, diz: *“e aí?... pode falar”* (T. 49). É importante lembrar que a atividade de interveniente também tem seu “real da atividade”, ou seja, o que poderia ser realizado e não foi; e o que se fez para não se fazer o deveria ser feito.

AB, então, materializa sua dificuldade em explicar sua atuação discente questionando: *“mas o quê especificamente?”* (T. 50). Vale destacar que: “o aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue expressá-lo” (CLOT, 2010, p. 139).

Na continuidade IS fala algo que fica inaudível (T. 51), o que indica uma certa dificuldade para levar adiante a posição de interveniente. Essa condução de IS demonstra uma solidariedade com a dificuldade e embaraço do aluno e pode ser considerada como um deslize para a condição de *expertise* na atividade do participante, pois demonstra um posicionamento valorativo. Nesse momento, IM toma a palavra e assume a intervenção solicitando: *“você consegue se identificar no vídeo?”* (T. 52). Pode-se considerar que esta é uma questão assertiva,

dentre outras possibilidades, porque dá ao participante a oportunidade de iniciar uma explicação, uma vez que, viabiliza um ponto de partida para superar o “difícil de dizer”.

AB se identifica como o que “estava dormindo” e ri novamente (T. 53). Esse riso não é explorado pelas intervenientes, isto é, elas não se posicionam como alguém que não conhece o motivo do riso, tal como é esperado em CA, que o interveniente se coloque como “aquele que nada – ou quase nada – sabe” (CLOT, 2010, p. 136).

IM continua: *“e você consegue explicar para a gente porque que você estava dormindo naquele momento? se tinha relação com a aula ou se você estava cansado”* (T. 54). Pode-se considerar que a primeira parte da questão, em que IM solicita que AB explique porque estava dormindo, é plausível, entretanto ela desliza para uma resposta implícita quando sugere que o aluno estava cansado, com o que ele concorda. A partir desse momento o aluno se sente justificado e validado pelo coletivo representado pelas próprias intervenientes, que “oscilam” (LIMA A, 2010b) entre a atividade de ser interveniente e de ser aluna, tal como o participante o é.

#### **4.1.6 Segunda participação de IS no papel de IP**

Seguem abaixo algumas sequências da segunda participação de IS no papel de IP. Os trechos foram extraídos de uma ACS com a Aluna Aline (AA). No trecho de aula que foi tema desta sessão, AA foi ao quadro resolver um exercício a convite de seu professor, PD (cf. 4.1.4). Durante os diálogos realizados entre os intervenientes e o professor, após a observação da aula, PD foi provocado a “colocar o pincel na mão do aluno”, haja vista que o professor tinha essa prática de levar os alunos ao quadro em um curso de extensão e considerava-a proveitosa para o processo de aprendizagem (ARIATI, 2015; 2018).

**Quadro 6:** Sequências da segunda atuação da IS como IP: os turnos de 56 a 59 correspondem às linhas de 68 a 79, turnos de 60 a 63 às linhas de 117 a 123, turnos de 64 a 69 às linhas 334 a 346 e turnos de 70 a 73 às linhas 521 a 530 de um total de 574 linhas.

56 AA:	((assiste todo o trecho de aula))
57 IS:	<i>então Aline você quer comentar sobre o que você tem para destacar sobre esse trecho?</i>
58 AA:	bom a primeira parte é que eu não gosto muito de ir no quadro é um pouco constrangedor para mim [...]
59 AA:	eu esqueço as coisas quando vou ao quadro
[...]	
60 IS:	<i>e como você viu esse: esse projeto de extensão em que o aluno ia fazer o exercício no quadro?</i>
61 AA:	nossa ajudava muito... todo mundo sofreu um monte para resolver os exercícios depois que terminou o projeto
62 IS:	<i>você vê alguma forma de... de tentar buscar esse projeto ou talvez tentando aproximar o projeto da aula... da aula?</i>
63 AA:	bom...eu gostava do projeto porque ele era paralelo a aula... eu acho que se ele ((professor)) tirasse por exemplo sei lá... uma aula das três que a gente tinha para resolver exercício no quadro não ia ser muito bom
[...]	
64 IS:	<i>e como você vê essa essa/ esse comportamento do aluno apenas copiando o exercício no caderno durante quase duas horas? seria o certo?</i>
65 AA:	olha certo não é... só que tem coisas que só se aprende assim... eu não consigo pensar em outra forma... têm coisas que não dá... quando você começa a chegar em uma matemática um pouco mais aprofundada esse é o único jeito você copia:... vai para casa estuda: copia de novo
66 IS:	<i>e::: nesse programa de extensão que o Professor comentou ele falou que houve um grande impacto até na:: na na quantidade de alunos que foram aprovados na matéria</i>
67 AA:	uhum
68 IS:	<i>será que talvez trazendo um pouco dessa característica de participação mais ativa na sala de aula não haveria um impacto também?</i>
69 AA:	... olha:: pensando pelos alunos que desistiram... da matéria talvez tivesse um:... um bom acolhimento por parte deles... resolver um exercício em sala é que tudo depende né?... é que às vezes a gente tem tanta coisa fazer... que exercício seria uma boa em sala de aula
[...]	
70 IS:	<i>a gente está falando de de didatizar um um conhecimento ou seja quando o aluno/ quando ele ((professor)) faz essa transformação do conhecimento científico para conhecimento a ser em/ ensinado... ah: ou seja os alu/ o aluno tem que/ tende a aprender a assimilar... como você vê esse processo na aula dele vocês conseguem assimilar vocês têm dificuldades?</i>
71 AA:	ah: dificuldade a gente tem em tudo... mas na maioria das vezes a gente consegue assimilar só que quando a gente chega nos exercícios que é o que importa
72 IS:	<i>e esse “chegar nos exercícios” é o que importa será que não está faltando um pouquinho mais de dessa: dessa prática talvez em sala de aula?</i>
73 AA:	talvez falte... talvez fosse ajudar fazer uns exercícios bem difíceis que aborda bastante coisa mas eu não sei se... tem um exercício assim... nesse perfil

**Fonte:** Banco de dados do GP LAD Humano.

Após AA assistir ao trecho de aula em que aparece resolvendo um exercício no quadro, IS a convida a: “comentar” o que teria a “destacar sobre o trecho” (T. 57). AA diz, então, que para ela: “ir ao quadro é um pouco constrangedor” (T. 58). Ou seja, em situação de sala de aula ela se sente constrangida ao ir ao quadro resolver exercício porque, segundo ela, esquece o conteúdo: “esqueço as coisas” (T. 59).

Contudo, no Curso de Extensão, em que era utilizada essa estratégia, ela participava e considerava que “ajudava muito” (T. 61). E, afirma-se no coletivo para dizer que: “todo mundo sofreu” com o fim do Curso.

Mas, quando IS pergunta sobre a possibilidade dessa prática ser aplicada nas aulas regulares, isto é, ser generalizada, AA a princípio não concorda e materializa em seu enunciado elementos que possibilitam compreender sua discordância (T. 63). Diz ela: “eu acho que se ele ((professor)) tirasse por exemplo sei lá... uma aula das três que a gente tinha para resolver exercício no quadro não ia ser muito bom”. Sua justificativa demonstra que, em seu ponto de vista, a aula deve ser centrada no professor e, se o aluno for ao quadro resolver exercício, isso não é aula, pois ele “tira” tempo da aula.

Mais adiante IS retoma a questão da participação ativa dos alunos, questionando de um modo mais incisivo e valorativo a posição de aluno passivo, no que diz respeito à participação na atividade de ensino-aprendizagem: “*e como você vê essa essa/ esse comportamento do aluno apenas copiando o exercício no caderno durante quase duas horas? seria o certo?*” (T. 64). Analisando-se pelos pressupostos da CA, não seria adequado sugerir um julgamento de “certo” ou “errado”. Assim, pela dinâmica que se desenrola nessa sessão, pode-se notar que IS resvala para a posição de par *expert* no assunto.

Por sua vez, AA se põe a pensar e diz: “olha certo não é... só que têm coisas que só se aprende assim... eu não consigo pensar em outra forma...” (T. 65). O termo “olha”, as pausas, a própria verbalização “não consigo pensar”, mostram que AA está afetada e está tentando pensar sobre outras formas de participação mais ativas, em outras palavras “estou tentando pensar, mas não consigo”. Para a CA, “o que conta é o que ainda não se consegue dizer acerca do real da atividade: esse ‘difícil de dizer’ com o qual, talvez, fosse possível fazer algo de diferente daquilo que se faz” (CLOT, 2010, p. 243). Então, IS a ajuda a pensar lembrando que a resolução de exercícios no projeto de extensão tinha um impacto que resultava em uma maior aprovação dos alunos e questionando se “haveria um impacto também” se esse procedimento fosse adotado nas aulas do Curso Regular.

Dois aspectos podem ser destacados nessa questão. O primeiro é a sugestão implícita de generalizar os procedimentos do projeto para o curso. O segundo é que o “sobredestinário” é invocado pela interveniente e leva AA a repensar seu ponto de vista pelo olhar do outro: “... olha:: pensando pelos alunos que desistiram... da matéria talvez tivesse um:... um bom acolhimento por parte deles...” (T. 69).

A sessão segue e a questão volta a ser retomada pela IS: “*a gente está falando de de didatizar um um conhecimento*” (T. 70). Uma vez que o ponto de vista inicial de AA estava respaldado em uma didática que coloca o professor como centro (T. 63), IS traz a voz de especialista em didática que se contrapõe ao de AA e finaliza: “*como você vê esse processo na*

*aula dele vocês conseguem assimilar vocês têm dificuldades?”* (T. 70). Ao que AA, que antes dizia que o “único jeito” era “copia:::.... vai para casa estudar” (T. 65); agora chega a outra conclusão: *“ah: dificuldade a gente tem em tudo... mas na maioria das vezes a gente consegue assimilar só que quando a gente chega nos exercícios que é o que importa”* (T. 71).

Ressalta-se que o aspecto inacabado em que a última palavra nunca é dita possibilita o “real do diálogo”, suas transformações, sua motricidade (BAKHTIN, 2011; DUBOSCQ; CLOT, 2010). Tendo isso em vista, foram, então, possíveis as reformulações de AA nesta sessão, bem como poderá vir a reformular também nas ACCs.

#### 4.1.7 Terceira participação de IS no papel de IP

A sequência apresentada a seguir foi extraída da primeira ACC que IS conduziu atuando como IP. Ela já havia participado de uma ACC na condição de auxiliar, ocasião em que se manteve observando em silêncio (cf. 4.1.3) e como IP nas ACSs apresentadas, que têm uma dinâmica diferente.

O trecho abaixo foi escolhido a partir dos dados da ACC com os dois alunos. Nessa sessão AB, que dormiu em sala de aula, assiste à participação de AA na aula e é convidado a descrever a ação dela. No trecho de aula AA foi ao quadro resolver um exercício a convite do PD.

**Quadro 7:** Sequência da terceira atuação da IS como IP: os turnos de 74 a 92 correspondem às linhas da transcrição de 571 a 586 de um total de 614 linhas.

74 IS:	<i>ah: voltando um pouco no vídeo talvez ( ) essa questão alguma coisa/ você percebeu que a AA foi ao quadro?...</i>
75 AB:	sim
76 IS:	<i>como você vê essa... essa situação de ir ao quadro dela? é uma exposição? o que você tem a falar sobre isso?</i>
77 AB:	<i>acho que como é uma turma dela... é a mesma turma de quando ela entrou... eu... eu sentiria a liberdade total de fazer isso numa turma::/ se eu tivesse aula na mesma turma de quando eu entrei... eu iria no quadro super de boa e resolveria...</i>
78 IS:	<i>foi super de boa AA ou ( )?</i>
79 AA:	não foi sim foi de boa sim
80 IS:	<i>você comentou na::: na (sessão) passada assim que você ficou meia nervosa</i>
81 AA:	[ é mais pelo professor que pelos meus colegas
82 IS:	[ ( )

**Fonte:** Banco de dados do GP LAD Humano.

IS chama os participantes para análise da atividade discente gravada no vídeo: “*voltando um pouco no vídeo*” (T. 74). Isso se deve ao fato de que os alunos estavam dispersos discutindo a atividade docente. Embora a atividade discente, objetivo da análise, só ocorra na interação com o docente, os participantes da autoconfrontação se dispersavam da análise de suas ações procurando focar no professor. Nesse caso, é importante que o interveniente esteja atento e recoloca em marcha a análise da atividade registrada no vídeo de cada um dos participantes para que, então, o dispositivo entre, ou continue, em funcionamento de acordo com suas especificidades.

Após chamar os participantes de volta para a análise da atividade realizada, IS solicita que AB comente a ação de sua colega. Esse procedimento é necessário, porque é o embrião das controvérsias que podem contribuir para desenvolvimento das atividades. Essa orientação, típica em ACC, havia sido emitida pela IS no início da sessão; entretanto, naquele momento, AA tomou a palavra antes que AB efetivasse a descrição da atividade dela, o que, inclusive, contribuiu para dispersão. Desse modo, IS os resgata e os conduz para as especificidades do dispositivo metodológico.

Para levar AB a comentar a atividade de AA, IS solicita seu ponto de vista: “*como você vê essa... essa situação de ir ao quadro dela?*” (T. 76). No entanto, um deslize por parte de IS pode ser constatado quando ela insere uma interpretação à questão: “*é uma exposição? o que você tem a falar sobre isso?*”. Trata-se das oscilações que são acompanhadas, de sessão em sessão, no desenvolvimento do histórico das atividades da IS.

Apesar disso, a pergunta possibilitou a AB identificar aquilo que ele poderia fazer como estudante, mas não fez e, além disso, ver-se na atividade do outro sem poder se reconhecer completamente: “*eu... eu sentiria a liberdade total de fazer isso numa turma:./ se eu tivesse aula na mesma turma de quando eu entrei... eu iria no quadro super de boa e resolveria...*” (T. 77). A turma de AB é mista, com alunos de diversos cursos que têm essa disciplina em comum na grade curricular, o que dificulta aos alunos criarem uma identidade de turma, diferente do caso de AA, cuja disciplina em questão é exclusiva do Curso de Matemática. Assim, o sujeito, olhando a atividade do outro, identifica o que poderia fazer em determinadas condições.

Considerando que AA havia falado na ACS que ir ao quadro foi constrangedor para ela e com a colocação de AB de que na mesma condição faria “super de boa”, IS tenta instaurar uma controvérsia perguntando a AA: “*foi super de boa AA ou ( )?*” (T. 78). Desta vez AA diz: “foi sim foi de boa”. E, ao ser colocada em contradição por IS sobre o que havia dito na sessão anterior, AA encontra outra justificativa, diz ser por receio do professor. Anteriormente ela



tinha dito que não gostava de ir ao quadro porque esquecia o que precisava fazer (cf. 4.1.6). Na ACC, “a mudança de destinatário da análise modifica a análise” (CLOT, 2010, p. 145).

Com isso, essa sessão encerrou-se. Contudo, o dispositivo prevê outra, em que os papéis dos participantes se invertem, é AA que visualiza e comenta o trecho de aula de AB, a fim de continuar o diálogo.

#### **4.1.8 Quarta participação de IS no papel de IP**

O extrato abaixo faz parte da quarta e última participação de IS desempenhando o papel de IP nestes dados. Trata-se de uma ACC com trecho de aula em que AB está inicialmente debruçado sobre a carteira e retorna para a posição usual de aluno depois que seu professor circula pela sala e interage com outros alunos.

Na ACS com AB o mesmo manifestou bastante desconforto diante de suas imagens em sala de aula, isso indica que ele foi afetado pelo dispositivo. Como este afeto ficou agindo sobre ele? Na sessão de ACC com a participação de AA em sala de aula ele teve acesso a outra postura acadêmica. Agora, com AB olhando a atividade dele, terá acesso a outra percepção da atividade que realizou e do real da atividade. Poderá se desenvolver a controvérsia? Como? O que isso poderá lhe causar? Qual será sua reação?

**Quadro 8:** Sequências da quarta atuação da IS como IP: os turnos de fala de 83 a 85 correspondem às linhas de 50 a 57, turnos de 86 a 93 às linhas de 91 a 110, turnos de 94 a 95 às de 147 a 153 e turnos de 96 a 98 às de 179 a 189 de um total de 1060 linhas.

83 AB:	tenho uma ressalva para fazer dessa aula que era conteúdo que ele não iria cobrar em prova
84 AA:	[ ( )
85 AB:	tinha isso também ((AB começa a mexer no celular))
[...]	
86 IS:	<i>e:: essa essa no caso posição do Breno ((AB olha para IP e volta para o celular)) de ser um aluno que está dormindo... ou que está desal/ né?... -- claro que o Breno tem seus motivos ((risos de AB, levanta a cabeça e logo volta para o celular)) -- mas como você vê essa/ em sala de aula isso?</i>
87 AA:	... ((AB olha para AA e volta para o celular)) ah se eu estivesse no lugar do Professor... talvez não fizesse diferença para mim eu talvez eu ficasse chateada mas... eu não iria ser algo assim que iria me importar muito nossa aquela preocupação sabe?
88 IS:	<i>mas no caso quando o aluno está dormindo não está prestando atenção na aula ele está perdendo aula? ((AB olha para a IP e volta para o celular))</i>
89 AA:	é ele está perdendo aula... ((AB levanta a cabeça e mantém contato visual com a AA)) só que ele vai ter que perder tempo depois para retomar a aula... se bem que na aula normalmente... a gente não aprende assim “nossa um monte” sabe? ((AB volta para o celular)) então eu não sei se faz tanta diferença assim dormir ou não ((AB levanta a cabeça novamente e mantém contato visual com a AA e com a IP))
90 IS:	<i>então seria quase que um::: um curso à distância para os alunos?</i>
91 AA:	é talvez
92 IS:	[ ou “estou na aula mas não estou na aula”?
93 AB:	para mim depende da aula ((solta o celular))
[...]	
94 AA:	esses parecem que estão prestando atenção ((aponta para alguns colegas de AB))
95 AB:	estão todos olhando para frente ((aponta para imagem, risos de AA e de AB)) mas o que está passando na cabeça de cada um... é magnífico se você parar para pensar... ((risos de AA e de AB)) não é um fato re/ se você -- eu não sei se você conseguiu reparar isso estando lá ((aponta para IA)) -- mas é tipo todo mundo olhando a gente dá umas olhada assim e você dá aquela olhada para o aluno ah tipo “tô entendendo... deixa quieto” e o celular aqui na mão o tempo todo e você fi/ eu fico desenhando ou falando mesmo
[...]	
96 AB:	a gente está sentado ali para cumprir horário... entendeu? uma coisa que eu nunca fui a favor é cobrar a frequência eu acho isso um absurdo isso
97 IS:	<i>o que você acha disso Aline?</i>
98 AB:	eu acho que não devia ser cobrado frequência mesmo eu não sou uma aluna de faltar se você olhar -- qualquer um que vocês olhar -- a minha frequência é impecável em noventa por cento das matérias... (não é tudo impecável) não vou mentir ((risos)) nas matérias de educação... mas eu sempre fico andando assim noventa e seis noventa e oito por cento de frequência... só que tem gente que está ali para cumprir mesmo sabe? e às vezes atrapalha... ((AB vira para o lado e coça a parte da frente da cabeça e o pescoço)) quem quer REalmente aprender...

**Fonte:** Banco de dados do GP LAD’Humano.

Quando um par assiste e comenta a ação do outro, na presença do outro, colocam-se “à prova” as justificativas encontradas pelos sujeitos na ACS para fazer o que faz (CLOT, 2010, p. 145; p. 238). Portanto, a situação o leva a se reinterrogar: “o que dirá meu colega sobre o trecho da minha aula, o que poderei responder e qual seria a relação entre tudo o que já foi dito?” (LIMA A; ALTHAUS, 2016, p. 103).

Após assistirem todo o trecho de aula, antes que AA comentasse a ação de AB no vídeo, ele toma a palavra e faz uma ressalva: “tenho uma ressalva para fazer dessa aula que era conteúdo que ele não iria cobrar em prova [...] tinha isso também” (T. 83; 85). Diferente da ACS em que AB disse que dormiu porque estava cansado, agora ele encontrou uma nova justificativa, de que aquele conteúdo não seria cobrado na avaliação. Segundo Clot, “após a autoconfrontação simples existem resíduos dialógicos” (2010, p. 255), o que indica que o dispositivo continuou agindo psicologicamente sobre o sujeito nesse espaço-tempo entre as sessões e o levou a lembrar de algo que não explicou antes, isto é, afetou-o. Em seguida, AB começa a utilizar o celular para evitar o confronto com a colega, com o “difícil de dizer”: como se explicar para esta colega que tem uma postura mais ativa em sala de aula?

IS e AA seguem dialogando, contudo, pode-se dizer que ACC ficou em suspenso por alguns instantes, já que o objetivo dessa sessão é o diálogo entre os pares, mas AB se retirou da conversa com o pretexto de mexer no celular. Seu retorno é alcançado por IS ao solicitar novamente para AA comentar a postura dele. AB, ao ouvir IS citar seu nome e se referir a sua posição, ri, levanta a cabeça, olha para IS e volta a mexer no celular; isso denota que ele continua afetado e “oscilando” (LIMA A, 2010b) em participar ou não do diálogo. Mexer no celular é uma digressão, atividade segunda para regular a atividade primeira, de dialogar com a colega sobre sua atividade, diante de uma dificuldade em se explicar (TOLDO, 2017).

AA hesita, o que fica marcado por uma pausa no momento em que a palavra é colocada à disposição dela, é fitada por AB: afinal, se AA vai falar da postura dele em sua presença, ele não poderá ficar indiferente, esse olhar pode ter intimidado AA, que já estava hesitando. AA, que manifesta dificuldade para enfrentar o conflito com seu colega, encontra uma saída: “ah se eu estivesse no lugar do Professor... talvez não fizesse diferença para mim” (T. 87). Portanto, ela deslocou a análise da atividade do aluno para a atividade do professor e, desse modo, realizou também uma digressão na ACC, e com isso encontra um lugar confortável para ela e para seu colega. Ademais, protegeu-o dizendo que: “talvez não fizesse diferença” (T. 87). Há, nisso, uma aliança entre os dois como tentativa de evitar a controvérsia.

IS não aceita essa situação e recoloca o dispositivo em curso. Com base no que está registrado no vídeo, questiona a situação do aluno firmemente, iniciando com uma conjugação coordenativa de adversidade: “*mas no caso quando o aluno está dormindo não está prestando atenção na aula ele está perdendo aula ((AB olha para a IP e volta para o celular))*” (T. 88). Com isso, busca uma controvérsia. AA responde: “é ele está perdendo aula... ((AB levanta a cabeça e mantém contato visual com a AA)) só que ele vai ter que perder tempo depois para

retomar a aula...” (T. 89). Nesse momento AB deixa o celular um pouco de lado e estabelece contato visual com a colega que está comentando a postura dela.

A posição inicial de AA é de que se não prestar atenção na aula terá um prejuízo a ser recuperado depois. Porém AA recua e reformula sua posição: “se bem que na aula normalmente... a gente não aprende assim ‘nossa um monte’ sabe? ((AB volta para o celular)) então eu não sei se faz tanta diferença assim dormir ou não ((AB levanta a cabeça novamente e mantém contato visual com a AA e com a IP))” (T. 89). AB “oscila” (LIMA A, 2010b) entre participar da intervenção e usar o celular, o reposicionamento da AA o coloca em uma situação mais confortável porque, de certo modo, alivia a ideia da perda por dormir durante a aula e o que podem pensar dele.

IS questiona se nessas condições seria como fazer um curso à distância, embora se trate de um curso presencial. AA concorda parcialmente: “talvez” (T. 91). E, finalmente, AB deixa o celular e se posiciona: “para mim depende da aula” (T. 93). Assim, ele fala por ele com um “mim” e coloca que há outras possibilidades condicionadas ao contexto, dependendo da aula. O que é compreensível, já que a atividade discente e docente se realizam em interação um com o outro.

A partir de então, AB volta a dialogar com AA e com as intervenientes e, em certo momento, é questionado pela colega que observa que os outros alunos estavam prestando atenção: “esses parecem que estão prestando atenção” (T. 94). Mas AB contesta: “estão olhando para frente mas o que está passando na cabeça de cada um... é magnifico se você parar para pensar [...] eu fico desenhando ou falando mesmo” (T. 95). AA ri da situação com AB, tal como diante de uma situação cômica. Houve uma discordância entre os dois e AB convida AA para concordar com ele: “se você parar para pensar”; diz que mesmo quando o aluno está olhando para frente pode estar com o pensamento em outro lugar e logo faz uma correção deixando de falar em nome dos outros e passa a falar por si: “eu fico desenhando ou falando mesmo”(T. 95).

As trocas dialógicas continuam e os modos de agir colocados por AB em nome do coletivo não são assumidos por AA. Segundo AB: “a gente está sentado ali para cumprir horário” (T. 96). No entanto, IS chama AA, representante também do coletivo frente ao par, para se posicionar, e ela não permite que fale por ela, contradizendo: “eu não sou uma aluna de faltar”, mas isso não é o suficiente para se diferenciar dos que estão apenas cumprindo horário. Então, ela concorda discordando: “tem gente que está ali só para cumprir horário mesmo sabe? e às vezes atrapalha... quem quer REalmente aprender”. Com isso AA se diferencia de AB e,

inclusive, o contradiz quando se exclui do “a gente” e reforça a entonação de voz representada na transcrição pelas letras em caixa alta: “REalmente aprender”.

Esses trechos mostram como a controvérsia é, muitas vezes, evitada pelos participantes. Na ACC trava-se um embate dialógico, um jogo discursivo em que, mesmo os participantes tentando evitar o conflito, em algum momento ele emerge, porque se trata de dois sujeitos, cada um com um estilo de ação e com seu ponto de vista; em que sempre haverá algum grau de subjetividade que os diferencia, cabendo ao interveniente explorar isso (LIMA A; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011). Acredita-se que, depois de alcançado a tão almejada e buscada controvérsia, “o inacabado continua agindo” (CLOT, 2010, p. 223).

## **4.2 Discussão das análises**

A partir da análise apresentada de forma mais descritiva (cf. 4.1), neste item procura-se assinalar e comentar os aspectos recorrentes observados em uma primeira abordagem. Busca-se então, de forma mais explícita, salientar e relacionar o que foi encontrado nesta pesquisa com questões de cunho mais teórico, tais como têm sido tematizadas pelos elaboradores e colaboradores em CA.

Para tanto, agrupam-se os “dados” a partir de uma leitura transversal, de forma a priorizar a análise de ocorrências semelhantes em diferentes momentos.

### **4.2.1 A importância do papel da imitação na aprendizagem da função de interveniente**

Para esta pesquisa, o conceito de imitação adquire um valor especial, pois “para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei”. (VIGOTSKI, 2009, p. 328). Isto é, para o autor a imitação não é algo mecânico. Para imitar é necessário possuir os meios intelectuais para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Ainda, “só se pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (VIGOTSKI, 2009, p. 328).

Vale lembrar que, para a perspectiva vigotskiana, a aprendizagem anda à frente do desenvolvimento. O que uma pessoa consegue fazer com ajuda de outra corresponde a um processo de aprendizagem, e indica uma ZDP (VIGOTSKI, 2007). A ZDP abrange ciclos de

desenvolvimento que vão desde o que a pessoa já é capaz de fazer sozinha – nível de desenvolvimento real –, passando pelo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de outra – nível de desenvolvimento potencial – e chegando a um novo nível de desenvolvimento real.

Mais especificamente, ao se referir aos processos de desenvolvimento e aprendizagem na criança, Vigotski afirma que

a imitação, se concebida no sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Algo dessa ordem se passa também com os adultos diante de situações novas, tal como a aprendizagem de intervenção em CA.

Com base em Vigotski, Clot (2010) lança mão do conceito de imitação para estudar a aprendizagem e o desenvolvimento do gesto de trabalho<sup>36</sup>. O autor considera que o gesto está para a atividade de trabalho tal como a palavra está para a atividade de linguagem. Dessa maneira, o que ele conclui sobre a aprendizagem do gesto pela imitação, se aplica também à aprendizagem do enunciado.

Assim sendo, a imitação, para Clot, é “o movimento de apropriação que transpõem o gesto do outro na atividade do sujeito: fonte externa da minha aprendizagem, ele deve converter-se em recurso interno do meu próprio desenvolvimento” (2010, p. 159).

Portanto, um processo repleto de idas e vindas, do social para sujeito e deste para o social. Nesse percurso, a imitação é uma transformação do que é imitado, pois ao passar de um indivíduo para o outro há uma apropriação, que implica uma ressignificação.

A apropriação por imitação é explicada por Clot (2010) em três tempos: 1º) a imitação é uma ação do sujeito sobre si mesmo; 2º) é colocada a serviço da própria ação e dirigida aos outros; 3º) é possível desenvolver o que é imitado. Desse modo, o processo imitativo pode ser estilizado – desenvolvido – deixa de pertencer a um indivíduo e passa a ser do coletivo.

Os dados que estão sendo analisados neste item partem de uma questão produzida pela IF no decorrer de sua primeira participação em uma ACS, na condição de auxiliar (cf.

---

<sup>36</sup> Aqui o gesto é entendido ao modo de Volóchinov (2017) e de Vigotski (2007), isto é, com sentido e significado. Nas palavras de Clot “de forma mais ampla, sob o disfarce de um gesto aparentemente simples, existem maneiras sociais de exercer o pensamento” (2010, p. 156).

4.1.1). Buscou-se identificar as vozes discursivas que se manifestam no enunciado da questão produzida pela IS<sup>37</sup>. Para tanto, fez-se o caminho inverso, voltando na linha do tempo dos intervenientes que orientaram e influenciaram sua formação, IJ e IE. De forma que se encontrou um enunciado semelhante colocado anteriormente pela IJ, na mesma sessão. Além disso, uma questão congênere é localizada no material de uma autoconfrontação com Professores da Área de Informática conduzida pelo IE. Esse material produzido no âmbito do GP a que IS pertence fez parte da formação de IJ, quando estava na posição de auxiliar, e foi utilizado por IS para estudos em CA.

Em síntese, se analisado em ordem cronológica tem-se o seguinte quadro.

**Quadro 9** – Excertos dos enunciados dos intervenientes

<b>Interveniente</b>	<b>Enunciado</b>
IE	<b>haveria alguma relação entre</b> essa dificuldade que você disse que tem e que você tem trabalhado né? e::... essa observação que você fez agora... fez ontem... fez agora para para o Professor “A” <sup>38</sup>
IJ	<b>haveria uma relação entre</b> é é é essa CRIAÇÃO... Professor que CRIA seu material didá::tico e também é:: vai aliando com o uso do computador:: da tecnologia::a ali das mí::dias?
IS	<b>isso ajudaria</b> na evolução do senso crítico... esse passo a pa::sso... esse exercício que foi contextualiza::do?... <b>ou não... você não vê:: relação?</b> ...

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No quadro acima, a primeira linha informa o conteúdo correspondente a cada coluna. Na primeira coluna é indicado a identificação do interveniente. Na segunda, a transcrição da fala de cada um.

Na segunda linha, apresenta-se o enunciado de IE ao conduzir Autoconfrontações em conjunto com IJ (ALTHAUS, 2013). O enunciado do IE, traz a questão de poder haver “relação”, utiliza-se, do verbo “haver” conjugado no futuro do pretérito, seguido do termo “alguma”. Ele questiona a condição de haver a relação entre dois eventos na prática docente. Com isso, a pergunta é realizada de modo a passar uma ideia de incerteza sobre uma possibilidade, uma condição.

Na terceira linha, encontra-se, no discurso IJ, um enunciado semelhante, no qual ele busca investigar a relação entre dois fenômenos da atividade do professor participante.

<sup>37</sup> Conforme apresentado no Capítulo 3, IS é a Interveniente Suzane, sujeito desta pesquisa. IE (Interveniente Eduardo) é o líder da equipe de intervenientes e coordenador das atividades em CAD, na UTFPR. E, nesse caso, foi também orientador de IS (Interveniente Suzane). IJ (Interveniente Juliane) é membro da equipe e atuou como principal interveniente nas sessões em que IS desempenhou o papel de auxiliar.

<sup>38</sup> Autoconfrontação Cruzada realizada com Professores da Área de Informática, em 09/08/2011, Linhas 187-189, grifo da autora.

Questão essa marcada também pelo verbo haver conjugado no futuro do pretérito, “haveria”, seguido do termo “uma”.

Na quarta linha, no enunciado de IS, como apontado na descrição do Quadro 2, a estrutura linguístico-discursiva questiona se um evento “ajudaria” o outro no trabalho do docente, complementado/reformulado com os termos “isso” e “ou não”.

Nos enunciados dos três intervenientes é possível destacar marcas de semelhanças e de diferenças. As semelhanças são duas: 1ª) os enunciados questionam a relação entre duas ações na atividade docente; 2ª) os intervenientes usam o verbo na forma/modo condicional. Em relação às diferenças, também podem ser apontadas duas: 1ª) cada interveniente usa termos complementares diferentes (IE: “haveria *alguma*”; IJ: “haveria *uma*”; IS: “*isso* ajudaria [...] *ou não*”), que podem indicar graus diferentes de incerteza; 2ª) há uma diferença expressiva nos fenômenos de pausas (“...”), alongamentos (“:”), truncamentos (“/”). A ocorrência destes é maior no discurso de IS, que é menos experiente, diminui no enunciado de IJ, que está em uma fase intermediária de experiência entre os outros dois, e é menor no discurso de IE, que é mais experiente.

Na interlocução com o participante da autoconfrontação, as semelhanças podem indicar um modo incerto e polido de questionar a condição/possibilidade de haver a relação ou não entre dois fenômenos no trabalho dos professores. E, dessa maneira, os intervenientes tomam o devido cuidado para não se colocar como *expert* na atividade docente. Portanto, o cuidado em perguntar sobre certa possibilidade de algo, de forma polida e demonstrando incerteza sobre a questão colocada – marcada pelos verbos conjugados na terceira pessoa do futuro do pretérito –, deixa perceptível a posição do interveniente que se empenha em analisar o trabalho do professor com ele, e não para ele.

Percebe-se que, quanto mais incerteza, menos o interveniente se coloca como especialista na atividade do outro, o que é desejável em CA.

Em relação à formação da interveniente, tais semelhanças, e mesmo as diferenças, parecem ser um indicativo de imitação enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que os enunciados que circulam nos dados produzidos pela equipe de intervenientes respaldam/influenciam os de IS.



#### 4.2.2 O risco de incorrer em recomendações na intervenção

Sabe-se que a função do interveniente frequentemente é enfatizada pela negativa de não ser especialista externo na atividade do participante. Em CA há uma clara diretriz sobre não se colocar como um *expert* na atividade do outro, pois:

uma abordagem clínica da transformação das situações do trabalho se distingue das estratégias clássicas de intervenção que redundam em *recomendações*. Mudar uma situação não pode constituir o objeto da intervenção de uma expertise “externa” (CLOT, 2010, p. 117, grifo nosso).

Essa posição de não *expert* é determinante da constituição das relações interlocutivas no dispositivo metodológico de autoconfrontação, uma vez que o diálogo é central nessa metodologia. É por meio dele que se busca a tão almejada transformação das situações de trabalho. Nas palavras de Clot, “a maneira como nosso discurso alisa as asperidades do real vivido por nosso interlocutor pode indispor-lo, inibir de forma duradoura suas tentativas” (2010, p. 136). Isso mostra quão grande é a responsabilidade do interveniente para os resultados da intervenção.

A CA:

não diz o que um profissional deverá fazer para agir efetivamente em uma situação particular. No máximo, pode enriquecer o leque de possíveis gestos na profissão, explorando o conjunto de possibilidades que essa situação contém. Depois de ter explorado várias possibilidades para a mesma ação, pode-se, na melhor das hipóteses, ter um repertório enriquecido com gestos concebíveis (CLOT, 2007, p. 89)<sup>39</sup>.

Assim, o discurso do interveniente não pode ser de recomendação ao agente da atividade, mas o de quem aprende na análise em que se debruça juntamente com ele. Esta é uma condição de ponto de partida em CA, e pode ser analisado nos dados se a IF consegue ou não alcançar essa meta, e em que medida.

No que diz respeito às recomendações, a IS, em sua sexta participação em autoconfrontação e na segunda vez que atuou como IP, parece ter cometido algum deslize. Como pode ser acompanhado (cf. 4.1.6), a IS assim se pronuncia: “*você vê alguma forma de...*

---

<sup>39</sup> Texto original: “(Une telle clinique du travail) ne dit rien de ce que devra faire un professionnel pour agir efficacement dans telle ou telle situation. Tout au plus peut-elle enrichir la palette des gestes possibles dans le métier en explorant l’arc des possibilités que cette situation contient. Après avoir exploré plusieurs possibilités pour la même action, on peut, au mieux, disposer d’un répertoire enrichi de gestes envisageables” (CLOT, 2007, p. 89).

*de tentar buscar esse projeto ou talvez tentando aproximar o projeto da aula... da aula?” (Q. 5: T. 62, grifos nossos); “será que talvez trazendo um pouco dessa característica de participação mais ativa na sala de aula não haveria um impacto também?” (Q. 5: T. 68, grifos nossos).*

Embora o significado do termo “talvez” indique possibilidade ou dúvida<sup>40</sup>, a sequência dos verbos “tentando aproximar” e “trazendo” comportam, de um modo um tanto quanto explícito, uma sugestão de ação para atividade do autoconfrontado. O que pode ser compreendido como uma recomendação.

Nessa situação, trata-se da sugestão de generalização de uma estilização: um procedimento que foi bem-sucedido em um curso de extensão para se “trazer” para as aulas do curso regular.

As estilizações, ou “criações estilísticas” (CLOT; FAÏTA, 2016, p.39), são ajustes efetuados pelos indivíduos em ação, que podem contribuir com o desenvolvimento do gênero. Para a CA, o gênero é um recurso, e ao mesmo tempo uma restrição, que serve de parâmetro para a ação dos sujeitos do mesmo meio. Desse modo, é uma memória que está disponível tanto para ser utilizada, quanto para ser ajustada. As estilizações, para serem generalizadas, precisam da aprovação do coletivo. Portanto, servem para emancipar o sujeito e também o coletivo a que ele pertence (CLOT et al., 2000).

No entanto, não cabe ao interveniente recomendar a generalização, tal como ela faz explicitamente em sua questão. Porém, tornar-se interveniente em um contexto em que se busca superar o papel de especialista na atividade do outro pode levar a deslizes como esse. Diante disso, pode-se apontar a necessidade de criar situações que levem os sujeitos autoconfrontados e seus coletivos a descobrirem/decidirem quais casos podem ser generalizados, sem que o interveniente pareça estar recomendando.

#### **4.2.3 A atuação do interveniente para levar o autoconfrontado a fazer reformulações**

Nas palavras de Volóchinov, “o signo transforma-se no palco da luta de classes” e a palavra é um signo por excelência (2017, p. 113; 127). Sendo a Autoconfrontação repleta de palavras, é possível afirmar que este é um momento de luta dialógica. Nela,

---

<sup>40</sup> Conforme entrada 1 do dicionário Michaelis on line, consultado em 27 de mar. de 2019.

O movimento dialógico cria: ele cria relações renovadas de situação em situação entre o locutor sujeito e os outros, mas também entre este mesmo locutor e aquele que ele foi na situação precedente, e também como ele foi. Desse modo, ele transforma, revela e desenvolve, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram ao longo do movimento, e até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições geradas por este mesmo movimento dialógico. Falaremos, então, de uma *motricidade* própria ao diálogo (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 45, grifos dos autores).

Com efeito, o diálogo, mesmo quando é do sujeito consigo mesmo, ocorre por meio das trocas verbais com o outro. A partir das questões efetuadas pelo interveniente ao participante da autoconfrontação é possível que este desenvolva novos pontos de vista, ou reorganize seus pensamentos. Ou seja, poder-se-á levá-lo a uma tomada de consciência, que não é “a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o ‘leva a ver de modo diferente’” (CLOT, 2010, p. 222).

Para a CA, é necessário retomar o discurso do trabalhador, é imprescindível manter o diálogo voltado para a análise do que realmente é realizado – atividade realizada – e que aparece nas imagens em situação de trabalho para, a partir disso, investigar também as possibilidades não realizadas – real da atividade – dentre outras motricidades que o diálogo de autoconfrontação deve ter (Ibidem).

Assim,

a função do interveniente é, pois, central para re-mobilizar o diálogo do sujeito consigo mesmo, para solicitar os subdestinatários e para fazer “falar” as vozes interiores (Prot, 2006). Ele é o organizador de uma “retomada” dialógica (Sitri, 2003): retomada do diálogo do sujeito com seu “já dito”, retomada das palavras de outro e, finalmente, retomada das réplicas do sobredestinatário coletivo no e pelo discurso pessoal (CLOT, 2010, p. 251-252).

A mudança do discurso ou o reposicionamento do autoconfrontado caracteriza-se como uma reformulação, como um momento em que o sujeito falante percebe um equívoco em seu enunciado e o corrige ou parafraseia (BARROS, 2001; HILGERT, 2001). Com base nesse conceito, Ariati (2015; 2018) ampliou o estudo das reformulações para as situações de autoconfrontação. Seus estudos possibilitaram compreender a reformulação como algo que vai além da busca de entendimento entre os interlocutores imediatos, mas, também, uma busca de entendimento consigo mesmo, uma ampliação de sua consciência. Desse modo:

evidencia um movimento que pode ser de grande valia para o método, pois, ao retomar perguntas já realizadas, podemos obter respostas diferentes. Isso

porque estas podem vir a “forçar” o sujeito a reavaliar e repensar a situação, trazer à sua enunciação dados que ele mesmo havia esquecido ou até mesmo nem considerado em um primeiro momento (ARIATI, 2015, p. 47).

Dessa maneira, o papel do interveniente é imprescindível, a fim de provocar as reformulações do sujeito.

Outro ponto importante é que “para compreender essas reformulações é preciso olhar globalmente para o texto, pois elas não ocorrem localmente e é por isso também que sua função é ampla” (ARIATI, 2015, p. 49). Isto é, faz-se necessário aplicar uma visão holística, uma das características da *démarche* clínica que engloba os processos diacrônicos e sincrônicos (cf. 2.1.1). Nesse caso, refere-se ao aspecto diacrônico, que ocorre ao longo de um espaço de tempo.

Assim, a tomada de consciência pode ser observável em situações em que o interveniente leva o participante da autoconfrontação a mudar seu discurso, a fazer reformulações. Na pesquisa em questão, pode-se apontar duas situações em que a IS levou os participantes a mudarem seu discurso.

A primeira é extraída da segunda participação de IS como IA (cf. 4.1.2). E diz respeito à questão sobre estratégias extras para cinco aulas seguidas (Q. 3), que foi o ponto de partida para que o professor repensasse sua prática. Ele não o fez de imediato, e como IS não persistiu, precisou que IJ, principal interveniente, assumisse a questão e insistisse nela. De qualquer forma, a IS, que se encontrava no início de sua formação, parece ter agido nessa situação intuitivamente. A intuição (cf. 2.1.1) é uma importante capacidade de ordem clínica que o interveniente precisa desenvolver. Permite-lhe não apenas identificar pistas que levem a algo novo, como também criar, introduzir questões no momento adequado, desencadeadoras de novas respostas. Em suma, fomentar a motricidade do diálogo.

A outra situação se refere à segunda participação de IS atuando como IP (cf. 4.1.6). No quadro 6 e na descrição que lhe segue, é constatado que a IS retoma por várias vezes a questão da participação do aluno na resolução de exercícios na lousa. Inicialmente a participante da autoconfrontação não concordava e considerava que o centro da aula deveria ser o professor (T. 63). Diante da retomada da questão, ela demonstra estar pensando sobre o assunto (T. 69). E, com uma nova retomada, AA muda seu posicionamento (T. 73).

As retomadas e reformulações evidenciadas nos extratos da segunda participação de IS atuando como IP são de grande relevância, tanto para a análise dos efeitos da intervenção, quanto no que diz respeito a sua formação, pois IS estava realizando seus estudos científicos sobre a função da reformulação em situação de autoconfrontação (ARIATI, 2015; 2018). Nesse

caso, a interveniente parece estar mobilizando um estudo realizado no âmbito do GP de que ela participa para levar o sujeito da autoconfrontação à reformulação por meio de retomadas do já dito.

#### 4.2.4 A emissão de juízos de valor – elogios/ críticas – de maneira mais ou menos explícita

Na CA os protagonistas da atividade analisada são os sujeitos da autoconfrontação. Isso porque cada campo de atividade corresponde a um gênero de atividade conhecido apenas por quem pertence ao mesmo meio laboral. A orientação de se evitarem as estratégias tradicionais de intervenção – conselhos, sugestões, instruções, juízos de valor, etc. – são bem explicitadas, pois:

o objetivo é criar um *espaço-tempo* diferente, em que as condições do desenvolvimento, do movimento dialógico não se confundam – ou, pelo menos, não tenham a possibilidade de se confundir – com os outros quadros, aqueles em que habitualmente se aplicam regras que discriminam o verdadeiro do não verdadeiro, o congruente do incongruente, o correto do incorreto; quadros, também, no qual operam as imposições sociais imediatas, os efeitos dos estatutos sociais dos atores, as relações hierárquicas e as inibições ligadas à situação (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 47).

Desse modo, para quem trabalha com CA não é necessário ser especialista na atividade do participante da autoconfrontação, pois não irá fazer avaliações nem recomendações, ou algo deste gênero. Nesse caso, como uma IF lida com o juízo de valor?

Pode-se destacar três enunciados de IS em que ela emite juízos de valor em suas questões: 1º) em ACS, na segunda participação como IP: “*e como você vê essa essa/ esse comportamento do aluno apenas copiando o exercício no caderno durante quase duas horas? seria o certo?*” (Q. 5: T. 64, grifos nossos); 2º) em ACC, na terceira participação como IP: “*como você vê essa... essa situação de ir ao quadro dela? é uma exposição? o que você tem a falar sobre isso?*” (Q. 6: T. 76, grifos nossos); 3º) em ACC, quarta vez que assume a posição de IP: “*mas no caso quando o aluno está dormindo ele não está prestando atenção na aula ele está perdendo aula?*” (Q. 7: T. 88, grifos nossos).

No primeiro enunciado, IS questiona se “seria o certo” o aluno ficar duas horas só copiando o exercício no caderno. A pergunta traz a ideia de que o aluno teria a obrigação de ser mais ativo, “que ficar só copiando é errado”, de que não é adequado ele apenas copiar. Isto é, há um sinal de *expertise* nesse juízo de valor sobre a atividade discente. Apesar de em CA haver

uma clara e forte diretriz para não se posicionar desse modo, discriminando o que é correto ou incorreto na atividade do participante da autoconfrontação, mesmo assim IS agiu dessa maneira (cf. 4.1.6).

Em relação ao segundo enunciado, IS emite sua opinião ao questionar se “é uma exposição” a aluna ir ao quadro. O sujeito da autoconfrontação é livre para discordar e, inclusive, assim o faz (Q. 6).

E, no terceiro enunciado, IS claramente interpreta a situação do AB para AA. Sua questão traz explicitamente a afirmação de que o aluno está em prejuízo, “perdendo aula”. Nessa situação é um juízo de valor negativo, embora tenha ocorrido para chamar os mesmos para a análise do vídeo, uma vez que eles estavam se desviando para o ponto de vista do professor e não do aluno (cf. 4.1.8). Com isso, se se analisar o enunciado de IS de modo isolado, pode se supor um deslize de sua parte em relação às orientações da CA; porém o enunciado responde a enunciados anteriores e antecede outros (BAKHTIN, 2011).

#### **4.2.5 A perda da oportunidade de intervir quando necessário ou adequado**

Para analisar a perda de oportunidade de intervir, vale mencionar a situação da primeira participação da IS no papel de IP (Q. 4). Mais especificamente, nos turnos 48 e 53, em que o aluno, ao se ver no vídeo, demonstra desconforto com um riso nervoso e tapa a boca com a mão. Essa circunstância poderia ter sido explorada pela interveniente, mas não o foi.

Para compreender melhor, é preciso analisar essa ocorrência de acordo com as orientações da CA para o trabalho do interveniente:

ele procura primordialmente fazer com que os trabalhadores questionem o que eles próprios estão fazendo. Em outras palavras, ele os convida a descrever com a maior precisão possível os gestos e operações observáveis na gravação do vídeo até que os limites dessa descrição se manifestem (DUBOSCQ; CLOT, 2010, p. 265)<sup>41</sup>.

Conforme dados apresentados no quadro 5, a IS passou ao participante da autoconfrontação a instrução para assistir ao vídeo e descrever o que observa de si mesmo. Contudo, AB, ao final do trecho, não encontrou palavras para fazer a descrição e IS não retomou

---

<sup>41</sup> Texto original: “Il cherche plutôt à obtenir que les travailleurs s’interrogent sur ce qu’ils se voient faire. Autrement dit, il les invite à décrire le plus précisément possible les gestes et opérations observables sur l’enregistrement vidéo jusqu’à ce que les limites de cette description se manifestent”.

a orientação, não explorou nem os gestos manifestados por ele na ocasião, nem o “difícil de dizer”.

Segundo Clot, “o ‘difícil de explicar’ é, por assim dizer, o anel do jogo dialógico. Se o pesquisador mantiver com firmeza as regras do gênero, esse ‘difícil de representar’ torna-se, então, um ‘objeto de ligação’” (2010, p. 243). Ou seja, cabe ao interveniente manter a análise em curso por meio das trocas verbais. É imprescindível acessar o real do diálogo pelo diálogo realizado.

Isso porque:

se deve *partir*, no duplo sentido do termo, da distinção indispensável entre real do diálogo e diálogo realizado. Se não se opera essa distinção, confundindo-os, reduz-se ao silêncio a polifonia das vozes na interlocução observável. Corre-se o risco de perder, assim, o trabalho psíquico diante do real (CLOT, 2010, p. 245, grifos do autor).

Além disso, é provável, pelas marcas de reação – riso, mão tampando a boca –, que o sujeito, ao se observar no vídeo, e também pelos olhos das intervenientes e dos demais representados pela câmera, tenha realizado um diálogo interior. Possivelmente sobre o que caberia dizer de sua postura – dormindo sobre a carteira –, não condizente com o que se espera de um aluno, bem como sobre o que os outros pensariam e diriam a esse respeito. Assim, o acesso ao “excedente de visão” (BAKHTIN, 2011, p. 21-25), ao se tornar outro de si mesmo – observando-se em ação no vídeo –, “tem efeitos sobre o sujeito” (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 308). Nesse momento, o sujeito da autoconfrontação analisada não encontrou palavras para explicar/justificar sua ação.

Compreende-se que em CA esse momento do “difícil de dizer”, real do diálogo, é crucial para levar às transformações da atividade através do devir psíquico. Caberia talvez a IS perguntar o que ele teria a dizer sobre sua própria reação, ou ter retomado a instrução para que ele explicasse sua atividade em sala de aula no máximo de detalhes possíveis. No caso em questão, a continuidade da intervenção se realizou com o apoio de IM, auxiliar desta sessão, e os resultados puderam ser constatados na autoconfrontação seguinte de que o sujeito participou (cf. Q. 7).

#### 4.2.6 Situações em que, no lugar de permanecer neutra, agiu como *expert*

Em CA, orienta-se a cuidar para que a relação entre interveniente e participantes da autoconfrontação não seja desigual em termos de linguagem, pois a conduta do interveniente deve ser a de quem supostamente “não sabe nada ou quase nada do trabalho deste operador em questão” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 46). Em todo caso, ao interveniente “convém *fazer o papel daquele a quem o trabalho do outro deve ser ensinado*” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 46, grifos nossos). Em outras palavras, a quem conduz a autoconfrontação cabe assumir, na relação interlocutiva com o protagonista central, a posição de aprendiz do trabalho analisado. Compete representar tal papel.

Para tanto, o interveniente deve:

se preservar de impor, apesar de tudo, um modo de agenciamento das formas verbais, de privilegiar tacitamente um *regime social de funcionamento da língua* (...) e sobretudo de transformar em dominação – mesmo que inconsciente – certas relações pré-construídas e disponíveis no discurso científico (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 46, grifos dos autores).

Isto é, o gênero de atividade de intervenção em CA é diferente do gênero de atividade do trabalho analisado. Portanto, cada qual possui especificações de técnicas e de linguagens, por isso, ao interveniente cabe o posicionamento em um meio externo à atividade do participante da intervenção. Desse modo, não lhe compete dizer o que o sujeito da atividade analisada deve ou não fazer, mas sim levá-lo a perceber como é e como pode ser diferente. Nas palavras de Clot, “a meta não é a interpretação da situação pelo pesquisador, é o desenvolvimento da interpretação da situação pelos próprios sujeitos” (2010, p. 249).

Para tanto, o interveniente precisa mobilizar o dispositivo metodológico para conduzir os protagonistas centrais a buscarem no vivido os meios para viver novas experiências, pois “as transformações só podem ser conduzidas de forma duradoura pela ação dos próprios coletivos” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 34).

Dessa forma, espera-se que o interveniente seja especialista na atividade de provocar as transformações e de apoiar os sujeitos nessa transformação, já que esse é o objetivo principal em CA. Entretanto, a IF parece ter cometido deslizes com relação a esse aspecto.

Três enunciados podem servir para análise dessa condição: 1º) na quarta participação como auxiliar, uma ACS, quando diz: “*ser de outra forma para que os alunos não entendessem como um teste*” (Q. 4: T. 34-40); 2º) na segunda atuação como IP, uma ACS,



quando fala: “a gente está falando de de didatizar um um conhecimento ou seja quando o aluno/ quando ele ((professor)) faz essa transformação do conhecimento científico para conhecimento a ser em/ ensinado... ah: ou seja os alu/ o aluno tem que/ tende a aprender a assimilar” (Q. 6: T. 70); 3º) na continuidade da sessão anterior, quando se posiciona assim: “e esse “chegar nos exercícios” é o que importa será que não está faltando um pouquinho mais de dessa: dessa prática talvez em sala de aula?” (Q. 6: T. 72).

No primeiro caso, dá-se a entender que os alunos estão se sentindo testados e que haveria outra forma de fazer a atividade docente sem que isso acontecesse. Porém não houve adesão por parte do professor (cf. 4.1.4).

No segundo, traz a voz do especialista na atividade de ensino-aprendizagem quando fala em “didatizar um conhecimento” e em “transformação do conhecimento científico para conhecimento a ser ensinado”. E também na obrigatoriedade em “o aluno tem que”. Que logo é reformulado para “(o aluno) tende a aprender”, indicando uma disposição/inclinação. A resposta da aluna é que a assimilação acontece quando ela resolve o exercício (cf. 4.1.6).

O terceiro enunciado, que vem na sequência do anterior, sugere que está faltando a resolução de exercícios em sala de aula. E, embora seja uma sugestão, há uma concordância por parte da participante (cf. 4.1.6).

Assim, pode-se questionar o seguinte: colocar uma pergunta como *expert* influencia de fato na resposta do participante da autoconfrontação, uma vez que este é livre para discordar? Sim, influencia. Porém, este tipo de influência não é desejável em CA porque, desse modo, a análise se torna externa ao sujeito, não é um processo subjetivo do autoconfrontado e do seu poder de agir (CLOT, 2008; 2010; 2013; 2017). “A atividade imposta se torna *intransformável*” (CLOT, 2010, p. 32, grifo do autor).

Nesse ponto, é pertinente lembrar a importância que tem para a CA a relação entre a ampliação do poder de agir e a questão da saúde:

quando as coisas começam a ter relações entre elas, de modo totalmente independente de nós, ficamos, então, limitados à mera sobrevivência. Nessa situação, a atividade nos ambientes profissionais se torna rapidamente indefensável aos nossos próprios olhos. Isso porque, ao contrário das aparências, não somos nada adaptados a viver em um contexto já dado. Somos feitos para fabricar contextos para neles vivermos. Uma vez que essa possibilidade esteja diminuída, e principalmente se ela desaparece de modo continuado, não vivemos, apenas sobrevivemos, submetidos que estamos aos contextos profissionais, sem poder verdadeiramente nos reconhecer naquilo que fazemos. E não é raro que aí percamos a saúde antes mesmo de “fazermos” uma doença (CLOT, 2013, p. 5).

Ao contrário, quando os próprios sujeitos percebem as possibilidades de realização de suas atividades é que se amplia o seu raio de ação (CLOT, 2010, p. 299-301; LIMA M; BATISTA, 2016). “Saúde e poder de agir têm, portanto, uma ligação” (CLOT, 2017, p. 18).

#### **4.2.7 Situações em que a interveniente se coloca em relação simétrica com o participante em relação à área de análise**

Colocar-se em condições de simetria significa estabelecer, a princípio, uma relação de igualdade. Contudo, Brait (2001), ao analisar o processo interacional em uma situação de conversação, em que os interlocutores partem de uma relação proporcional, assevera que:

[ambos] podem opinar livremente sobre o assunto proposto, sem qualquer hierarquia pré-estabelecida, tendo, consequentemente, igualdade de papéis na condução do processo de interação representado por esse diálogo. Entretanto, apesar desse ponto de partida [...] a interação não implica somente em cumplicidade e solidariedade, mas também um certo tipo de embate, de disputa, na medida em que os interlocutores são parceiros de um jogo: o jogo da linguagem (BRAIT, 2001, p. 193).

O que a autora afirma sobre a situação conversacional pode ser um protótipo de todo processo interacional face a face. Assim sendo, não haveria uma garantia de simetria contínua no decorrer de qualquer diálogo, mesmo que se parta dessa condição.

Nos itens anteriores, já foi explorado a orientação da CA para que o interveniente não se posicione como *expert* na atividade do sujeito que participa da autoconfrontação; portanto, que a relação não seja simétrica no que diz respeito ao saber de uma determinada área no decorrer da análise da atividade.

Entretanto, outro olhar para a atuação do interveniente no campo da educação é trazido por Anjos, Smolka e Barriceli (2017)<sup>42</sup>, partindo de constatações de que os professores são pesquisadores de suas práticas. Assim, estes assumem em suas pesquisas a demanda por soluções de problemas que vivenciam no dia a dia e, para tanto, articulam atividades de ensino, pesquisa e intervenção. As autoras lançam mão do conceito de hibridismo de Bakhtin, no qual diversas vozes, tanto alheias quanto pertencentes a outros gêneros, encontram-se, para justificar

---

<sup>42</sup> Cabe esclarecer que as referidas autoras tratam de situações em que a intervenção é realizada com o objetivo de fazer pesquisa, diferente deste trabalho em que a pesquisa iniciou-se após a conclusão da intervenção.

a relação das atividades de interveniente com as de pesquisador e de professor, que conhece o campo da intervenção e tem interesse em pesquisá-lo. Dessa forma, apontam para controvérsia com a ideia da CA de que o interveniente não é nem *expert*, nem pesquisador na área de intervenção.

Por sua vez Faïta, um dos elaboradores do quadro metodológico de autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2017), ao falar de seu trabalho enquanto Docente Universitário que utiliza este dispositivo na formação de professores, defende uma *démarche clinique* (cf. 2.1.1) e enfatiza o compromisso com uma tripla transformação – das situações, do objeto de troca e dos próprios sujeitos –, por meio do diálogo (FAÏTA, 2017). Desse modo, este autor se aproxima de Clot (2010) no que diz respeito às transformações de situações de trabalho. Desse ponto de vista, parece que o mais importante é a postura clínica adotada pelo interveniente e menos o conhecimento prévio que ele possa ter do conteúdo da área em que irá intervir.

No estudo em questão, na primeira vez que IS assumiu o papel de IP, fica registrado em seu discurso uma certa dificuldade para agir como interveniente. Ela inicia a sessão (Q. 5: T. 44) colocando-se no mesmo nível de *expertise* do participante e corrige-se após IM, sua auxiliar na sessão, ter agido assim. E, ainda, a demonstração de solidariedade de IS com o afetamento do participante, que juntamente com uma sugestão implícita na pergunta da auxiliar (T. 54), IM, levam AB a se colocar como justificado e validado pelo coletivo, encerrando naquela sessão qualquer possibilidade de se buscar transformações ou identificação do real da atividade.

Como apresentado na metodologia, IS era aluna de Graduação fazendo IC na ocasião desta sessão. Além disso, os participantes da autoconfrontação também eram alunos de Graduação. Então, eis a questão: um aluno não é já, por si mesmo, um *expert* face a outro aluno? Sim, ele conhece as regras, o “gênero estudante”, tanto quanto o autoconfrontado. Entretanto, a CA exige do interveniente um gênero específico de discurso (CLOT, 2010, p. 135-137; CLOT; FAÏTA, 2016, p. 46-47; LIMA M; BATISTA, 2016), em que não se colocar como *expert* na atividade analisada é uma condição necessária para estabelecer uma relação interlocutiva com o participante do dispositivo de autoconfrontação. O que vale para ser interveniente em CA é assumir a *démarche clinique* (cf. Cap. 2), pois pode acontecer, e ocorreu (cf. Q. 5), a suspensão da atividade do sujeito autoconfrontado.

#### 4.2.8 Situações criadas pela interveniente para que o sujeito da autoconfrontação acesse o seu real da atividade

Embora o “real da atividade” já tenha sido explicado (cf. 2.2.2), cabe retomar brevemente este conceito:

o que não se fez, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103-104).

Por isso, nos diálogos organizados pela CA:

a última palavra nunca é dita, o último ato nunca é realizado. Nas circunstâncias do quadro metodológico de autoconfrontação, o objetivo é encontrar, a partir das imagens do que foi feito e do que os profissionais dizem sobre o que fizeram, o que poderia ter sido feito<sup>43</sup> (CLOT et al. 2000, p. 7).

Enfim, são infinitas as possibilidades de se fazer a mesma coisa, e elas podem ser vislumbradas a partir da atividade realizada e disponível em vídeo. Destaca-se que, “a z.d.p. é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas” (CLOT, 2006b, p. 22). Isto é, um espaço de recriação, de acesso ao real da atividade a partir da atividade realizada.

Destaca-se que as possibilidades não realizadas podem ter destinos diferentes: quando negligenciadas tornam-se fonte de adoecimento; quando exploradas adequadamente constituem-se em fonte de desenvolvimento (CLOT, 2010; LIMA M; BATISTA, 2016). Os sujeitos da autoconfrontação “devem conseguir reconhecer-se na *paixão do real* e não apenas no trabalho realizado. Porque é ela que preserva suas chances de experimentar, mais uma vez, aquilo de que são capazes” (CLOT, 2010, p. 300, grifos do autor).

As situações criadas pela IS para provocar a percepção do sujeito da autoconfrontação sobre o real da atividade foram várias. Desempenhando o papel de auxiliar, na primeira participação, o uso do verbo condicional no futuro do pretérito (cf. 4.1.1); na segunda sessão, quando questionou as “estratégias extras” (cf. 4.1.2); na quarta participação,

---

<sup>43</sup> Texto original: “C’est pourquoi, dans les dialogues professionnels que nous organisons, le dernier mot n’est jamais dit, le dernier acte jamais accompli. Dans de pareilles circonstances, notre but est de retrouver, à partir des images de ce qui a été fait et de ce que les professionnels disent de ce qu’ils ont fait, ce qui aurait pu être fait” (CLOT et al., 2000, p. 7)

há indícios de uma tentativa em ajudar o professor, PD, a encontrar novas possibilidades de agir (Q. 4). A dúvida de PD era se “deveria” fazer perguntas do tipo “entenderam?” aos alunos e o questionamento das intervenientes foi sobre a possibilidade de haver “outras formas” para fazer isso.

Em suas atuações como IP, na segunda ACS, IS fez várias retomadas da mesma questão que levaram o sujeito a pensar e expressar outra possibilidade diferente do que vinha defendendo (Q. 6). Na terceira atuação como principal condutora da intervenção, uma ACC, IS solicitou que um participante se posicionasse sobre a ação de sua colega tal como surgiu no vídeo; isso o levou a pensar sobre as possibilidades dele e não as da colega (Q. 7).

Importante lembrar que a formação da interveniente não se dá apenas nos momentos de experiência, mas também em momentos de estudo e de trabalho em grupo de pesquisa. Assim, torna-se interessante assinalar que os conhecimentos que ela acessou sobre o real da atividade foram tanto dos textos do Clot (ex. 2010), quanto de trabalhos desenvolvidos anteriormente no grupo. Um exemplo que compôs seu material de formação foi uma dissertação sobre intervenção com professores de informática, em que o professor demonstrou (re)descobrir o real de sua atividade por meio da expressão “eu poderia ter” (ALTHAUS, 2013). As situações criadas pelo interveniente para o professor chegar a esse real da atividade foram tratadas no trabalho citado e serviram também de suporte para formação de IS.

#### **4.2.9 Situações que afetam/emocionam os sujeitos<sup>44</sup>**

Criar situações que emocionam o participante da autoconfrontação é importante porque é um indicativo de um afetamento. O afeto no trabalho clínico “é a passagem de um nível de atividade a outro, ou seja, há aqui também o desenvolvimento da intensidade da atividade. O afeto é, portanto, o que permite uma mudança de vitalidade” (CLOT, 2016, p. 91-92). Assim, ele está ligado à ação, ao desenvolvimento, à transformação. Em outras palavras, pode-se considerar o afeto como uma força motriz, uma força transformadora.

Com base em Canguilhem, Clot afirma que o afetamento surge da “defasagem conflitual entre o vivido e o vivendo [...] o que excede ou que ultrapassa, ou ao contrário, que diminui ou contraria o já vivido no vivendo” (CLOT, 2016, p. 93). Na autoconfrontação o

---

<sup>44</sup> Neste tópico, os conceitos de afeto e de emoções são mobilizados brevemente, apenas na medida necessária para discutir a prática apresentada. Assim, o leitor que desejar se aprofundar neste tema pode buscar em, por exemplo, Magiolino (2010).

sujeito dispõe do “vivido”, tal como gravado em vídeo, como meio para estar “vivendo” outra coisa. Trata-se, na autoconfrontação, de uma vivência psíquica. Destarte, espera-se que o dispositivo de autoconfrontação afete o participante.

Ressalta-se que:

viver no trabalho é, portanto, poder aí desenvolver sua atividade, seus objetos, instrumentos e destinatários, *afetando* a organização do trabalho por sua iniciativa. A atividade dos sujeitos se encontra, pelo contrário não *afetada* quando as coisas, na esfera profissional, começam a estabelecer entre si relações que ocorrem independente dessa iniciativa possível. Paradoxalmente, a pessoa age, então, sem se sentir ativa. No entanto, essa desafeição deprecia o sujeito, torna-o menos real, não sem efeito quanto à própria eficácia de sua ação, para além dos efeitos sobre sua saúde (CLOT, 2010, p. 8, grifos do autor).

Desse modo, provocar um afetamento no sujeito em autoconfrontação significa levá-lo a uma tomada de consciência de como é e como pode ser sua atividade para que se sinta ativo, para que desenvolva o poder de agir sobre si mesmo, sobre o objeto e sobre os outros. Uma perspectiva de *expert* que faz “recomendações” ao sujeito da atividade analisada torna-o menos “ativo”, “deprecia o sujeito”, gerando efeitos negativos sobre a sua saúde.

O afeto pode ser compreendido considerando que “as emoções e os sentimentos são meios de viver o afeto em situações nas quais uma pessoa se sente ultrapassada pelos acontecimentos” (CLOT, 2016, p. 94). Isto é, os indícios do afetamento são identificados, por exemplo, pelas emoções manifestadas pelos sujeitos.

Por sua vez, “a emoção é traduzida em reações fisiológicas e em um vivido subjetivo que passa pela linguagem [...] há uma relação interfuncional entre a linguagem, o pensamento e as reações orgânicas” (CLOT, 2016, p. 88). Desse modo, as emoções são corporais porque “o corpo é o organismo acrescido da linguagem e da história singular e social” (Ibid.).

Assim sendo, a emoção pode ser percebida nos gestos, olhares, reações fisiológicas e, especialmente, na voz. Para Clot (2016, p. 90), “a voz é um bom objeto de estudo. A voz pertence ao corpo, à história pessoal e familiar, à história social, mas também às palavras, à linguagem com entonações e sotaques”. E poderia se acrescentar a isso todas as marcas de movimento que vão do pensamento à linguagem e vice-versa, manifestadas na voz, tais como: a pausa, o truncamento, o alongamento (PRETI, 2001), o “difícil de dizer” (CLOT, 2010), o embate dialógico (VOLÓCHINOV, 2017).

Nos dados apresentados na primeira parte deste capítulo, identificaram-se situações de “acaloramento” (DEMARCO, 2017), constituído por “assalto ao turno” de um falante pelo outro (MARCUSCHI, 1986; GALEMBECK, 2001), representado por um colchete (“[”] na transcrição (PRETI, 2001). Portanto, marcas de embate dialógico, das emoções e dos afetos.

Na primeira sessão de que IS participou, na posição de auxiliar, ficou registrado que ela tenta inserir seu turno de fala junto ao de IJ, a principal. (Q.2: T. 5). Nesse caso, pode-se compreender como um desejo acalorado de intervir e para isso “cola” o seu enunciado ao de IP, como forma de se sentir amparada e segura para atuar.

Na segunda autoconfrontação, também como auxiliar, a IS entra na intervenção por alternância de turno de fala com a IJ e faz uma questão sobre “estratégias extras” para cinco aulas seguidas, o que leva o participante ao afetamento (Q. 3).

Na quarta atuação, ainda como auxiliar, os embates pela palavra ocorrem tanto entre as intervenientes, quanto entre o professor e as intervenientes (Q. 4). Há um acaloramento generalizado.

Na primeira vez que desempenhou o papel de IP, em uma ACS, a IS conseguiu levar o participante a demonstrar um afetamento. IS, ao conduzir o dispositivo, segundo as regras – solicitando que o participante se visualizasse no vídeo e depois descrevesse sua ação, colocou em marcha uma situação em que o sujeito se deparou com o “difícil de dizer” (Q. 5). Esse mesmo autoconfrontado, ao retornar para ACC, quando sua colega assiste a ele no vídeo faz uma ressalva para justificar seu comportamento e, em seguida, passa um longo tempo se ocupando em mexer no celular (Q. 8).

Na segunda participação como IP, em uma ACS, a situação criada pela IS traz voz do *expert*, emitindo juízo de valor (Q. 6: T. 64), o que leva AA a expressar sua dificuldade em pensar de outra forma, acompanhada de pausas, indicando um “difícil de dizer” (Q. 6: T. 65).

#### **4.2.10 Ocorrências de situações de controvérsia**

As controvérsias são esperadas, ou provocadas, em situação de ACC, pois nesta etapa um sujeito é confrontado com os comentários do outro, seu par. Assim, a controvérsia surge, ou é levantada, a partir das diferenças de estilos de ação e de pontos de vista. Tais diferenças, manifestam-se/evocam-se nos enunciados de cada sujeito da autoconfrontação (CLOT et al., 2000).

Em dados analisados por Roger, Ruelland e Clot (2007), resultantes de uma intervenção com professores de matemática, e por Duboscq e Clot (2010), na área da construção civil, a controvérsia é explicitada pela diferença tanto de pontos de vistas, quanto de estilos de ação. Em ambos os estudos, as diferenças são defendidas no diálogo entre os participantes da autoconfrontação até o ponto de servirem para (re)descoberta da possibilidade de renovação estilística de suas ações.

Veja-se o que ocorre em ACC, com os participantes centrais:

cada um observa na atividade do outro sua própria atividade, reencontrando-a sem poder reconhecê-la completamente. É, ao mesmo tempo, a mesma e não é a mesma, o que a torna independente de cada um dos protagonistas. O comentário cruzado norteia os diálogos para a confrontação das “maneiras de fazer” diferentes a fim de atingir os mesmos objetivos ou concentrar-se em outros (DUBOSCQ; CLOT, 2010, p. 265)<sup>45</sup>.

Sabe-se que na ACS o sujeito não fica sozinho diante do interveniente, ele busca respaldo dialógico no coletivo, fala em nome do *métier*. Porém, na ACC, esse amparo é colocado à prova e, em geral, não se sustenta o que o sujeito havia afirmado anteriormente. Ao comparar seus modos de efetuar as atividades e suas maneiras de interpretá-los os participantes da autoconfrontação percebem diferenças, e estas são objetos de controvérsias (CLOT; LEPLAT, 2005).

As diferenças, ao se tornarem objeto de controvérsia manifestada nas trocas verbais, tornam-se também objeto de pensamento e, por conseguinte, uma transformação em potencial. “Os novos objetos de pensamento descobertos no diálogo podem encontrar formas concretas de realização. Eles alimentam um diálogo interno, onde a atividade prática futura está potencialmente presente, em pensamento” (DUBOSCQ; CLOT, 2010, p. 280).<sup>46</sup> Assim sendo, a controvérsia pode abrir caminho para uma renovação do gênero de atividade, uma vez que a melhor maneira de defender um gênero de atividade é atacando-o (CLOT, 2007).

No caso da atividade de estudar, o modo como cada estudante a realiza é diferente. E é função do interveniente “‘provocar’ sua análise” (CLOT, 2010, p. 244). Pelas diferenças da ação e dos pontos de vista, é esperado que as trocas verbais tomem a direção de uma

<sup>45</sup> Texto original: “chacun voit dans l’activité de l’autre sa propre activité, la retrouve sans pouvoir la reconnaître tout à fait. C’est à la fois la même et pas la même, ce qui la rend indépendante de chacun des protagonistes du dialogue. Le commentaire croisé oriente les dialogues sur la confrontation des « manières de faire » différentes pour atteindre les mêmes objectifs ou s’en fixer d’autres” (DUBOSCQ; CLOT, 2010, p. 265).

<sup>46</sup> Texto original: “Les nouveaux objets de pensée découverts dans le dialogue peuvent trouver des voies de réalisation concrète. Ils alimentent un dialogue intérieur, où l’activité pratique future est potentiellement présente, en pensée”.



controvérsia. “Frequentemente, surgem controvérsias com as quais se deve saber lidar” (CLOT, 2010, p. 256). Ressalta-se que a controvérsia é uma fase importante para os processos de transformação esperados, pois “o desenvolvimento é conflito” (CLOT, 2010, p. 129).

Nos dados em que IS interveio como principal condutora da autoconfrontação há uma diferença de estilo entre os estudantes no modo de agir em sala de aula (Q. 5; 6). AB copia do quadro para estudar em casa, em sala de aula até dorme às vezes (cf. 4.1.5). AA participa ativamente na resolução de exercícios durante a aula, e até vai ao quadro para fazer isso (cf. 4.1.6).

Na primeira ACC que IS conduziu como IP (cf. 4.1.7), ela criou uma situação para suscitar uma controvérsia solicitando que AB comentasse a ação de AA. Porém, AA mudou seu posicionamento em relação ao que havia dito na ACS e passou, assim, a concordar com AB (Q. 7: T. 74-82).

Na segunda ACC com a mesma dupla (cf. 4.1.8), IS criou novamente situações para levar os participantes a explicitar a controvérsia de seus pontos de vista. Com AA analisando a ação de AB, depois de várias intervenções de IS, os participantes entraram em discordância. Um destaque especial foi o momento em que, diante de um posicionamento de AB, a IS pergunta a AA o que ela “acha disso” e, então, ela o contradiz claramente (Q. 8: T. 98).

De acordo com Clot, “quando não se ‘trapaceia’ o real, as ‘verdades’ estabelecidas são submetidas à prova” (2010, p. 238). Ou seja, os participantes vinham se protegendo um ao outro até o ponto em que não foi mais possível continuar nessa condição (cf. 4.1.7; 4.1.8).

Embora a controvérsia seja esperada pela condição de diferenças de estilos na ação e de opinião, os dados dão indícios de que os sujeitos da autoconfrontação podem tentar evitá-la. Assim, cabe ao interveniente estar atento para as situações potenciais a serem exploradas. Para tanto, Clot et al. (2000) defendem o uso de um controle de vídeo pelo interveniente para que este possa retomar imagens de ação e imagens de comentários individuais que gerem a controvérsia, pois esta possibilita a recriação estilísticas dos protagonistas centrais representantes do coletivo.

#### **4.2.11 Situações em que IS traz o participante da autoconfrontação de volta à análise, quando ele se distancia de questões centrais**

Compreende-se aqui o distanciamento como uma tentativa de fuga/dispersão do assunto principal, que é a análise da atividade. Toldo (2017; 2019), estuda este fenômeno em

situação de autoconfrontação como uma digressão. Em seus trabalhos vêm apontando que, no quadro deste dispositivo, a digressão pode ter, dentre outras, as seguintes características: 1º) estar relacionada ao “difícil de dizer”; 2º) ser uma atividade segunda para regular a atividade primeira; 3º) ser um momento fecundo para atuação do interveniente, a fim de provocar um desenvolvimento clínico.

Nas ACCs em que IS foi IP (cf. 4.1.7 e 4.1.8), ela tentou criar situações de controvérsia, porém precisou lidar com a dispersão dos participantes. Para tanto, utiliza enunciados como: “**voltando** um pouco no vídeo” (Q. 7: T. 74, grifo nosso) “*como você vê essa... **essa situação** de ir ao quadro dela?*” (Q. 7: T. 76, grifos nossos). As palavras grifadas mostram uma maneira bem clara e explícita de IS chamar os sujeitos de volta para a análise.

Outro exemplo ocorre quando questiona a aluna A sobre a postura do aluno B e AA, ao responder, leva o assunto para uma análise do ponto de vista do professor. Então, IS a chama de volta de forma bem pontual: “**mas no caso** quando o aluno está dormindo ele não está prestando atenção na aula ele está perdendo aula?” (Q. 8: T. 86-87, grifos nossos). Ou seja, IS chama a análise para o “caso” em questão, para a análise da atividade do aluno e não do professor.

Nessas situações, parece que IS estava buscando maneiras de lidar com a dispersão dos participantes de modo intencional. Então, estaria ela mais uma vez mobilizando conhecimentos sobre estudos desenvolvidos no GP de que participa? Pelos indícios, é possível que sim.

### 4.3 Síntese

Na primeira parte foram expostas as análises de oito sessões em que IS participou, primeiro como auxiliar e depois como principal condutora das sessões de autoconfrontação. Na segunda parte, discutiram-se os dados de forma transversal à luz de aspectos e conceitos da CA.

Tendo em vista esses resultados, realizou-se uma síntese no que diz respeito ao que norteia a formação em intervenção na CA. Lembrando que:

Ele [o interveniente] deve trabalhar com *instrumentos*, entre os quais os *conceitos* são tão importantes quanto o *coletivo de trabalho*, no qual ele pode colocar em discussão suas “*maneiras de fazer*”. Isso supõe experiência, “*métier*” (CLOT, 2008, p. 68, grifos nossos).

Dois aspectos da formação do interveniente se destacam: a experiência desenvolvida no seio de um coletivo e o estudo de conceitos que embasam a CA. A formação de IS se deu pautada no coletivo de um grupo de pesquisa que realiza e estuda intervenções clínicas. Suas experiências foram realizadas com um par pertencente ao GP.

A orientação em CA, de não se colocar como *expert* na atividade que é objeto de análise, é bastante discutida nesse meio, e bem enfatizada pelo principal elaborador da CA, Yves Clot. Entretanto, parece ser uma tarefa complexa para uma IF. Nos dados estudados, encontram-se indícios de dificuldades de IS no que tange a esse aspecto.

Nas experiências de formação de IS há marcas discursivas do cuidado para não se colocar como *expert*. Vários exemplos podem ser lembrados. Na digressão que realiza para justificar ao professor, e lembrar a si mesma, seu pouco entendimento na área dele (Q. 2: T. 7). Ou na digressão que parece ser usada para esclarecer que não está emitindo um juízo de valor ao solicitar que AA comente a posição de AB, embora IS descreva a postura do AB (Q. 8: T. 86). Assim, a digressão é usada por IS como uma atividade segunda para regular a atividade primeira (TOLDO, 2017). Portanto, parece estar sendo usada intencionalmente para autorregular seu próprio discurso. Na conjugação do verbo no futuro do pretérito (cf. 4.1.1), como maneira incerta e polida de incentivar o sujeito autoconfrontado a (re)descobrir possibilidades de relações entre eventos de sua atividade. E, ainda, ao fazer uso dessa conjugação pelo processo de imitação de seus formadores (cf. 4.2.1).

Seu percurso, porém, não é de uma evolução linear. Nem sempre IS consegue autorregular a condição de não *expertise*. Na ACS com PD, “oscilou” entre intervir e auxiliar na explicação do professor (cf. 4.1.4). Em outras situações desliza para recomendação (cf. 4.2.2), para emissão de juízo de valor (cf. 4.2.4), para o posicionamento de *expert* (cf. 4.2.6) e para uma relação interlocutiva simétrica (cf. 4.2.7). As dificuldades para se manter na posição de não *expert* no processo de aprendizagem da função do interveniente podem ser compreendidas tendo em vista que “a transmissão do *métier* não se opera em uma linha reta [...] de fato a experiência coletiva não se transmite, ela dura e perdura sob forma de uma evolução ininterrupta” (CLOT, 2007, p. 90)<sup>47</sup>.

Em suas experiências, IS tentou de diferentes modos se inserir em trocas verbais para se lançar como interveniente. Nas atuações como IA, suas tentativas ocorrem “coladas” a IJ (principal interveniente): por sobreposição à voz de IP, na primeira participação (Q. 2: T. 5;

---

<sup>47</sup> Texto original: “la transmission du métier ne s’opère nullement en ligne droite. [...] En fait l’expérience collective ne se transmet pas, elle dure et perdure sous la forme d’une évolution ininterrompue” (CLOT, 2007, p. 90).

Q. 4); por alternância de falas com a IP, na segunda participação (Q. 3: T. 21-22); por observação de IJ em silêncio, na terceira participação (cf. 4.1.3); novamente por sobreposição à voz de IP, na quarta e última sessão de sua experiência como IA. Essas maneiras de IS se colocar como interveniente ancorada em IJ, como se “colasse” sua fala na da outra, indicam que IJ é um ponto de apoio para que IS se encoraje a perguntar para intervir de forma mais segura.

Além disso, chamou atenção a sessão em que IS observou em silêncio, pois se compreende que o silêncio não é um vazio, mas pode ser um momento de diálogo interior (BAKHTIN, 2011; VIGOTSKI, 2009; QUAST, 2009). Inclusive, destaca-se que da primeira participação para a quarta foi possível acompanhar sua desenvoltura. Ela inicia com entradas indiretas e tímidas e vai alternando para posições mais incisivas. Nas duas primeiras participações, embora IS se sobreponha à IJ, a continuidade da intervenção é levada adiante pela IP. Na terceira, como já assinalado, houve um silêncio. Na quarta sessão de IS como IA, há por parte desta uma continuidade nas trocas com o professor, mesmo que acabe oscilando para uma complementação a fala do PD, o que indica uma disposição para se manter na intervenção.

Tais sobreposições ocorrem por interrupções, ou “assalto ao turno”, que marcam um acaloramento na luta pela palavra, isto é, podem indicar um desejo de participar como interveniente (cf. 4.1.1). Desse modo, vislumbra-se um processo de transformação que se insere de forma tênue e vai criando consistência, marcando a passagem do papel de auxiliar para o de principal condutora do dispositivo.

A partir da quinta sessão de experiência de IS, ela passa para a função de IP. Cabe salientar que ela passou a atuar com outra pessoa, menos experiente que ela, na condição de auxiliar, a IM. Isto é, a IJ que era seu ponto de apoio nas autoconfrontações anteriores não esteve presente fisicamente a partir desta sessão.

Contudo, não se pode esquecer que essa passagem não é uma mera continuidade da anterior. Trata-se de uma nova etapa em outra posição, portanto, em outra relação interlocutiva, com outras funções a desempenhar. É começo de uma nova história. Além disso, as sessões desta etapa de IS como IP ocorreram com alunos de Professores do Departamento de Matemática que participaram de autoconfrontações, dentre eles o PD (cf. 4.1.4).

Por tudo isso, nova função, novo par de intervenção, novos sujeitos para autoconfrontação, há outras questões a serem consideradas. Na etapa em que IS se torna IP, há

uma riqueza de dados sobre suas apropriações a respeito dos conceitos da CA, tais como: real da atividade, afeto, retomadas e reformulações, controvérsia, dificuldades, etc.

Percebe-se que as situações criadas pela IS para afetar os participantes ocorreram de modo diferente na condição de IA para a de IP. Como auxiliar, essa estratégia foi realizada amparada nos turnos de fala de IP, como uma busca por um espaço de atuação. Como principal, deu-se na condução das regras do dispositivo com questionamentos, inclusive em situação que emite juízo de valor. Tal fato leva a perguntar: de que modo pode-se conseguir levar o sujeito participante da autoconfrontação a ser afetado sem que o interveniente emita juízo de valor? Ou, ainda, em que condições essa postura pode ou indispor ou instigar o sujeito autoconfrontado? Essa questão será retomada nas considerações finais.

Em suas atuações como IP, a IS traz conhecimentos compartilhados na equipe de interveniente para ancorar sua atuação. Obviamente, os estudos de IS e do GP se debruçam sobre textos e conceitos abordados em Vigotski, Bakhtin, assim como em Clot e colaboradores. Esses fundamentos são estudados em casos específicos de intervenção pelos membros do GP. E materializam-se nos discursos de IS, por exemplo: o uso que faz da luta pela palavra, mostra conhecimentos sobre o embate dialógico (BAKHTIN, 2011) e sobre o acaloramento do desejo de falar (DEMARCO, 2017); da digressão como atividade reguladora (LIMA A, 2010b; TOLDO, 2017); das situações em que joga com o sobredestinatário (CLOT, 2010; DESTRI; LIMA A; ALTHAUS, 2015); as provocações de afeto e emoção (CLOT, 2010; LIMA A, 2015).

Observam-se, ainda, as dificuldades encontradas por IS como principal condutora das autoconfrontações. Na primeira sessão de IS como IP, demonstrou um certo embaraço para se posicionar como interveniente (cf. Q. 5; 4.1.5; 4.2.7). Começou por estabelecer uma relação simétrica com o participante. Mas reposicionou-se com uma reformulação por correção desencadeada por IM. Isto é, a auxiliar corrigiu sua posição e isso levou IS a fazer o mesmo. Nesse caso, trata-se de posicionamento entre ser par de *expertise* do aluno e ser interveniente.

Ainda nessa primeira atuação como IP, IS perde uma oportunidade de intervir diante de uma demonstração de afetamento de AB (cf. 4.1.5). O aluno B fica sem palavras para explicar sua postura dormindo sobre a carteira, pois sabe que o esperado para o gênero da atividade de estudante é outro. Porém seu corpo fala com um riso nervoso e a mão tampando a boca. De acordo com Duboscq e Clot (2010), os gestos são a expressão de um diálogo interno, e nesse diálogo o objeto discursivo do pensamento tem potencial para ser transformado em ações futuras. Entretanto, essa situação não foi explorada pela IS porque se colocou como “par-expert” (cf. 4.2.5).

Outra dificuldade enfrentada diz respeito à instauração da controvérsia; contudo, não parece ter sido uma dificuldade de condução, mas sim pelo fato de AA e AB se aliarem um ao outro. Houve situações em que os autoconfrontados tentam uma dispersão da análise da atividade de discente para a de docente e se protegem um ao outro para evitar a controvérsia (cf. 4.1.7). Na sessão seguinte (cf. 4.1.8), a luta dialógica continua até que IS consegue levar os participantes da autoconfrontação a exporem suas diferenças de interpretação sobre os diferentes estilos de ação.

Todavia, vale lembrar os resultados obtidos pela IS com situações criadas por ela que levaram os sujeitos à (re)descoberta do real da atividade (cf. 4.2.8), à controvérsia (cf. 4.2.10), à demonstração de emoções e afeto (cf. 4.2.9), à reformulações do posicionamento do sujeito autoconfrontado (cf. 4. 2.3).

Sabe-se que, em CA, não cabe ao interveniente se colocar como *expert* na atividade do participante, mas é seu papel: provocar a análise da atividade pelo sujeito por meio do diálogo; despertar o subdestinatário e o sobredestinatário; fomentar e acompanhar a controvérsia; criar situações que afetem o sujeito; manter o diálogo sobre a análise da atividade e para o real da atividade; etc. Mas como atingir tais objetivos? Poderia haver enunciados que atendem às orientações da CA? É evidente que não, uma vez que buscar respostas dessa natureza significaria tomar uma direção contrária à dinâmica própria de uma *démarche* clínica.

Todavia, chama a atenção o uso frequente de um tipo de enunciado produzido pela IS, com seguinte construção composicional: “como você vê?”. Na totalidade dos dados houve uma frequência significativa dessa conjugação do verbo “ver”. Abaixo é possível analisar algumas situações que foram extraídas dos excertos apresentados (cf. 4.1).

Na primeira participação de IS como auxiliar: “*isso ajudaria [...] ou não **você não vê relação***” (Q. 2: T. 12, grifos nossos). Na segunda atuação como IP, a IS usou para as seguintes perguntas dirigidas a aluna em ACS: “***você vê alguma forma** de tentar buscar esse projeto*” (Q. 6: T. 62, grifos nossos); “***como você vê esse comportamento do aluno***” (Q. 6: T. 64, grifos nossos); “***como você vê esse processo na aula***” (Q. 6: T. 70, grifos nossos). Na terceira sessão como IP, em uma ACC: “***como você vê essa situação de ir ao quadro***” (Q. 7: T. 76, grifos nossos).

A primeira vez que produziu o enunciado, em situação de autoconfrontação, foi na negativa para reformular uma pergunta afirmativa. Da segunda vez, para tentar suscitar no sujeito da autoconfrontação o seu real da atividade, com “alguma forma”. Nas circunstâncias seguintes, passou a utilizar “como você vê” de modo relativamente estável.

O “como” equivale a perguntar “de que maneira”, o “você” se refere ao participante e o “vê” à análise. Isto é, “de que maneira você analisa?” E, desse modo, convoca o sujeito para a análise da atividade. Além disso, o verbo *ver* está conjugado no presente, portanto, no “vivendo”.

O enunciado “como você vê” pode ser considerado equivalente a “como você está vendo/observando”. Assim sendo, o enunciado típico desenvolvido por IS no decorrer de sua experiência corresponde à possibilidade de vislumbrar novas formas de atuar.

Segundo Clot, “em uma perspectiva desenvolvimental, a clínica não deve ter o vivido como finalidade, mas como meio para viver outra coisa [...] Ihe conferir o estatuto de meio para permanecer vivendo” (2016, p. 92).

Cabe esclarecer que, com base em Canguilhem, Clot (2016, p. 92) conjuga o verbo “viver” em CA em dois tempos: no particípio passado, “vécu” em Francês e “vivido” em Português; no particípio presente, “vivant” em Francês e “vivendo” em Português. Como na língua portuguesa brasileira não há o modo particípio presente, a conjugação vai para o gerúndio por sinalizar uma ação em curso.

Enfim, de todas as “oscilações” (LIMA A, 2010b) aqui vistas no decorrer das participações de IF, dos acertos e deslizes, em muito foi possível identificar resultados do dispositivo de autoconfrontação, especialmente no que tange ao real da atividade, ao afetamento, à controvérsia e à tomada de consciência.

A “oscilação” de IS evidencia a complexidade para se tornar interveniente, trata-se de um “fenômeno denominado atividade reguladora, o qual corresponde a um processo de oscilação do sujeito falante entre opostos contraditórios implicados em sua ação/atividade” (LIMA A, 2017, p. 127). Ainda, de acordo com o autor, essa regulação é identificada com maior grau nas situações de comunicação em que o sujeito não domina completamente o gênero em uso, fenômeno esse observável na IF aqui investigada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho emergiu do interesse desta pedagoga-pesquisadora em compreender como ocorre o processo de se tornar interveniente em CA. Para tanto, estudaram-se os dados de uma IF, que atuou com o dispositivo de autoconfrontação junto a professores e alunos de uma IES, a UTFPR-PB.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o percurso de formação de uma interveniente em autoconfrontação na CA. Os objetivos específicos foram: 1) verificar, no diálogo, as marcas de mudanças/transformações da IF no decorrer de suas participações no dispositivo metodológico da autoconfrontação; 2) analisar se e, em caso afirmativo, como o discurso de outros intervenientes, que fazem parte de sua formação, é apropriado por ela; 3) identificar na atividade realizada pela IF se, e em caso afirmativo, em que ela se diferencia de seus formadores, ou seja, se surgem marcas de estilização da atividade de interveniente; 4) analisar se demonstra apropriação de conceitos que balizam a CA.

Para relatar este estudo foram elaborados quatro capítulos: 1º) trajetória e tensões no exercício de um cargo de pedagoga; 2º) clínica da atividade: origem e quadro teórico; 3º) procedimentos metodológicos: aspectos pragmáticos e conceituais; 4º) análises de dados.

No primeiro capítulo, apresentou-se um breve histórico das atividades desta pedagoga: primeiras experiências e as inúmeras funções esperadas deste profissional; o ingresso em uma IES para o exercício da função de pedagoga-supervisora e a tarefa de efetuar atividades referentes à formação docente continuada; os dramas vividos com ações embasadas em abordagens de especialista na atividade do professor e de professor reflexivo.

Retrataram-se as dificuldades enfrentadas tanto para o exercício do trabalho de pedagoga em uma função tensa, como a de supervisão escolar, como para efetuar a tarefa de apoio às ações de desenvolvimento de práticas docentes. Na esfera oficial, as soluções encontradas foram mudanças na formação e na atuação do pedagogo, que passou do acúmulo de diversas especialidades para a unificação das mesmas. Assim, o pedagogo passou a ter uma formação única para o desempenho de diversas funções e tarefas, dentre elas a desta pesquisadora.

Nessa seara, como se viu, tais funções frequentemente são exercidas sob duas abordagens. Uma é a de especialista, ou *expert*, externo na atividade docente, com a realização de cursos e palestras para recomendar ao professor as “boas práticas”. Outra é a de “professor



reflexivo”, com ações de reflexão conduzidas individualmente. Ambas foram criticadas pelos docentes da IES em que se atua (ALTHAUS, 2013). Nessa esteira, a CA também faz uma análise crítica dessas abordagens, a de *expert* externo, por ser desconectada com o ambiente laboral do professor, e a de reflexão, por ser desvinculada do coletivo (CLOT, 2007).

Na trajetória da pedagoga-pesquisadora deste trabalho, houve a oportunidade de conhecer e trabalhar com CA e com isso a possibilidade de implementar uma mudança em suas atividades de pedagoga (ALTHAUS, 2013). Contudo, fez-se necessário entrar em um processo de formação para se apropriar do dispositivo de autoconfrontação. Isto é, foi necessário estudar e experimentar o gênero de atividade de interveniente. Primeiramente, participando de autoconfrontações e de estudos vinculados ao GP LAD’Humano/UTFPR e, posteriormente, com a realização desta pesquisa de doutorado filiada ao GPPL/FE/Unicamp.

No segundo capítulo, apresentaram-se maiores detalhes sobre a CA. Como uma das CTs ligadas à Psicologia do Trabalho, a CA faz parte de um projeto de cientificidade da psicologia e, especialmente, das CTs, que buscam tratar das relações entre a subjetividade e a atividade, tendo o trabalhador como protagonista das transformações no trabalho. Para tanto, a CA parte de questões relacionadas à ergonomia francófona e à psicopatologia do trabalho e se fundamenta em conceitos de pensamento, linguagem e desenvolvimento, com base em Bakhtin e Vigotski.

Em sua especificidade, a CA desenvolveu o conceito de “gêneros de atividade” e de “real da atividade”. Os gêneros, de modo geral, são como uma senha conhecida apenas pelos agentes da atividade e formam repertórios de modos de agir, que servem para os trabalhadores saberem o que devem/podem ou não fazer ou como agir diante de imprevistos e impedimentos. A CA contribui para que se (re)descubram outras possibilidades de ação além das realizadas no momento em que se age, isto é, para que o sujeito da autoconfrontação tome consciência do real da atividade (CLOT, 2010).

Para isso, um dos procedimentos metodológicos utilizado é o de autoconfrontação, em que, resumidamente, o sujeito da atividade é: observado pelo interveniente, por si mesmo e por um par; filmado em ação; levado a se visualizar nas imagens de vídeo e convidado a descrever sua ação pelo e para o interveniente e para si, na ACS, com o máximo de detalhes até que se depare com o “difícil de dizer”; na sequência, dialoga com um par do mesmo meio de trabalho, ACC, que também passou pelo procedimento anterior, a fim de juntos, a partir da controvérsia, acessarem o real da atividade; os dois compartilham com o coletivo mais amplo suas estilizações a fim de promover a generalização (CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016).

No decorrer dos procedimentos desse dispositivo espera-se que o sujeito: observe-se ao ser observado pelo interveniente; que essa observação se amplie pelo coletivo representado pela câmera; que o seu diálogo com o interveniente invoque o subdestinatário e sobredestinatário; que seu diálogo com o par do mesmo meio suscite se possível controvérsias que possam levar às transformações de situações de trabalho. Todo esse processo desencadeia um movimento psíquico no sujeito da atividade (CLOT, 2010; DUBOSCQ; CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016). Neste dispositivo, o interveniente é “o organizador da confrontação dos protagonistas consigo mesmo e com os outros, quanto aos seus ditos e feitos no trabalho” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28). Portanto, é papel do interveniente organizar o meio, através do dispositivo de autoconfrontação, para que o sujeito passe por esse processo que acabou de ser descrito.

No capítulo três, descrevem-se os procedimentos da pesquisa passo a passo. Discorreu-se sobre aspectos pragmáticos da produção dos dados e aspectos conceituais que direcionaram para a análise de dados.

Em síntese, foram estudados os dados compostos por oito sessões de autoconfrontação, desenvolvidas em duas etapas. Na primeira, são quatro autoconfrontações em que a IS participou como auxiliar. Na etapa seguinte, são quatro sessões como principal condutora do dispositivo.

Sobre os participantes, salientam-se dois pontos: 1) embora a pedagoga-pesquisadora deste trabalho tenha se interessado por esta pesquisa pelo fato de ter passado pelos procedimentos de formação em CA, o sujeito principal das análises é outra IF pertencente ao mesmo GP; 2) a participação dos alunos para análise da atividade discente ocorreu, a princípio, como uma complementação à análise da atividade docente, já que as duas se complementam (ARIATI, 2015; 2018). Entretanto, é possível considerar a atividade discente como um gênero da atividade de estudante.

No quarto capítulo, desenvolveu-se a análise dos dados por meio da análise dialógica do discurso (BRAIT, 2006) e de elementos da análise da conversação (PRETI, 2001), apresentada em três partes. Na primeira, os dados foram descritos e analisados por sequência cronológica das participações de IS no dispositivo de autoconfrontação. Como apontado, a IS primeiramente acompanhou uma interveniente mais experiente que estava na função de principal condutora do dispositivo, a IJ, e juntas realizaram as sessões com professores. A opção de intervenção por pares de intervenientes leva em conta o conceito de ZDP (VIGOTSKI, 2007). Posteriormente, a IS passa da condição de auxiliar para a de principal condutora de

autoconfrontações, estas realizadas com alunos e tendo uma interveniente iniciante como sua auxiliar.

Na segunda parte das análises, procedeu-se a uma discussão, a partir de uma leitura transversal dos dados. Considerando conceitos e aspectos-chave na CA, analisaram-se excertos de diferentes momentos das atuações de IS nos dois papéis, tanto como IA quanto como IP. Na terceira parte, buscou-se analisar os dados em sua totalidade, isto é, procedeu-se a uma síntese tanto da análise sequencial, quanto da análise transversal. Assim sendo, estas análises permitiram apontar alguns aspectos da formação e desenvolvimento da IS.

Inicialmente, a maneira de IS se lançar como interveniente deu-se ancorada em seu par mais experiente. Inclusive, com tentativas de imitação, e buscando regular em seus enunciados a orientação da CA, mais especificamente, a de não se colocar como *expert* na atividade do autoconfrontado.

Na passagem da IS, de IA para IP, pareceu haver, de início, um descompasso na atividade de interveniente. Em sua primeira sessão como IP, ela se apresentou como “par-*expert*” do sujeito da autoconfrontação e perdeu a oportunidade de intervir diante do afetamento do protagonista central da sessão (cf. 4.1.5). Ainda, na mesma sessão, IS conseguiu fazer um ajuste de sua posição interlocutiva se reposicionando como interveniente. Nas sessões seguintes levou os sujeitos autoconfrontados a efetuarem reformulações, a enfrentarem a controvérsia e a se defrontarem com o real da atividade (cf. 4.1.6; 4.1.8).

Diante disso, pode-se tecer duas considerações. A primeira é de que a passagem da IS, de IA para IP, pareceu abrupta. Seria ideal, tal como realizado na formação de IJ, que houvesse uma passagem intermediária, em que a IF atuasse como principal condutora das sessões acompanhada de seu par mais experiente como auxiliar. Ou seja, na primeira etapa a mais experiente seria IP e a iniciante IA, na segunda etapa os papéis inverter-se-iam, de modo que IF conduzisse a autoconfrontação com o suporte da mais experiente presente. Na terceira etapa, a IF, já com um arcabouço ampliado de experiência, iria ser IP com uma iniciante no papel de IA. Desse modo a interveniente formadora sairia de cena aos poucos, proporcionando uma passagem mais suave e segura. No entanto, as condições de trabalho do grupo de intervenientes não possibilitaram a realização dessas três etapas, havendo apenas as duas apresentadas e interpretadas no Capítulo 4.

Outra consideração diz respeito às “oscilações” (LIMA A, 2010b) entre ser interveniente e ser *expert* na atividade do participante da autoconfrontação, por vezes se colocando até como “par-*expert*” (cf. 4.1.5). Tais “oscilações” são compreendidas como um

processo da aprendizagem e apropriação de um conhecimento novo (cf. 4.3). Um exemplo das oscilações pode ser encontrado na “atividade reguladora” (LIMA A, 2010b) da emissão de juízo de valor. Na situação em que IS se manteve neutra diante de um afetamento de AB (cf. 4.1.5), ela perdeu a oportunidade de intervir (cf. 4.2.5). Em outra situação em que se pronunciou afirmando que “o professor deve didatizar o conhecimento” (cf. 4.1.6), a aluna discorda respondendo que aprende quando ela, AA, faz o exercício. Porém, respondendo a uma nova questão sobre “se estaria faltando a resolução de exercícios em sala de aula”, a mesma aluna se dispõe a analisar isso e conclui que sim. Desse modo, parece que, por um lado, juízo de valor em excesso indis põe o sujeito da autoconfrontação; por outro lado, neutralidade demais não leva a nenhuma análise e/ou efeito clínico. É preciso balizar/regular/balancear o juízo de valor para que ele tenha um alcance provocativo, o que só pode ser feito considerando cada relação interlocutiva, e sem ser impositivo ao sujeito da autoconfrontação.

Em termos de desenvolvimento, pode-se notar que, entre acertos e deslizos, a decisão de IS de passar para a função de IP já é um indicativo de desenvolvimento a ser considerado, pois, apesar de ter atuado em quatro sessões como IA e com isso ter percebido a complexidade do dispositivo, teve coragem para aceitar esse desafio. Outro indicativo importante de seu desenvolvimento é que, atuando como IP, obteve efeitos clínicos como a reformulação, o afetamento, o real da atividade e a controvérsia. Vale lembrar que “a transmissão do *métier* não se opera em uma linha reta [...] de fato a experiência coletiva não se transmite, ela dura e perdura sob forma de uma evolução ininterrupta” (CLOT, 2007, p. 90).

Além disso, ficou evidente que IS mobilizou conceitos que estudou ou que fizeram parte de estudos de membros de seu GP, tais como: retomadas e reformulações; acaloramento do desejo de falar; digressão como atividade reguladora; invocação do sobredestinatário e do subdestinatário.

A princípio, nesta pesquisa, sabia-se que o interveniente:

deve trabalhar com *instrumentos*, entre os quais os *conceitos* são tão importantes quanto o *coletivo de trabalho*, no qual ele pode colocar em discussão suas “*maneiras de fazer*”. Isso supõe experiência, “*métier*” (CLOT, 2008, p. 68, grifos nossos).

No entanto, não se sabia como proceder na formação do interveniente. Dessa maneira, esta pesquisa, após analisar os dados de uma IF, contribui com a conclusão de que a experiência deve ocorrer com um par mais experiente, que se retira de cena aos poucos. Ou seja, deve haver um processo que possibilite ao aprendiz de intervenção iniciar como auxiliar

e, pouco a pouco, ir se tornando principal interveniente até que possa atuar sozinho e/ou na formação de um novo.

Ainda, sobre a elaboração da experiência é importante ressaltar que a intervenção também tem o seu real da atividade. Na equipe de intervenientes em que esses dados foram produzidos, há momentos, entre as etapas do dispositivo (cf. 3.1.3), para analisar e discutir os procedimentos que já foram realizados, com o intuito de identificar o que poderia ter sido efetuado e não foi e, desse modo, preparar-se para as etapas que estão para ser realizadas. Contudo, como já anunciado, esses momentos não foram gravados e por isso não foi possível apresentá-los e analisá-los nesta pesquisa. De qualquer forma, este estudo indica a importância desse procedimento, pois ao identificar o real da atividade:

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas (VIGOTSKI, 2009, p. 289).

Quanto aos conceitos, é no seio do grupo pesquisa que é possível se apropriar de conhecimentos necessários na intervenção, pois o leque de conhecimentos necessários para a atuação em CA vai além da capacidade que algum IF teria de pesquisar sozinho. Portanto, antes de intervir, foi necessário que a iniciante realizasse leituras sobre a CA, transcrevesse e analisasse sessões de autoconfrontação já efetuadas por outros membros do GP e escrevesse textos científicos sobre o assunto, realizando assim um trabalho de pesquisadora. No momento da intervenção, fica marcado em seus discursos a mobilização de conhecimentos relacionados aos conceitos estudados, especialmente sobre retomadas e reformulações que são seu objeto de estudo. E continua ampliando e aprofundando suas pesquisas após as autoconfrontações, quando se debruça sobre os dados para compreender melhor a intervenção e suas nuances, bem como para contribuir para a elaboração de novos conhecimentos em CA, tanto em seu Trabalho de Conclusão de Curso, quanto em sua Dissertação de Mestrado.

Diante disso tudo, é possível afirmar que a pesquisa é imprescindível e transversal à formação do interveniente. Entretanto, a relação entre pesquisa e intervenção não é o foco deste estudo. Sabe-se que em CA há uma polêmica sobre a diferença entre essas duas atividades e os momentos a que cada uma corresponde (CLOT, 2008; ANJOS; SMOLKA; BARRICELLI, 2017<sup>48</sup>; KOSTULSKI, 2010 *apud* LIMA M; BATISTA, 2016; BRANDÃO, 2016; OSORIO,

---

<sup>48</sup> Ressalta-se que Anjos, Smolka e Barricelli (2017) tratam de casos em que a intervenção é realizada como meio de pesquisa.

2016). Contudo, este trabalho se diferencia por estudar o momento em que o sujeito se torna interveniente e, desse modo, deixa as questões sobre a relação entre pesquisa e intervenção para trabalhos futuros, que tenham como foco a continuidade de debates sobre tal relação.

Considera-se importante ressaltar que o papel do interveniente é servir de suporte para instigar o sujeito que participa da autoconfrontação a entrar no processo de observar-se, de analisar e interpretar suas próprias ações e de identificar o real da atividade com o seu coletivo; enquanto que o do pesquisador é investigar como esse processo ocorreu e o que pode vir a ser modificado nele.

Conclui-se também que a CA contribui para o desenvolvimento da atividade da pedagoga deste trabalho. Além disso, salienta-se que há outros pedagogos que buscam na CA fundamentos teórico-metodológicos para enriquecer tanto suas atividades, quanto sua produção de conhecimento, ou, ainda, como inspiração para pesquisas no âmbito da educação. Dentre eles, pode-se citar alguns como: Barricelli (2012), Anjos (2013), Brito (2017), Guimarães (2017), Mariutti (2017), Ramos (2017), Santos (2018). Portanto, esta pedagoga-pesquisadora não é a única a buscar em CA instrumentos que possibilitem realizar alguma modificação no exercício de seu trabalho. Todavia, para que o pedagogo possa usufruir desta contribuição é preciso se apropriar do gênero de atividade de interveniente, algo que não se aprende instantaneamente. Em síntese, a autoconfrontação não é um método a ser empregado sem uma prévia preparação.

Para ser interveniente é necessário passar por uma formação adequada, esse estudo de caso permite afirmar que uma maneira é com leituras da área, transcrições e análises de sessões anteriores e iniciar a prática de intervenção como auxiliar de um par mais experiente até se tornar a principal condutora do dispositivo clínico. Isso porque os modos da IF se colocar ocorreram apoiadas em sua colega, “colando” sua fala a da outra, indica que o par mais experiente serve de ancoragem para intervir de modo mais seguro.

Espera-se, enfim, que um estudo de caso, como este, contribua não apenas para a compreensão de como se opera a formação do interveniente, mas que seja inspirador de pesquisas futuras nessa ampla área constituída pela Clínica da Atividade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Fernando. (2001). Método Clínico: Método Clínico? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), p. 609-616.

ALARCÃO, Isabel. (2013). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 9-39.

ALMEIDA, Rodrigo G. (2011). A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa. *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 115-126, jan./abr.

ALONSO, Myrtes. (2000). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade da formação à ação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 167-181.

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

\_\_\_\_\_; BANKS-LEITE, Luci. (2017). O *interveniente* em clínica da atividade: considerações sobre seu papel e sua formação. *Horizontes*, V. 35, n. 3, p. 121-132.

AMARAL, Maria J.; MOREIRA, Maria A.; RIBEIRO, Deolinda. (2013). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 89-122.

ANASTASIOU, Léa. (2011). Estratégias e técnicas de ensino. In: Semana de Planejamento de Ensino do 1º Semestre de 2011. *Palestra*. Pato Branco, UTFPR, 2011.

ANJOS, Daniela Dias dos. (2013). A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus. 225 p. *Tese* (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ANJOS, Daniela D.; SMOLKA, Ana L. B.; BARRICELLI, Ermelinda. (2017). Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do intervenant no campo da educação. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 133-145, set./dez.

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

\_\_\_\_\_. (2015). A reformulação dialógica de enunciados em situação de autoconfrontação. 2015. 58 f. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

\_\_\_\_\_; ALTHAUS, Dalvane; LIMA, Anselmo. (2015). Do Planejamento ao Replanejamento do Trabalho Docente no Ensino Superior: o que fazer quando os alunos não leem os textos indicados pelo professor? *Querubim*. Ano 11, Nº 26, vol. esp., p. 103-109.

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). (2011). O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p.3-192.

\_\_\_\_\_. (2011). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

\_\_\_\_\_. (2011). Apontamentos de 1970-1971. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p.367-392.

BALZAN, Newton C. (1984). Supervisão e Didática. In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. (Resultado do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 37-62.

BARRICELLI, Ermelinda. (2012). Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico. 2012. 222 f. *Tese* (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. (2001). Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino. (org). *Análise de textos orais*. 4 ed. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 129-156.

BATISTA, MATILDE A.; RABELO, LAÍS. (2013). Imagine que eu sou seu sócio. Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho*, 16(1), 1-8, 2013.

BENDASSOLLI, Pedro F.; GONDIM, Sonia M. G. (2014). Projeto de cientificidade das clínicas do trabalho e seus desafios no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). (2014). *Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho*. São Paulo: Atlas, p. 3-31.

\_\_\_\_\_; SOBOLL, Lis A. (2011). Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). (2011). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 3-21.

BOAS, Maria V. V. (1984). A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. (Resultado do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 63-70.

BRANDÃO, Giselle R. (2016). Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana L. e ANJOS, Daniela D. (org.) (2016). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado das Letras~, p. 131-152.



BRASIL (2007). *DECRETO Nº 6.096*, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

BRASIL/CNE. (2006). *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006.

BRAIT, Beth. (2006). Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 9-31, 2006.

\_\_\_\_\_. (2001). O processo interacional. In: PRETI, Dino. (org). *Análise de textos orais*. 4 ed. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 189-214.

BRITO, Ana Paula Souza. (2017). Orientador/a pedagógico/a: o que você faz na escola?: uma análise dos diferentes estilos e do gênero de atividade. 2017. 1 recurso online (202 p.). *Tese* (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CARDOSO, Heloísa. (1984). Supervisão: um exercício de democracia ou autoritarismo? In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. (Resultado do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 71-96.

CLOT, Yves. (2017). Clínica da Atividade. Tradução Suélen Maria Rocha e Emily Carolina da Silva. *Horizontes*. v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em <<http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>> Acesso em 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. (2016). A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. Trad. Luci Banks-Leite. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana L. e ANJOS, Daniela D. (org.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 87-95.

\_\_\_\_\_. (2014). Vygotski: a consciência como relação. Trad. Maria A. B. Ramos, Revisão Lavínia Magiolino e Bader B. Sawaia. *Psicologia e Sociedade*, 26 (n. spe. 2), p. 124-139.

\_\_\_\_\_. (2013). O ofício como um operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, USP, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 1-11. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77855/81831>>. Acesso em 13 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. (2011). Clínica do Trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.) (2011). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 71-83.

\_\_\_\_\_. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.

\_\_\_\_\_. (2008). La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Education Permanente*, vol 4, n. 177, p. 67-79.

\_\_\_\_\_. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1, avril 2007. Disponível em <<http://journals.openedition.org/educationdidactique/106>>. Acesso em 08 mai 2018.

\_\_\_\_\_. (2006a). *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. (2006b). Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva Trad. Luci Banks-Leite. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. p. 255-286.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. (2016). Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Trad. Rozânia Moraes; Aline L. G. Farias. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 33-60, mai-ago de 2016.

\_\_\_\_\_. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y.; LEPLAT, J. (2005). La méthode clinique em ergonomie et em psychologie du travail. *Le travail humain*. Paris: Presses Universitaires de France, vol. 68, n. 4, p. 289-316.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNÁNDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. (2000). Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l'activité. *Pistes*, (em ligne), 2-1.

CONCEIÇÃO, Cristiane L. da; ROSA, Roberta P. F. da; OSÓRIO, Claudia. (2017). A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. *Horizontes*. v. 35, n. 3, p. 23-37, set./dez. 2017

CRUZ, Giseli B. da. (2011). *Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak editora.

CUNHA, Celso F. *Gramática da Língua Portuguesa*. 10. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1984.

CUNHA, Maria Isabel da. (1997). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 6ª reimpr.

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

DESTRI, Alana; LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. (2015). Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação. *Querubim*, Ano 11, Nº 26, vol. Esp, p. 4-10.

DUBOSCQ, Julie e CLOT, Yves. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2 (Vol 4, nº 2), p. 255-286.

FAÏTA, Daniel. (2017). Entrevista: De l'enseignement de la linguistique générale à l'analyse du travail enseignant. Entrevistadoras: Daniela Anjos e Ermelinda Barricelli. *Horizontes*, V. 35, n. 3, p. 8-17.

\_\_\_\_\_. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité, *Activités* [En ligne], 4- 2, octobre 2007. Disponível em <<http://journals.openedition.org/activites/1660>>. Acesso em 08 mai 2018.

\_\_\_\_\_. (1997). La conduite du TGV: exercices de style. *Cahier Langage & Travail*, França, N. 8.

FÁVERO, Leonor Lopes. (2001). O tópico discursivo. In: PRETI, Dino (org). *Análise de textos orais*. V1. São Paulo: FFLCH/USP, 2001, p. 33-54.

FERNANDES, Marileusa M. (2008). A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 111-121.

FERREIRA, Naura S. C. (2009). Os impactos da contemporaneidade na formação humana e profissional. In: Semana de Planejamento de Ensino do 1º Semestre de 2009. *Palestra*. Pato Branco, UTFPR, 2009.

\_\_\_\_\_. (2000). Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade da formação à ação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 235-254.

FERRI, Alceno A. (2007). Compromisso Social do professor universitário. In: Semana de Planejamento de Ensino do 1º Semestre de. *Palestra*. Pato Branco, UTFPR, 2007.

FREIRE, Paulo. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. (2001). O turno conversacional. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 55-79.

GASPARIN, João L. (2005). *Uma didática para pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados.

GIL, Antônio C. (2005). *Metodologia do ensino superior*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GUÉRIN, François; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; KERGUELEN, A. (2012). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Tradução Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini.

GUIMARÃES, Núbia Silvia. (2017). O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil. 2017. 1 recurso online (260 p.). *Tese* (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

HILGERT, José G. (2001). Procedimentos de Reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.) *Análise de textos orais*. 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 103-127.

LEÃO, Luís H. da C. (2012). Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. *ECOS*, V. 2, N. 2, p. 291-305.

LEITE, José Carlos C. (org.) (2010). *UTFPR: uma história de 100 anos*. Curitiba: Ed. UTFPR.

LEITE, Sérgio. A. S.; BERNARDO, F. O.; MOREIRA, A. L. A. (2017). Espaço de formação pedagógica para o docente no ensino superior: entrevista com Sérgio Leite. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 7, p. 211-221.

LHUILIER, Dominique. (2014). Prefácio. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). (2014). *Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho*. São Paulo: Atlas, p. vii-xi.

\_\_\_\_\_. (2011). Filiações teóricas das clínicas do trabalho. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). (2011). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 22-58.

LIBANEO, José C. (2005). *Didática*. 24. reimpr. São Paulo: Cortez.

LIMA, Anselmo. P. (2019, no prelo). Desenvolvimento dos afetos, das emoções e dos sentimentos humanos na atividade. In: Obra no prelo de textos selecionados do III Colóquio Internacional de Clínica da Atividade - CICA, 2016, São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2017) Discurso e atividade reguladora. In: Maria da Glória di Fanti; Helena Nagamine Brandão. (Org.). *Discurso: tessituras de linguagem e trabalho*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 127-146.

\_\_\_\_\_. (2016a). *Clínica da Atividade Docente*. Blog Clínica da Atividade Docente. Disponível em: <<http://formacaoesaudeprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho>> Acesso em 07 de fev de 2017.

\_\_\_\_\_. (2016b). *Como ocorrem nas escolas as tradicionais iniciativas de formação docente continuada e qual é o resultado*. Blog Clínica da Atividade Docente. Disponível em: <<https://formacaoesaudeprofessor.com/2016/02/01/como-ocorrem-nas-instituicoes-de-ensino-as-tradicionais-iniciativas-de-formacao-docente-continuada-e-qual-e-o-resultado/>> Acesso em 25 de jun de 2018.

\_\_\_\_\_. (2016c). Da inabilidade à habilidade genérica: um processo gradual de formação e domínio de gêneros do discurso. In: LOUSADA, Eliane; et al. (org.). *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*. Araraquara: Letraria, 2016, p. 255-266.

\_\_\_\_\_. (2015). Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. *Saúde e Sociedade* (USP. Impresso), v. 24, p. 869-876.

\_\_\_\_\_. (2010a). (Re)pensando o Problema dos Gêneros do Discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. *Bakhtiniana*. São Paulo, V. 1, N. 3, p. 113-126, 1º sem.

\_\_\_\_\_. (2010b). *Visitas Técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: CRV.

\_\_\_\_\_; ALTHAUS, Dalvane. (2016). Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 97, n. 245, já./abr. 2016.

\_\_\_\_\_; ALTHAUS, Dalvane; RODRIGUES, Claudinéia L. S. (2011). Formação Docente Continuada e Desenvolvimento do Protagonismo Discente na Universidade: faces de uma mesma moeda. *Revista Synergismus Scyentifica*, Pato Branco V6 (1).

LIMA, Maria Elizabeth A. (2014). As questões metodológicas em Saúde Mental e Trabalho – avanços, retrocessos, perspectivas. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). (2014). *Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho*. São Paulo: Atlas, p. 187-211.

\_\_\_\_\_. (2011). Abordagens clínicas e saúde mental no trabalho. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). (2011). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 227-257.

\_\_\_\_\_. (1998). A Psicopatologia do Trabalho: origens e desenvolvimentos recentes na França. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 18 (2), p. 10-15.

\_\_\_\_\_; BATISTA, Matilde Agero. (2016). O papel do *expert/especialista* versus *Clínico/intervenant* em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana L. e ANJOS, Daniela D. (org.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 113-129.

LOUSADA, Eliane G. (2017). Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez.

MAGIOLINO, Lavínia L. S. (2010). Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski. Recurso online (287p.) Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

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

MARIUTTI, Mariana Martins Volpato. (2017). A dimensão pedagógica no métier da diretora. 2017. 1 recurso online (190 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MEDINA, Antônia da S. (2008). Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 14. Ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 9-35.

MORAES, Rozânia M. A. de; MAGALHAES, Elisandra M. (2017). Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. (2009). A instrução ao sócia e a formação docente. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. *17º Congresso de Leitura do Brasil*, 2009.

NADAL, Beatriz G. (2007). Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. 2007. In: *Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso LusoBrasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Por

uma escola de qualidade para todos. Niterói - Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em: [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/47.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf). Acesso em 25 de Jun. 2018.

NASSIF, Lilian E. (2005). Origens e desenvolvimento da Psicopatologia do Trabalho na França (século XX): uma abordagem histórica. *Memorandum*, n. 8, p. 79-87.

NEUBAUER, Teresa R. (1984). Formação do educador: aspectos teóricos. In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. (Resultante do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 23-28.

NUNES, Cesar. (2008). A educação e os desafios contemporâneos. In: Semana de Planejamento de Ensino do 1º Semestre de 2008. *Palestra*. Pato Branco, UTFPR.

OSÓRIO, Claudia. (2016). Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mutua interferência. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana L. e ANJOS, Daniela D. (org.) *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p.153-168.

\_\_\_\_\_. (2014). Pesquisa e intervenção em Clínica da Atividade: a análise do trabalho em movimento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). (2014). *Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho*. São Paulo: Atlas, p. 81-99.

\_\_\_\_\_; BARROS, Maria E. de B.; LOUZADA, Ana P. F. (2011). Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). (2011). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, p. 188-207.

OUVRIER-BONNAZ, Régis; REMERMIER, Catherine; WERTHE, Christiane. (2001). Análise da atividade profissional: conhecimento do trabalho na escola e atividade estudantil. *Education Permanente*, n.º 146 - 2001-1, p. 99-114.

PARANÁ. (2004). *Lei complementar n.º.103/2004*. Disponível em <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em 1º de jun. de 2019.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Lea. G. C. (2010). *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINO, Angel. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º 71, Julho/00, p. 45-78.

PRETI, Dino. (org.). (2001). *Análise de textos orais*. 5.ed. São Paulo: Humanitas.

QUAST, Karin. (2009). Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. 2009. 298 p. *Tese* (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

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

RODRIGUES, Sirlei. (2017). A semana pedagógica como formação continuada de professores: um olhar a partir do método de instrução ao sócio. 2017. 126 f. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

RANGEL, Mary. (2008). Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 147-161.

\_\_\_\_\_. (2000). Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade da formação à ação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-96.

ROGER, Jean-Luc; RUELLAND, DANIELLE; CLOT, Yves. (2007). De l'action à la transformation du métier: l'activité enseignante au quotidien. *Education et Sociétés*, 1, n. 19, p. 133-146, 2007.

RONCA, Antônio C. C.; GONÇALVES, Carlos L. M. S. (1984). A supervisão Escolar. In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. (Resultado do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 29-35.

SANTOS, Clarice D. da S. (2018). Práticas pedagógicas: um olhar a partir da clínica da atividade. 2018. *Dissertação* (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

SARTORI, Danieli G. (2017). Construção de sentidos da sobrecarga no trabalho de professores do magistério superior: saúde via atividade liguageira. 2017. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

SATO, Leny. (2013). Recuperando o tempo perdido: a psicologia e o trabalho não regulados. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. USP, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 99-110.

SAVIANI, Dermeval. (2000). A supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade da formação à ação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. (1979). A supervisão educacional, seu sentido, sua característica básica. In: *Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação*. Curitiba, Aparse, p. 102-108.

SCHÖN, Donald. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-92.

SILVA JUNIOR, Celestino A. (2008). Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: \_\_\_\_\_.; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 91-109.

\_\_\_\_\_. (2000). Supervisão, currículo e Avaliação. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade da formação à ação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 223-233.

\_\_\_\_\_. (1984). Prática e supervisão. In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. (Resultado do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 97-103.

SMOLKA, Ana Luiza B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/00, p. 26-40.

TOLDO, Letícia Cristina. (2019). O fenômeno da digressão no diálogo de autoconfrontação simples e cruzada. Dissertação em andamento (Mestrado em Pós-Graduação em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. (2017). A função reguladora do fenômeno da digressão em situação de autoconfrontação simples. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Curso de Letras Português-Inglês. Departamento Acadêmico de Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*. Cuiabá, n. 07, p. 27-65.

VIGOTSKI, Lev. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2007). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1998). *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1996). *Teoria e método em psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

VOLOCHINOV, Valentin. (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34.

WERNECK, Hamilton. (2008). Avaliação. In: Semana de Planejamento de Ensino do 2º Semestre de 2008. *Palestra*. Pato Branco, UTFPR.

ZABALZA, Miguel A. (2004). *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.



## Anexo A: Excertos que contemplam as sequências do Quadro 2<sup>49</sup>

- IJ: *uhum... tá... -- (eu queria perguntar para você) -- no:: notebook ali eh:: -- e:: te perguntar assim -- essa ADAPTAÇÃO que o professor precisa:: eh:: fazer para tornar esse:: computador um instrumento educacional... um recurso educacional em sala de aula e como ao MESMO TEMPO não se tornar dependente... disso?*
- 805 PB: *é é:: uma faca de dois gumes né?... mas:: assim como toda a tecnologia... ela APARECE... tem uma FASE de transição... e o:: se tornar dependente é relativo porque:: é mais ou menos que eu falar assim na época que meu pai fazia lá o quadri::nho... falar não mas agora você vai se tornar de-pen-den-te do caderno você não vai DECORAR mais... não é questão de se tornar dependente houve uma*
- 810 *MUDAN::ÇA no processo de ensino-aprendizagem... houve uma mudan::ça... e:: ah:: assim como era naquela época hoje também exi::ste eh:: -- tem uma colega minha que é pedagoga que uma vez ela... me... assim... a gente discutindo eu fiz um:: uma pós-graduação em metodologia do ensino superior em uma das disciplinas eu estava discutindo o os tipos de conhecimento né? e as FORMAS do aluno aprender -- então*
- 815 *tem o aluno que é mais visua::l tem o aluno que tem que escreve::r e ler dez vezes para entender tem outros alunos que são auditivos não precisa nem estar olhando ele... se ele ouviu e entendeu com perfeição ele... então assim a a a a sinapse que ocorre no cérebro do do dessas pessoas é diferente a FORMA de aprender é diferente*
- IJ: *uhum::*
- 820 PB: *então o professor fa/ dando o me::sma conteúdo com o me::sma ferramenta da mesma forma... existe “N” formas do aluno aprender... então esse tipo de de de ferramenta nova... para ALGUNS alunos que já SÃO do meio:: vamos dizer assim digital para eles vai ser extremamente fá::cil o aluno fala “oh legal saí da idade da pedra de escrever e estou indo...” se você pega um aluno na classe que é um pouquinho mais antigo ((PA gesticula aspas com a mão)) um pouquinho mais velho que passou uma uma uma transição tem uma dificuldade maior... tem uma dificuldade maior... então assim... até que ponto? eu ainda acho que a gente está em uma época de transição mas em breve acredito eu que em quatro ou cinco anos eh:: talvez na na na nossa área a gente tenha instrumentos que vão pender totalmente para essa área tecnológica vou dar exemplos*
- 830 *livros sou autor de livros tenho o livro:: impresso e tenho o livro ebook para mim NÃO IMPORTA se o aluno abriu o ebook no notebook ((tom de riso)) dele ou se abriu o livro impresso se ele vai fazer aquilo numa planilha Excel ou vai fazer manualmente... qual é a minha preocupação? é que ele entenda o que ele está fazendo os PRINCÍPIOS do que ele está fazendo... ah: qual é o início meio e fim daquele processo... se se ele entender isso qual foi a ferramenta para mim não importa... qual foi o momen::to se foi no início no fim no meio da aula se foi em casa estudando sozinho para mim não importa o que importa é que no final ele entenda que ele que ele apreEnda*
- 835 *IJ: no caso e se:: digamos os computadores não funcionassem comprometeRIA o trabalho ali a continuidade (a condução) dos exercícios?*
- 840 PB: *dos alunos?*
- IJ: *é:: aquele momento que você está corrigindo com os alunos no computador*
- PB: *é o aluno na verdade não é obriga::do ele tem opção*
- IJ: *uhum*
- 845 PB: *então se o aluno sabe que está com uma máquina... um pouquinho:: mais lenta ou que não não que está (aquém)... ele de certa forma ele acaba ainda fazendo pelo pelo caderno... eh:: o aluno que está com um note mais novo e CONFIÁVEL vamos dizer assim é lógico ele vai acabar fazendo no note já tem todos os arquivos lá e tal eh:: tem demandas NOVAS na verdade que muitas vezes nem é nos equipamentos é por exemplo em sala de aula aquelas salas tem vinte anos... não existia notebooks naquela*
- 850 *época... apesar de terem sido reforma::das recentemente recentemente há cinco ou*

<sup>49</sup> A documento apresenta, à esquerda o número de linhas de cinco em cinco, ao lado uma coluna com a indicação dos falantes e à direita a transcrição das falas. Legenda: A9V – Aluno 9 no vídeo; IJ – Interveniente Juliane; IS – Interveniente Suzane; PB – Professor Boaventura; texto em azul da interveniente principal; texto em realce amarelo da interveniente auxiliar. Transcrição de Alana Destri e revisada pela pesquisadora.

- seis anos no bloco O eh:: foram colocadas por fora tomadas mas hoje o que você olha assim muita vezes é uma parafernália o pessoal coloca o a um um filtro de linha um que vai lá sete oito tomadinhas né? aquilo acaba... na verdade a ESTRUTURA do do do prédio na verdade que não está adequada... então assim não sei mais quantos anos vai  
855 ainda para ter/ teremos aí a para:: para ter carregamento de energia sem fio ((risos)) mas é um problema por exemplo que enfrento em sala de aula tem aluno colocando atrás da mesa do professor ou na frente do quadro e tem que ficar cuidando no chão para não tropeçar em fios porque tropeça e muitas vezes arranca o fio de lá e tal então assim tem esse tipo de problema mas como eu disse eh:: é uma fase em que o pessoal está se adaptando... os notebooks que eram grandõe::s pesa::dos que eram um PESO enorme hoje você já tem menorzi::nhos mais le::ves mais acessí::veis então à medida que a tecnologia vai evoluindo e facili::ta a aquisição e a utilização baterias que duram ma::is
- IJ: [   
865 uhu:m
- PB: isso vai fa-ci-li-tan-do a inserção... eu de fato nos dois últimos anos estou usando essa tecnologia mas comecei com testes... comecei com testes testei falei “olha pessoal vamos fazer o exercício hoje quem tiver notebook pode fazer e pode me mandar... via email” poxa é uma questão de sustentabilidade também quanto pape::l a menos quanta::  
870 eh:: quanta COISA a menos na verdade () quanto recurso a menos que você está dispendendo imagine hoje no no Brasil inteiro no mundo inteiro só de papel e:: se a gente pudesse fazer isso no meio virtual
- IJ: e aí como que foram os testes? foram dando cer::to? você foi adaptan::do?
- PB: [   
875 sim sim
- IJ: essa foi a transformação ali ()
- PB: no início a gente tinha problema de internet... o pessoal não conseguia acessar a internet
- IJ: hum::
- PB: aí no primeiro momento tinha o pendrive... que acabava pegando de aluno por aluno... só que tem um proble::ma eh:: o:: pendrive na verdade assim ah como eh:: os disp/ os vários dispo::s/ dispositivos eletrônicos eles tem o problema de de pegar um vírus e REPASSAR esse vírus então houve problemas de de de arquivos corrompi::dos uma série de de problemas que retardaram um pouco o processo APÓS a instalação do do do:: da rede Wireless e o aluno tem acesso de FATO eh:: o que ocorreu é que facilitou porque o aluno termina:va e já mandava no meu email então eu tenho várias coisas que na verdade eu tenho controle eh:: de quando o aluno:: me mandou aquele email quando aquele email caiu na minha caixa postal eh:: o próprio arquivo eu vejo nas propriedades quem fez aquele arquivo ah o formato dos arquivos porque o aluno que copia... de um  
880 outro aluno geralmente as planilhas são muito parecidas eu eu posso comparar então assim como tem a letra parecida você tem planilhas parecidas né? e com o tempo voc/ ah: você começa a a a:: desenvolver novas formas de corrigir etc e tal... então eh:: até muitas vezes a padronização de planilhas mostrar que ah:: apesar de ter conteúdos novos em grande parte das ve/ das vezes ele tem o mesmo formato então isso facilita muitas vezes até para mim corrigir para... lançar notas etc e tal
- IJ: uhum
- PB: a própria correção é uma coisa interessante eu corrijo os trabalhos... eu tenho lá o modo lá corretor de texto ou mesmo no Excel eu deixo em amarelo ou em vermelho onde o aluno errou faço as considerações e mando de volta o aluno nem precisa estar na outra  
890 na outra aula ele já ele já no no no momento em que o corrigir eu já mando para ele eu posso até estar em casa:: domingo à noite corrigindo e ele no domingo à noite ele tem a correção da prova ele já che::ga “professor errei aqui” muitas vezes ele já sabe que errou:: ADIANTA muitas vezes alguma::
- IJ: [   
905 agiliza
- PB: alguma dúvida que ele tem e por aí vai
- IJ: ()
- IS: [   
assim uma coisa que eu::
- IJ: [   
910

- IS: pode falar Suzane ((IA))  
 915 é assim -- é claro que eu não estou muito inserida no contexto de Contábeis né? eu sou de Letras e a gen/ por ma/ -- falando em planilha e Excel a correção do exercício em sala ocorreu no quadro né? qual é a importância de:: fazer essa correção no quadro ao invés DE projetar por exemplo uma planilha né?
- PB: isso é um problema ah:: eu tenho colegas professores que fazem somente na projeção do Excel e por mais que o:: professor explique ele ele perde aquele link "de onde que saiu o valor e para onde que foi" né? porque tem alunos que são muito visuais a gente tem que entender o HISTÓRICO da maioria dos alunos não foi no Excel e mesmo eles tendo essa tecnologia ago::ra na Universidade eles pode usar -- eh:: no futuro provavelmente meu filho está na rede municipal aqui em Pato Branco ele já ganhou um tablet no quinto ano já estão INSERIN::DO no no Ensino Fundamental ferramentas então provavelmente quando ele chegar na Universidade aqui uns dez anos sei lá já você já vai ter ou::tro público que está há MAIS tempo utilizando isso em sala de aula -
- 925 -
- IS: uhum
- PB: então apesar de ele estar no meio eletrônico ele veio de um Ensino Médio ainda um Ensino Básico um Fundamental e Médio ainda com o professor passando no quadro o modelo de ensino eh:: principalmente o Ensino Médio ele é refletido nos primeiros anos então... até o aluno entender que a Universidade é é: um ambiente onde é COBRADO mais dele no sentido de ele ir BUSCAR o conhecimento e não só o professor PASSAR e e cobrar o exercício e voltar em algumas disciplinas do primeiro e segundo ano isso é é mais normal mas conforme vai avançando o terceiro o quarto ano eh:: onde ele tem TCC tem disciplinas que tem que pesquisar e tem que andar com as próprias per::nas ele começa a perceber que:: de fato... mudou:: o modelo de ensino muda::ram as ferramentas tem uma série de... inovações então esse esse aluno ele ele é inserido no primeiro ou segundo ano vamos dizer assim agora (passa) as ferramentas Excel etc e tal na MINHA disciplina alguns outros professores já... eh já abandonaram o quadro e fazem só no Excel e no Power Point eu vejo que alguns até reclamam alguns alunos eh: no sentido que eles perdem essa... eh essa passagem
- 940 [...]
- [...] A9V: mas não tem como fazer SÓ o de mercado porque o de mercado depende do de custo o de o de mercado é o AJUSTE dos de custo
- 2035 IJ: [ ]  
 ((PB pausa o vídeo do trecho de aula))
- IJ: fazer isso::
- PB: [ ]  
 eu não expliquei isso ainda para eles
- 2040 IJ: [ ]  
 mas eles se interro::gam
- PB: [ ]  
 mas existe é:: tem alunos que são mais avançados e alguns deles já perceberam e falou "mas eu posso só fazer o de mercado"... po::de mas a minha intenção ali era:... mostrar a diferença
- 2045 IJ: [ ]  
 hum
- PB: eu estava batendo na tecla falando "olha quando vocês forem fazer o valor de merca::do automaticamente tem que fazer o de custo" no exercício eu ia cobrar isso de qualquer forma né? mas existe uma fórmula para você fazer só o de mercado só que eles não iam perceber a difere::nça
- 2050 IJ: [ ]  
 uhum
- PB: tão visível um do outro então na verdade eu estou fazendo um exercício... das duas formatações... eu fa::ço com o método de cus::to ajusto à merca::do fa::ço o de cus::to ajusto a merca::do e:: na verdade el/ ela:: essas duas aqui que ficaram (lá) a Saionara estava explicando para Camila... a Camila:: ela ela ela:: pergunta bastante ela:: ela assim:
- 2055 IJ: [ ]

- 2060 hum  
PB: ela está entre as alunas medianas mas ela é muito esforçada pensa uma aluna que é () né? então enquanto ela não entender cem por cento ela não para de perguntar é uma das alunas que ma::is pergunta em sala de aula... mais pergunta e::: aí ela:: na verdade estava tentando entender o porquê que tinha que fazer o método de custo e não podia
- 2065 fazer só o de merca:do e aí as duas estavam explicando falando “não primeiro você faz de custo e depo::is o ajuste de mercado” mas:: teve um::: aux/ sei lá faltando uma meia hora para termina:r alguém interrompeu e falou assim “mas professor não dá para lançar DIRETO lá?”
- IJ: “não é mais fá::cil”?
- 2070 PB: é:: aí eu falei “tá bom eu não ia contar para vocês mas dá” enfim eu queria que eles aprendessem todo o processo porque se eu falo que não dá eh::: se eu falo que dá logo de início o pessoal fala “não vamos para o mais fácil” ((tom de riso)) mas eles iriam perder esse link da diferença entre:: ah ah ah como fazer da forma que eles JÁ VINHAM fazendo e o QUE TINHA QUE FAZER para ajustar à valor de mercado
- 2075 IJ: e essa expectativa você consegue realmente pelo fato de criar (seu material) de aula?  
PB: [ eh:: são doses eu eu percebi assim ao longo do tempo... contabilidade são:: a a DOSAGEM é importante... se você passa MUITO conteúdo ele:: se perde se você passa POUCO conteúdo e muito repetitivo fica MAÇANTE então a FORMA de você ir liberando o conteúdo... acaba aguçando eles tem eh::
- 2080 IJ: [ ()  
PB: eles tem aquela ah ah ah::: aquela curiosidade de saber O QUE É que vai acontecer de ali para frente ele fala “POR QUÊ? por onde que passou isso? de que FORMA que aconteceu isso?” ou COMO que ele vai fazer isso? e eu não libero isso de cara porque se você tirar a curiosidade do aluno:: tira o interesse dele também
- 2085 IJ: uhum  
PB: se você mostra o atalho dificilmente ele vai querer andar pelo caminho normal e o atalho até dá para você fazer em algumas situações mas ne::sse processo ali eu queria mostrar o passo a passo até para ficar BEM claro qual a diferença da::/ das duas metodologias
- 2090 IS: eh:: bem no começo você falou sobre:: essa nova exigência do mercado de um con/ de um de um de um:: contador com esse senso crítico...  
PB: [ sim
- 2095 IS: isso ajudaria nessa evolução do senso crítico... esse passo a pa::sso esse exercícios que foi contextualiza::do?... ou não você não vê relação?...  
PB: na:: verdade na verdade esse senso crítico eu deixo eles toda hora em sala de aula no me::io dessa:: dessa aula também -- não:: não está nesse espaço aí -- eh:: tem uma hora que eu sento em cima de uma carteira lá no meio e:: começo a:: pedir sobre as mudanças porque mudo:u uma série de coisas por exemplo o regime de competência... o pessoal reconheceu o lucro no momento da venda... e eu falo “tá mas e o princípio da contabilidade LÁ do primeiro ano mudou? ou não mudou?” aí eles... ((faz gesto indicando perplexidade)) sabe?
- 2100 IJ: hum  
PB: ele... porque o camarada que aprendia os princípios ele usava a vida inte::ra aquele () lá e nunca parava nem para pensar o porquê... o porquê disso o porquê daquilo... quando você começa a ver algumas possibilida::des mesmo regra::das pela:: pela CPC e você mo::stra que tem isso ele fala “poxa mas então quer dizer que aquilo que era:: que eu achei que era rígido não é?” tem a/ o-ca-si-ões que eu POSSO fazer avaliações a valor de merca::do tem ocasiõ::es que eu tenho que trazer o valor presente líquido tem ocasiõ::es que é o valor realizável líquido... eh::: QUANDO que eu faço isso? COMO que eu faço isso? QUAL o mecanismo?... então... primeiro você ensina o BÁSICO... o método cartesiano aqui::: é sempre utilizado... você parte do MAIS BÁSICO possível E você na verdade vai avançan::do à medida que eles sabem do bá::sico e você vai avançando para o mais comple::xo sempre com essa base bem formada se você pula:r alguma etapa queima:r alguma etapa muitas vezes ele:: ele não tem a capacidade de voltar e falar “ah::: eu aprendi isso lá no terceiro degrau e agora que a gente está no décimo segundo eu::: agora:: eu consigo ver isso daqui pode ser de outra forma
- 2105
- 2110
- 2115

- 2120 também...” então isso:: esse senso crítico na verdade não sei se PARA sociedade mas eu acho que à toda hora o aluno ele:: ele ele tem que sair da zona de conforto dele então as PERGUNTAS que eu FA::ÇO eles tem que buscar coisa lá no primeiro ano se se se você rodar aqui em alguns momen::tos tem coisas que eu faço ligações do primeiro ano... ou outras coisas que eles nem aprenderam ain::da no terceiro ano... que
- 2125 eles não aprenderam mas que eles:: eles: falam “pô isso ainda eu não sei” eu falei “n/ não é eu que vou ensinar” então ele fala “pô... vou ter que aprender ma::is aquela coisa”
- IJ: ((risos))
- PB: então ele tem uma noção CLARA de onde ele está do que ele está USANDO lá de trás que ele aprende::u... onde ele está e coisas que ele não sabe então ele fala “quando professor quando que ele?”
- 2130 IJ: [ ( ) ]
- PB: [ “ca::lma vam/ vamos:: digerir primeiro essa maté::ria quero
- 2135 que vocês entendam isso daqui perfeitamente” porque apesar de estar dando Contabilidade Rural::l tem outras coisas que eu estou passando aqui para eles que eles não sa::bem... por exemplo eu sou professor de CUSTOS na:: no próximo ano... eu na hora que eu faço o rateio de custos NA contabilidade (pecuária) valor de custo eu estou ensinando contabilidade de custos... já NA contabilidade de custos que eu sou professor... eu praticamente não dou a CONTABILIDADE eu dou mais a parte de ANÁLISE
- 2140 IJ: [ uhum ]
- PB: eu falo “olha lembra da contabilidade de custo que vocês faziam rateio?” lá vocês estavam fazendo um sistema de custeio por absorção::o o critério era o número de cabe::ças tal” “ah:::”
- 2145 IJ: ((risos))
- PB: aí no terceiro ano resgato coisas de Rural no segundo que eu... vou passar ou rever no terceiro ano e avançar:: que são interligados com o primeiro segundo e terceiro então ah ah ah: de temos em tempos no meio da disciplina eu:: eu busco essa::s essa::s ligações até para ele:: falar “opa isso não é uma coisa isola::da isso aqui não é só usa::da só aqui na Rural::l é usada... em outras áreas também”
- 2150 IJ: uhu::m
- PB: então isso eh eh eh:: assim... mostra que não é um li:vro um conteú:do está aqui na caixinha isso aqui está... interligado com outras discipli::nas com outros conteú::dos com:: coisas que vocês já aprenderam e com coisas que vocês VÃO aprender
- 2155 IJ: uhum::... tá ok
- PB: [ falo demais ]
- 2160 IJ: nã::o você fica à vontade::: [ tá bom... é que eu falo demais ]
- PB: IJ: Boaventura aqui você::: manda... nessa::... ((riso)) eh:: eu tam-bém... mais um trequinho que eu queria que você observasse mais ou menos no cinco e vinte e no::ve por aí que você falou que:: que você:: que você às vezes fala dema::is não deixou o aluno responde::r então:: solta lá esse trequinho ((trecho volta a ser reproduzido))
- 2165

## Anexo B: Excerto que contempla a sequência do Quadro 3<sup>50</sup>

- 350 IJ: uhum:... então:... eh:: Cândido... eu te proponho: ir olhando parte por parte você olhou o todo ali a gente comentou algumas coisas MAIS relacionadas também a questão ali da:: do computador... eu te proponho que você vá agora OLHANDO e PAUSANDO e COMENTANDO... falando “olha aqui eu estou fazendo isso por isso por aquilo:: aqui eu tentei isso aqui eu tentei aquilo aqui minha intenção era e::ssa” porque:... eh:... a gente não sabe qual era... -- acho que no terceiro botão ali se você clicar vai dar direto no início... -- a gente não sabe exatamente qual é a tua intenção né? só você falando para nós... entendermos
- 355 PCV: ((o trecho da aula passa a ser exibido novamente com o PCV tentando ligar o multimídia))
- PC: ali deu... DOIS minutos aí de... tentativa de arrumar né?
- IJ: é:: na verdade foram mais... a gente cortou::
- 360 PC: [ é... cortou né?
- IJ: [ aí... ((trecho de aula volta a ser exibido)) nesse momento aí você::... -- pausa um pouquinho -- ((trecho de aula é pausado)) nesse momento você... desistiu?
- 365 PC: desisti... desisti e desliguei o projetor com o controle remoto ((riso))
- IJ: com o controle remoto... legal isso né? vo/ eh: essa essa questão do humor na sala de aula na aula que eu observei você fez um pouco ma::is de brincadei::ras e nessa filmagem teve um pouco menos... acho que esse foi um dos:: únicos momentos ou um dos poucos momentos em que você faz uma brincadei::ira... né? houve uma:: da aula observada para essa aula filmagem alguma reflexão tua em relação a isso? você acabou diminuindo um pouquinho... essa questão do trazer o humor para sala de aula?
- 370 PC: n:ão acho que não acho que não foi... foi espontâneo também aquele momento e esse também
- 375 IJ: foi questão da oportunidade?
- PC: acho que sim... acho que sim... né? bom acho que eu não teria mais nenhum comentário ali
- IJ: então pode continuar...
- 380 PCV: ((vídeo torna a ser exibido)) bom... vamos lá então... já que a aula está sendo filmada vamos trabalhar bastante vamos ter que escrever... né? ((risos)) () hã? ((risos)) bom... fica registrado (nosso) controle remoto também... né? (ô Juliane... tu já viste) um modelo... assim ou não?
- IJV: não... nunca () ((vídeo é pausado))
- 385 PC: ah ali eu acho que falei alguma coisa... mas agora eu não não ouvi o que que eu falei... mas enfim... acho que eu fiz uma brincadeira
- IJ: eh:: você não lembra?
- PC: não:: não lembro deixa eu tentar
- IJ: há algum:: é tenta... vamos ver se nós conseguimos identificar
- PCV:

<sup>50</sup> Legenda: PC – Professor Cândido; PCV – Professor Cândido no Vídeo; as demais marcações seguem o padrão do Anexo A. Transcrição de Alana Destri e revisada pela pesquisadora.



- 390 ((vídeo torna a ser exibido)) bom... vamos lá então... já que a aula está sendo filmada vamos trabalhar bastante vamos ter que escrever... né? ((risos)) () hã? ((risos)) bom... fica registrado (nosso) controle remoto também... né? (ô Juliane... tu já viste) um modelo... assim ou não?
- IJV: não... nunca ()
- 395 PC: [ é:: não deu para entender
- PCV: [ beleza... então vamos::... continuar aí na
- 400 página então dois nove cinco... eliminação dos saldos de outras contas... bom até as eliminações que a gente viu até aqui a eliminação... DO investimento ((vídeo é pausado))
- PC: a parte técnica e tal isso você não:: quer que eu comente nada... né?
- IJ: do conteúdo?
- 405 PC: do conteúdo
- IJ: se você achar que é necessário:: para explicar a tua prática docente pode ficar à vontade Cândido
- PC: é:: daí está... está na verdade aqui:: eu apenas eu retomei:: o o:: conteúdo que eu já ti::nh/ que eu já havia explicado... ali um:: uma explicação inicial ali olha...
- 410 ((vídeo volta a ser reproduzido))
- PCV: a: que a empresa A participa da B são eliminações... um pouco mais fáceis né? nós temos que... também fazer a eliminação aí nós vamos a pela ordem...
- IJ: [ a::... “a empresa:”... -- pode pausar --
- 415 ((vídeo é pausado)) “a EMPRESA A e EMPRESA B” você sempre utiliza essas denominações para as empresas? ()
- PC: [ não... NESSE caso sim... NESSE conteúdo sim
- IJ: sempre “empresa A empresa B empresa X empresa:”... é::
- 420 PC: [ “empresa C”... normalmente::
- IJ: há outros momentos que você utiliza outras nomenclaturas para as empresas?
- PC: s::im... às vezes sim
- IJ: é? quais seriam? poderia contar para nós?
- 425 PC: ah... daí a gente:: eh::... inventa o nome de uma empresa fictícia né?
- IJ: uhum
- PC: uma “empresa Comercial Silva:: Indústria:: Oliveira::” uma coisa nesse sentido assim... né? mas:: normalmente se coloca empresa A e empresa B NESSE caso aí porque a gente está falando de uma matéria específica que é consolidação das demonstrações contábeis né?
- 430 IJ: uhum
- PC: tem empresa a “EMPRESA A e a EMPRESA B”... que aí a gente junta as demonstrações para efeito de divulgação
- IJ: é:: essa nomenclatura das empresas A B ou Silva ou Oliveira... ou alguma outra... elas mexem de alguma forma com os alunos::...? é::... quero dizer os alunos ficariam:: indiferentes ou mais:: é:: participativos:: se você mudar o nome ali da da empre::sa colocar um nome talvez com um:: pouquinho de humor... uma coisa diferente assim?...
- 435 PC: [
- 440 nã::o...

- IJ: já tentou isso alguma vez?
- PC: não com a/ é:: em alguns momentos s:im... em alguns momentos sim... mas não nesse conteúdo quando o conteúdo eu vejo que dá para colocar um nome alguma coisa assim... que agora na verdade:: é justamente isso você ter duas ou  
445 três empresas para... é:: divulgar como se fosse uma
- IJ: uhum
- PC: isso existe uma LEI
- IJ: sim
- PC: que OBRIGA as empresas a fazerem isso no grupo de empresas né? quando é um  
450 grupo econômico
- IJ: é?
- PC: para que o investidor ele veja... as empresas NÃO separadas para que ele veja uma empresa como um todo...
- IJ: e quando
- 455 PC: [ né
- IJ: você:: nessas vezes que você tentou colocar outros nomes você notou alguma reação::o nos alunos?... na forma de interagi::r ali com as... “ah empresa isso empresa aquilo”?
- 460 PC: não não não
- IJ: n/ não mexe com a reação de::les com a participação deles?
- PC: [ n::ão percebi não percebi
- IJ: [ com o
- 465 INTERESSE (pelo conteúdo)?
- PC: [ eu eu vejo assim mexe com o interesse quando fala de um exemplo real
- 460 IJ: hum
- PC: né? quando mexe que com quando fala o exemplo real principalmente com uma empresa que é cliente:: nosso do escritório
- IJ: é? e e como que você s::ente essa reação deles?
- PC: não eu s/ eu s/
- 465 IJ: [ você conseguiria explicar o QUE É essa reação?
- PC: [ eu sinto uma atenção maior
- IJ: atenção?
- 470 PC: uma atenção maior
- IJ: mas não um:: uma PARTICIPAÇÃO deles nesse momento só prestam uma atenção maior?
- PC: n::ão pode haver:: depois da pode haver uma participação... uma pergunta especí::fica e tal
- 475 IJ: aha::m espontaneamente eles não participam? você precisa fazer perguntas para... fazer com que eles participem?
- PC: não... às vezes eles participam espontaneamente também
- IJ: nessa aula eles ficaram mais:: eh:: quie::tos... mais:: apáticos... né?
- PC: é talvez porque foi::...
- 480 IJ: filmado?



- PC: não não não porque foi filmado eu acho que porque foi:: era um conteúdo mais:: introdutório né?
- IJ: *uhu::m*
- 485 PC: um conteúdo mais de introdução àquele capítulo... está vendo mais a parte teó::rica ali os exe::mplos e tal:: né? a hora que vai para os exercí::cios mesmo e tal aí eles perguntam mais “olha como é que faz isso... como é que faz aquilo... por que exclui isso por que que faz assim” né?
- IJ: *eles conseguem manter o nível de atenção mais ou menos por quanto tempo?... o nível de atenção ali concentra::dos sé::rios*
- 490 PC: ah eu n:ão eu não sei te dizer assim quanto tempo mas normalmente é a aula toda né?
- IJ: *quantos aulas tem na segunda?... três?*
- PC: na segunda são cinco
- IJ: *são cinco? eles conseguem?*
- 495 PC: são cinco aulas dessa matéria
- IJ: *manter a atenção durante cinco aulas?*
- PC: [
- o Coordenador fez o horário o ano passado para conseguir me colocar na segunda e terça que é o: os dias que eu:: podia vir... ele colocou cinco aulas na ((riso)) na segunda
- 500 IJ: *e está dando certo isso?*
- PC: não:: eu não vejo como positivo... acho melhor pôr em dois dias... já s:olicitei ao Coordenador para ano que vem
- IJ: *aí ano que vem vocês já:: estão se PLANEJANDO para trabalhar:: cinco aulas dividido em dois dias e não em*
- 505 PC: [
- sim
- IJ: [
- em uma noite só?... é da mesma disciplina essas
- 510 *aulas?*
- PC: sim
- IJ: *hum::*
- IS: *é:: tem alguma estratégia que você utiliza para MANTER a atenção dos alunos CINCO aulas seguidas? porque realmente é MUITO cansativo né? independente da matéria*
- 515 PC: [
- é a questão do tempo né?
- IS: [
- então tem alguma estratégia? algum::*
- 520 PC: [
- ah estratégia
- EXTRA não... por ser cinco aulas ou três não tem uma estratégia assim... a estratégia é a mesma:: né? a estratégia é a mesma:: a estratégia é a mesma como se fosse três ou cinco:: enfim
- 525 IJ: *será que não ajudaria: ter uma estratégia? pensando quando é um período LONGO assim que você falou que não deu certo... né? já viu que:: não dá para continuar assim... talvez se tiver se*
- PC: [
- é eu vejo que assim que não está preju/
- 530 IJ: [

- INTRODUZIR alguma estratégia diferente  
 isso ajudaria a a a:: não ser tão pesa:do:: a dar ce:rto::
- 535 PC: não a gente procura:: tal alguma coisa assim dar algu::ns exercício::s  
 IJ: [ uhum e além dos  
 exercícios?
- 540 PC: [ (bota no meio alguns) exercícios e tal... né? aí claro entre a:: não é  
 conteúdo né? eu procuro sempre... é:: ou conto uma piadinha no meio ou traz um  
 vídeo meio engraçado:: né? eu tenho sempre uns videozinhos engraçados aí  
 IJ: mas eles são relacionados ao conteú:do às empresas?
- 545 PC: [ não... não  
 IJ: não? fora?
- 550 PC: não... não... nã::o só para d/ uma distração assim  
 IJ: [ só para dar uma distração rapidinho e  
 voltar?
- PC: rapidinho... é
- IJ: uhum::... ((suspiro)) tá pode ficar à vontade Cândido... se quiser comenta::r ou  
 continua::r
- PCV: ((o trecho de aula torna a ser reproduzido))

### Anexo C: Excerto que contempla as seqüências apresentadas no quadro 4<sup>51</sup>

- ((PD pausa o vídeo))
- 1130 PD: novamente um “entendi”... é é muito pouco... uma pergunta... en/ “entendi”... “eu entendi”... eu quando o professor fazia essas perguntas para mim... se eu tivesse entendido eu ficava quieto... porque:... no momento de de de desse por/ que nós estamos aqui... é são são são respostas que:... essa pergunta aí “vocês entenderam”?
- IJ: **sim ou não**
- 1135 PD: sim ou não... mas qual é a vantagem de:... e/ eu me pergunto quando o aluno diz “sim”... o que que ele quis dizer eu sempre fi/ nessas horas eu fico me perguntando assim é o que ele quis: me dizer com o sim... não isso agora é uma dúvida minha tá?... não é eu fico me perguntando... ((PD dirige-se para IA)) quando você diz “sim”... o que que você quer passar para o professor? agora é uma dúvida que eu uma dúvida minha...
- IS: **sim**
- 1140 PD: **sim** perguntar o que o que ele quis dizer com “eu entendi”?
- IS: **aham**
- IJ: **é aí é só perguntando para el/ “olha será que o entendi bem o teu SIM:” ((tom de riso))**
- 1145 PD: pois é esse enten/... é eu
- IJ: **[ jogar aberto com eles né**
- PD: é eu fico na dúvida de quando a pessoa fala “eu entendi”... mas é que as ve/ eu poderia pe/ pedir para a pessoa ir ao quadro e... e e e fazer aquilo ali mas eu...
- 1150 IJ: **[ é de/ talvez: não sei... é:: será que aí a pessoa não se sentiria meio que... colocada em teste**
- PD: **[ pois é e eles**
- 1155 exatamente a mesma coisa que eu estava falando ali na/ naquele momen/ eu só não colo/ não usei essa tua: tua frase... que sin/ que sintetiza toda uma situação né... exatamente... então... eu eu também não sei se a pergunta que eu faço “alguém entendeu” deveria ser feita (essa essa) ((tom de riso))
- IJ: **[ ou poderia talvez:::...**
- 1160 IS: **[ (ser)**
- IJ: **explorar um pouco mais ou**
- IS: **[ de uma outra forma:...**
- 1165 PD: **[ é**
- IS: **para que os alunos não entendessem**
- IJ: **[ sem**
- 1170 IS: **como um teste**
- PD: **[**
- 1175 é é eu já já acho que a pergunta “vocês entenderam” e “eu entendi” são du/ é uma pergunta inútil... e uma resposta inútil... porque não a pergunta em si não trouxe nenhum proveito... né? então essa é a minha crítica que eu tenho para fazer aqui ( )
- IJ: **[**

<sup>51</sup> Legenda: PD – Professor Dermeval; os demais já foram informados. Transcrição realizada por Teresa Raquel Conte Demarco e revisada pela pesquisadora.

- 1180 PD: aí poderia aproveitar talvez o momento e:... BOM... e esse “entendi:” não ficou claro para mim::?  
[  
IJ: é ta/ talvez sim... e/ eu agora  
[  
de alguma forma que eles não se sintam testados
- 1185 PD: ma:s... não sei o que você acha?  
IS: (não) porque  
[  
PD: ou  
IJ: porque eu nunca  
[  
1190 tira tua dúvida mas não fa/ não não por outro lado não melindra o aluno pra se sen/ de forma a se senti:r exposto  
IS: [
- 1195 PD: porque... é uma pergunta engessada ela já vem sendo feita em vários momentos por vários professores é uma resposta quase automática...  
[  
IS: é:  
PD: se torna... acaba se tornando  
[  
1200 IJ: porque eu e os meus professores...  
[  
PD: acho que é legal você...  
[  
IJ: é  
1205 PD: se preocupar com isso  
[  
IJ: eu tinha vários professores e/ eu não gostava de professor que  
[  
PD: acho bacana  
1210 fazia pergunta em sala de aula... eu sempre para para mim eu faço pergunta aqui  
IJ: porque e::u... é: tem alguns professores que insistiram resolvi então:...  
[  
PD: adequar  
IJ: é: adotar... nenhuma vantagem eu verifiquei na na ( )  
[  
1215 PD: nenhuma vantagem?  
IJ: nem nem nem  
[  
PD: em fazer perguntas?  
1220 IJ: nem nem nem nenhuma vantagem eu pelo menos... teria que perguntar para o  
[  
PD: porque?  
aluno... qual é a vantagem para ele... eu para mim eu nunca gostava de professor fazia pergunta para mim... e/ eu para mim o professor vai lá de/ de/... faz aquilo lá e de/ de/ deixa que eu estudo aqui e se eu tiver uma dúvida e... ou ( ) comigo nunca fui muito  
1225 IJ: dessas coisas assim de:...  
[  
PD: interagir?  
é nun::/ eu nunca... nunca gostei muito de/ dessas coisas é: coisa que eu fa/ fazia solitariamente é aí... e daí eu... a/ a/ as perguntas eu: eu vejo aí que o aluno fica sempre nessa posição de... como eu também me sentia percebo que... essas perguntas elas... tem essa finalidade e pior de tudo da pergunta... é a seguinte... é você... fazendo perguntas os alunos vão respondendo vão respondendo vão respondendo e você está sentindo... um ambiente maravilhoso... daí... para aquilo ali... daí na outra aula... ou coisa pa/ passa um mês mais ou menos você fazer uma pergunta que é exatamente aquela que ele já tinha respondido ninguém mais sabe responder... daí eu fi/ daí:... é: é o CALor do... do momento nã:o não a/ absorveu esse esse é a coisa que eu fi/  
1230 IJ: [
- 1235

- 1240 e tem a questão da memória né e: conforme o tempo vai passando a memória vai se perdendo às vezes também né?  
 PD: [ é nã/ não eu se parasse de dar aula um ano também  
 IJ: esqueceria isso ((tom de riso))  
 1245 PD: é mas assim... por outro lado há vários tipos de perguntas né isso da mesma forma que existe uma pergunta que talvez... é retórica ou (me/)  
 IJ: [ uhum  
 PD: tem ou requer uma resposta automática existem perguntas que fazem pensar  
 IJ: [ ( )  
 1250 PD: que levam a interagir então tem diferenças também nos tipos de pergunta né?  
 é é que eu como o aluno eu eu sempre fui o meu professor era o livro... eu tinha o indivíduo lá... eu sempre procurei ser autônomo eu não queria muito depender dos  
 IJ: outros ((tom de riso))  
 1260 PD: é aí seria um meio que o objetivo de uma:: educação meio a distância que uma educação presencial requer interação né?  
 IJ: [ é eu sempre fala/ falhava faltava bastante eu não...  
 1265 PD: [ nesse caso a gente está em uma situação de ensino presencial né?  
 IS: é... é e aqui a: estão... o sujeito está presente  
 PD: mas talvez eles eles não ele não esteja ausente também no mesmo momento?  
 1270 PD: [ não... eu não posso dizer porque esses esses daqui são:... é diferente: como eu falei é uma turma que eu acompanho a anos... anos um ano e meio né?... um ano e meio... então: eles estão presentes... esse daqui eu acre/... ele quando eu falo eles não não diria cem por cento porque é uma turma pequena então você consegue ver... pela reação deles que:: que estão presentes... esses daqui estão presentes  
 1275 ((PD continua a gravação))

## Anexo D: Excerto que contempla as sequências do Quadro 5<sup>52</sup>

- IS: aí está gravando... ahn primeiro queria agradecer a participação... eu sei que não é... tão simples assim se dispor de tempo e da vontade e de certa coragem... primeiro gostaria de me apresentar eu sou a Suzane do sexto período de letras ((aponta para Marcela))
- 5 IM: eu sou a Marcela sou do primeiro período... e eu participei então da filmagem né? da aula do Antônio em que você estava presente
- AB: sim
- IS: e eu estou fazendo o:: mesmo processo com o professor Dermeval que é da matemática também daí nesse processo com os alunos a gente vai fazer: vai fazer juntas... ahn assim a primeira/ o primeiro passo desse: desse diálogo é você assistir o trecho de aula que a gente escolheu esse trecho de aula foi mostrado para o professor Dermeval também foi debatido aqui... e: agora a gente gostaria que você assistisse ele:... 10 você pode assistir to:do o vídeo... e comentar depois o que você acha interessante o que você não acha ou você pode ir assistindo e pausando pausa o vídeo comenta e aí dá continuidade a ele... tem um mouse ali do lado é um mouse meio diferente... não sei se você já teve contato com esse tipo de mouse
- AB: não
- 15 IS: essa parte vermelha é onde: você move a seta
- AB: [ ahn
- IS: diferente dos outros mouses tem um botão do lado maior... do lado do teu polegar... ali que clica... aí se você quiser pode dar... pode dar... um play ((começa o trecho do vídeo))
- 20 DAV: ( )
- IS: vou tentar abrir ele novamente... erros técnicos ((mexe no computador)) ((recomeça o vídeo))
- DAV: matematicamente falando é um equação homogênea... e amortecida ou seja vai aparecer ali... o termo... 25 proporcional à gama... -- eu estou com dificuldade de fazer esse gama e estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim e todo mundo reclamava que parecia um erre... daí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil ((risos))... -- isso aqui é um gama... muito bem... essa é a equação que nós estamos preocupados em resolver... -- vou falar com a piaçada um pouco para mostrar no vídeo que eu me preocupo com a piaçada... se não os cara vão dizer que eu só fico lá na 30 frente... -- tudo bem cara?
- Av: certo
- DAV: ((risos)) cadê o Ronaldo? poxa hoje hoje o Ronaldo não veio... Arthur me ajuda aí Arthur... aquela equação é uma equação de segunda ordem... que agora é completa certo?... para resolve-la o que que eu tenho que fazer o uso aí?
- 35 Av: ( )
- DAV: mesma coisa que que fiz na outra... que é achar a equação?... característica a equação de segunda grau certo? qual é a equação de segundo grau associada lá?
- Av: ( )
- DAV: isso...
- 40 Av: ( )
- DAV: isso... muito bem... é “um eme erre ao quadrado mais um gama erre mais cá”... certo Paulo? está nervoso Saulo?
- Av: ( ) ((risos))
- DAV: equação característica... “eme erre ao quadrado mais um gama erre mais cá”... essa é a equação de 45 segundo grau associada ((Fim do trecho de aula; o Aluno olha para IP sorrindo com a mão na frente da boca e não comenta nada))
- IS: aí... pode falar
- AB: mais o que especificamente assim?
- IS: ( )
- 50 IM: [ você consegue se identificar no vídeo?
- AB: sim eu sou o que estava dormindo ((risos))

<sup>52</sup> Legenda: AB – Aluno Breno; AV – Aluno no vídeo; DAV – Docente Antônio no vídeo; IS – Interveniente Suzane; IM – Interveniente Marcela; Marcas em realce amarelo para turnos de fala da interveniente principal e texto em verde para indicar a interveniente auxiliar. Transcrição de Solange Ariati e revisada pela pesquisadora.

- IM: e você consegue explicar para a gente por que que você estava dormindo naquele momento? se tinha relação com a aula ou se você estava cansado
- 55 AB: [ não... estava cansado
- IM: por que?
- AB: assim... acho que a matéria de EDO ((Equações Diferenciais Ordinárias)) para mim nunca poderia ficar depois do almoço que é muito cansativo você vem depois do almoço você está morrendo de sono
- 60 IM: [ você tem aula durante o período da manhã?
- AB: sim... então você chega já... cansado na aula mesmo... é uma matéria muito chata... aí esse dia eu tinha virado a noite estudando para a prova que eu ia ter depois dessa aula... já estava morrendo em pé.... aí eu dormia e acordava tipo fiquei a aula inteira assim dormindo e acordando... mas da matéria acho que tem uma deficiência muito grande em livros aqui na UTF ((Universidade Tecnológica Federal do Paraná))...
- 65 do conteúdo... a gente copia mais porque não tem livros na biblioteca
- IM: sim e você acha que a didática do professor poderia mudar em relação a isso... a questão de não ter livros e:: teria o que você acha? poderia ter outra forma do professor disponibilizar o conteúdo que ele está passando? ou...
- AB: a: assim eu acho si/ acho que não porque ele já tipo assim explica de uma forma bem clara bem didática
- 70 IM: [ ahn
- AB: eu acho por ele fazer todo o processo mostrar como é que acontece porque alguns professores pelo menos na mecânica eles (jogam) lá o conteúdo e a gente fica meio perdido eles o Antônio explica bastante... só que o que ele também ele não gosta de que a gente fique copiando também... só que como não tem livros na biblioteca para todo mundo... a gente copia porque a maioria estuda só pelo caderno... que aí é o que dificulta porque se perde muito tempo copiando e acaba não prestando atenção na aula
- 75 IM: sim
- IS: e:: não sei se você concorda mas as duas atividades são simultâneas são impossíveis né? entre copiar e prestar atenção você opta
- 80 AB: sim
- IS: querendo ou não você acaba optando... é::... a gente notou que... não sei se você notou? há uma diferença no começo do vídeo.... se quiser voltar como você estava...
- AB: dormindo
- 85 IS: isso
- ((recomeça o vídeo))

### Anexo E: Excertos que contemplam as sequências apresentadas no Quadro 6<sup>53</sup>

- IM: ((IA sai da sala em busca de um adaptador para ligar um ventilador))
- IS: então Aline primeiramente queria agradecer a você por ter se disponibilizado... do teu tempo né? final de semestre e da/ também por ser filma:do então obrigada pela disponibilidade... então: ah queria apresentar a a Marcela que ela também vai participar e ela é do primeiro período de letras também eu sou do sexto... como você já sabe a gente participou daquela intervenção com o professor Bernardo... ((IA retorna)) a gente foi até a aula observou: depois a gente filmou... a gente escolheu um trechinho para comentar com o professor Bernardo e vai ser o mesmo trechinho que você vai assistir agora... então antes de tudo é você tem duas opções você pode assistir... o: vídeo inteiro... e depois a gente comenta ele ou você pode ir pausando para comentar ele.... fique à vontade... ali na:/: tem um: tem um mouse ali do seu lado... (aqui) aí você fi/ ele é um pouquinho diferente dos mouses ele
- AA: Ok ((risos))
- IS: pode mexer essa (parte) vermelha é onde move a setinha pode percebe que ele move a setinha
- AA: [ ah entendi
- IS: aí para clicar é o botãozinho que está perto do teu polegar
- AA: esse?
- IS: isso... aí é só dar um toque nele... isso... ele não está detectando posso dar o play aqui?
- AA: pode
- IM: ah esse ((vídeo)) é do Antônio ((outro Professor da dupla))
- IS: ... ah tá desculpa está o vídeo errado ((risos))
- ((começa o vídeo))
- IS: pode ficar à vontade para pausar e comentar
- AA: uhun
- A'sV não sei se o senhor vai falar já mas tem um exercício que dá só matriz
- DDV: isso certo então vamos fazendo esse aí.... para... tem algum especial?
- AV: é desses aqui.
- DDV: ah mas antes... vocês lembraram das minhas duas equações que eu disse se é igual alguém
- AAV: faz a quinze?
- DDV: não... agora o professor está ocupando a parte autoritária dele aqui
- AAV: depois faz a quinze?
- [
- DDV: depois eu faço a quinze((risos)).... alguém fez aquelas duas equações que eu deixei aqui? que são iguais.
- A'sV: a gente combinou que não ia ter pergunta né?
- [
- AAV: eu pensei... em multiplicar ambas por menos
- DDV: tah então vamos lá... quais eram as duas equações aqui? tá Aline venha aqui e faz para nós aqui... só pela tua sugestão eu sei que vai dar certo
- AAV: tá bom ((Aline vai ao quadro desenvolver um exercício))
- DDV: vai lá... eu vou apagar o quadro
- [
- AA: não dá para ver muito bem o quadro
- AAV: eu vou multiplicar a de cima por i ao quadra... i só i... vai ficar y i igual i ao quadrado x... e a de baixo também vai multiplicar por i... fica x i i ao quadrado y... aí esse i ao quadrado... é igual a menos um... aí eu não lembro mais
- DDV: então vamos fazer o seguinte... vamos... porque se você multiplicar aqui por i aqui tu não vais mudar... então você chegou
- AAV: eu multipliquei que nem no bilhete vocês se lembram pelo o que eu multipliquei?
- DDV: [ não... mas não tem problema... se você multiplicar as duas pela mesma coisa elas vão continuar sendo a mesma... então quando tu multiplicou essa aqui por i tu teve essa coisa né?
- AAV: ahan

<sup>53</sup> Legenda: AA – Aluna Aline; AAV – Aluna Aline no Vídeo; DDV – Docente Dermeval no Vídeo; as demais marcações seguem o padrão anterior. Transcrição de Solange Ariati e revisada pela pesquisadora.



- DDV: cancela os mais  
55 AAV: ahn sim claro  
DDV: a ideia era boa  
AAV: ohh... só que aqui está trocado... ((pincel caiu da mão da aluna)) opa  
A'sV: o pincel está mordendo  
AAV: caiu... pronto  
60 DDV: viu... ainda bem que eu não falei para ela que eu não tinha entendido por que se eu tivesse dito ela não tinha vindo no quadro né?... por isso que eu dei uma carta de recomendação para ela... certo então vamos... qual é o outro que você falou para fazer agora? vamos trocar figurinhas  
AAV: quinze  
DDV: quinze alguém não entendeu esse aqui?  
65 A'sV: entendi  
DDV: entendi... muito bem vou apagar de uma vez antes que as pessoas que provavelmente vão assistir achem que ela seja melhor professora do que eu  
((fim do trecho de vídeo))  
IS: então Aline você quer comentar sobre o que você tem para destacar sobre esse trecho?  
70 AA: bom a primeira parte é que eu não gosto muito de ir no quadro é um pouco constrangedor para mim  
IS: você acha constrangedor ir ao quadro?  
AA: é um pouco mas: é só um pouco não é algo  
75 IS: ah talvez porque os outros não vão ou mesmos se os outros irem você também vai se sentir constrangida?  
AA: é:: mesmo que os outros forem eu continuo me sentindo um pouco constrangida...  
IS: teria algum motivo::?...  
AA: não não tenho um motivo só que eu não gosto mesmo  
IS: não gosto de se expor ao quadro?  
80 AA: é... é tanto que eu apresento seminário para o Professor Jair... eu já falei várias vezes que eu não gosto de ir no quadro eu esqueço as coisas quando vou no quadro  
IS: você acha que não seria importante ir ao quadro visto que é uma licenciatura: e a gente tem na licenciatura se tende a formar professores né?  
85 AA: aham  
IS: que utilizarão o quadro futuramente então você vê alguma importância na utilização do quadro de: tentar diminuir talvez esse...  
90 AA: não é que tem coisas e coisas que a gente faz no quadro... quando eu dou uma aula no quadro eu estou preparada para aquilo só que ali eu não estava preparada para ser chamada  
IS: os públicos são outros também?  
AA: é o público é outro também...  
IS: é:: e como você se sentiu... vamos voltar um pouquinho... como você se sentiu filmada também porque  
95 te/ tem mais esse detalhe né? você sentiu alguma diferença de alguma aula normal ou mesmo  
AA: [ para mim foi uma aula normal  
IS: uma aula normal... a gente notou que você acabou deixando cair o: pincel né? caiu o marcador  
100 AA: [ ((risso))  
IS: talvez... um/ algum....porque será que esse pincel caiu? foi o nervosismo ou?  
AA: não não foi o nervosismo de vez em quando eu deixo cair mesmo  
IS: ahan aí você comentou algo de um bilhete? o que seria esse bilhete?  
105 AA: ah sim é que na:: primeira aula que vocês foram filmar ele deixou esse exercício lembra?  
IS: uhm  
AA: aí eu fiz ele na hora e dei em um bilhete para o meu colega para o Eduardo que está sentado bem ali daquele lado  
IS: e estava certo nesse bilhete?  
110 AA: sim... era o que eu fiz ali só que foi na terça passada aí quando eu tive que fazer isso ali de novo eu já não lembrava mais porque eu tinha feito na terça passada por isso eu falei do bilhete  
IS: ah e quando::... o professor te convidou para ir para ao quadro ele não fez um convite a todos né? foi especialmente para você... porque você acha que isso aconteceu? tem algum motivo?  
AA: ... (não sei)  
115 IS: [ a gente viu que/ (pode falar)  
AA: é vou pensar se tem algum motivo... é que no ano passado eu tive Cálculo I com ele... aí em um dia na sala de aula ele resolveu chamar um aluno no quadro e ele me chamou também então

- 120 IS: ahn entendi... é: o professor Dermeval comentou de um programa de extensão que ele tinha que os alunos resolviam os exercícios no quadro você participava?
- AA: sim aham dos dois foi um um ano e meio um ano de Cálculo I e meio ano de Álgebra Linear
- IS: e como você viu esse: esse projeto de extensão em que o aluno ia fazer o exercício no quadro?
- AA: nossa ajudava muito... todo mundo sofreu um monte para resolver os exercícios depois que terminou o projeto
- 125 IS: você vê alguma forma de... de tentar buscar esse projeto ou talvez tentando aproximar o projeto da aula... da aula?
- AA: bom...eu gostava do projeto porque ele era paralelo a aula... eu acho que se ele tirasse por exemplo sei lá... uma aula das três que a gente tinha para resolver exercício no quadro não ia ser muito bom
- IS: porque será essa diferença?
- 130 AA: é porque a gente ficava aqui da uma e meia as cinco e meia normalmente da tarde e resolvia todas as dúvidas que a gente tinha... no quadro cada um ia lá a gente se combinava eu tenho essa dúvida então eu vou você vocês também tem essa dúvida a gente se trocava figurinha digamos assim né?
- IS: uhn
- AA: só que é: eu acho que separar uma parte da aula para isso não é muito bom porque a gente acaba perdendo aula acaba atrasando muita coisa
- 135 IS: [mas
- AA: [na minha opinião
- 140 IS: [mas ah será que não seria um ganho de aula no sentido de aprendizagem essa resolução de exercícios?
- AA: eu não acho porque:: na resolução de exercício quando era... à tarde que a gente fazia no horário diferente tipo um contraturno ia quem realmente queria fazer exercício aqui por exemplo... tem gente aí que está assistindo aula que não ia... aí se ia ficar ali olhando os outros e com certeza essa pessoa ia se sentir constrangida em sair da sala porque talvez não tenha a mesma dúvida ou não queira ficar vendo alguém resolver um exercício... quando era à tarde... o aluno não era digamos assim obrigado a ficar sabe... vinha quem realmente queria fazer
- 145 IS: entendi é:...
- [...] IM: [talvez você não pensa que talvez esse aluno que/ mesmo que não tenha ido à tarde não seria uma forma de chamar ele para aula... se ele tivesse: surgisse essa oportunidade de resolver exercícios de ele tira as dúvidas dele também?
- 305 AA: é talvez fosse eu não pensei por esse lado
- [...] [...]
- 310 IS: mas nessa situação?... focando nessa situação... você veria algu/ outra forma... em que os alunos pudessem ser mais ativos?
- AA: bom daria... às vezes para:: ele fazer que nem ele fez com esse problema... deixar:: em aberto para alguém que consiga resolver... só que o ruim disso é que... às vezes a gente tem muita matéria sabe?...
- IS: uhum
- 315 AA: ele ele já fez isso várias vezes... e muitas poucas vezes alguém trouxe uma solução na outra aula
- IS: mas assim fazer isso não para o aluno realizar:: fora da aula mas tentar realizar durante a aula?
- AA: ... não consigo pensar em nada...
- IM: e os professores a maioria dão abertura para haver essa participação do aluno? ou não?
- AA: ah às vezes sim... mas tem uns que... que realmente/ eu já tive professores assim a gente copiava: copiava:... ia para casa estudava copiava:: copiava... sem participação nenhuma
- 320 IS: [ah na observação a gente notou também ocorre isso nessa aula os alunos ah ficarem basicamente... transcrevendo em seus cadernos o que o Professor colocava no quadro... dá para copiar e ao mesmo tempo prestar atenção no que ele fala? ou:: se resume a atividade de copiar para depois estudar em casa?
- 325 AA: ah eu consigo prestar atenção só que o Ivair por exemplo não consegue ((risos)) na maioria vezes...
- IS: não consegue né?
- AA: é depende o aluno eu acho... é dependo o aluno... as meninas conseguem ((risos))...
- IS: é voltando um pouquinho mais nessa questão ainda essa questão de interação... você não acha que talvez a atividade mecânica de copiar... -- talvez para tentar entender em casa... -- não estaria omitindo o Professor porque o papel do Professor também é de mediador da aprendizagem certo?
- 330 AA: uhun

- IS: então se você copia para estudar em casa... talvez essa função do Professor não fica um pouco deslocada?
- AA: a gente manda e-mail para ele quando tem dúvida
- 335 IS: será que isso é o mais certo ou será que talvez seria legal trazer um pouco dessas dúvidas para a sala de aula? porque os outros/ talvez seja a dúvida de outros também?
- AA: a gente tem horários de atendimento que todo mundo... está disponível então eu acho que se alguém tem uma dúvida que ninguém conseguiu... sanar tem o horário de atendimento... eu acho que a maioria das dúvidas não precisam ser: trazidas para a sala de aula
- 340 IS: e como você vê essa essa/ esse comportamento do aluno apenas copiando o exercício no caderno durante quase duas horas? seria o certo?
- AA: olha certo não é... só que tem coisas que só se aprende assim... eu não consigo pensar em outra forma... tem coisas que não dá... quando você começa a chegar em uma matemática um pouco mais aprofundada esse é o único jeito você copia:... vai para casa estuda: copia de novo
- 345 IS: e::: nesse programa de extensão que o Professor comentou ele falou que houve um grande impacto até na:: na quantidade de alunos que foram aprovados na matéria
- AA: uhum
- IS: será que talvez trazendo um pouco dessa característica de participação mais ativa na sala de aula não haveria um impacto também?
- 350 AA: ... olha:: pensando pelos alunos que desistiram... da matéria talvez tivesse um::... um bom acolhimento por parte deles... resolver um exercício em sala é que tudo depende né?... é que às vezes a gente tem tanta coisa fazer... que exercício seria uma boa em sala de aula
- IM: e o que você acha que levaram esses alunos a desistirem da matéria?
- AA: bom tem gente que desistiu porque não gosta do Professor
- [...] IS: como você vê essa situação “tenho que fazer essa matéria” certo? está na grade ( ) “mas desisto pelo ... talvez pela didática alguma coisa assim do professor” o que vê o que você acha dessa situação?
- AA: olha eu acho que... eu acho que tem muita coisa envolvida sabe? tem tem uma aluna que desistiu dessa matéria porque realmente... não SUPORTA o Professor por causa do ano passado ainda... aí tipo ela desistiu dessa matéria e vai ficar por isso porque a Coordenação também não: não abre um espaço muito bom para: para por exemplo se ele pegar essa matéria ano que vem de novo ela não ia fazer de novo...
- 490 [...] [...]
- IS: então tem mais alguma (coisa) se você quiser fique à vontade para comentar alguma coisa que te chamou mais atenção também no vídeo? alguma: alguma consideração?
- 495 AA: ... por que será que ele falou da minha carta de recomendação?
- IS: é verdade não toquei nesse assunto por que você acha que ele falou na carta de recomendação? o que seria essa essa carta de recomendação?
- AA: é que eu ia fazer um curso de verão em janeiro
- 500 IS: |  
uhh
- AA: |  
na Universidade Federal de São Carlos aí eu precisava de duas cartas de recomendação de professores para ter uma vaga... porque lá é assim ou você é bem recomendado e ganha uma vaga... ou não...
- 505 IS: entendi
- AA: aí eu pedi a carta de recomendação para ele... que ele é um Professor bem titulado digamos assim
- IS: ah entendi então ele é um Professor com uns/ uma certa reputação na:/ nessa esfera acadêmica da matemática?
- AA: na minha opinião ele é... perto de/ comparando assim com todos os Professores do Departamento... ele é bem titulado
- 515 IS: e vc acha que essa titulação essa qualidade que ele tem ah:: perpassa a: o ensino? ou saber matemática é diferente de ensinar matemática?
- AA: saber matemática é diferente de ensinar matemática... às vezes eu acho que... ele digamos assim pega bastante pesado com a gente porque essa é a área dele ele é algebrista... então ele sabe esse conteúdo “de ponta cabeça”... não que ele tenha cobrado assim:: algo: “NOssa horrores as provas” eu reconheço que se eu fui mal nas provas era porque talvez eu não tivesse maturidade... matemática... para aprender aquilo só que às vezes ele passa umas coisas bem difíceis assim na minha opinião
- 520 IS: mas na questão mais didática didatizar um conhecimento
- AA: unh
- 525 IS: como você enxerga esse processo na aula dele?
- AA: acho isso be::m complicad::o... também se eu tivesse no lugar dele eu acho que iria ter um pouco de dificuldade sabe? ... porque veja bem... alguém que fez até o doutorado disso aí ter que passar o básico do básico do básico para os alunos sendo que nossa ele está naquela empolgação né? “essa parte eu sei

530 essa parte eu tenho doutorado” ((rissos)) “ eu queria passar: mais: para os meus alunos mas eles não conseguem acompanhar” ele nunca falou isso mas talvez ele pense um pouco assim ( )

IS: entendo mas a gente está falando de de didatizar um um conhecimento ou seja quando o aluno/ quando ele faz essa transformação do conhecimento científico para conhecimento a ser em/ ensinado... ah: ou seja os alu/ o aluno tem que tende a aprender a assimilar... como você vê esse processo na aula dele vocês conseguem assimilar vocês tem dificuldades?

535 AA: ah: dificuldade a gente tem em tudo... mas na maioria das vezes a gente consegue assimilar só que quando a gente chega nos exercícios que é o que importa

IS: e esse “chegar nos exercícios” é o que importa será que não está faltando um pouquinho mais de dessa: dessa prática talvez em sala de aula

540 AA: talvez falte.. talvez fosse ajudar fazer uns exercícios bem difíceis que aborda bastante coisa mas eu não sei se... tem um exercício assim... nesse perfil

IS: ( ) então ah só: acho que para concluir você consegue em/ enxergar essa: essa: participação de: -- já que você comentou que fazer exercícios é importante --

AA: [ uhun

IS: é importante também o aluno participar desse processo de construção de exercícios você consegue ver alguma forma de juntar isso em sala de aula ou não?

AA: talvez resolvendo exercícios em sala só que como eu disse antes cada caso é um caso... dependendo a matéria... isso tomar muito tempo às vezes... às vezes não tem como fazer...é porque o Professor tem um plano a seguir

# Anexo F: Excerto que contempla a sequência apresentada no Quadro 7<sup>54</sup>

- 550 AA: eu quero dar mais um exemplo... de como é diferente o jeito que ele ((PJ)) trata Matemática para Engenharia... a gente estava fazendo/ a gente fez a penúltima prova aí eu pedi para ver a minha prova só que não iria poder ficar no atendimento... -- eu e mais três/ dois colegas -
- 555 - ele disse assim que a gente poderia ir no horário do atendimento da Engenharia ver a prova... só que com a gente a gente é acostumados a chegar... aí ele sabe o nome de todo mundo... aí ele já procura o prova e dá para todo mundo ao mesmo tempo daí a gente olha um do outro e vê o que está certo o que que está errado... quando eu cheguei na Engenharia... eu fui pedir para ele a minha prova só que o meu colega estava olhando a prova ele nós dois olhar a prova... como ele fez todas as outras cinco provas do ano... ele não deixou ele fez ir um de cada vez eu fiquei era só porque tinha aluno da Engenharia junto... ()
- 560 AB: é na Engenharia... ele tem um () sabe? ()
- AA: nossa ele joga vôlei com a gente na Semana Acadêmica ele jogava uno vôlei futsal com os alunos
- AB: [ não... mas
- 565 AA: é bem diferente
- AB: não é só ele... acontece muitas coisas ali que... de Professor não admitir que fez correção errada...
- AA: uhm
- AB: sabe?... é... por isso que eles não deixam/ isso é um fato Professor não deixa ver a prova conjunta quando ele não quer admitir que ele corrigiu provas diferentes...
- 570 IS: ah: voltando um pouco no vídeo talvez () essa questão alguma coisa/ você percebeu que a AA foi ao quadro...
- AB: sim
- IS: como você vê essa... essa situação de ir ao quadro dela? é uma exposição? o que você tem a falar sobre isso?
- 575 AB: acho que como é uma turma dela é a mesma turma de quando ela entrou... eu... eu sentiria a liberdade total de fazer isso numa turma::/ se eu tivesse aula na mesma turma de quando eu entrei... eu iria no quadro super de boa e resolveria...
- IS: foi super de boa AA ou ()?
- 580 AA: não foi sim foi de boa sim
- IS: você comentou na:: na (sessão) passada assim que você ficou meia nervosa
- AA: [ é mais pelo professor que pelos meus colegas
- 585 IS: [ ()
- AA: é porque eu ouvi muitas vezes que eu fui ao quadro e ele diz “está errado”... aí... nossa eu já fiquei...
- IS: [ ()
- 590 AA: muito tempo tentando achar o erro sem conseguir e ele falando que “está errado está errado está errado” e sem ajudar... é bem complicado
- IS: [ então ali não é só o aluno ter uma ati/ uma uma atitude pa/ ativa né? o professor saber quando ter essa atitude passiva para que não se torne uma situação constrangedora...
- 595 AB: sim

<sup>54</sup> Legenda: PJ – Professor Jair; as demais abreviações e marcações seguem o padrão anterior. Transcrição da pesquisadora.

- IS: teve mais algum momento que eu gostaria de voltar (mas) o multimídia parou de funcionar  
600 ((AB mexe no mouse do computador para voltar à tela, mas o multimídia havia parado de  
projetar)) (tem que deixar) ele parou em cima... (aquele trecho) que vo/ que você fe/ ele  
apontou o erro você falou... “ah claro”... foi um “ah claro eu sei o que eu estou fazendo” ou  
foi um “ah claro” você es/ você esperou um pouco e daí você descobriu o erro?
- AA: não eu sabia o que estava fazendo
- IS: I  
605 ()
- AA: só que eu tinha esquecido... eu tinha feito na semana passada aquilo e não/ nem lembrei que  
ele ia cobrar ()...
- IS: eu acho que a gente/... vocês querem comentar mais alguma coisa desse vídeo dessa::...
- AB: eu não ()...
- 610 IS: então a gente vai fazer uma pausa agora e depois a gente vai fazer... o mesmo processo com  
o vídeo -- tudo bem? ((dirige-se a AA) -- com o vídeo do AB

### Anexo G: Excertos que contemplam as sequências apresentadas no Quadro 8<sup>55</sup>

- AA: nossa que turma cheia  
IS: então está gravando agora  
AA: ()  
IM: [  
5 o Breno pode se identificar agora para a Aline  
IS: I é pode se identificar para a Aline  
(risos de todos)  
AB: eu sou o que está dormindo logo ali olha ((aponta para imagem, risos de todos))  
10 AA: não achei...  
IS: explica lá para ela  
AA: [  
ah achei ((olha para a tela do computador)) esse aqui né?  
AB: sim ((passa a mão na cabeça)) esse sou eu  
15 IS: I então agora a gente já vai na verdade é: inverter a  
Aline vai assistir o seu e a Aline vai comentar o seu trecho você pode co/ vocês podem  
dialogarem... () fique à vontade Aline  
AA: ((dá play no vídeo))  
20 PAV: matematicamente falando é um equação homogênea... e amortecida ou seja vai aparecer  
ali... o termo... proporcional à gama... -- eu estou com dificuldade de fazer esse gama e  
estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim e todo mundo reclamava que parecia  
um erre... daí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil  
25 ((risos))... -- isso aqui é um gama... muito bem... essa é a equação que nós estamos  
preocupados em resolver... -- vou falar com a piazzada um pouco para mostrar no vídeo que  
eu me preocupo com a piazzada... se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente... --  
tudo bem cara?  
Av: certo  
30 PAV: ((risos)) cadê o Ronaldo? poxa hoje hoje o Ronaldo não veio... Artur me ajuda aí Artur...  
aquela equação é uma equação de segunda ordem... que agora é completa certo?... para  
resolve-la o que que eu tenho que fazer o uso aí?  
Av: ()  
PAV: mesma coisa que que fiz na outra... que é achar a equação?... característica a equação de  
segunda grau certo? qual é a equação de segundo grau associada lá?  
35 Av: ()  
PAV: isto...  
Av: ()  
PAV: isto... muito bem... é “um eme erre ao quadrado mais um gama erre mais cá”.... certo? está  
nervoso Saulo?  
40 Av: () ((risos))  
PAV: equação característica.... “eme erre ao quadrado mais um gama erre mais cá”... essa é a  
equação de segundo grau associada  
((Fim do trecho de aula))  
AA: ele sempre dá aula assim?  
45 AB: mais ou menos  
AA: (nossa)  
AB: [  
não muda muito  
AA: não é só que eu vejo assim que... parecia -- assim no meu ponto de vista olhando daqui

<sup>55</sup> Legendas já citadas nos anexos anteriores. Transcrição da pesquisadora.

- 50 AB: [ tenho  
uma ressalva para fazer dessa aula que era conteúdo que ele não iria cobrar em prova
- AA: [ ( )
- 55 AB: tinha isso também
- IS: [ ah tá bom... ((AB começa a mexer no celular)) ah Aline você acha você observou a:: a situação do Breno ali?
- AA: uhun ((risos e movimenta a cabeça afirmativamente, AB continua mexendo no celular))
- 60 IS: você viu qual a diferença? notou alguma coisa que chamasse a sua atenção?
- AA: ((risos de AA; AB continua no celular)) que ele estava dormindo
- IS: mas aí no final ele já não estava mais ((AB continua mexendo no celular))
- AA: é:: eu acho que ele estava com medo ((AA levanta a cabeça e olha para a imagem)) que o Antônio chamasse ele para falar alguma coisa
- 65 IS: foi isso? ((pergunta direcionada para AB))
- AB: não... eu acho que/ na verdade eu tinha me acordado mas a menina que estava na minha frente deu um empurrão para trás na cadeira para eu acordar mesmo... ( )
- AA: [ então eu acho que
- 70 ela ficou preocupada que ele perguntasse alguma coisa para você
- AB: sim
- AA: é:... que eu vejo assim... parece que ele ((o Professor)) estava mais preocupado porque estava sendo filmado que com a aula... ((AB volta a mexer no celular)) porque ele fez comentário... que ele estava sendo filmado e vou vou
- 75 IS: [ mas o Dermeval também fez quando ele falou no final do seu vídeo que “eu vou apagar para quem está assistindo não pensar que ( ) o Professor”
- AA: [ uhun... sim
- 80 ele também falou... aí... ((AB levanta a cabeça olha para AA e volta a mexer no celular)) só/ eu não comentei (isso) aí ele ((o Professor Antônio)) começou a mexer com os alunos como se ele adorasse todos eles
- IS: e Breno isso acontece todas as aulas ou foi só porque estava sendo filmado?
- AB: ((levanta a cabeça para responder, mas segura o celular na mão)) não... acontece ele é bem palhacinho mesmo é bem brincalhão durante a aula
- 85 AA: ((AB volta para o celular)) na minha turma do ano passado ele era bem diferente... ((AB levanta a cabeça e olha para AA e depois volta para o celular)) era... que nem/... a gente não podia falar nada para ele... sabe? às vezes ele se irritava porque a gente perguntava as coisas... ((AB levanta a cabeça novamente para acompanhar a conversa e depois volta para o celular)) não sei dizer ao certo...
- 90 IS: e:: essa essa no caso posição do Breno ((AB olha para IP e volta para o celular)) de ser um aluno que está dormindo... ou que está desa/ né?... -- claro que o Breno tem seus motivos ((risos de AB, levanta a cabeça e logo volta para o celular)) -- mas como você vê essa/ em sala de aula isso?
- 95 AA: ... ((AB olha para AA e volta para o celular)) ah se eu estivesse no lugar do Professor... talvez não fizesse diferença para mim eu talvez eu ficasse chateada mas... eu não iria ser algo assim que iria me importar muito nossa aquela preocupação sabe?
- IS: mas no caso quando o aluno está dormindo não está prestando atenção na aula ele está perdendo aula ((AB olha para a IP e volta para o celular))
- 100 AA: é ele está perdendo aula... ((AB levanta a cabeça e mantém contato visual com a AA)) só que ele vai ter que perder tempo depois para retomar a aula... se bem que na aula normalmente... a gente não aprende assim “nossa um monte” sabe? ((AB volta para o



- celular)) então eu não sei se faz tanta diferença assim dormir ou não ((AB levanta a cabeça  
105 IS: novamente e mantém contato visual com a AA e com a IP))  
AA: então seria quase que um::: um Curso à distância para os alunos?  
IS: é talvez  
[  
AB: ou estou na aula mas não estou na aula?  
110 IS: para mim depende da aula ((solta o celular))  
[  
AB: depende da aula  
IS: porque tem aula que eu na/ que eu presto atenção... tem aula que não...  
AB: talvez você não prestaria atenção porque talvez não fizesse diferença:?... ou fizesse pouca  
115 [ não  
IS: ou...  
AB: assim... eu não sei como te explicar... mas assim... va/ vai muito do dia mesmo... sabe?  
IS: porque esse negócio de ter/ de ter aula/ a grade lotada da manhã até/ até o fim da tarde...  
120 mas por exemplo você comentou: você fez uma ressalva para a gente que não iria cair na  
AB: prova  
[  
IS: ah isso é lógico ((risos))  
AA: então tipo “não vai ser cobrado:...”  
125 [ então não precisa estudar ((risos))  
[ não vai cair na prova:... ((espalma as mãos)) eu/  
porque você tem que fe/ priorizar... ((risos)) prioridades... tem que estabelecer prioridades  
130 IS: na vida... ((risos de AB e de AA)) então prioridades porque vai me atrasar no Curso  
e talvez se/ então se talvez você ache “isso aqui não vai ser utilizado na minha formação  
AB: mais técnica mais empresarial então tudo bem aqui se eu dormir não vai cair na prova”  
[ é porque  
135 IS: na verdade... É... ((estala os olhos)) mas é que (era )  
[  
AB: (também tem isso)  
essa matéria que ele estava dando ele/ era tipo uma aplicação tinha uma EDO/ GDO... e  
ele falou “olha não tem pro/ não vou cobrar isso aqui na prova porque não acho que seja  
140 IS: minha função cobrar isso de vocês”  
AB: mas porque você acha que os outros quase uns quarenta alunos não estivessem dormindo?  
AA: mas não estão dormindo mas também não estão fazendo nada  
IS: ((risos))  
AB: então tipo aquilo “estou aqui mas... mas estou presente mas estou ausente”?  
145 IM: foi você que foi filmar ((aponta para IA)) não você não foi  
AA: foi (  
[  
AB: esses parecem que estão prestando atenção  
estão todos olhando para frente ((aponta para imagem, risos de AA e de AB)) mas o que  
150 está passando na cabeça de cada um... é magnifico se você parar para pensar... ((risos de  
AA e de AB)) não é um fato re/ se você -- eu não sei se você conseguiu reparar isso estando  
lá ((aponta para IA)) -- mas é tipo todo mundo olhando a gente dá umas olhada assim e  
você dá aquela olhada para o aluno ah tipo “tô entendendo... deixa quieto” e o celular aqui  
IM: na mão o tempo todo e você fi/ eu fico desenhando ou falando mesmo  
155 você acha que nessa aula teve uma preocupação assim... do: do restante dos alunos em  
AB: talvez fingir por causa da filmagem  
[

- teve... teve gente a sala está até cheia ninguém nem levantou... muito para sair... ((risos de AA)) é um fato gente ((AB espalma as mãos)) isso aq/ é a a maior parte disso daí a minha amiga disse “vai dormir? estão filmando” falei gente “eu estou cansado...  
 160 IS: não vou fingir que estou fazendo um negócio que ( )”  
 [ então se não tivesse a câmera ali teria  
 AB: mais gente saindo e entrando e mais gente dormindo?  
 165 IS: sim:... essa sa/ a aula do Antônio é um movimento a aula inteira  
 AA: até porque:  
 [ é badalada  
 IS: é badalada  
 AB: é mas porquê o Professor dá essa liberdade  
 170 [ é  
 IS: é  
 AB: porque a matéria talvez seja ruim o Professor  
 [ a matéria é chata... o horário não é propício...  
 175 IS: e:... Professor não pode prender ninguém dentro da sala  
 AB: mas será que ele gosta de se/ será que incomoda ele  
 [ ele nunca reclamou... e eu acho que  
 não tem que reclamar mesmo... é pior porque se até a gente ( ) a gente está sentado ali para  
 180 cumprir horário... entendeu? uma coisa que eu nunca fui a favor é cobrar a frequência eu  
 IS: acho isso um absurdo isso  
 AA: o que você acha disso Aline?  
 eu acho que não devia ser cobrado frequência mesmo eu não sou uma aluna de faltar se  
 185 você olhar -- qualquer um que vocês olhar -- a minha frequência é impecável em noventa  
 por cento das matérias... (não é tudo impecável) não vou mentir ((risos)) nas matérias de  
 educação... mas eu sempre fico andando assim noventa e sei noventa e oito por cento de  
 frequência... só que tem gente que está ali para cumprir mesmo sabe? e às vezes atrapalha...  
 190 ((AB vira para o lado e coça a parte da frente da cabeça e o pescoço)) quem quer REalmente  
 aprender... nossa te/ eu já tive colegas meus que por causa dessa história de frequência  
 AB: ficavam na sala ficavam só conversando...  
 [ isso atrapalha muito  
 AA: nossa atrapalha muito que nem na aula do Joacir do Ja/ o Professor Joacir não é de chamar  
 195 AB: atenção de aluno  
 AA: sério?  
 ele na/ nunca chamou atenção de ninguém na minha sala... só que ((AB franze a testa,  
 AB: risos))  
 você está de zoeira né?... gente a aula dele a gente tinha medo de falar de respirar... ((risos  
 200 de AA)) era tipo -- eu não estou zoando -- você... entrar na sala e ficar miudinho até o fim  
 da aula  
 [ eu acredito... só que nossa teve um dia que eu falei pra/ para o Professor mesmo...  
 enquanto ele fazia chamada ((AB volta a usar o telefone)) eu falei... “Professor essa aula  
 205 parece o primário”... de tanta gente que estava conversando por causa dessa história de  
 frequência... então realmente eu acho que não devia ser cobrado frequência  
 AB: no caso você Breno estava ali na sala mas estava dormindo... no caso o o o Antônio daria  
 falta para você por/ po/ ou se você...  
 IS: [ não  
 210 AA: não  
 AB: então porque você está ali em sala de aula?  
 IS: nenhum Professor dá falta porque o aluno está dormindo

- AB: eu não...
- 215 IS: não mas assim... se você não estivesse na aula...  
na verdade
- AB: [
- IS: o que faz você vir ali para a aula?  
não eu vou com o intuito de aprender de verdade
- 220 AB: então você não é que você está dormindo
- AA: porque você está desinteressado... né?  
nã/ assim... olha como ( )
- [
- IS: é que depende ( )
- 225 AB: ((risos de AA e de AB))  
fiquem à vontade
- você vai para sala você vai com o intuito de aprender se você já está indo sem querer nada  
com nada não vai... isso é óbvio... se/ é burrice você fazer isso... só que se você chega lá...
- 230 AA: já chega cansado... e ainda o Professor fala “vou passar uma matéria que não vai cair na  
prova”... ((espalma as mãos)) é óbvio que tipo assim... prioridades...
- AB: [
- nossa ( )
- 235 “vou atualizar meu sono agora porque à noite eu não vou poder fazer isso”... ou ( ) você  
ajeita a vida do jeito que dá entendeu?... você vai ali... joga os horários... ((risos))