

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

LETÍCIA CRISTINA TOLDO

**O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO REGULADORA DA
DIGRESSÃO EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES**

PATO BRANCO – PR

2017

LETÍCIA CRISTINA TOLDO

**O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO REGULADORA DA DIGRESSÃO EM
SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES**

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

Linha de pesquisa: Análise do discurso, Análise do Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Lima

PATO BRANCO – PR

2017



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **LETÍCIA CRISTINA TOLDO**

Título: **O desenvolvimento da função reguladora da digestão em situação de autoconfrontação simples**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 06/12/17, pela comissão julgadora:

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

Orientador e Presidente da Banca

Prof.^a Dra. Letícia Lemos Gritti – UTFPR Pato Branco

Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Lovania Roehrig Teixeira – UTFPR Pato Branco

Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.^a Dra. Claudia Marchese Winfield
SIAPE N.º 1105334
Coordenadora do Curso de Licenciatura em
Letras Português - Inglês
UTFPR - Câmpus Pato Branco

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

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

A folha de aprovação assinada encontra-se na coordenação do Curso.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de conclusão de curso é uma amostra de tudo o que se estuda na graduação, esta que me proporcionou conhecer pessoas incríveis, as quais eu devo agradecer.

Primeiramente, agradeço a Deus, por saber que sem Ele as coisas não seriam como são.

Aos meus pais, Delva e Cristiano, por sempre, de todas as formas, estarem ao meu lado direta ou indiretamente, me apoiando a partir da minha decisão de cursar uma Licenciatura.

Ao meu irmão, Artur que, sempre que possível, disponibilizou seu tempo e conhecimento tecnológico a fim de me auxiliar.

Ao meu noivo, Anderson, que sempre esteve junto comigo, buscando de todas as formas me auxiliar e comemorando todos os obstáculos vencidos.

A minha avó paterna, Rita Bonetti Toldo, por ser a primeira referência de professora que tive.

Ao meu professor orientador, Dr. Anselmo Pereira de Lima, pela oportunidade de fazer parte de seu grupo de pesquisa LAD'Humano, e por repassar parte de seu vasto conhecimento. Admiro muito o profissional e o ser humano que ele é.

A minha parecerista, Letícia Lemos Gritti, por ser essa pessoa doce e brilhante, que me auxiliou durante todo o processo de pesquisa, contribuindo grandiosamente para minhas pesquisas.

Ao grupo de pesquisa LAD'Humano, por ser como uma família no ramo da pesquisa, por todos os conselhos, dicas e orientações. Agradeço profundamente à todas as integrantes do mesmo.

Por fim, agradeço à UTFPR, por oferecer esse Curso de Licenciatura, com o qual eu sempre soube que me identificaria.

TOLDO, Letícia Cristina. 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, 2017.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é encontrar o desenvolvimento da atividade reguladora nas digressões na situação de autoconfrontação simples. Para isso, articulamos alguns conceitos das teorias de Bakhtin (2011); Volochinov (2014); Vigotski (2007; 2010); e Lima (2010), com a Clínica da Atividade de Clot (1999; 2010) e os conceitos de Dascal e Katriel 1982 (*apud* Fávero 1993) sobre a digressão. O principal objetivo é descrever o fenômeno da digressão e a sua função na autoconfrontação simples, método esse desenvolvido por Clot e Fáita (2010) na Clínica da Atividade. Todos os conceitos analisados foram relacionados com a concepção “Atividade Reguladora” desenvolvido por Lima (2010). Com essas articulações realizadas, verificou-se o desenvolvimento do sujeito a partir da autoconfrontação, bem como, se há ou não alguma influência do fenômeno da digressão como atividade reguladora nesse desenvolvimento. Para estudar esses aspectos foi necessário transcrever o material audiovisual da autoconfrontação, essa transcrição foi realizada de acordo com projeto NURC/SP. Este trabalho contribuição para os estudos de duas áreas, Linguística e a da Psicologia, pois articulações de estudos deste tipo não foram ainda realizados sob a perspectiva de atividade reguladora e de desenvolvimento clínico.

Palavras-chave: Digressão – autoconfrontação – transcrição – clínica da atividade – linguagem.

TOLDO, Letícia Cristina. The function of the digression phenomenon in a situation of simple autoconfrontation. Monograph for the degree in Letters Portuguese-English. Academic department of Letters. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

ABSTRACT

The aims of this work is to find the development of the regulatory activity in the digressions in the situation of simple autoconfrontation. For this, we articulate some concepts of Bakhtin's theories (2011); Volochinov (2014); Vigotski (2007; 2010); and Lima (2010), with Clot Activity Clinic (1999; 2010) and the concepts of Dascal and Katriel (apud Fávero 1993) on the digression. The objective is to describe the phenomenon of digression and its function in simple autoconfrontation, a method developed by Clot and Fäita (2010) in the Clinic of Activity. All concepts analyzed were related to the "Regulatory Activity" concept developed by Lima (2010). With these articulations, the development of the subject was verified from the autoconfrontation, as well as, if there is or some influence of the phenomenon of the digression as a regulating activity in this development. In order to study these aspects it was necessary to transcribe the audio material of self-confrontation, this transcription was performed according to the NURC / SP project. This work contributed to the studies of two fields, Linguistics and Psychology, since articulations of studies of this type have not yet been performed under the perspective of regulatory activity and clinical development.

Key-words: Digression - autoconfrontation - transcription - clinical activity - language

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1: NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS	14
QUADRO 2: EXEMPLO DA REPRESENTAÇÃO DOS DADOS EM QUADROS.....	16
QUADRO 3: EXEMPLO DE DIGRESSÃO BASEADA NO ENUNCIADO	25
QUADRO 4: EXEMPLO DE DIGRESSÃO BASEADA NA INTERAÇÃO	27
QUADRO 5: EXEMPLO DE DIGRESSÃO BASEADA EM SEQUÊNCIAS INSERIDAS	28
QUADRO 6: ATIVIDADE REGULADORA.....	36
QUADRO 7: TÓPICOS DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.....	38
QUADRO 8: TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE.....	39
QUADRO 9: TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE	41
QUADRO 10: TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE	43
QUADRO 11: TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE.....	45
QUADRO 12: TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE	47
QUADRO 13: TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE	49
FIGURA 1 - CENA DE UMA AUTOCONFRONTAÇÃO.....	13
FIGURA 2 - PRESCRIÇÃO PARA UTILIZAR O MARTELO	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVOS	11
2. METODOLOGIA	12
3 A CLÍNICA DA ATIVIDADE	17
3.1 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	18
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
4.1 TÓPICOS CONVERSACIONAIS	21
4.2 A DIGRESSÃO	22
4.3 O DESENVOLVIMENTO CLÍNICO	29
4.4 A ATIVIDADE REGULADORA	31
4.5 A RELAÇÃO ENTRE: PENSAMENTO, LINGUAGEM E AFETO	34
5 ANÁLISEs	37
5.1 OS TÓPICOS CONVERSACIONAIS	37
5.2 DIGRESSÃO DENTRO DO TÓPICO	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de um estudo realizado sobre o desenvolvimento da função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação simples. Para o cumprimento da pesquisa, utilizamos¹ bases teóricas tais como, Bakhtin/Volochínov (2009), Clot (2007; 2010), Lima (2010) e Vigotski (2009; 2007).

Na análise do fenômeno da digressão foi utilizado um *corpus*, que é parte de uma iniciativa de formação continuada realizada com o Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. Esse processo de formação continuada foi implementado a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade – proposta desenvolvida na França por Clot (2010) e Faïta (1996) – e foi aplicado na referida universidade pelo Grupo de Pesquisa, denominado, “Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano” (LAD’Humano).

A Clínica da Atividade tem por objetivo promover o desenvolvimento profissional. De acordo com Clot (2010, p. 246), “a clínica da atividade é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, origem potencial de um desenvolvimento de experiências”, pois ela atua de forma a fazer o sujeito pensar sobre a sua própria atividade, sendo ele o especialista sobre o exercício de seu trabalho, sem interferência de um especialista externo, isto é, sem alguém que o critique ou solicite uma mudança de comportamento a partir de parâmetros gerais que são impostos a ele.

Para que possa ser realizado esse desenvolvimento, um dos métodos utilizados pela Clínica da Atividade é a autoconfrontação. A autoconfrontação ocorre através da observação e gravação audiovisual do profissional em atuação na sua área de trabalho, no caso do presente estudo o professor em sala de aula; essa gravação audiovisual é o material da autoconfrontação, pois através dela o profissional poderá observar-se em atividade e realizar os seus próprios apontamentos acerca de sua atuação profissional, desenvolvendo assim, no caso do

¹ O presente trabalho, enquanto discurso e enquanto atividade, é permeado por diferentes vozes e agires. Tendo isso em vista, cabe ressaltar que a voz autoral do trabalho será, em grande parcela, marcada na primeira pessoa do plural – considerando o trabalho coletivo do processo de realização da pesquisa, com ênfase na relação colaborativa com o orientador da pesquisa – bem como, em certos momentos, é marcada na primeira pessoa do singular – considerando as experiências pessoais da primeira autora do texto frente à pesquisa.

professor, a sua própria formação continuada. A realização de todo esse processo conta com o auxílio da figura do pesquisador (CLOT, 2010, p.138).

A autoconfrontação pode ocorrer de duas formas: com apenas um profissional e o pesquisador (autoconfrontação simples), ou com dois profissionais, os quais – acompanhados pelo pesquisador – irão assistir e comentar a gravação um do outro (autoconfrontação cruzada) (CLOT, 2010, p.138). É importante salientar que nesse trabalho de um total de quatro sessões de autoconfrontação realizadas no departamento de Matemática, apenas uma será utilizada para as análises desenvolvidas no estudo ora apresentado. Com efeito, para as referidas análises, foi necessário transcrever o material audiovisual, de acordo com as normas do Projeto Norma Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP) (PRETI, 1993).

Como o foco da presente pesquisa são as digressões, podemos recorrer à Fávero, que conceitua as digressões como pequenas porções de conversa que, em alguns casos, não possuem ligação direta com o tópico conversacional que está em desenvolvimento, mas que também não são vistas como incoerentes (FÁVERO, 1993, p. 50). O tópico conversacional é o assunto colocado em discussão no momento da conversação. Ele é o conteúdo que se encontra e se desenvolve em um processo de colaboração entre, no mínimo, duas pessoas no ato de conversar (FÁVERO, 1993, p. 38).

As digressões são fenômenos cotidianos que ocorrem com frequência durante o enunciado; para exemplificar, é possível pensar em dois indivíduos conversando sobre o clima seco que está em evidência e, no meio do enunciado, um deles resolve mencionar que por consequência do clima seco desenvolveu uma alergia respiratória e teve que procurar atendimento médico na semana anterior, por alguns instantes a conversa não se encontra sobre o foco do clima, e sim, sobre o relato da consulta médica que foi realizada com um dos indivíduos. Mantendo uma relação indireta com o tópico, clima seco, o enunciado proferido pelo falante é uma digressão; uma vez que se coloca como um exemplo encontrado pelo locutor para poder reforçar sua tese de que o clima seco é prejudicial.

Outro exemplo possível é o de duas pessoas conversando sobre o clima seco, quando o celular de uma delas toca, após atender, antes de retornar ao tópico da conversação, o falante menciona quem era e o que tal pessoa solicitou durante a ligação. Isso também é uma digressão, pois, por um pequeno momento, a conversa

ficou suspensa para que a situação da ligação fosse resolvida. Com esses pequenos exemplos, podemos perceber que as digressões são atos do cotidiano, que podem ocorrer de diversas formas dentro do enunciado.

Esta pesquisa busca identificar a função que a digressão cumpre para o desenvolvimento do diálogo, na situação de autoconfrontação, bem como, observar sua relação com o desenvolvimento dos próprios sujeitos envolvidos. Para isso, as digressões, após serem descritas no material transcrito da sessão de autoconfrontação, serão analisadas sob a ótica da função reguladora – termo proposto por Lima (2010), para exemplificar a relação entre *atividade primeira* e *atividade segunda* – que será abordada no decorrer do trabalho.

O último passo será a análise das digressões como atuantes no processo do desenvolvimento da função de regular o enunciado do falante, ou seja, utilizando a teoria desenvolvida por Lima (2010) da “Atividade Reguladora” será feita a verificação sobre a possibilidade das digressões possuírem a característica de “consertar” algo que, do ponto de vista do falante, não foi adequadamente expressado.

O interesse por esse tema teve seu início através de um convite feito pelo orientador do estudo ora apresentado para que eu participasse de um Grupo de Pesquisa que ele coordena. Esse Grupo, LAD’Humano, busca tratar dos aspectos linguísticos para com a atividade humana, buscando formas de compreender o desenvolvimento humano.

Após o convite aceito, iniciei minhas participações no grupo. Naquele momento, encontrava-me no terceiro período da graduação. No grupo, comecei, a partir das leituras e orientações, a desvendar e a entender sobre Linguística. O foco do grupo é desenvolver ações e, ao mesmo tempo, pesquisas com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade. Essa forma de pesquisa me encantou por todos seus objetivos e expectativas para com o desenvolvimento clínico do indivíduo.

Para a compreensão da pesquisa, o presente texto encontra-se dividido em capítulos que buscam exemplificar os conceitos - chave para a análise.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar o desenvolvimento da atividade reguladora nas digressões ocorridas em situação de autoconfrontação simples.

Para a realização desse grande objetivo, é necessário estabelecer e cumprir metas/tarefas específicas.

Inicialmente, para que se possa realizar o estudo na autoconfrontação, será realizada a transcrição do *corpus* obtido na pesquisa, o qual se encontra em material audiovisual. Após, o foco dar-se-á sobre a atividade de delimitar os tópicos conversacionais na autoconfrontação para que se possa identificar o fenômeno da digressão em cada um desses tópicos.

Quando encontradas as digressões, será necessário categorizá-las, bem como estabelecer a quem elas pertencem no fluxo conversacional. Essa categorização auxiliará no entendimento da atividade reguladora que desencadeou a digressão e se tal atividade foi, ou não, crucial para que o falante optasse por digredir.

Por fim, outro aspecto a ser levado em consideração é o desenvolvimento clínico do indivíduo, como ele ocorreu em relação à digressão e à atividade reguladora e se os dois fenômenos possuíram alguma influência nesse desenvolvimento.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho deu-se a partir de um *corpus*, resultante de uma iniciativa do grupo de pesquisa LAD'Humano, desenvolvido na UTFPR, Câmpus Pato Branco. Essa iniciativa é uma ação de formação continuada para professores da instituição supracitada. Nessa ação de formação continuada, foi utilizado o método de autoconfrontação, tendo em vista o objetivo de desenvolver a atividade docente de uma forma em que o próprio professor pudesse avaliar-se e, por conseguinte, desenvolver sua atuação em sala de aula.

Essa forma de formação continuada iniciou em 2010, quando o professor doutor Anselmo Pereira de Lima, juntamente com a pedagoga do Núcleo de Educação e Ensino (NUENS), Dalvane Althaus, propuseram um programa de formação docente continuada chamado: “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”, na UTFPR. E à medida que foi sendo implementado, o projeto ganhou espaço e tomou forma (ALTHAUS, 2013, p. 15).

Para que o supracitado projeto pudesse ser executado, foram realizadas algumas etapas para sua implementação. O ponto de partida foi uma reunião com o objetivo de realizar um convite aos professores do departamento de Matemática para que participassem do método de autoconfrontação. Como resultado, dois professores se dispuseram a participar. Além do convite, nessa oportunidade, foi apresentada a proposta de trabalho e os procedimentos necessários. Mediante a aceitação por parte de uma dupla de docentes, foram realizadas as etapas seguintes do método, a saber: 1) observação dos profissionais em atuação; 2) gravação em vídeo do sujeito em situação de prática, que será usada posteriormente para análises; 3) confrontação com os dois professores com suas respectivas gravações.

FIGURA 1 - CENA DE UMA AUTOCONFRONTAÇÃO



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

Para esta pesquisa, serão considerados os dados até o passo dois. A próxima fase do método, que ocorre em dupla, denominada autoconfrontação cruzada, na qual o indivíduo observa e comenta sobre o trecho gravado da aula de seu colega, não será utilizada para o presente trabalho.

Para realizarmos a análise linguística dos dados produzidos em sessão de autoconfrontação, foi necessário realizar a transcrição do material audiovisual resultante. Para isso, foram utilizadas as normas de transcrição do projeto NURC/SP. Essa opção de transcrição possibilita demarcar algumas características do texto oral, como pausas, hesitações, alongamentos, truncamentos e digressões. Sendo essa última o objeto de estudo desta pesquisa.

O projeto NURC/SP possui algumas regras que facilitam a demarcação de um padrão para a transcrição de materiais audiovisuais. Essas regras permitem que as peculiaridades do texto oral possam ser transpostas para o texto escrito, mantendo assim, uma maior proximidade com o enunciado falado.

QUADRO 1 - NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ORAIS

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

Fonte: adaptado de Preti, 1993.

Com as convenções estabelecidas no quadro 1, tornou-se possível transcrever o material audiovisual. Nesse sentido, foi criado um quadro no editor de texto *Word*[®], esse quadro foi organizado em três colunas: a primeira delas com o número de linhas que a transcrição possui, contadas de cinco em cinco; a coluna do meio com as abreviações de quem proferiu o enunciado; e a terceira coluna com os enunciados.

A transcrição possui três mil e oitenta linhas, a fonte utilizada para a digitação foi *Times New Roman* com tamanho dez. Essa transcrição corresponde ao material audiovisual obtido na pesquisa, o qual possui aproximadamente uma hora e cinco minutos de gravação.

Para que fosse possível transcrever os enunciados, foi necessário ouvir pequenos trechos de conversação e, em seguida, transcrevê-los. Depois de feito

isso, quando toda a transcrição foi concluída, foram realizadas duas revisões, nas quais, ouvíamos novamente o vídeo e conferíamos com a parte escrita, buscando sempre anotar os mínimos detalhes, e demarcar as peculiaridades do texto, como visto no quadro acima.

Depois de feita a transcrição, buscamos encontrar as digressões e separá-las por falante, para então categorizá-las de acordo com as diretrizes de Daskal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993). Logo após, foram realizadas as delimitações dos tópicos conversacionais de acordo com Fávero (1993), Galembeck (1999 *apud* ECKER 2016) e Jubran et al. (2002 *apud* ECKER 2016).

Para a análise ora apresentada, serão estudados alguns tópicos que, foram escolhidos, por serem os primeiros desenvolvidos pelo professor autoconfrontado.

Para melhor entendimento do excerto selecionado para análise, vale ressaltar que há dois pesquisadores envolvidos, que são denominados P1 e P2 (pesquisador um e pesquisadora dois²) e um professor denominado PH (professor Henrique). O P1 é professor no Câmpus Pato Branco e ele foi quem conduziu a autoconfrontação. A P2 é pedagoga no Câmpus, sendo ela que auxiliou P1 durante o processo da autoconfrontação. PH é professor no departamento de matemática da UTFPR, Câmpus Pato Branco.

As digressões possuem três categorias principais de acordo com Daskal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993), as quais serão melhor explicadas no decorrer do trabalho. Para representar cada uma dessas categorias dentro do texto transcrito, foi necessário escolher três cores: azul (digressão baseada na interação, a qual ocorre em função do meio em que os falantes estão inseridos), rosa (digressão baseada no enunciado, a qual ocorre em função do próprio enunciado) e verde (digressão baseada em sequências inseridas, a qual ocorre em função da necessidade de esclarecimento do falante para com o ouvinte).

Os quadros que apresentam os dados possuem três colunas, a primeira contém o número de linhas, a segunda contém a sigla referente a quem proferiu a fala. Na última há o conteúdo da fala, como pode ser visto no exemplo abaixo.

² Os nomes dos pesquisadores envolvidos na sessão, assim como os nomes dos professores participantes, são fictícios, no intuito de assegurar o sigilo da identidade dos participantes.

QUADRO 2 - EXEMPLO DA REPRESENTAÇÃO DOS DADOS EM QUADROS.

Linhas	Falante	Enunciado
165	P2:	você quer aumentar o volume? ... Ali... embaixo na ... No cantinho
	PH:	estou apanhando aqui ...
	P2:	bem pertinho da: hora lá ...

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

Com a delimitação do *corpus*, o próximo passo é a verificação da digressão, quem a produziu e a qual categoria pertence, para que, então, seja possível encontrar a função reguladora que provocou a digressão e o motivo pelo qual o falante optou por realizá-la.

3 A CLÍNICA DA ATIVIDADE

O método utilizado para as análises aqui apresentadas parte da Clínica da Atividade. O método de autoconfrontação, de acordo com Lima e Althaus (2016, p. 99), foi “(...) inicialmente desenvolvidos na França, pelo linguista Daniel Faïta (1996; 2007), e mais tarde empregado amplamente por pesquisadores da Equipe Clínica da Atividade, dirigida pelo psicólogo Yves Clot”.

O principal objetivo da Clínica da Atividade, e por sua vez, dos métodos por ela empregados, é promover o desenvolvimento profissional, fazer com que os profissionais tenham a capacidade de agir sobre eles mesmos. De acordo com Clot (2010, p.246), “a clínica da atividade é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, origem potencial de um desenvolvimento de experiências”, pois ela atua de forma a fazer o sujeito pensar sobre a sua própria atividade, sendo ele o especialista, sem interferência de um especialista externo, isto é, alguém que o critique ou solicite uma mudança de comportamento a partir de parâmetros gerais que são impostos a ele.

De acordo com Clot (2006, p.101), o nome é “Clínica do trabalho porque é uma idéia [sic] de que é uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho”. Com efeito, essa nomenclatura também pode mostrar que não há Psicologia do Trabalho se ela não modificar o ambiente de trabalho. É isto que a clínica busca: promover a transformação, a partir do olhar do próprio trabalhador.

Para que o desenvolvimento do trabalhador possa ocorrer, há a presença de um pesquisador. Não obstante, esse agente não deve colocar-se como *expert* da situação, mas sim, como um membro com a função de conduzir a autoconfrontação, levando, por meio de algumas estratégias, o sujeito a uma situação na qual expresse um posicionamento sobre a sua atuação profissional.

Ainda de acordo com Clot (2006, p. 107), “a clínica da atividade é isso: é como recurso para que os protagonistas da observação e da interpretação se transformem”. Os profissionais que participam da Clínica da Atividade, no caso desta pesquisa, os professores, devem assumir o papel de protagonistas de suas próprias ações, tendo a oportunidade de se expressarem a fim de se transformarem como profissionais; transformação essa que partirá do próprio profissional e não de um

especialista externo que lhe diz o que necessita, ou não, ser transformado em sua atuação profissional. Para fortalecer ainda mais essa afirmação, Clot (2006, p. 106) diz que “a clínica da atividade não é outra coisa senão a reabilitação da função ordinária do trabalho.”

A partir disso, o próximo tópico vai descrever o método da autoconfrontação, que é abordado dentro da Clínica da Atividade.

3.1 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Como mencionado, um dos métodos utilizados pela Clínica da Atividade denomina-se autoconfrontação. Essa pode ser dividida em duas grandes etapas: a simples e a cruzada. Como o objeto de estudo deste trabalho foi gerado através do *corpus* transcrito de uma autoconfrontação simples, o foco de explicação dar-se-á sobre essa.

Iniciando pela definição da palavra autoconfrontação, Clot (2010) menciona que a autoconfrontação é a forma com que o indivíduo se observa em atividade, podendo assim, avaliar sua própria prática.

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

Este método é utilizado pelo grupo de pesquisa, ao qual se filia a presente investigação, como um instrumento na realização da formação continuada direcionada aos docentes. Verificamos, nesse método, um potencial para o desenvolvimento docente, pois nele o professor é o especialista de sua atividade, visto que, de acordo com Lima e Althaus (2016, p. 113) são eles os que sentem no corpo e na mente os impactos de seu próprio trabalho pedagógico, dentro ou fora da sala de aula.

Essa devolutiva ao professor, que o coloca em posição de especialista em sua própria atividade, é possível, pois no método, o docente assiste à sua aula, que fora gravada, e tem a liberdade de comentar, sendo esse processo, mediado por um

pesquisador, cujo papel é o de “provocar” sua análise e o de conduzir este profissional durante a autoconfrontação (CLOT, 2010, p. 244).

Para que se possa realizar a autoconfrontação, faz-se necessário a utilização de alguns passos que foram propostos por Clot (2010). Na primeira fase, é necessário construir um coletivo de professores voluntários a participar da atividade, logo após a observação, por parte dos pesquisadores, do trabalhador no seu ambiente de trabalho, parte que será essencial para a próxima fase da autoconfrontação (CLOT, 2010, p. 238-241).

Em seguida, temos a segunda fase, que se constitui da gravação em material audiovisual de um trecho do profissional em atividade. Nesta pesquisa, realizada com um docente, esse é observado em um momento e, em outro, é gravado um trecho de sua aula.

Do total de gravação, apenas um pequeno recorte dela torna-se objeto de análise. Para a seleção do recorte, é solicitado ao profissional autoconfrontado se esse sugere algum trecho da aula para ser assistido, caso contrário, o mediador seleciona o trecho.

Essas análises ocorrem, juntamente com um pesquisador, em uma sessão de autoconfrontação, essa denominada de autoconfrontação simples, pois apenas o profissional e o pesquisador estão envolvidos (CLOT, 2010, p. 238-241).

O pesquisador, na condução da sessão, exerce um papel importante, pois é ele quem vai levar o autoconfrontado a questionar-se sobre o trecho de vídeo em questão, não com intenção de compreender o porquê determinado ato foi realizado, mas sim promover a autorreflexão do próprio profissional sobre sua atividade. Lembrando que o pesquisador não age de forma a ser um “especialista” na atividade em questão; o pesquisador atua como um mediador neste processo (CLOT, 2010, p. 204).

O pesquisador não procura compreender por que se fez o que é feito. (...) Ele procura, de preferência, levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da sua própria atividade. Em outras palavras, ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos as operações observáveis na gravação em vídeo até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica (CLOT, 2010, p.240).

Também é gravada, em material audiovisual, a sessão de autoconfrontação, para que possa ser utilizada como material de desenvolvimento do coletivo, ou seja,

para que a experiência da autoconfrontação possa ser levada aos outros integrantes do coletivo de trabalho que, possivelmente, enfrentam os mesmo obstáculos que o sujeito participante da sessão enfrenta. Nessa parte, encontra-se a terceira etapa do processo. De acordo com Clot (2010, p. 241), “a terceira fase permite deslocar a confrontação e fazê-la “subir” ou “descer” para outros estágios da ação engajada”, ou seja, permite apresentar o material a outros coletivos de trabalhadores, pretendendo que esses tenham o interesse em serem autoconfrontados.

Finalizada a parte da metodologia e da explanação de alguns conceitos fundamentais para o desenvolvimento das análises, iniciaremos agora a fundamentação teórica, na qual, serão abordados os teóricos utilizados como aporte para a análise posterior e também são delineadas as explicações teóricas necessárias para o entendimento do trabalho.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que se promova uma análise dos dados posteriormente, a fundamentação teórica necessita ser desenvolvida com os seguintes autores: Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993), que desenvolvem as categorias de digressões que serão utilizadas neste trabalho; Fávero (1993), que trata do fenômeno da digressão em seu texto intitulado *O Tópico discursivo*, e também o desenvolve em trabalhos posteriores; Lima (2010) que será utilizado para contemplarmos a teoria da atividade reguladora. Para mencionar sobre tópicos conversacionais temos Galembeck (1999 *apud* ECKER, 2016) e Jubran *et al.* (2002 *apud* ECKER, 2016); e ainda, Bakhtin/Volochínov (2009), Clot (2007; 2010) e Lima (2013) para abordarmos os aspectos gerais da linguagem e sua relação com o desenvolvimento humano.

4.1 TÓPICOS CONVERSACIONAIS

Os tópicos discursivos ocorrem durante a conversa, como recursos para construí-la em meio à interação. Essa conversa que ocorre dentro de um complexo de fatores contextuais, entre os quais, há as circunstâncias em que ocorre essa troca verbal Jubran *et al.* (2002, *apud* ECKER, 2016, p.38).

Os tópicos conversacionais abordados neste trabalho, de acordo com Fávero (1993, p. 39), são “de fundamental importância para o entendimento da organização conversacional”, pois é com eles que se pode perceber e marcar três momentos fundamentais para essa pesquisa, a saber: 1) a mudança de tópico; 2) o momento em que o falante realiza uma digressão e 3) o momento em que tópico é retomado.

Fávero (1993, p. 39) afirma que há três categorias de tópicos: o supertópico, o tópico e o subtópico. Dessa forma, o assunto pode ser “família” (sendo este o supertópico), e, em meio à interação, é possível falar sobre o “tamanho de família” (sendo este o tópico), sendo que este tópico pode conter subtópicos, por exemplo, “planejamento familiar”.

Ecker (2016, p. 38) afirma serem fundamentais os conceitos de *centração* e *organicidade* para que sejam compreendidas as noções de *continuidade* e *descontinuidade*. Fávero (1993, p. 40) é quem define a *centração* e a *organicidade*.

A primeira delas é acerca do que se fala, ou seja, o assunto que está em desenvolvimento. De modo que a centração possui limites bem definidos e, quando aparece uma nova centração, é porque se tem um novo tópico (um novo assunto). Com isso, a cada nova centração apresenta-se um novo tópico e assim sucessivamente (FÁVERO, 1993). O encerramento dessa centração “decorre, comumente, da exaustão do tópico ou sua descontinuidade. A saída nem sempre significa conclusão, mas fim de sequência” (JUBRAN *et al.*, 2002, *apud* ECKER, 2016, p.38).

Já quando se trata da organicidade, sua definição vem por meio da relação que se estabelece entre o supertópico, o tópico e subtópico, ou seja, a organicidade compreende a organização do enunciado (FÁVERO, 1993, p. 40).

Já os fenômenos intitulados de “continuidade” e “descontinuidade”, de acordo com Fávero (1993), são definidos da seguinte maneira: o primeiro ocorre em uma organização sequencial de tópicos, ou seja, um novo tópico só é introduzido a partir do fechamento do tópico anterior. Já o segundo fenômeno, que é denominado como descontinuidade, ocorre por uma perturbação na sequência de tópicos, ou seja, um tópico é introduzido sem que ocorra o fechamento do anterior, encontram-se aí as inserções ou as digressões.

O fenômeno de descontinuidade é de extrema importância para este estudo, pois ele retrata a mudança tópica, sendo ela, a própria digressão, que é o principal objeto das análises.

4.2 A DIGRESSÃO

De acordo com Gonçalves (1994, p.12), a digressão é como um evento que possui efeito temporário e faz com que o tópico original seja suspenso por um momento e outro tópico tome o foco principal de assalto, mudando assim, por um período de tempo, o rumo do enunciado em questão.

Segundo Gonçalves (1994), a digressão é como se fosse um parênteses. Nas palavras do autor:

[...] a digressão funciona como uma espécie de “parênteses” para que o tópico original, suspenso pelo efeito digressivo, retorne depois à posição focal. Isto é, seja refocalizado, e permaneça, assim, de todo relevante ao desenrolar da conversação [...] (GONÇALVES, 1994, p.11).

Além de definir as digressões como uma espécie de parênteses, o autor também menciona que essas não são incoerentes, mas representam uma questão de importância. Uma vez que as digressões levam a colocar uma nova perspectiva de interação, ou seja, a digressão pode tornar-se um novo enunciado ou uma nova forma do interlocutor receber a fala (GONÇALVES, 1994, p.12).

De acordo com Fávero (1993, p. 50), a digressão faz parte da conversa e pode estar ligada ou não ao desenvolvimento do tópico principal, porém não deve ser vista como incoerente quando não se encontra relação com o fluxo conversacional. Leila Maria Tesch (2015), por sua vez, em seus estudos sobre o fenômeno da digressão, também não a vê como incoerente na conversação. Ainda, segundo a autora, esse fenômeno é bastante frequente no texto conversacional, sendo, inclusive, característico do momento em que é introduzido um novo tópico (TESCH, 2015, p. 276-279).

Além de não ser incoerente na construção textual oral, Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 100) mencionam que, no texto escrito, a digressão é uma espécie de fuga, mesmo que momentânea da meta que era original. Colaborando para essa definição de Fávero, Andrade e Aquino (2006) e para a compreensão do funcionamento desse fenômeno, Lima (2010) afirma que a digressão consiste no falante desviar-se do fluxo constante da sequência de informações que anunciara, e consiste, além da enunciação, também de uma ação executada, deixando uma sequência momentaneamente suspensa, para que, posteriormente, possa ser retomada.

Em resumo, podemos notar que a digressão é um fenômeno linguístico-discursivo, no qual uma sequência temática linear é interrompida e outra sequência é iniciada. Porém, a que foi interrompida é, geralmente, retomada no decorrer da interação.

Como podemos notar, as digressões possuem importância na compreensão da construção lógica do enunciado e, por isso, já foram objeto de estudo de alguns autores. Sob a ótica dos autores supracitados, elas não são consideradas incoerentes quando ocorrem na conversação e podem, por vezes, mudar completamente o desenvolver temático da conversa. Além disso, como veremos adiante, as digressões são muito presentes durante a conversação. Mesmo

passando despercebidas, pela sua aparente naturalidade, elas são numerosas e possuem um grande impacto no desenvolvimento conversacional. Segundo Dascal (2006, p. 239), as digressões não são raras, elas permeiam toda a conversação e possuem papéis tais como: regular, sustentar e contribuir para a conversa.

Para analisar a digressão, em uma sessão de autoconfrontação, fez-se necessário realizar uma análise da conversação, na qual pretendemos encontrar tanto a mudança do foco principal, quanto ao abandono total do tópico que vinha sendo desenvolvido pelo falante. Fávero (1993, p. 51) afirma que uma digressão geralmente é acompanhada de certos tipos de marcadores conversacionais, como, por exemplo: “isto me lembra que”, “por exemplo”, entre outros. Esses marcadores são sinais de que uma digressão ocorrerá, bem como há marcadores específicos que delimitam quando ela termina, completando uma espécie de arco no qual o tópico anterior volta a ser desenvolvido. Porém, em alguns casos, a digressão pode tornar-se o foco principal da conversa, ou seja, o tópico anterior não é mais retomado.

Para a classificação das digressões, baseamo-nos em Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51) que nos sugerem três categorias desse fenômeno, são elas: 1) baseadas no enunciado; 2) baseadas na interação; 3) baseadas em sequências inseridas. A primeira, refere-se ao fato de apresentar relação com o conteúdo que está sendo desenvolvido e vem acompanhada de marcadores conversacionais que podem estar no início ou no fim da digressão. A segunda, ocorre em função do ambiente em que os falantes estão envolvidos, por exemplo, a chegada de alguma pessoa durante a autoconfrontação. Já a terceira, ocorre em busca de esclarecimento por parte do ouvinte, quando esse não consegue entender o que foi dito pelo falante. Nesse caso, por exemplo, o ouvinte pode, por meio de questões, buscar esclarecer o aspecto confuso a respeito do tópico.

Como pode ser visto no exemplo extraído do texto transcrito, localizado abaixo, a digressão realizada pelo professor autoconfrontado inicia com a frase: “vou te dar outro exemplo”, sendo esse um marcador conversacional, indicando onde inicia a digressão. E, para concluir seu ato digressivo, o professor utiliza outro marcador: “então”, que nos mostra o fim da digressão e a volta ao tópico conversacional que se encontrava em desenvolvimento. O referido exemplo pode ser visualizado no quadro 3, logo abaixo:

QUADRO 3 - EXEMPLO DE DIGRESSÃO BASEADA NO ENUNCIADO

Linhas		
645	P1	Você está explicando o seguinte que você foi até aquele aluno buscá-lo né colocou a mão nele delicadamente pra ver se né para ver se ele despertava se estivesse dormindo ou coisa assim
	PH	[ou se estava passando mal né
	P1	[se ele reagia né se ele reagia...você disse que ele não começa a aula assim...então eu não sei se eu estou entendendo um critério: subjacente né
	PH	[é:: eu
	P1	[se o aluno não começa a aula assim eu vou até ele
660	PH	[pedir se está tudo bem
	P1	[mas se ele começa a aula assim então eu deixo
665	PH	vou te dar outro exemplo eu tenho uma aluna chamada Luísa Cardoso Peloso uma coisa assim da outra turma ela tinha um pique sabe ela participava ela vinha sentava na primeira fila...então você você participa com a aluna você ela tinha dificuldade ela é de química você você interage com o aluno ela começou ir mais para trás uma carteira a mais uma carteira a mais aí de repente ela estava lá a atrás aí eu comecei a me per/comecei a me preocupar eu falei ué...o que que está acontecendo né...é:só que eu não consegui chegar pessoalmente chegar com ela e perguntar aí em uma penúltima antepenúltima aula eu consegui: é: conversar com ela na aula mesmo né...perguntei se ela estava animada o você está animada está tudo bem e tal..aí ela respondeu que sim mas como ela tem uma amiga e a amiga estava na frente eu acho que deve ter havido alguma rusga então eu tenho que esperar a próxima ver se ela vem para a frente de novo...se aconteceu isso algum desentendimento entre as duas...há N problemas né N...é aluguel que atrasa é dinheiro que falta é a bolsa que foi é o Ru que eles vish... então é difícil você...

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

Ainda, esse exemplo pode ser classificado como uma digressão baseada no enunciado. Como visto anteriormente, esse tipo de digressão não perde de vista o tópico conversacional que estava em desenvolvimento, atuando como um complemento da fala do professor H.

Em um estudo posterior, Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 96-97) retomam as classificações de Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51), vistas anteriormente, e as exemplificam em novas denominações. A digressão vista na tabela acima, denominada digressão baseada no enunciado, passa a ser denominada, desta vez, digressão lógico-experencial. Ela continua com a mesma

característica, que é estabelecer relação entre o tópico principal e o tópico digressivo, e continua sendo conhecida pelos marcadores conversacionais no começo e no final, como visto no exemplo dado (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO; 2006, p. 96-97).

O próprio Dascal (2006) traz novamente à tona a teoria das digressões e nomeia essa categoria como digressão baseada no enunciado como “digressão-baseada-na-elocução”, mantendo sua definição, reforçando que esta categoria é a que se encontra mais perto do conteúdo. O autor também reforça a tese de que, na maioria das vezes, essas digressões baseadas na elocução aparecem com marcadores conversacionais “porém”, “desta vez”. Nesse sentido, o autor nomeia tais componentes como “dispositivos de abertura de parênteses” (DASCAL, 2006 p. 246 - 248).

Retornando às classificações, de acordo com Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51), a segunda categoria, denominada digressão baseada na interação, é distinta das demais, pois não apresenta nenhuma relação com o tópico em desenvolvimento, e sim com algo que está relacionado com o ambiente no qual os falantes estão inseridos, como por exemplo, ruídos. Mesmo não estando relacionada diretamente ao enunciado, ela não pode ser encarada como inadequada. Dascal (2006, p. 253) complementa a definição dessa digressão em seu estudo posterior dizendo que:

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

De acordo com Gonçalves (1994, p. 18), as digressões baseadas na interação são mais bruscas, pois adentram-se na conversa de forma menos previsível, mas não são duradouras e nem podem vir a tornar-se o foco principal da conversa.

QUADRO 4 - EXEMPLO DE DIGRESSÃO BASEADA NA INTERAÇÃO

Linhas		
165	P2	você quer aumentar o volume? ... Ali... embaixo na ... No cantinho
	PH	estou apanhando aqui ...
	P2	bem pertinho da: hora lá ...
170	PH	hum ... gerenciador de áudio
	P2	esse aí... é: acho que deu ...
	P1	clica na barra ali em cima na esquerda isso ...vamos ver... clica mais uma vez

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

Como podemos verificar no quadro acima, a digressão ocorreu pelo fato de que o áudio, durante a autoconfrontação, teve um pequeno problema, não era algo sobre o qual os participantes estavam discutindo, mas fez-se necessário uma pequena pausa, na qual se deixou suspenso, momentaneamente, o tópico que estava sendo desenvolvido para resolver o que estava acontecendo em relação ao ambiente. Por este motivo, pode-se classificar essa digressão como baseada na interação.

De acordo com os estudos mais atuais, a digressão, que anteriormente era denominada baseada na interação, agora é chamada de digressão interpessoal e possui duas subdivisões. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006), a primeira subdivisão é denominada digressão interpessoal incidental e está vinculada às preocupações sociais, como a chegada de outra pessoa ou a necessidade de seguir determinadas regras (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 97). Na autoconfrontação transcrita para análise dos dados, nenhuma digressão que se encaixe nessa categoria, a de interpessoal incidental, foi encontrada, visto que não há interrupções durante a gravação.

Já a segunda subcategoria, denominada de digressão interpessoal imediata, é, segundo Fávero Andrade e Aquino (2006), uma digressão que "(...) diz respeito à imediaticidade da situação enquanto relação, entre o falante e a pertinência de algum objeto presente no entorno" (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 98). Nesse caso, pode-se utilizar o exemplo descrito no quadro 4, pois a digressão ocorreu pelo fato de que um objeto, no caso o computador, não estava funcionando adequadamente.

Por fim, a última categoria, de acordo com Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51), é a digressão baseada em sequências inseridas. Essa categoria diz respeito às falas nas quais é possível conferir características explicativas, esclarecedoras da fala que vem sendo desenvolvida. Assim, essa categoria é baseada no ouvinte, visto que ela ocorre baseada em uma necessidade de explicação de algo que não ficou suficientemente claro, na visão do ouvinte ou do próprio falante, e, conseqüentemente, não foi compreendido ou foi apenas parcialmente compreendido. Esse tipo de digressão pode ser visualizada no quadro 5, representado abaixo:

QUADRO 5 - EXEMPLO DE DIGRESSÃO BASEADA EM SEQUÊNCIAS INSERIDAS

Linhas		
450	P1	isso te cansa?
	PH	isso
	P1	[a repetição da mesma aula?
	PH	[acho que a palavra não é cansar
455		me irrita... me irrita mas é claro que eu me controlo né a turma não tem culpa né
	P1	[a
		repetição da mesma aula?
	PH	da mesma aula... da mesma aula

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

No trecho de transcrição acima, há um claro exemplo de digressão baseada em sequências inseridas, quando o pesquisador “1” pergunta duas vezes; “a repetição da mesma aula”. A primeira resposta dada pelo professor “H”; “Acho que a palavra não é cansar me irrita... me irrita mas é claro que eu me controlo né a turma não tem culpa né” não responde, de modo satisfatório, a pergunta do pesquisador e, por isso, possivelmente, há a sua repetição da mesma questão. Isso leva o professor, na resposta à segunda pergunta, esclarecer que o que cansa é a repetição da mesma aula, quando ele diz: “da mesma aula...da mesma aula”. Como houve uma sequência de questões a fim de se esclarecer algo entre o pesquisador e

o professor participante, essa digressão é classificada como baseada em sequências inseridas.

De acordo com Dascal (2006, p. 251) essa categoria baseada em sequências inseridas também pode ser chamada de “digressão baseada em sequências corretivas” ou “digressão baseada em sequências que têm função esclarecedora”. Afinal, seu papel durante a conversação é justamente de esclarecer algo que não foi bem entendido. Nas palavras do autor:

As sequências corretivas foram objeto de Jefferson (1972) sob o título de “sequências laterais” e as sequências de função esclarecedora, por Schegloff (1972) com o nome de “sequência de inserção”. Ambas se iniciam com o ouvinte, no sentido de que constituem uma resposta a uma elocução anterior que não foi totalmente aceita ou totalmente compreendida (DASCAL 2006, p.251).

4.3 O DESENVOLVIMENTO CLÍNICO

Um objetivo significativo desta pesquisa é entender o desenvolvimento clínico do sujeito, e buscar relacioná-lo à utilização das digressões. Para fundamentar tal afirmação, buscamos articular a teoria das digressões, à da atividade reguladora e à do desenvolvimento clínico.

Para que se possa entender o que é desenvolvimento, abordaremos a teoria de Vigotski (2007), desenvolvida em sua obra *A formação social da mente*, mais especificamente, no capítulo intitulado: *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. Nesse texto, Vigotski (2007) desenvolve três conceitos importantes: o de nível de desenvolvimento real, o de nível de desenvolvimento potencial e, por fim, o de zona de desenvolvimento proximal.

O primeiro é sobre o nível de desenvolvimento que se estabelece como resultados de certo ciclos de desenvolvimento que já foram finalizados. Quando se define, através de testes, a idade mental de uma criança, por exemplo, está definindo sua zona de desenvolvimento real. Assim, esses resultados são baseados apenas a partir daquilo que a criança consegue fazer por si mesma, sem a ajuda de ninguém (VIGOTSKI, 2007, p. 98-99).

Já o segundo conceito, o a zona de desenvolvimento potencial, trata-se dos possíveis objetivos alcançados com a orientação de alguma pessoa que possui uma capacidade maior (VIGOTSKI, 2007).

E, por último, temos a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância estabelecida entre esses dois conceitos, pois ela define aquilo que o indivíduo não é capaz de fazer sozinho, mas que se encontra em processo de maturação, e que vai tornar-se, futuramente, parte de seu desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Sobre a zona de desenvolvimento proximal, o autor diz que:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Como afirma Vigotski (2007, p. 101), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. E quando se faz uso da zona de desenvolvimento proximal, que é inclusive o papel de uma ação de desenvolvimento, não se dá conta apenas do que já foi amadurecido na mente do sujeito, mas também, daquilo que está em processo formação, isto é, do que se pode realizar com a mediação.

Está nesse processo de mediação, a chave para compreender a autoconfrontação. Afinal, esse método tem como função proporcionar um momento no qual o sujeito, por mediação, possa desenvolver-se. De acordo com Clot (2010), o pesquisador tem a função de indagar o sujeito a fim de promover a sua reflexão e o seu desenvolvimento, devendo estar atento a qualquer vestígio proferido pelo sujeito durante sua fala.

Utilizando a teoria de Vigotski para o desenvolvimento clínico dentro da autoconfrontação simples, percebemos que a função dos pesquisadores ali presentes é a de mobilizar essa zona de desenvolvimento proximal nos profissionais. Nesse caso o professor, a partir da ajuda e orientação desses pesquisadores, pode repensar e aperfeiçoar sua prática docente, sem que ninguém o diga como e o que ele deve ou não fazer, mas sim, ele mesmo, em contato social com o outro, oriente-se. O papel do mediador é justamente dar possibilidade para que esse professor mobilize sua zona de desenvolvimento proximal, pois, de acordo com Clot (2010, p. 241), o pesquisador procura acompanhar o professor autoconfrontado nas suas situações de conflitos e com isso deixar que ocorra uma abertura de zonas de desenvolvimento potencial na sua atividade.

Assim, a sessão autoconfrontação simples e o diálogo com os pesquisadores mostram-se importantes para que o indivíduo possa observar-se em situação de trabalho e verbalizar aquilo que ele observa. O que se desenvolve dentro dele é a zona de desenvolvimento proximal e isso contribui para a sua aprendizagem, pois, de acordo com Vigotski, “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar 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”. E, após terem sido internalizados, esses processos passarão a fazer parte do desenvolvimento do indivíduo (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

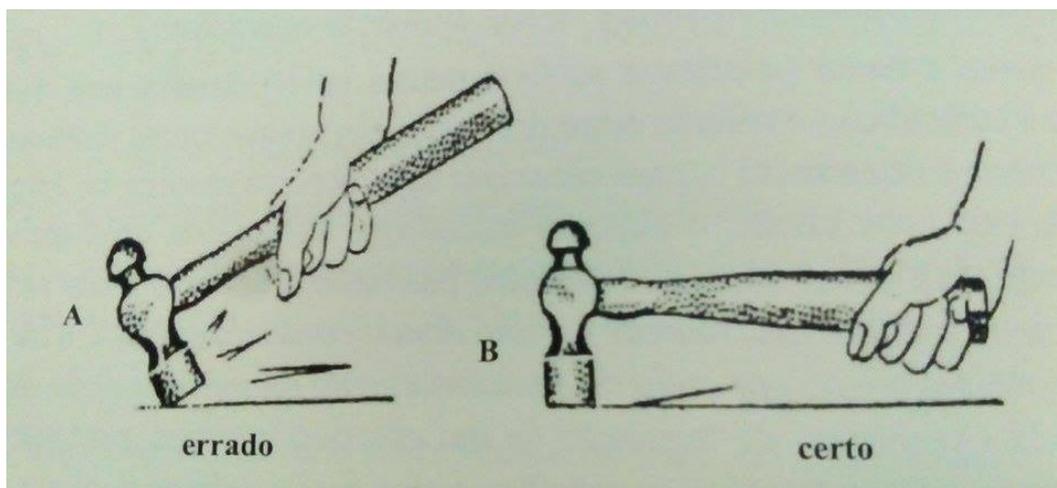
Com esses pressupostos teóricos o foco nas análises é encontrar o desenvolvimento proximal, a partir da fala do docente sobre sua própria atividade, relacionando, para isso, as digressões à atividade reguladora.

4.4 A ATIVIDADE REGULADORA

Segundo Lima (2010), a atividade reguladora é fase que transita entre atividade exterior para atividade interior. Seu papel é contribuir para que o indivíduo possa organizar mentalmente e superar os obstáculos, para então, regular o que se faz necessário em seu íntimo. Lima (2010) pontua que “(...) a atividade reguladora, pode-se considerar que ela corresponde a uma *atividade segunda* no interior de uma *atividade primeira*” (grifos do autor, p. 230). O exemplo que Lima (2010, p. 226) nos traz para exemplificar essas atividades é referente a uma visita técnica, e o objeto analisado como protótipo é um martelo nas mãos de um aluno que busca a aprendizagem prática em um contexto de uma ferrovia.

No referido estudo de Lima (2010), é analisada uma situação, na qual, um aluno, em contexto de uma visita técnica, busca utilizar o martelo com o fim de realizar uma marcação em uma junta isolante colada (JIC), para que depois essa peça possa ser perfurada no local marcado. Ao realizar o uso dessa ferramenta, em um primeiro momento, o aluno o faz da forma com que aparece no manual (figura B), ou seja, da forma prescrita na teoria, como pode ser verificado na imagem abaixo.

FIGURA 2 - PRESCRIÇÃO PARA UTILIZAR O MARTELO



Fonte: adaptado de Lima (2010, p. 222)

Conforme Lima (2010), essa forma prescrita vista em teoria na sala de aula, serviu, possivelmente, de base para o estudante realizar sua atividade primeira, ou seja, sua primeira marcação da JIC com o martelo. Porém, dado que teoria é algo generalizado e, por isso, não pode ser vista como ideal para todas as situações, pois não dá conta de satisfazer as necessidades de todos os possíveis contextos, o aluno percebe que, segurando o martelo da forma que viu na teoria, não obteve bons resultados. Não dado por satisfeito, o aluno, então, busca “deslocar” sua mão no martelo, a fim de “tatear” e buscar o melhor posicionamento. Assim, o aluno reconstrói a prescrição para atender, de um lado, a eficácia na marcação da JIC e, do outro, a segurança, pois, ao segurar o martelo na extremidade, conforme a prescrição, o aluno teria um efeito de alavanca maior, resultando em uma marcação adequada com menos força aplicada. Assim, o aluno tateia um meio termo, entre a segurança e a eficácia da marcação. Já que, se por um lado, segurar o martelo pela extremidade causa-lhe receio pelo risco de acertar o dedo, e, por outro lado, se ele segurasse o martelo muito próximo de sua “cabeça” o efeito de alavanca seria quase nulo, obrigando o aluno a aplicar uma força quase impossível.

Essa ação de redescobrir a forma como utilizar o martelo, juntamente com o seu pensamento, é a atividade segunda, que busca regular a atividade primeira que, no ponto de vista, neste caso, do aluno não foi bem-sucedida. Essa atividade segunda ocorre pois o aluno, ao perceber que algo necessita ser alterado, suspende a ação prática e a reorganiza; sendo que, nesse caso, o que necessita ser

reorganizado é a sua mão. Observamos aqui o conceito de que o pensamento se recria o tempo todo. Nesse caso, foi necessária a ação para recriar o pensamento; a ação quando o aluno utiliza o martelo e percebe que a sua mão não está na melhor posição, sendo assim, ele a ajusta para retomar tal ação de maneira mais eficaz (VIGOSTSKI, 2009, p. 412).

Observamos então que, a primeira ação de pegar o martelo é a atividade primeira, ao perceber que a mão não está bem posicionada, o aluno está realizando a atividade segunda, e quando ele retoma o ato de martelar ele executa a atividade primeira novamente, porém, dessa vez, reformulada, recriada. Sendo assim, a atividade reguladora é uma atividade que corresponde a uma fase transitória, onde o sujeito é capaz de se orientar mentalmente a fim de superar os obstáculos, como afirmado por Lima,

Com base nisso, pode-se dizer que a *Atividade Reguladora* corresponde a uma fase transitória da *atividade exterior* para a *atividade interior*. [...] O papel da *Atividade Reguladora* é auxiliar o aprendiz a se orientar mentalmente, a tomar consciência, a superar dificuldades e obstáculos, a refletir e a pensar, corresponde a uma atividade que ele dirige a si mesmo, auxiliando de modo íntimo seu pensamento (LIMA, 2010, p. 225).

Para pontuar a digressão na atividade reguladora, Lima (2010, p. 230) menciona que no, sentido linguístico, a atividade reguladora é uma digressão, pois nela, a atividade primeira é interrompida para que a sua organização entre em ação e, com isso, o indivíduo passe a se preocupar com a atividade segunda (que atua nesse caso como digressão), que é uma atividade que irá regular a primeira. Portanto, podemos dizer, concordando com Lima (2010), que a atividade segunda é uma digressão, visto que, ela deixa a atividade primeira suspensa para poder organizar-se (atividade segunda) e depois retomar aquilo que ficou momentaneamente de lado (atividade primeira).

Para tanto, temos a digressão como um fenômeno regulador, pois será ela, em seu papel de atividade segunda, quem vai regular e/ou organizar a atividade primeira, que, depois de ajustada, voltará a ser o foco do sujeito. Para podermos enxergar melhor esse conceito de digressão como função reguladora, vejamos o quadro abaixo, tendo em vista a autoconfrontação:

QUADRO 6 – ATIVIDADE REGULADORA

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

Fonte: elaboração própria com base em Lima (2010)

Sabe-se que a digressão também pode vir a tornar-se o foco da conversa, neste caso, a tabela acima não teria sua última coluna, pois, caso isso ocorresse, a atividade segunda não teria a função de regular o enunciado, e sim, de formular um novo tópico conversacional.

Buscaremos, posteriormente, nas análises, encontrar essa relação de atividade primeira e atividade segunda nos tópicos em tela.

4.5 A RELAÇÃO ENTRE: PENSAMENTO, LINGUAGEM E AFETO

O pensamento e a linguagem são conceitos importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, como nos diz Vigotski (2009, p. 409), “pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Esse conceito de Vigotski faz-se muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, visto que, o professor autoconfrontado precisa exprimir em palavras a sua atividade, ou seja, descrevê-la. E a linguagem não serve como uma expressão pronta do pensamento, pois, quando se transforma em linguagem, o pensamento se reestrutura e com isso sofre modificações (VIGOSTSKI, 2009).

E uma possível articulação dessa teoria pode ser feita com o que Lima (2010) desenvolveu sobre a atividade reguladora, pois, como visto anteriormente, a atividade reguladora ocorre justamente para regular a atividade que não estava sendo bem desenvolvida; essa atividade é momentaneamente suspensa para depois ser retomada. Sendo assim, quando o falante realiza o enunciado, ele está realizando a atividade segunda, que ocorre e regula a atividade primeira, que é o pensamento.

A respeito da linguagem, Bakhtin (2011, p. 261-286) nos diz que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que para tal uso cada indivíduo faz uso de um estilo, conceituado por ele como a forma que o falante busca para se expressar. Os vocábulos que ele utiliza, as figuras de linguagem, tudo o que está envolvido com a enunciação se caracteriza como estilo do falante. Bakhtin (2011, p. 261-286) ainda pontua que a escolha dos estilos ocorre para suprir a intenção discursiva do falante. Esse conceito de escolha será, posteriormente, encontrado nas análises, visto que, o falante o utiliza em boa parte do tempo das digressões, que podem vir a ser utilizadas com alguma intenção na interação.

Essa intenção do professor autoconfrontado de utilizar a digressão pode ser explicada por Clot (2010, p.139), quando ele retrata o “difícil de dizer” que, segundo ele, ocorre quando o sujeito autoconfrontado se vê em sua própria atividade e demonstra dificuldade para se expressar sobre ela. Essa explicação, pode ser relacionada à digressão, pois o professor autoconfrontado utiliza as digressões em seu enunciado, por “esbarrar” no “difícil de dizer”, ou seja, ele é capaz de observar a ação, nesse caso o trecho gravado de sua aula, porém não encontra tanta facilidade para descrevê-la. A partir disso, ele busca, nas digressões, uma alternativa para tentar superar a dificuldade de descrever sua atividade.

Com isso, temos Lima (2015), que relata uma pesquisa, baseada em sujeitos, em situação de trabalho, que buscam por regular a atividade que se encontra em oscilação. De acordo com o autor, quando um sujeito se depara com alguma atividade que lhe é desafiadora, ele tentará, de alguma forma “resolver” essa situação e, para tal empresa, o sujeito começa a oscilar entre duas formas que são opostas e, com isso, ao final do processo, ele encontra um ponto de equilíbrio que fará com que a dificuldade, que antes era aparente, seja imperceptível. Essa formulação de Lima (2015) é essencial para o presente estudo, pois, como visto, as digressões podem ser usadas para suprir o “difícil de dizer” descrito por Clot (2010, p.139), e elas são utilizadas como fenômeno regulador, em casos nos quais, por exemplo, a dificuldade do professor autoconfrontado seria descrever, em palavras, os seus sentimentos e pensamentos em relação ao trecho de aula, nesses casos ele necessitará encontrar o seu “ponto de equilíbrio”.

Esses conceitos de pensamento, linguagem, enunciado e afeto serão importantes para o desenvolver das análises, visto que a análise ocorre sobre o enunciado do professor autoconfrontado, como poderemos ver na seção a seguir.

5 ANÁLISES

Para continuidade do trabalho, serão apresentadas as análises que foram feitas à luz da fundamentação teórica. Primeiramente, foi necessário delimitar os tópicos conversacionais da autoconfrontação transcrita. Após, foi preciso localizar se havia, ou não, digressões dentro de cada tópico, e, por fim, foi necessário analisar a digressão de forma a constatar se ela atuou ou não como atividade reguladora dentro da conversação.

5.1 OS TÓPICOS CONVERSACIONAIS

Como visto anteriormente, os tópicos conversacionais são subdivididos em três categorias: supertópico, tópico e subtópico. Utilizando o material transcrito da autoconfrontação, buscamos encontrar e dividir todos os tópicos conversacionais deste material.

Como abordado anteriormente na metodologia, a autoconfrontação, que está em análise, ocorreu com um professor do Departamento de Matemática da UTFPR, e foi feita a partir de um trecho de sua aula. Essa autoconfrontação aconteceu em um programa de formação continuada com professores da referida universidade.

O diálogo produzido nessa autoconfrontação surge a partir das observações realizadas por parte dos pesquisadores e, sobretudo, do próprio professor. Dentre essas observações, encontram-se os seguintes temas: 1) os alunos saírem da sala de aula o tempo todo; 2) o cansaço que leva alguns alunos a dormirem durante as aulas; 3) a dificuldade em se realizar uma aula de matemática e interagir com os alunos ao mesmo tempo, não deixando que a aula em si vire apenas cálculo no quadro e, por fim, 4) a quase inexistência de participação dos alunos durante as aulas.

Podemos dizer que o supertópico é o trecho de aula que foi gravado, pois é sobre ele que os diálogos da autoconfrontação tratam, de modo geral. Denominamos então, como o supertópico desta análise, “o trecho de aula gravado”. Dentro desse supertópico podem ser encontrados tópicos que foram denominados de acordo com o assunto, conforme apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 1 – TÓPICOS DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

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

Fonte: elaboração própria através dos dados da pesquisa

Notamos, assim, que o supertópico “trecho de aula gravado” possui dezessete tópicos, ou seja, dentro desse grande tema, vários outros foram desenvolvidos durante a autoconfrontação.

Como mencionado anteriormente, Fávero (1993, p.38) nos diz que o tópico é aquilo sobre algo que está sendo dito e que envolve os participantes da conversa durante o ato de falar, sendo que o sentido da conversa vai sendo desenvolvido a partir desses tópicos. Quando ocorre o fenômeno da *centração*, há a inserção de um novo tópico (FÁVERO, 1993, p.38).

Como o objetivo desta pesquisa é encontrar a atividade reguladora nas digressões, a fim de entender o desenvolvimento clínico do sujeito, as que serão explicitadas são as digressões baseadas no enunciado, as digressões baseadas na interação e as digressões baseadas em sequências inseridas. Afinal, de acordo com Fávero (1993, p.38), essas são *centrações* que ocorrem dentro do tópico que vem sendo desenvolvido, e, quando há espaço, são deixadas de lado para que se possa retomar a *continuidade* da fala, ou seja, de acordo com Lima (2010, p. 225) essas digressões exercem o papel de *atividade segunda* na conversação, pois aparecem durante a fala, a fim de organizar a *atividade primeira*.

A próxima seção deste trabalho tratará sobre a digressão dentro do tópico e sobre as formas com as quais ela se apresentará.

5.2 DIGRESSÃO DENTRO DO TÓPICO

Para realizar as análises, foram recortados trechos da autoconfrontação. Esses recortes possuem as falas e o tempo em que foram proferidas pelo falante, e

dentro delas, há a presença das digressões. O objetivo é encontrar a digressão nas falas e buscar a sua função reguladora.

Ficará claro, ao longo das análises, que, o professor autoconfrontado utiliza as digressões em grande parte de suas falas, porém, no início da sessão, acaba por tornar essas digressões o foco de seu enunciado. Com o decorrer da conversa podemos notar que ele, aos poucos, utiliza as digressões com a função de regular o seu enunciado, retornando assim, ao tópico que estava em desenvolvimento.

O tópico denominado “os alunos que saem da sala” é o primeiro ponto que o professor autoconfrontado menciona sobre o vídeo. Logo após o início da conversa o pesquisador “1” solicita que o professor assista ao vídeo de um trecho de aproximadamente dois minutos e comente o que ele pôde observar. O professor nota o fato de que um aluno se retira da sala, o pesquisador confirma com ele o fato, solicita que o professor reveja o vídeo para ter certeza de sua reação. A partir de então o tópico começa a ser desenvolvido.

Notamos nesses trechos de autoconfrontação que ocorrem várias digressões. Foram contabilizadas onze delas, sendo quatro baseadas na interação e sete baseadas no enunciado. A linha inicial é a cento e trinta e cinco, portanto, podemos considerar que esse trecho abaixo está localizado no início da autoconfrontação, já que há, no total, três mil e oitenta linhas. Podemos conferir a primeira ocorrência no quadro abaixo:

QUADRO 2 – TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE.

135	PH	vamos ...mouse diferente ((ruídos))
140	P1	você pode pausar à vontade ((ruídos))
145	PH	esse e uma cen/esse é um momento interessante que o: aluno sai né ... o aluno sai da sala eu nunca eu não não no ensino superior eu nunca: há muito tempo eu deixo de me incomodar com aluno que sai da sala
	P1	[aham
150	PH	[há muitos anos atrás eu me incomodava com tudo aluno entrar aluno sair ir ao banheiro: mas eu hoje eu já não faço mais então se a gente vê/olha nesse momento da da aula né o aluno saiu vários entram e saem eu acho que e cultura deles eles não não não entram numa em uma a/ há exceções né mas:a:lguns alunos ali

		né tem um aluno dormindo ali né o
155	P1	então assim nesses 17 segundos do vídeo houve um aluno que saiu ali né
	PH	[é
	P1	[né e
		você apresentou alguma reação enquanto estava ali no quadro?
160	PH	[eu OLHEI para
		ele só observei eu sempre observo que eles saem eles podem estar passando mal ou pode está:
	P1	[vamos voltar e rever?
	PH	[sangue alguma coisa

Fonte: dados transcritos da autoconfrontação

Esse trecho inicia com uma digressão baseada na interação, ou seja, uma *centração* que ocorreu durante o fluxo conversacional em que o PH comenta sobre o *mouse* que, em sua opinião, é diferente. Como visto anteriormente, as *centrações* possuem como característica interromper rapidamente a conversação, ou seja, elas aparecem, mas logo são substituídas por uma nova *centração*, buscando restabelecer a continuidade e organicidade do fluxo conversacional (FÁVERO 1993, p. 39-40).

O tópico em discussão, no trecho acima apresentado, é sobre os alunos que saem da sala durante a aula. Esse tópico foi observado e iniciado pelo PH, quando, ao assistir o vídeo, faz uma fala negando o fato de que ele se incomode com os alunos que saem da sala de aula. O P1 apenas concorda com um aceno verbal de concordância “aham” e deixa que o PH continue, visto que, o processo clínico tem como objetivo deixar o profissional autoconfrontado falar (CLOT, 2010).

Porém, na fala seguinte, quando o PH diz: “há muitos anos atrás eu me incomodava com tudo aluno entrar aluno sair ir ao banheiro: mas eu hoje eu já não faço mais (...)”, notamos claramente seu incômodo ao falar do assunto, pois ele afirma que, há tempos atrás, costumava se incomodar com o entra e sai dos discentes, mas hoje não mais. O motivo pelo qual o professor autoconfrontado escolhe esse tópico para descrever no seu trecho de aula mostra que ele encontra-se afetado pelo assunto, mesmo negando inicialmente. E, como visto com Lima (2015), o sujeito mostra nesse trecho a sua dificuldade, revelando qual é a sua atividade desafiadora, nesse caso, o entra e sai dos alunos em sala de aula.

A partir disso, o pesquisador “1” confirma que, aos dezessete segundos do vídeo, há um aluno que saiu da sala e faz sua primeira pergunta ao PH, questionando-o sobre sua reação ao ver esse aluno saindo e lhe solicita que retorne ao vídeo para que possam rever a cena.

Nesse momento, há outra digressão baseada na interação mostrada no quadro seguinte, pois, quando PH procura o comando para aumentar o volume do vídeo, é possível notar novamente que o fluxo conversacional foi descontinuado para que essa nova *centração* ocorresse “você quer aumentar o volume? ...Ali...embaixo na ... no cantinho” e, quando tudo parece estar organizado, PH retoma sua fala pontuando sobre o aluno que saiu da sala de aula da seguinte forma: “olha lá ó...eu só observo que ele sai”.

QUADRO 3 – TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE

165	P1	você quer aumentar o volume? ...Ali...embaixo na ... no cantinho
	PH	estou apanhando aqui ...
	P2	bem pertinho da: hora lá ...
170	PH	hum ...gerenciador de áudio
	P2	esse aí... é: acho que deu ...
	P1	clica na barra ali em cima na esquerda isso...vamos ver...clica mais uma vez
175	AV	((ruídos))
	PH	olha lá ó...eu só observo que ele sai
	AV	((ruídos))
180	P1	houve algum descompasso eu acho
	P2	é
	AV	((vídeo))
	P1	só um pouquinho Henrique só só só um pouquinho deixa eu tentar deixa eu tentar resolver esse problema aqui... houve algum descompasso alguma da da gravação vamos ver vamos recomeçar ok?
185	PH	ok
	P1	ai você fica a vontade você pode... pausando ou se se passa
	P2	naquele quadradinho clica ali assim
190	PH	aqui?

	P2	nesse isso ai você começa de novo
	P1	isso ótimo fica a vontade para pausar como você preferir Laureci
195	AV	((ruídos))
	PH	((inaudível)) uma menina agora ali ()
	AV	((ruídos))
200	PH	((inaudível))
	AV	((ruídos))
	PH	é
205	AV	((ruídos))
	P1	pausa um pouquinho fala um pouquinho para nós
	AV	((ruídos))
210	PH	está difícil aqui o negócio

Fonte: dados transcritos da autoconfrontação

O vídeo apresentou certo descompasso entre o som e a imagem e, com isso, uma nova digressão ocorreu, novamente interferindo na organicidade da conversa, que, nesse momento, fica “trepidando” entre estar no tópico em desenvolvimento, que é sobre o entra e sai dos alunos e estar na digressão baseada na interação por problemas tecnológicos, que são os fatos que o professor e os pesquisadores tentaram ajustar.

Para tanto, podemos afirmar que as digressões que se baseiam na interação possuem função de *atividade reguladora*, visto que aparecem a fim de regular algo. Como nos diz Dascal (2006, p. 239), as digressões possuem papéis tais como: regular, sustentar e contribuir para a conversa.

Nesse caso, como o vídeo que encontra-se com problemas de áudio e de descompasso, essa digressão não resulta em nenhum desenvolvimento clínico para o indivíduo. Ela apenas tem a função de regular o que está comprometendo atividade primeira, que é o tópico sobre o entra e sai dos alunos durante as aulas, logo que o empecilho tecnológico é resolvido a digressão é “abandonada”.

Após o vídeo ser revisto pelos participantes da autoconfrontação, P1 resolve lançar uma pergunta ao PH. Temos, nesse momento, uma *centração*, ou seja, um novo tópico, que se inicia em forma de pergunta e que promove *continuidade* e

organicidade da conversação, sendo essas, as formas de prosseguir com o enunciado. A pergunta realizada pelo pesquisador é sobre o fato de os alunos entrarem e saírem da sala de aula; o pesquisador questiona o professor autoconfrontado sobre “o fato de o aluno entrar e sair da sala incomodar o professor em seu início de carreira”, e, logo após, instiga PH a responder se hoje ele não é mais incomodado por essa situação. É o que podemos verificar no quadro 10 abaixo:

QUADRO 4 – TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE

220	P1	ok.....é: você comentou que o fato de o aluno: levantar sair: da sala isso te te incomodava bastante no início é isso?
	PH	sim
	P1	hoje já não incomoda mais?
225	PH	[hoje já não me incomoda mais
	P1	apesar disso quando quando o aluno saiu ali você olhou para ele né?
	PH	sim
	P1	é: a minha pergunta seria a minha pergunta é né
230	PH	[uhum
	P1	[o fato de ele ter levantado e saído de alguma forma te interferiu ali no teu raciocínio no qua:dro?
	PH	não não não
235	P1	[você prosseguiu com o raciocínio
	PH	[sim
	P1	[e só verificou que ele saiu e:
	PH	[é
245	P1	[e aquilo não te incomodou mais?
	PH	é não não porque a: os que vem diariamente eu logo pego o nome e tal então as vezes está com algum problema né então: eu o ano passado por exemplo eu tive um problema com uma aluna psicológico sério uma aluna e: eu ate chamei ajuda da da psicóloga aqui da da universidade né para conversar com ela...eu eu consigo observar: algumas coisas assim claro que você não consegue pegar todo mundo né... mas se o aluno é: está com problema eu sempre... eu sempre chego nele e pergunto depois.
	P1	quando você
	PH	[se está tudo bem se o por por que que está está não está vindo esse tipo

		de coisa né
--	--	-------------

Fonte: dados transcritos da autoconfrontação

O PH nega o fato de ser incomodado por essa situação quando diz: “hoje já não me incomoda mais”. Nessa parte do trecho analisado, notamos a importância do pesquisador no aspecto clínico, pois ele foi capaz de perceber que o profissional, em seu íntimo, encontra esse questionamento que talvez, no momento, para o professor parecesse irrelevante.

Na continuidade da autoconfrontação, o pesquisador insiste em buscar esclarecimentos sobre o porquê esse profissional notar e verbalizar o ato de o aluno retirar-se da sala de aula. Vale ressaltar a importância de levarmos sempre em consideração que essa interação não é uma mera conversa, mas sim uma autoconfrontação clínica, um processo que busca o desenvolvimento clínico do sujeito, como visto anteriormente (CLOT, 2010, p. 246).

A partir desse momento, encontramos perguntas pontuais e as respostas dadas pelo PH são apenas monossílabas, “sim”, “uhum” ou “não”, revelando aí um estranhamento por parte do professor, pois não esperava que o pesquisador continuasse o assunto que para ele já se encontrava bem resolvido. Afinal, em suas palavras, ele se incomodara com o fato de entrar e sair de alunos na sala de aula, mas, atualmente, isso não importava mais. Quando P1 menciona o fato de que PH olhou para o aluno que estava saindo da sala, PH apenas responde com um “sim”. Quando isso ocorre o pesquisador continua a instigar o professor e realiza novamente sua pergunta; “E aquilo não te incomodou mais?”, como pôde ser visto no quadro acima.

Essa pergunta feita pelo pesquisador é o tópico que vem sendo desenvolvido, e também exerce a função de *atividade primeira*. O que ocorre, nesse momento, é que o professor realiza uma digressão baseada no enunciado quando vai responder à questão realizada pelo pesquisador. Essa digressão realiza o papel de *atividade segunda*, pois o professor não sabe o que, nem como responder à questão do pesquisador. Por esse motivo, relata um fato que ocorreu em outra ocasião, inserindo, assim, uma nova *centração* que não promove uma descontinuidade total da conversação, mas deixa a pergunta do pesquisador sem resposta, como se fosse essa digressão um “ato de fuga” por parte do professor autoconfrontado. E, para

concluir a fuga, o professor não retoma o tópico lançado pelo pesquisador. Assim, ele não utiliza a digressão para regular a *atividade primeira* e então voltar a responder, ele fica perdido na digressão, deixando a questão (que era a *atividade primeira*) sem resposta, ou seja, não fechou o ciclo de: *atividade primeira, atividade segunda e atividade primeira*.

O pesquisador 1, ao notar que o professor não consegue retornar a *atividade primeira*, retoma o tópico relançando a pergunta ao seu interlocutor, questionando-o novamente sobre o incômodo causado pelo entra e sai dos alunos, reformulando sua questão, como podemos verificar logo abaixo:

QUADRO 5. TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE

250	P1	quando você disse que: no início da carreira...o fato de o aluno levantar sair te incomodava incomodava de que forma como é que era isso?
	PH	a: eu eu acreditava muito nas é: como é que eu vou colocar esse termo é: nas nas regras...existiam regras a serem seguidas né é: o professor era: dono absoluto do espaço é: responsável talvez por trabalhar muito com crianças daí e diferente né...é diferente uma criança não vai sair da sala sem pedir autorização sem é: então naquele quando eu fui fui me formando no início é: para para começo de conversa como eu era Marista tinha que sentar em fila ou: todo mundo em fila bem certinho né vo/ você era obrigado a tirar da sala quem estava se uniforme...não podia chiclete... é: uma série de coisas que foram que eu aprendi muito cedo né
255	P1	você foi professor no colégio Marista isso?
	PH	[Marista uhum...então a disciplina era muito rigorosa
260	P1	ensino: fundamental?
	PH	[fundamental e médio...então apren/nessa época eu era nossa eu era um sargento com essa com essa mentalidade assim eu era muito duro
265		nossa...eu era muito duro...uma vez uma aluna muito boa estava fazendo eu eu comecei é porque eu fiz desenho de arquitetura no ensino técnico...e ai eu consegui começar dar aula de desenho geométrico...e eu não admitia que os alunos copiassem em uma folha qualquer pra ir para casa e passar a limpo sabe...e logo que eu cheguei uma aluna mas muito boa aluna um das melhores alunas do colégio ((risos)) e eu peguei a folha dela e rasquei amassei e falei você está pensando que minha aula é rascunho o que que é isso essa menina desandou chorar sabe desandou no choro...daí o Arguerna me chamava né Arrnadinho o que que você fez Arrnadinho que essa era minha mãe né eu disse pô a menina falou eu estou dando aula e a menina me faz um negócio desse falei não mas você tem que ter mais mais jeito você não pode fazer isso com a menina a menina e uma das melhores alunas nossa
270		você veio mãe veio pai veio nossa então se você comparar hoje eu vou entrar né em atrito de 5 em 5 segundos minutos com aluno de ensino superior eu não faço mais isso se o aluno quiser ficar ele fica se ele quiser o aluno está de cabeça baixa ali dormindo...eu: realmente nesse nesse estágio eu já não não olho mais essas coisas ...claro em dias de provas eu eu imploro para eles
275		

		desligarem o celulares eu não gosto de celular porque já tive problema nas aulas passadas nas provas passadas mas em termos de...de de aula assim eu não tenho indisciplina não sei se vocês viram não tem ninguém... que fica lá perturbando né o ambiente.
280	P1	é realmente não tem
	PH	aham
	P1	e a te/existe um aluno ali realmentede cabeça baixa
	PH	[e ele é
285	P1	[provavelmente dormindo
	PH	é

Fonte: dados transcritos da autoconfrontação.

A questão utilizada pelo pesquisador foi: “quando você disse que: no início da carreira...o fato do aluno levantar e sair te incomodava incomodava de que forma é como era isso?”. Como ocorreu da primeira vez, o professor realiza uma nova digressão baseada no enunciado e mostra que foi afetado pelo assunto, quando profere a frase “como é que eu vou colocar esse termo”, pois mostra claramente dificuldade para opinar sobre o assunto e demonstra certo receio em expor-se (LIMA 2015).

A partir disso PH busca, nas digressões, sua zona de conforto. Para isso, ele realiza novamente uma *contração*, que possui função de regular a *atividade primeira*. Como apontado anteriormente, o professor permanece, na maior parte de seu enunciado, nas digressões, pois lá encontra-se em sua zona de conforto, ou seja, foge do “difícil de dizer”. Notamos que, no trecho, há uma segunda tentativa do mediador perguntar sobre se o incomodava o entra e sai dos alunos, quando ele diz: “quando você disse que: no início da carreira...o fato de o aluno levantar sair te incomodava incomodava de que forma como é que era isso?”. E não obtendo uma resposta, o pesquisador resolve, então, utilizar a digressão para desenvolver a conversa com o professor autoconfrontado. Por isso, continua a digressão, juntamente com o professor, e pergunta-lhe: “Você foi professor no colégio Marista?”.

Esse processo clínico do pesquisador, que busca proporcionar um momento, no qual, o sujeito possa se desenvolver, ocorre por meio da mediação. Em tal processo, o pesquisador ajuda o sujeito a realizar aquilo que sozinho ele não

consegue, ou seja, busca instigar a zona de desenvolvimento potencial, transformando-a em desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2007).

O fato de que o professor não consegue sozinho utilizar a digressão com o propósito de regular sua atividade primeira e retornar a ela como resultado do desenvolvimento, mostra a importância do papel do pesquisador, ao fazer com que o sujeito ultrapasse o “difícil de dizer”, proporcionando-lhe, assim, um momento de desenvolvimento, isto é, colaborando para que o sujeito possa desenvolver ferramentas que até então ele não possuía.

Com efeito, o pesquisador realiza a digressão baseada no enunciado, juntamente ao professor, até que perceba que o mesmo encontra-se mais tranquilizado. Correlacionando isso à teoria de Vigotski (2007), podemos observar que o professor encontra-se em sua zona de desenvolvimento real, ele consegue sozinho realizar as digressões, mas ainda não avançou para a sua zona de desenvolvimento potencial. É nessa última que o pesquisador tenta realizar seu processo clínico, promover o desenvolvimento no sujeito, a fim de que ele consiga realizar posteriormente sem seu auxílio.

No recorte seguinte, o pesquisador relança o tópico com outro foco, não questiona mais sobre um possível incômodo do professor, ao presenciar seus alunos, saírem de sua aula, mas questiona sobre a frequência do entra e sai dos alunos, no tempo em que o professor não se incomodava com isso, comparado aos dias atuais.

QUADRO 6 – TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE

290	P2	eu queria te perguntar assim se a a a frequência de alunos que sai e entram da sala diminuiu desse desse tempo que você esta falando de quando você se incomodava com isso para agora ou aumentou e a mesma como que é?
295	PH	a: hoje é muito mais acho que hoje é mais complicado, mas também a gente esta vivendo um tempo quente também né então os alunos tem muita garrafa de água volte e meia sai menina pegar água volta com água...é uma coisa essa salas essas salas ai nossa são muitos ruins em dia de prova ai...vemos 50 e agente tem que sair lá para fora não tem
	P2	aumentou a frequência do entra e sai?
	PH	[eu acho que sim eu acho que sim
300	P2	mas ligado
	PH	[é [

	P1	independentemente de ser verão agora ou ou não?
305	PH	eu acho que mais no verão
	P1	mais no verão?
	PH	é
310	P1	mas de maneira geral né da época que você estava no início de carreira...para hoje esse comportamento do aluno levantar sair entrar é: isso: aumentou ou diminuiu de forma geral independentemente de ser verão ou não?
	PH	hum não sei não tenho parâmetros...acho que é igual acho que é a mesma coisa
	P1	mesma coisa?
	PH	[e a mesma coisa acho
315	P1	talvez seja uma coisa para observar depois né
	PH	[é
	P1	[observar a gente pensar a respeito
	PH	[é eu acho
320	PH	que é
	P1	ok
	PH	e mas isso ocorre em todas as aulas ...se você olhar você vai ver que... é muito difícil
	P1	então assim aquele aquele aluno ali debruçado sob carteira e: dormindo você disse assim que não mexe com com esses alunos é isso?

Fonte: dados da autoconfrontação transcrita

O professor inicia sua resposta de acordo com o tópico em desenvolvimento, mas logo na linha seguinte realiza outra digressão baseada no enunciado e, novamente, não volta ao tópico no fim de sua resposta, ficando apenas na digressão.

A pesquisadora 2, que também participa da autoconfrontação, resolve então deixar a pergunta objetiva, quando diz: “aumentou a frequência do entra e sai?”. O professor responde com: “eu acho que sim eu acho que sim” e linhas abaixo diz que isso pode ter relação com o verão. Porém, insistentemente, o pesquisador A resolve questionar mais uma vez o professor sobre a frequência de o aluno retirar-se da sala de aula, independentemente, de ser verão ou não. Para essa pergunta o professor

admite não ter parâmetros para responder: “hum não sei não tenho parâmetros...acho que é igual acho que é a mesma coisa”.

Como o objetivo não é o pesquisador pensar e resolver as situações pelo professor, visto que, ele busca afetá-lo para que ele possa se desenvolver, a resposta fica a cargo do próprio professor, e o pesquisador, para evitar um conflito e dar continuidade à sessão de autoconfrontação, menciona que talvez isso, a questão do entra e sai dos alunos em sala, tenha a ver com o clima, seja assunto para se observar e pensar posteriormente, deixando o professor ainda mais intrigado, pois o PH diz: “E, mas isso ocorre em todas as aulas....se você olhar você vai ver que...é muito difícil”. Nessa parte, temos mais um desenvolvimento clínico, o professor se mostra claramente afetado pelo assunto, e mesmo sem admitir afirma ser “muito difícil”.

Com isso, podemos dizer que ele é incomodado pelo fato de os alunos entrarem e saírem da sala durante a aula, e é provável que o professor lembre-se dessa conversa, quando alguém se retirar de sua aula, pois ele mostra um desenvolvimento clínico, mesmo sendo pequeno. Se voltarmos à pergunta realizada por P1 “hoje já não incomoda mais?” e respondermos como essa última fala do professor H “e mas isso ocorre em todas as aulas ...se você olhar você vai ver que... é muito difícil” encontraremos aí, a resposta, de que o entra e sai ocorre em todas as aulas, ou seja, a frequência é alta, e que para o professor a situação é muito difícil, ou seja, isso o deixa incomodado.

Logo após esse tópico, relacionado ao tema sobre o entra e sai dos alunos, ter sido encerrado pelo pesquisador 1, uma nova *centração* é inserida, ou seja, um novo tópico começa a ser desenvolvido pelos falantes. Esse novo tópico é denominado “alunos que dormem durante as aulas”. Como anteriormente, quem insere o tópico é o pesquisador A, com uma questão que encontra-se no quadro abaixo:

QUADRO 7 – TRECHO DA AUTOCONFRONTAÇÃO EM ANÁLISE

320	P1	Então assim aquele aquele aluno ali debruçado sob carteira e: dormindo você disse assim que não mexe com com esses alunos é isso?
	PH	[Uhum uhum deixo que
	P1	durma [você [

PH	Até porque...é: quando eu fazia é:ensino médio a noite no Wilson Jofre em Cascavel eu sempre dormia em cima da carteira porque eu era servente de pedreiro eu trabalhava de servente de pedreiro e fazia ensino médio a noite então meu era inevitável isso né eu tenho aluno por exemplo que passa a noite em show bebendo... eles estão ali eles deitam e são bons alunos o Samuel por exemplo não nessa turma na outra ele é excelente aluno
P1	[Certo

Fonte: dados da autoconfrontação transcrita.

O tópico iniciou com uma questão que é brevemente respondida pelo PH com: “uhum uhum deixo que durma”. E, logo quando o pesquisador iria retomar a palavra, o professor assalta seu turno conversacional e realiza sua primeira digressão nesse primeiro tópico. Digressão, essa, baseada no enunciado, que tem como finalidade complementar sua resposta anterior. A resposta inicial dada pelo PH é a sua *atividade primeira*. Quando ele nota que o pesquisador vai retomar a palavra, ele realiza a digressão, que é a sua *atividade segunda*, pois nota que sua resposta não foi totalmente completa e adequada à pergunta em questão. Com essa digressão, ele busca regular aquilo que já foi proferido por ele.

Como visto anteriormente, o professor não é capaz de realizar a digressão e utilizá-la como fenômeno regulador de sua fala para retornar a *atividade primeira* com mais segurança. Porém, o pesquisador utiliza a técnica para tentar mostrar ao professor que, após a digressão, faz-se necessário que ele retorne ao tópico em desenvolvimento.

Notamos que nessa digressão realizada pelo PH, já pode ser encontrado o tópico sendo retornado no final de sua digressão, quando ele diz; “eles estão ali eles deitam e são bons alunos, o Samuel, por exemplo, não nessa turma na outra ele é excelente aluno”. Nesse ponto, já é possível notar o desenvolvimento clínico do professor em sua forma de utilizar a digressão como atividade reguladora no seu enunciado.

Primeiramente, o professor apenas realizava a digressão e não retornava ao tópico principal, o pesquisador, a fim de desenvolver sua zona de desenvolvimento potencial, realiza digressões e retorna ao tópico, com o intuito de mostrar ao professor como utilizar esse fenômeno durante a fala, como objeto regulador.

Notamos que o professor não é capaz de realizar sozinho essa tarefa no primeiro tópico da autoconfrontação, mas como a zona de desenvolvimento potencial refere-se ao processo de amadurecimento futuro do indivíduo, há, então,

em um futuro próximo, um pequeno desenvolvimento do professor, visto que ele observa como o pesquisador realiza as digressões e passa a utilizar em seu próprio enunciado.

O professor agora realiza a digressão baseada no enunciado, a fim de regular o seu enunciado anterior, ou seja, com o objetivo de regular a sua *atividade primeira*, conseguindo retornar parcialmente ao tópico principal, utilizando então o esquema *atividade primeira, atividade segunda e atividade primeira*. Nesse cenário, o professor torna a digressão um fenômeno regulador da sua fala e da sua própria atividade segunda, que vem a fim de deixar a atividade primeira suspensa momentaneamente para depois retomá-la.

Com esse estudo pôde-se perceber que as digressões atuam com a função de regular o enunciado. Tal achado pode ser relacionado à definição de atividade reguladora – exemplificada por Lima (2010, p. 103) em que o autor nos diz que a *atividade segunda* tem como função regular a *atividade primeira*. Podemos afirmar que essa atividade *segunda* refere-se às digressões, que são utilizadas para regular o enunciado, superando assim o “difícil de dizer” que foi mencionado por Clot (2010, p. 109), e ajudando no desenvolvimento clínico do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de conclusão de curso propôs entender um pouco mais sobre o fenômeno da digressão; sob uma nova perspectiva, a da atividade reguladora. Atualmente, não se encontram trabalhos que estudem esse fenômeno sob esse aspecto, por meio das relações teóricas que aqui propomos.

Inicialmente, foram abordados alguns pressupostos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade, proposta por Clot e Faïta (2010), a qual atua com o objetivo de levar o sujeito a pensar sobre a sua própria atividade, tornando-o o especialista, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento clínico do indivíduo. Como visto, a Clínica da Atividade desenvolveu o método da autoconfrontação, que pode ocorrer de duas formas: com apenas um profissional e o pesquisador (autoconfrontação simples), ou com dois profissionais, os quais irão assistir e à gravação do colega e comentá-la (autoconfrontação cruzada) (CLOT, 2010, p.138).

Posteriormente, os conceitos de tópicos conversacionais desenvolvidos por Fávero (1993) foram abordados, pois, de acordo com o autor, ter a noção de tópico conversacional é essencial para o entendimento da organização conversacional, uma vez que é através dele que se pode perceber quando e como o falante realiza uma digressão.

Outros conceitos abordados nesse trabalho, desenvolvidos por Fávero (1993), foram: *centração*, *organicidade*, *continuidade* e *descontinuidade*. Sendo que o primeiro deles trata daquilo do que se fala, ou seja, o assunto que encontra-se em desenvolvimento. Já quando se trata da *organicidade*, Fávero (1993) diz que ela é quem promove a organização do enunciado. E por fim, foi mencionado que a *continuidade* promove a organização sequencial dos tópicos e a *descontinuidade* promove a perturbação na sequência (FÁVERO, 1993).

Como o foco da pesquisa esteve relacionado às digressões, elas foram exemplificadas de acordo com Dascal e Katriel (1982 *apud* FÁVERO, 1993, p. 51) em três categorias: as baseadas no enunciado, que são aquelas que possuem ligação direta com o enunciado; as baseadas na interação que são aquelas que retratam algo relacionado ao ambiente em que os falantes estão inseridos; e as baseadas em sequências inseridas, que são as digressões que ocorrem quando o interlocutor necessita de um esclarecimento maior por parte do falante. Como

mencionado no decorrer do trabalho, Dascal (2006, p. 239) observa que as digressões possuem a função de regular, sustentar e contribuir para a conversa.

É exatamente nesse conceito de Dascal que as análises são baseadas, pois pôde-se comprovar que as digressões possuem função de regular o enunciado do falante, e através dela que o sujeito é capaz de organizar-se mentalmente. Nesse sentido, lançamos mão do conceito de Lima (2010, p.103) de atividade reguladora, autor que conceitua que a atividade segunda tem por função regular a atividade primeira, para que essa possa ser reorganizada e com isso ter seus obstáculos superados.

Obstáculo que foi encontrado nos trechos em análise, quando o PH é questionado pelo P1 sobre o entra e sai dos alunos em sala de aula, o professor autoconfrontado utiliza as digressões a fim de regular o seu enunciado, buscando assim superar a sua dificuldade de responder à questão, ou seja, o professor esbarra no “difícil de dizer”, conceituado por Clot (2010, p. 109). Para poder superar essa dificuldade encontrada, o falante utiliza-se das digressões, que cumprem o seu papel de regular o enunciado.

Com isso, podemos afirmar que as digressões possuem função reguladora no enunciado e que ocorrem para que o falante possa se organizar mentalmente e adequar o seu enunciado da maneira que achar melhor, tentando assim, com o uso das digressões, superar o “difícil de dizer”. Essa afirmação pode ser relacionada com o que Vigostski (2009, p. 409-412) nos disse sobre o fato de que a expressão do pensamento atua como forma de modificar o pensamento, o pensamento não se exprime na palavra, mas é nela que ele se realiza e se modifica.

O presente estudo sobre o desenvolvimento da função reguladora da digressão possui abertura para estudos futuros, os quais poderão se desenvolver na situação de autoconfrontação cruzada, por exemplo, ou também em outros gêneros, possibilitando assim, a continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2011.
- BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov.V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**.11.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petropólis: Editora Vozes, 2007.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DASCAL, Marcelo. **Compreendendo as digressões**. In: **DASCAL, Marcelo. Interpretação e compreensão**. Trad Maria Heloisa Lima da Rocha. Ed. Unisinos, 2006.
- ECKER, Daiana Aparecida Furlan. **ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA TEORIA DOS GÊNEROS DE ATIVIDADE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. 2016.
- FAÏTA, Daniel. **La conduite du TGV: exercices de styles**. Champs Visuels, n. 6. p.123-129, 1996.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **O tópico discursivo**. In: **PRETI, Dino (org). Análise de textos orais**. V1. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **A movimentação tópica numa visão pragmático-discursiva**. Cad.Est. Ling., Campinas, 2006.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre V. **Sequências inseridas na conversação: relevância e coerência** UFRJ – RJ. 1994.
- INSTITUTO DE PSICOLOGIA – USP (São Paulo). Entrevista: Yves Clot. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, 2006 vol. 9, n. 2, pp. 99-107.
- LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas interação escola-empresa**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação.** In: Bakhtiniana, São Paulo, Jan./Jun. 2013, p. 59-81.

LIMA, Anselmo P. de. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. **Saúde e Sociedade.** v. 24. n. 3, p. 869-876. São Paulo. USP, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/104882>>. Acesso em: 06 out 2017.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. **Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias.** In. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2648/pdf> >.

PRETI, Dino (org). **Análise de textos orais.** V1. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

THESCH, Leila Maria. **O uso da digressão em textos orais.** In Filol. Linguísti. Port. São Paulo, v.17, n.2, p. 273-293, jul/dez. 2015.

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

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.