

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SOLANGE ARIATI

**AUTOPARÁFRASE EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO:  
PENSANDO E (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO  
SUPERIOR**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO  
2018

SOLANGE ARIATI

**AUTOPARÁFRASE EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO:  
PENSANDO E (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO  
SUPERIOR**

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

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima

2018

A696a Ariati, Solange.  
Autoparáfrase em situação de autoconfrontação:  
pensamento e (re)pensamento a educação matemática no  
ensino superior / Solange Ariati. -- 2018.  
277 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco,  
PR, 2018.  
Bibliografia: f. 148 - 155.

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Educação permanente.  
3. Professores universitários. 4. Ensino superior. I. Lima,  
Anselmo Pereira de, orient. II. Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.  
Título.

CDD 22. ed. 469

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



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



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Título da Dissertação n.º 014**

**“Autoparáfrase em Situação de Autoconfrontação: Pensando e (re)Pensando a Educação Matemática no Ensino Superior”**

por

**SOLANGE ARIATI**

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

Banca examinadora:

---

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

---

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

---

**Silviane Bonaccorsi Barbato**  
UNB/DF (Participação à distância)

---

**Prof. Dra. Mirian Ruffini**  
Coordenadora Substituta do Programa de Pós-Graduação em Letras – UTFPR

**O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGL**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela vida e a consciência da mesma, e pela fé e esperança em uma sociedade melhor, mais justa e honesta.

À minha família pelo apoio incondicional.

Ao orientador, Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, pela dedicação com a qual me orientou nessa caminhada e pelo desenvolvimento que provocou em mim.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa (LAD'Humano), pelas conversas produtivas e confortantes.

À banca pela leitura e contribuições para com esta pesquisa.

Aos dois professores e aos dois alunos que participaram diretamente desta pesquisa/intervenção, e também aos demais professores da UTFPR, Câmpus Pato Branco, que colaboraram com este trabalho.

“A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento”  
(VIGOTSKI, 2010, p. 462)

ARIATI, Solange. AUTOPARÁFRASE EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO: PENSANDO E (RE)PENSANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

## RESUMO

Os recortes analisados nesta pesquisa fazem parte de um conjunto de intervenções provenientes de uma ação de formação docente continuada realizada por meio da implementação de uma Clínica da Atividade Docente em uma instituição pública de ensino superior, a UTFPR, Câmpus Pato Branco. A intervenção aqui analisada contou com uma dupla de professores do Departamento de Matemática e uma dupla de seus respectivos alunos. Para a análise e seleção dos recortes, realizamos a investigação de um fenômeno linguístico intitulado de autoparáfrase. Esse fenômeno diz respeito ao processo no qual o locutor, após materializar um enunciado, o retoma a fim de modificá-lo em algum grau, mantendo entre o primeiro e o segundo enunciado uma relação de equivalência semântica (HILGERT, 1999). A metodologia empregada para a produção dos dados foi o método de autoconfrontação (cf. Faïta e Clot). As transcrições do material em audiovisual resultante foram realizadas de acordo com as normas do projeto NURC-SP (PRETI, 1999). Para seleção de recortes no *corpus*, nos valem da quantificação das autoparáfrases. Já para o estudo desse fenômeno linguístico contido nos recortes selecionados, realizamos a análise dialógica do discurso (cf. Bakhtin) a fim de verificar como se dá, na prática, o desenvolvimento na e pela linguagem das práticas educacionais no âmbito da educação matemática no ensino superior. A fundamentação teórica que embasa nossa análise e produção dos dados são três: a teoria bakhtiniana dialógica do discurso; a teoria vigotskiana do desenvolvimento histórico-cultural; e a psicologia do trabalho de Clot (2010, 2016) e Lima (2010, 2015). Constatamos, a partir de uma relativa estabilidade no modo da ocorrência da autoparáfrase, que esse fenômeno surge de: 1) afetos do meio que resultam em um pensamento/enunciação; 2) reafeto ocasionado pelas exigências resultantes do movimento dialógico; 3) digressão/pensamento interior buscando solucionar tais exigências; e, por fim; 4) no surgimento de uma nova enunciação, a autoparáfrase. A partir da compreensão desse ciclo, foi possível constatar, por meio das autoparáfrases realizadas por docentes e discentes em autoconfrontação, que a prática docente, assim como uma autoparáfrase, também se origina de um meio que afeta o professor, principalmente oriundo dos alunos (sem nos esquecermos das prescrições institucionais). Assim como no ciclo supracitado, verificamos, ao longo das análises, que os docentes sofrem, no exercício diário de suas práticas, afetos que os levam, em algum grau, a reformularem suas atividades para que possam contornar as exigências oriundas das situações concretas de realização de suas atividades e, com isso, desenvolverem suas práticas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Clínica da Atividade Docente. Autoparáfrase. Desenvolvimento

ARIATI, Solange. SELF-REPHRASE IN SELF-CONFRONTATION SITUATION: THINKING AND (RE) THINKING THE MATHEMATICS TEACHING IN HIGHER EDUCATION. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

### ABSTRACT

The data analyzed in this research are part of a set of interventions from a Continued Teacher's Training realized through the implementation of a Teaching Activity Clinic in a public institution of higher education in Brazil, UTFPR, Câmpus Pato Branco. This intervention counted on a pair of professors from the Department of Mathematics and also a pair of their students. For the analysis and selection of the data, we do a linguistic phenomenon self-paraphrasing investigation. This phenomenon is related to the process in which the speaker, after materialized a utterance and revisits it in order to modify it in some degree, maintaining between the first and second a semantic equivalence relation (HILGER, 1999). The methodology used to produce the data was the of self-confrontation method (cf. Faïta and Clot). The audiovisual material produced was transcribed according to the norms of the NURC-SP project (PRETI, 1999). For selection of the data in the corpus, we use a autoparaphrases quantification. For the study of this linguistic phenomenon contained in the selected clippings, we do dialogic discourse analysis (cf. Bakhtin) in order to verify how, in practice, the development, in and by language, of the educational practices in the field of mathematics' teaching in higher education occurs. The theoretical foundation bases of our analysis and the data production are three: the Bakhtinian theory of dialogic discourse; the Vygotskian theory of cultural-historical development; and the psychology theory of Clot (2007, 2010, 2016) and Lima (2010, 2015) researches. We verified, from a relative stability in the way of autoparaphrase occurs, that this phenomenon arises from: 1) affections from the environment, which result in a thought / enunciation; 2) reaction resulting by the demands from a dialogical movement; 3) digression / inner thought seeking to solve such requirements and, finally; 4) the new utterance appearance, the self-paraphrasing. From this cycle understanding, it was possible to verify, through self-paraphrasing made by teachers and students in self-confrontation, that the teaching practice, as well as a self-paraphrase, also originates from a environment that affects them, mainly from the students (without forget the institutional prescriptions). As the forementioned cycle, we verified, through the analyzes, that the teachers activity, in theirs daily practices, experience affects that lead them, in some degree, to recreate their activities so they can work around the demands arised from the concrete activities situations and, with this, develop their practices.

Keywords: Mathematics Teaching. Teaching Activity Clinic. Self-paraphrasing. Development.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo da quantificação e distribuição da RPAA por etapa.....	35
Figura 2 - Tríade viva do enunciado .....	50
Figura 3 - A tríade da enunciação e a disputa pelo turno conversacional .....	77
Figura 4 – Sequência de imagens da aula filmada do DA.....	83
Figura 5 - DA no cálculo.....	89
Figura 6 - DA "desce" entre as fileiras.....	89
Figura 7 - Distribuição de RPAA's por etapa ( ACS - DA).....	99
Figura 8 - DA "desce" entre as fileiras.....	100
Figura 9 - Sequência de reformulações do AB.....	102
Figura 10 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa (ACC - DA) .....	106
Figura 11 - Sequência de imagens da aula filmada do DB .....	118
Figura 12 - DB convida AA para ir ao quadro.....	129
Figura 13 - DB passa o marcador para a AA .....	129
Figura 14 - DB observa AA na resolução da equação .....	130
Figura 15 - DA observa AA resolvendo a equação.....	131
Figura 16 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa ( ACC - DB).....	142
Figura 17 - Distribuição de RPAA's por etapa ( ACS - DA).....	157
Figura 18 - Presença de marcas nas RPAA's ( ACS - DA).....	158
Figura 19 - Distribuição de RPAA's ( ACS - DA).....	158
Figura 20 - Distribuição de RPAA's por etapa (ACS - DB).....	160
Figura 21 - Presença de marcas nas RPAA's (ACS – DB).....	160
Figura 22 - Distribuição de RPAA's (ACS - DB).....	160
Figura 23 - Ocorrência de RPAA's por etapa de cada docente (ACC - DA).....	161
Figura 24 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa (ACC - DA) .....	162
Figura 25 - Presença de marcas nas RPAA's (ACC – DA) .....	162
Figura 26 - Distribuição de RPAA's (ACC - DA) .....	162
Figura 27 - Ocorrência de RPAA's por etapa de cada docente (ACC - DB) .....	163
Figura 28 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa ( ACC - DB).....	164
Figura 29 - Presença de marcas nas RPAA's (ACC - DB) .....	164
Figura 30 - Distribuição de RPAA's (ACC - DB) .....	164

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Normas de transcrição do Projeto Nurc/SP.....	30
Quadro 2- Amostra de realização da transcrição.....	32
Quadro 3- Exemplo de marcação da paráfrase.....	33
Quadro 4 - Comparação entre trecho sem e com assalto ao turno .....	34
Quadro 5 - Exemplo de paráfrase por expansão.....	44
Quadro 6 - Exemplo de paráfrase por condensação .....	44
Quadro 7 - Exemplo de paráfrase paralela .....	45
Quadro 9 - Exemplo de heteroparáfrase.....	79
Quadro 10 - DA verbaliza sobre a reformulação de seus gestos docentes .....	100
Quadro 11- Os alunos e a percepção do erro na resolução do cálculo .....	132
Quadro 12 - Informações gerais (ACS - DA).....	157
Quadro 13 - Informações gerais (ACS - DB).....	159
Quadro 14 - Informações gerais (ACC - DA) .....	161
Quadro 15 - Informações gerais (ACC - DB) .....	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conjunto de intervenções clínicas.....	29
Tabela 2 - Lista de abreviaturas utilizadas nas transcrições.....	32
Tabela 3 - Tempo e ocorrências de RPAA's em cada sessão de autoconfrontação .....	76
Tabela 4 - Média de assaltos ao turno por minuto .....	78
Tabela 5 - Fases da auconfrontação simples com o DA.....	84
Tabela 6 - Fases da auconfrontação cruzada com o DA .....	86
Tabela 7 - Fases da auconfrontação simples com o DB.....	119
Tabela 8 - Fases da auconfrontação cruzada com o DB.....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Aluna Aline
AB	Aluno Breno
A'sV	Alunos em vídeo
ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Docente Antônio
DAV	Docente Antônio em vídeo
DB	Docente Bernardo
DBV	Docente Bernardo em vídeo
DEPED	Departamento de Educação
EM	Enunciado matriz
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Enunciado resultante de paráfrase
LAD'Humano	Linguagem Atividade e Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUENS	Núcleo de Ensino
NURC/SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
P1	Pesquisador 1
P2	Pesquisador 2
P3	Pesquisador 3
P4	Pesquisador 4
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPGEPS	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas
RPAA	Reformulação por paráfrase adjacente autoiniciada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 A Matemática.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 A Matemática no Ensino Superior.....</b>	<b>16</b>
<b>2 MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Histórico e objetivos de uma Clínica da Atividade Docente.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Procedimentos de produção dos dados: a autoconfrontação .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Os dados e seu contexto.....</b>	<b>25</b>
2.3.1 A instituição de ensino superior e a educação matemática .....	25
2.3.2 Professores e alunos .....	27
<b>2.4 Características técnicas do <i>corpus</i> e procedimentos de análise.....</b>	<b>29</b>
<b>2.5 Critérios de seleção de amostras do <i>corpus</i> .....</b>	<b>32</b>
<b>3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Língua falada, procedimentos de reformulação textual e a paráfrase .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Palavra e pensamento-verbal .....</b>	<b>45</b>
3.2.1 A palavra .....	46
3.2.2 Pensamento-verbal.....	53
<b>3.3 Desenvolvimento: uma questão de afetos e reafetos.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 Autoconfrontação: questões teóricas .....</b>	<b>64</b>
3.3.1 Clínica da atividade no âmbito educacional .....	65
3.3.2 Afeto, dialogismo e o difícil de dizer .....	67
<b>4 PROPRIEDADES RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DA OCORRÊNCIA DE RPAAs EM SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA</b>	<b>70</b>
<b>4.1 Os marcadores conversacionais .....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Distribuição de RPAAs em relação à duração do turno conversacional .....</b>	<b>73</b>
<b>4.3 Comparando o número de RPAAs entre as sessões de autoconfrontação simples e cruzada.....</b>	<b>75</b>
<b>5 ANÁLISE DA OCORRÊNCIA DE RPAAs EM TRECHOS DE SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA REALIZADAS COM DOCENTES .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1 Sessões de autoconfrontação com o Docente “A” .....</b>	<b>82</b>
5.1.1 Autoconfrontação simples com o Docente “A” .....	87

5.1.2 Autoconfrontação cruzada com o Docente “A” .....	105
<b>5.2 Sessões de autoconfrontações com o Docente “B” .....</b>	<b>116</b>
5.2.1 Autoconfrontação simples com o Docente “B” .....	121
5.2.2 Autoconfrontação cruzada com o Docente “B” .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO A – DADOS DA ACS COM O DA .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO B - DADOS DA ACS COM O DB.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO C - DADOS DA ACC COM O DA .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO D - DADOS DA ACC COM O DB.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO E - PICO DE RPAA NA ACS COM O DOCENTE “A”.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO F - PICO DE RPAA NA ACS COM O DOCENTE “B.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO G - PICO DE RPAA NA ACC COM O DOCENTE “A”.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO H - PICO DE RPAA NA ACC COM O DOCENTE “B”.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ACS COM O DOCENTE “A”.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO J - TRANSCRIÇÃO DA ACS COM O DOCENTE “B” .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO K- TRANSCRIÇÃO DA ACC COM O DOCENTE “A”.....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXO L - TRANSCRIÇÃO DA ACC COM O DOCENTE “B”.....</b>	<b>255</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresento brevemente minha trajetória acadêmica que é ao mesmo tempo a trajetória de construção do tema e da problemática desta pesquisa. Na sequência, trago, de modo conciso, o quadro teórico movido para realizar os objetivos aqui propostos e, por fim, indico como este estudo foi organizado.

Na pesquisa que realizei quando graduanda (ARIATI e LIMA, 2015), investiguei o processo no qual o sujeito, ao perceber algum “problema” em seu enunciado construído, o retoma a fim de o reconstruir, seja sintática ou semanticamente, realizando assim uma reformulação em relação ao primeiro enunciado. O interesse por esse fenômeno linguístico surgiu quando, participante do Programa de Iniciação Científica - PIBIC, fui convidada a conhecer e fazer parte da implementação de um programa de Clínica da Atividade Docente intitulado “Práticas docentes: dialogar, compartilhar e refletir”, realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, câmpus Pato Branco, desenvolvido pelo Prof. Dr. Anselmo Lima, juntamente com a Ms. Dalvane Althaus, pedagoga da mesma instituição na qual o projeto foi realizado (cf. LIMA, 2016b).

As ações desse projeto estavam voltadas à promoção da formação docente continuada, promovidas por meio de um método clínico denominado de autoconfrontação (cf. LIMA, 2016c) que consiste, resumidamente, no trabalhador observar a si mesmo em situação de trabalho por meio de imagem e refletir sobre sua prática na presença de um pesquisador. Segundo Lima e Althaus (2016a), autores do projeto, o objetivo desse método é proporcionar ao trabalhador uma oportunidade para desenvolver sua atividade docente e promover tanto sua saúde individual quanto a de seu coletivo de trabalho. Esse método, a autoconfrontação, foi desenvolvido por um Linguista, Daniel Faïta, e atualmente é amplamente empregado por Yves Clot, psicólogo do trabalho, e sua equipe no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios – CNAM/PARIS, e por seus adeptos no Brasil.

Em um primeiro momento, diante desse método clínico de intervenção e sua respectiva fundamentação teórico-metodológica, ainda por mim desconhecida, dei início aos estudos sobre suas etapas, objetivos e análises já realizadas do material oral produzido nas sessões de autoconfrontação que já tinham sido realizadas na Instituição pelos pesquisadores supracitados. Foi então que, por orientação, fui convidada a ler o livro *Análises de textos orais*, organizado por Dino Preti (1999), que, em um de seus capítulos, intitulado “Procedimentos de reformulação: a paráfrase”, de autoria de José Gaston Hilgert, aborda a questão da reformulação textual por paráfrase, que, segundo o autor, consiste na retomada de

um enunciado anteriormente materializado e sua modificação, sintática ou semântica, em algum grau. Após a leitura desse capítulo e a percepção da recorrência desse fenômeno linguístico na fala dos professores quando refletiam sobre sua prática docente em situação de autoconfrontação, indaguei-me sobre o porquê dessas retomadas e sobre quais seriam as possíveis funções dessa atividade linguística para o sujeito, quando participante do método. Decidi-me então estudar esse fenômeno durante minha participação no Programa de Iniciação Científica, na qual atuei por dois anos, e também no Grupo de Pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (UTFPR - CNPq) (LAD'Humano doravante), do qual, até a presente data de defesa, sou membro. Ambas participações foram sob orientação do Prof. Dr. Anselmo Lima, quando em Iniciação Científica, como orientador, e no grupo de pesquisa, como líder do mesmo.

Durante esse período no qual atuei na iniciação científica, tive a oportunidade de participar de um conjunto de intervenções clínicas que ocorreram por meio do método de autoconfrontação com uma dupla de docente do Departamento de Matemática e uma dupla de discentes que frequentavam as aulas dessa mesma dupla de docentes. Na primeira pesquisa realizada ainda durante o período de Iniciação Científica (ARIATI e LIMA, 2015), o foco das análises realizadas estavam no *corpus* resultante das ações com a dupla de discentes. Nesta dissertação, o foco foi movido para o *corpus* oriundo das sessões de autoconfrontação realizadas com os docentes, sem, com isso, abandonar os dados provenientes da ação com os discentes.

Com isso, realizamos um diálogo entre os dados produzidos com os discente e com os docentes na busca por tratar da interação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, nesse caso em específico, da educação matemática no Ensino Superior. Para analisarmos essa interação, contamos com o auxílio da compreensão de um fenômeno linguístico recorrente no *corpus* oriundo desse conjunto de intervenções clínicas, as reformulações textuais por paráfrase.

Em um panorama mais amplo, o estudo da reformulação, no que tange à esta pesquisa, está vinculado à área de estudos da modalidade oral da língua, ou língua falada. As especificidades dessa modalidade de produção textual aparecem em uma simples leitura desse tipo de *corpus*, que, quando transcrito, revela um estranhamento e, até mesmo, dificuldades ao leitor. Esses obstáculos na leitura ocorrem, em grande parte, porque no texto falado há marcas como pausas, hesitações, truncamentos de palavras e orações, repetição e retomadas que



normalmente não estão presentes na modalidade escrita da língua de norma culta<sup>1</sup>. Essas ocorrências são denominadas de problemas de formulação textual.

Segundo Hilgert (1999), os problemas de formulação surgem no momento em que o locutor não encontra uma forma satisfatória de construir seu enunciado em um primeiro momento e acaba recorrendo a algumas estratégias que lhe fornecem tempo necessário para contornar esses obstáculos que surgem no decorrer da formulação de sua fala. Ainda, mesmo em casos em que o locutor já materializou um enunciado e, logo após, percebe algum problema, ele tem, guardadas as devidas proporções, chances de o reformular por meio de paráfrases ou correções.

Dentro da área de estudos dos problemas de formulação textual, na língua falada, esta dissertação se dedica ao tópico de reformulação textual realizada em nível de paráfrase, que é a retomada de um enunciado a fim de modificá-lo em algum grau, mantendo, entre o primeiro e o segundo, alguma equivalência semântica (HILGERT, 1999). Além disso, dados os objetivos da pesquisa, expostos posteriormente, buscaremos a análise, especificamente, da reformulação desencadeada pelo próprio sujeito e quando realizada logo após a enunciação da primeira tentativa de formulação, não havendo, entre a primeira e a segunda formulação, um hiato temporal preenchido por algum tipo de sequência textual. Esse tipo específico de reformulação, objeto de nossa pesquisa, é classificado por Hilgert (1999) de reformulação por paráfrase adjacente autoiniciada (RPAA doravante).

Selecionamos esse tipo específico de reformulação, pois nos questionamos, no *corpus* específico desta dissertação: 1) por que o próprio sujeito, imediatamente após a materialização de um enunciado, o retoma e o reconstrói?; 2) há alguma propriedade que possamos generalizar em relação à ocorrência dessa tipologia de reformulação?; 3) como esse fenômeno linguístico pode nos auxiliar a compreender os enunciados sobre as atividades que envolvem o ensino-aprendizagem de Matemática construídos e por docentes e discentes em situação de autoconfrontação?

Tendo em vista responder essas perguntas, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender o uso desse recurso linguístico, a autoparáfrase, quando utilizada pelo sujeito ao descrever sua atividade em situação de autoconfrontação e, como isso, acessar o que esse fenômeno pode revelar, do ponto de vista linguístico-psicológico, sobre as atividades que

---

<sup>1</sup> Pontuamos que não há, de um lado, o texto oral não planejado *a priori* e, do outro, o texto escrito resultante de um planejamento pronto e acabado, ou seja, não devemos polarizar o conceito de planejamento. Segundo Urbano (2006), “como quase tudo na relação língua falada/língua escrita, temos que aceitar um *continuum*. Daí a preferência em se utilizar frequentemente as expressões ‘relativamente não-planejado’/ ‘relativamente planejado’ (p.135).

envolvem a educação matemática no ensino superior. Assim, os objetivos específicos, visando à efetivação do objetivo geral proposto, é identificar, quantificar, selecionar e descrever o processo de ocorrência, em um nível linguístico-psicológico, as reformulações por paráfrase adjacente autoiniciada presente no *corpus* resultante do emprego do método de autoconfrontação realizadas com docentes pertencentes ao Departamento de Matemática de e de uma dupla de seus respectivos alunos em uma instituição pública de ensino superior.

A relevância desta investigação deve-se, em primeiro lugar, ao fato de que ao tomarmos o panorama de estudos formais até meados da década de 80, observa-se que o foco dos estudos linguísticos “se ocupava essencialmente desse sistema abstrato que é a língua, apreendida a partir de exemplos produzidos para a circunstância” (KEBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 23). Apenas recentemente, depois do movimento do empirismo descritivo (cf. LABOV, 2008), o qual reconheceu que se deveria “priorizar os discursos orais e dialogados, considerados como a forma primordial de realização da linguagem” (KEBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 23), e que a conversação passou a ocupar um espaço maior no panorama de pesquisas na área de estudos linguísticos.

Mesmo sendo recente o interesse no estudo da conversação, muitos avanços já foram realizados em nosso país, como os do Projeto Gramática do Português Falado, o qual teve como “objetivo a preparação de uma gramática da variante culta do português falado no Brasil” (CASTILHO, 2002, p. 09). No entanto, mesmo diante dos avanços obtidos por esse e outros projetos com o mesmo objetivo, ainda há muito o quê compreender da complexa atividade de construção e reconstrução textual oral em situação de interação face a face.

Na busca por diminuir essa lacuna, utilizamos, nesta pesquisa, a base teórica publicada na coleção Gramática do Português Falado, principalmente no que tange aos capítulos alocados nas sessões voltadas ao estudo da organização textual-interativa (HILGERT, 2002a; HILGERT, 2002b; SOUZA-E-SILVA e CRESCITELLI, 2002; FÁVERO et al, 1999). No entanto, nosso estudo se diferencia da pesquisa realizadas por esses autores em dois pontos. Em primeiro, porque realizamos uma articulação mais direta, do que projeto supracitado realizou, com o estudo da linguagem do ponto de vista psicológico. A segunda consiste na diferença entre o *corpus* analisado, pois buscamos compreender a reformulação em um material audiovisual resultante do emprego de um método denominado de autoconfrontação, diferente, portanto, do *corpus* de análise do Projeto Gramática do Português Falado, que trata-se de entrevistas, inquéritos e diálogos cotidianos, em sua maioria.

Com essas duas distinções, objetivamos compreender a ocorrência e a função da RPAA dentro de um método clínico de intervenção, a autoconfrontação e, com isso, trazer

contribuições para o desenvolvimento das temáticas abordadas durante a realização do método, como, nesta pesquisa, a educação matemática no Ensino Superior. Assim, não objetivamos estudar a RPAA do ponto de vista puramente linguístico, mas como o entendimento desse fenômeno linguístico pode nos auxiliar a compreender, para então desenvolver, as temáticas produzidas por sujeitos durante uma intervenção clínica. Com isto, pretendemos analisar, juntamente com os próprios docentes e discentes, as interações em sala de aula e o impacto dessas para o ensino aprendizagem de Matemática no Ensino Superior. Dessa forma, mais do que avaliar o produto, “isto é, no que pode ser considerado o resultado das interações e que geralmente é avaliado”, estamos nos debruçando sobre o processo, “isto é, para o que aconteceu na interação, para as formas ‘reais’ e dinâmicas em que a interação efetivamente ocorreu” (PONTECORVO, 2005b, p. 45 - 46). Assim, além de contribuir para os estudos voltados à conversação, também buscamos dar contribuições para o esclarecimento da função das interações sociais para o campo de pesquisa que trata do ensino de Matemática no Ensino Superior. Campo este que surgiu apenas na década de 80, como veremos a seguir, no próximo capítulo.

Para efetivar os objetivos acima mencionados, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No capítulo um, *O ensino de matemática no ensino superior*, abordamos, de modo breve, a história da Matemática e da educação matemática no que tange o Ensino Superior no Brasil. Apresentamos, ainda, também de forma concisa, a problemática de situar o papel das interações discursivas no ensino das disciplinas que utilizam a linguagem matemática.

No capítulo dois, *Materiais e métodos*, descrevemos o contexto, os objetivos e o passo a passo dos procedimentos de produção dos dados, ou seja, a autoconfrontação. Em um segundo momento, abordamos os elementos contextuais, a saber; a instituição na qual a ação clínica foi realizada; os professores e os alunos participantes das sessões de autoconfrontação. E, depois disso, tratamos das especificações técnicas do *corpus* produzido, como sua extensão e os equipamentos utilizados para os procedimentos de produção e análise. Por fim, descrevemos os critérios de seleção das amostras que analisaremos para a realização desta pesquisa.

No capítulo três, *Fundamentos teórico-metodológicos*, faremos uma articulação entre os conceitos teóricos que se fazem necessários para compreensão de nossos dados. Para isso, no primeiro subitem, *Língua falada, procedimentos de reformulação textual e a paráfrase*, levantamos as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita de produção textual. Tendo em vista o objetivo deste estudo, lançamos maior atenção aos denominados

problemas de formulação textual, especialmente a reformulação por paráfrase. Para isso, utilizamos os capítulos que tangem à questão de organização textual-interativa da coleção *Gramática do Português Falado* (CASTILHO, 2002; KOCH, 2002; NEVES, 1999) e também do livro *Análise de textos orais* (PRETI, 1999), da série *Projetos Paralelos*. Já para definição de paráfrase, o aporte teórico é oriundo da Semântica. Para isso, contamos com os estudos de Fuchs (1985) e Ilari e Geraldi (2006).

No segundo subitem do capítulo três, *Palavra e Pensamento-verbal*, traçamos a interdependência entre essas duas instâncias. Para isso, tratamos dessa relação com os conceitos de *signo* e *enunciado* (BAKHTIN, 2011, 2015 e 2016; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; SAUSSURE, 2006). E, após, articulamos os conceitos de *linguagem egocêntrica* (VIGOTSKI, 2007, 2009 e 2010) e *instrumento semiótico* (VIGOTSKI, 1996).

Já no terceiro subitem do capítulo três, *Desenvolvimento: uma questão de afetos e reafetos*, definimos, a partir do conceito de *desenvolvimento*, de (VIGOTSKI, 2007 e 2010), *recriação* (CLOT, 2010 e 2016; BAKHTIN, 2011), de *afeto* e de *atividade reguladora* (CLOT, 2016; LIMA, 2010 e 2015), o que é, como ocorre e qual o papel da linguagem e do pensamento no processo de desenvolvimento humano.

No quarto e último subitem do capítulo três, *Autoconfrontação: questões teóricas*, traçaremos os conceitos que servem de guia para o emprego do método de autoconfrontação e que, ao mesmo tempo, nos auxiliam na análise dos dados resultantes desse método. Para compreender tanto o método quando os dados analisados no capítulo subsequente, nos pautamos na discussão sobre o papel do *especialista externo* (CLOT e FAÏTA, 2016), no *real da atividade* (CLOT, 2010) e no conceito de *difícil de dizer* (CLOT, 2010).

No capítulo quatro, *Propriedades relativamente estáveis da ocorrência de RPAA's em sessões de autoconfrontação simples e cruzada*, primeiro capítulo dedicado às análises, apresentamos uma quantificação geral das RPAA's e, a partir disso, analisamos alguns aspectos gerais na forma como esse fenômeno ocorre dentro do *corpus* linguístico aqui analisado.

No capítulo cinco, *Análise de ocorrências de RPAA's em trechos de sessões de autoconfrontação simples e cruzada realizadas com docentes*, segundo capítulo dedicado às análises, apresentamos o estudo de trechos específicos do *corpus*, selecionados sob critérios, nos quais temos por objetivo apontar os motivos que levam à ocorrência do fenômeno aqui tomado como objeto de estudo, a RPAA, e também a sua função no desenvolvimento da temática e, por consequência, dos próprios sujeitos participantes da intervenção clínica efetivada por meio do método de autoconfrontação.

Ao final, apresentamos a parte intitulada de *considerações finais*, na qual sistematizamos as conclusões obtidas nas análises e apresentamos possíveis generalizações a partir das conclusões obtidas nesta pesquisa e, ainda, apontaremos possíveis caminhos pelos quais novos avanços podem ser alcançados a partir dos dados e das análises realizadas nesta pesquisa.

## 1 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Tendo em vista a área de conhecimento na qual esta pesquisa está inserida – a Linguística Aplicada – a história da matemática e a de seus direcionamentos pedagógicos serão aqui brevemente abordados, pois essas não se caracterizam como preocupação primeira desta pesquisa. Dado nosso escopo e contexto, centramo-nos sobre um breve panorama do ensino de Matemática no Ensino Superior em nosso país, e, após, sobre a importância das interações discursivas entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina.

### 1.1 A Matemática

A Matemática apresenta-se como um linguagem, por isso, não natural, capaz de definir estratégias para que seja possível lidar com o ambiente, criar instrumentos e buscar “explicações sobre fatos e fenômenos da natureza [...]. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 97). Esta ciência, segundo Bicudo (1999), sem nos reportarmos à China ou à Índia, já se configurava na civilização egípcia como um substancial conhecimento, sem ainda contar com a presença de demonstrações<sup>2</sup> matemáticas, mas sim com a predominância do caráter experimental do chamado “ver para crer”. Foi na Grécia, por meio de Tales de Mileto, que os gregos herdaram a Matemática dos egípcios. Porém, na Grécia, influenciado por Aristóteles e seus discípulos, o pensamento matemático passou a se ocupar não apenas da dinâmica do “ver para crer”, mas do provar para crer. Nesse movimento:

Havia mister de aprender o estável por trás da mudança, a unidade que se escondia na multiplicidade, o eterno por trás da mudança, a unidade que se escondia na multiplicidade, o eterno perecível. Substituir o olho do ver, órgão dos sentidos, pelo olho do compreender, órgão do entender, a razão (BICUDO, 1999, p. 118).

O campo de estudos que envolve a Matemática possui uma linguagem própria como ferramenta para o raciocínio lógico. Essa diferença fica clara quando a colocamos em oposição com os outros campos de conhecimento. Na comparação entre as duas grandes áreas do conhecimento, divididas pela cultura helênica, entre *trivium*, que “reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra, e o *quadrivium*, as dedicadas ao estudo da natureza,

---

<sup>2</sup> “O método privilegiado em matemática e em lógica – a demonstração – consiste no encadeamento de proposições, que mediante dedução decorrem uma das outras, e tem como ponto de partida de axiomas indemostráveis” (MICOTTI, 1999, p.163).

representadas pelos números” (ROJO, 2008, p.79), cada uma dessas áreas envolvera um estilo peculiar de raciocínio. Dessa forma, na comparação entre *trivium* e *quadrivium*, a linguagem utilizada também é fonte de diferenciação importante, pois, ao contrário do que ocorre nas disciplinas que se ocupam do discurso (*trivium*), as pertencentes ao *quadrivium*, segundo Pietrocola (2002), valem-se da Matemática como forma de expressar seu pensamento.

## 1.2 A Matemática no Ensino Superior

Segundo Cunha (2000a), as primeiras iniciativas para a formulação do Ensino Superior no Brasil surgiu tardiamente. Os primeiros passos foram dados apenas em 1817– data essa, portanto, do marco inicial da educação matemática no ensino de nível superior no Brasil – após a chegada da família real, em forma de cátedras isoladas, incluindo a engenharia. Porém, foi somente em 1874 que:

o ensino de Engenharia passou a ser realizado em estabelecimentos não-militares e voltado para objetivos não-bélicos. Nesse ano, a Escola Central passou para a administração do ministro do império, com o nome de Escola Politécnica, destinada ao ensino de Engenharia ‘civil’, a qual, hoje, faz parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CUNHA, 2000, p. 154-155).

Com efeito, o início do ensino matemático na educação superior se deu com o surgimento dos cursos de engenharia, pois, no Brasil, foram a Engenharia, a Medicina e logo após o Direito que formaram a tríade considerada, na época, vital para a formação profissional que garantiria a conseguinte permanência da corte portuguesa no Brasil, uma vez que não havia um projeto que considerasse a autonomia da colônia em relação a Portugal (CUNHA, 2000a).

Tendo esse como marco inicial, passamos agora a compreender como a linguagem matemática passou a ocupar, nos dias atuais, em universidades, as grades curriculares dos cursos em nível superior.

De maneira similar a outras universidades do país, oriundas de escolas técnicas, como com a Escola Politécnica, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (CUNHA, 2000), a própria UTFPR, onde a intervenção clínica em tela no presente trabalho foi realizada, surge em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Essas escolas, segundo Cunha (2000b), foram distribuídas pelo Brasil mediante o decreto de Nilo Peçanha. Essas eram voltadas ao aprendizado imediato e prático para atender a “encomendas” de mão de obra para indústrias privadas e públicas.

Atualmente, a UTFPR e outras IE's (Instituições de Ensino Superior), em seus cursos de engenharias, mas não somente, objetivam que formação de seus alunos envolva, diferentemente das escolas técnicas supracitadas, não só o domínio prático, mas também o conhecimento teórico. De acordo com as atuais diretrizes Nacionais dos Cursos de Engenharia, o aluno dessa área deve desenvolver “conhecimentos científicos, tecnológicos e instrumentais” (MEC, 2002, p. 3). Ou seja, a formação desses alunos não pode ficar restrita à atividades vinculadas à prática concreta profissional, mas deve estabelecer um conjunto entre o prático e o teórico, ou o abstrato e o concreto.

Em outros cursos, como os de licenciatura, ou seja, naqueles que têm por objetivo a formação de professores para a educação básica, as atuais diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, também prescrevem que o processo educativo desses futuros profissionais deve “dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática” (MEC, 2001, p. 05).

Com a intensificação da cobrança da faceta teórica nos cursos de graduação, quando comparado aos cursos ofertados nas Escolas de Aprendizes Artífices, por exemplo, passou-se a aumentar a carga horária do ensino voltado às questões teóricas. A partir disso, nos cursos que necessitavam a linguagem matemática, houve então um quantitativo aumento na carga horária preenchida de disciplinas com o objetivo de ensinar essa linguagem.

No entanto, muitas dessas aulas, nas quais a proposta é ensinar a linguagem matemática, podem ser resumidas a duas atividades: a primeira é relegada ao professor, que faz uso de símbolos, fórmulas e algoritmos; já a segunda é relegada ao aluno, que memoriza os signos matemáticos e “faz respostas curtas às questões formuladas pelo professor. Raramente é pedido aos alunos para que expliquem as suas ideias ou compartilhem-nas com seus colegas” (D'ANTÔNIO, PAVANELLO, e FRANCO, 2010, p. 153).

Esse cenário vai ao encontro do que é conceitualmente proposto por Lemke (1990). De acordo com esse autor, o encontro entre atividade docente e discente em sala de aula no ensino de ciência pode ser padronizado no que o autor chama de *Triadic Dialogue*. Segundo o autor, o *Triadic Dialogue* corresponde ao movimento no qual há a pergunta realizada pelo professor, a resposta dada pelo aluno e, por fim, a validação ou não da resposta do aluno pelo professor. Segundo Lemke (1990), “teachers don't usually deviate from the Triadic pattern because maintaining it gives the teacher many advantages. In this structure teachers get to



initiate exchanges, set the topic, and control the direction in which the topic develops”<sup>3</sup> (p.11). Ainda, segundo Lemke (1990), nessa estrutura de interação o estudante tem pouca ou nenhuma oportunidade para iniciar um tópico de discussão, para contestar alguma informação ou para alterar o curso da aula. Com essa constatação, o autor chama à atenção para a importância do papel das interações discursivas em sala de aula, pois “the science content of the lesson is embodied in this dialogue<sup>4</sup>” (LEMKE, 1990, p. 11)

As disciplinas que possuem como finalidade o ensino de uma ciência por meio da linguagem matemática, quando vistas por um olhar mais cotidiano, são tomadas como áreas de conhecimento distantes de outras áreas como a da Pedagogia, da Psicologia e da Linguística. Mesmo que, como acima apontado, a atividade de ensino se realize na interação por meio do diálogo.

Segundo Almeida e Iglione (2013), foi somente na década de 80 que se deu início ao campo de pesquisa na Educação Matemática no Ensino Superior, tanto nacional quanto internacional. Segundo os autores, foi

tentando abordar as peculiaridades do Ensino Superior ressaltadas anteriormente, os primeiros trabalhos conduzidos, na década de 80, pelos integrantes do *Advanced Mathematical Thinking Group* foram fundamentados em teorias consagradas da Psicologia da Educação, em especial dos pesquisadores Jean Piaget e Lev Vigostky, numa tentativa de ampliá-las para questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de indivíduos adultos. Contudo, talvez pelo fato dos desenvolvimentos e avanços realizados pelo grupo não terem sido fundamentados num único quadro teórico, a influência de outros referenciais teóricos estão presentes nessa área de pesquisa. Além da incorporação de quadros teóricos idealizados em outras áreas do conhecimento [...] começaram a emergir elementos teóricos específicos para atender a esse nível de ensino, os quais formaram um corpo teórico próprio (ALMEIDA e IGLIONE, 2013, p. 721).

Esse campo de pesquisa não surge de modo aleatório, mas ligado a uma problemática presente em muitos países, a da constante dificuldade da aprendizagem da Matemática no Ensino Superior. Esse problema resulta no atraso da formação ou na evasão desses alunos, sem esquecer do quase nunca tratado prejuízo à saúde do professor que não se sente ativo/eficaz em seu trabalho, pois vê seu aluno estagnado, ou quase, no conteúdo que ele se empenha cotidianamente em ensinar. Atualmente, e ao longo da história, as “Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam graves problemáticas por conta da reprovação discente em

---

<sup>3</sup> Usualmente, os professores não se desviam do padrão triádico porque o seu uso dá ao professor muitas vantagens. Nessa estrutura é o professor quem inicia as trocas, estabelece um tópico e controla a direção na qual os tópicos serão desenvolvidos (LENKE, 1990, p. 11 - tradução minha).

<sup>4</sup> O conteúdo científico da aula está incluso nesse diálogo (LEMKE, 1990, p. 11- tradução minha).

algumas disciplinas, em especial, no caso das formações em matemática (WISLAND, FREITAS e ISHIDA, 2014, p. 94).

Como já apontado por Almeida e Igliore (2013), já houve contribuições de outras áreas, como a Psicologia da Educação e, após, a formação de um corpo teórico próprio voltado às preocupações específicas de campos voltados à educação matemática no Ensino Superior. No entanto, traçaremos o que ainda essas outras áreas, como no caso desta pesquisa, a Linguística em articulação com a Psicologia, podem contribuir para a pesquisa sobre o ensino de Matemática no Ensino Superior.

Importante ressaltar que esse tema, o das interações discursivas no ensino de Matemática, já é tratado no campo de pesquisa da educação matemática. Porém, ainda de forma tímida, sendo pesquisado de modo mais sistemático na educação básica.

Como apontado, a Matemática é uma linguagem. Dessa forma, em uma aula de Matemática, as interações discursivas entre o professor e os alunos correspondem a uma metalinguagem, ou seja, utiliza-se uma linguagem de signos, como o Português, para explicar essa outra linguagem, composta por símbolos, que é a Matemática.

Tratar da linguagem verbal, composta por signos, utilizada em processos de desenvolvimento, seja em sala de aula, seja em outras situações de mediação, como a autoconfrontação, é imprescindível. Afinal, o “desenvolvimento ocorre *sempre* no contexto de uma cultura e por meio da comunicação e da troca com os outros” (PONTECORVO, 2005a, p. 16 – grifo nosso). Segundo Vigotski (2007, 2009 e 2014), a linguagem é o instrumento mais importante para o desenvolvimento humano, já que é por meio desse que ocorre a interação social que possibilita a construção do conhecimento Pontecorvo (2005b).

Segundo Ajello (2015), a característica mais evidente de uma atividade educacional em sala de aula consiste em um indivíduo “destinar-se a vários alunos, com o objetivo de valorizar o intercâmbio coletivo” (p. 145). Ao destinar-se a outros, utiliza-se a linguagem. Por isso, essa está no centro das mediações culturais e das mediações didáticas, “ou seja, aquela que é oferecida pela escola e pelos professores e que permite a formação de base e, portanto, a socialização e a imersão do ser humano na cultura” (PONTECORVO, 2005c, p. 190).

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

Neste capítulo, em um primeiro momento apresentamos e definimos a Clínica da Atividade Docente. Em seguida, os procedimentos de produção dos dados e os contextualizaremos. Por fim, apresentamos as características técnicas, os procedimentos de análise e os critérios de seleção aplicados ao *corpus*.

### 2.1 Histórico e objetivos de uma Clínica da Atividade Docente

Essa nomenclatura, Clínica da Atividade Docente, advém de sua filiação teórico-metodológica com a Clínica da Atividade, na França. Essa última é concebida pelo Prof. Yves Clot, psicólogo do trabalho, e seus colaboradores no CNAM - *Conservatoire National des Artes et Métiers*<sup>5</sup>, onde empregam e discutem procedimentos metodológicos com o objetivo amplo de “acolher trabalhadores de diversas atividades para promover o seu desenvolvimento” (ODDONE e BRIANTE, 2006, p.100).

Podemos conferir a explicação do termo Clínica da Atividade, dada por Yves Clot, em entrevista concedida:

Clínica do trabalho porque é uma idéia de que é uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho. Baseia-se na idéia de que a psicologia do trabalho vai partir do campo (da realidade de trabalho) e voltar ao campo. É uma idéia de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho (ODDONE e BRIANTE, 2006, p. 101).

Tendo em vista sua filiação, o objetivo da Clínica da Atividade Docente é transformar e assim desenvolver o trabalhador docente e sua prática diária falando com o sujeito e não apenas sobre ele.

Podemos atribuir o início da Clínica da Atividade Docente, em Pato Branco, a uma parceria realizada entre o Prof. Dr. Anselmo Lima e a Pedagoga Ms Dalvane Althaus, ambos servidores da UTFPR, Câmpus Pato Branco. Essa parceria, segundo Althaus (2013), teve início no ano de 2010, quando o professor supracitado foi convidado a chefiar o DEPED - Departamento de Educação da instituição, no qual a pedagoga-pesquisadora, Ms Dalvane Althaus, atuava vinculada ao NUENS (Núcleo de Ensino) daquela Instituição.

---

<sup>5</sup> Traduzido: Conservatório Nacional de Artes e Ofícios.

Em sua dissertação de mestrado, *Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples*, Althaus (2013) teve como objeto central o estudo da primeira ação de formação docente continuada, resultante da parceria acima mencionada. Nesse estudo, Althaus (2013) relata que antes de tal parceria, suas tentativas de promover a formação docente continuada na educação superior, tendo em vista que esta era uma das funções que ela deveria desempenhar na Instituição, foram frustradas. Althaus (2013) expõe que os professores, insatisfeitos, acabavam por relatar que os temas comumente levantados na “semana pedagógica” ofertadas aos docentes daquela Instituição eram importantes, “mas não era o suficiente para resolver os problemas concretos enfrentados em sala de aula” (ALTHAUS, 2013, p. 14).

Diante de tal insatisfação, Althaus (2013) menciona que teve receio em se engajar no novo projeto com base na Clínica da Atividade francesa proposto pelo novo chefe do departamento, o Prof. Dr. Anselmo Lima. Porém, “a fim de conhecer o programa, foi cautelosamente se aproximando do trabalho. Fez seus questionamentos e analisou como ocorriam e poderiam ocorrer os encaminhamentos. E, então, engajou-se no trabalho” (2013, p. 15).

Da parceria mencionada, surge o projeto de formação docente continuada intitulado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”. Para o início da efetivação do programa, Lima e Althaus realizaram uma reunião com a participação dos coordenadores de todos os cursos de graduação da Instituição, a UTFPR, Câmpus Pato Branco, que em 2010, ano de início da ação, eram: 1) Técnico em Agrimensura; 2) Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; 3) Tecnologia em Manutenção Industrial; 4) Engenharia Civil; 5) Engenharia de Computação; 6) Engenharia Elétrica; 7) Engenharia Mecânica; 8) Bacharelado em Administração; 9) Bacharelado em Agronomia; 10) Bacharelado em Ciências Contábeis; 11) Bacharelado em Química; 12) Licenciatura em Letras Português-Inglês; e 13) Licenciatura em Matemática. De acordo com o relato de Althaus (2013), os coordenadores concordaram com a relevância da ação. Com isso, em seguida, foram realizadas reuniões individuais com cada um dos Departamentos, que em 2010, eram; 1) Administração; 2) Agronomia; 3) Ciências Contábeis; 4) Civil; 5) Elétrica; 6) Física; 7) Humanas; 8) Informática; 9) Letras; 10) Matemática; 11) Mecânica e; 12) Química. Nessas reuniões com os professores de cada departamento, esperava-se que, minimamente, dois professores de cada departamento se voluntariassem, mas o número total foi superior, chegando a um total de 56 (ALTHAUS, 2013).

Após o aceite dos chefes de departamento e dos coordenadores, e a formação dos grupos de professores voluntários, foi dado início a primeira ação. Essa ocorreu com uma dupla de professores do Departamento de Informática, em 2011, e foi conduzida por Lima (P1 doravante) e Althaus (P2 doravante). Assim como a segunda, que contou com participação de professores do Departamento de Mecânica, realizada no ano de 2012. Já a terceira foi realizada em 2013, e contou com a participação de professores do Departamento de Ciências Contábeis, mas, por motivos de afastamento para pós-doutorado de P1, a condução do método de autoconfrontação foi realizada por P2 e por uma acadêmica, bolsista do projeto “Digitalização de Recursos Educacionais de Apoio à Formação Docente Continuada”, que foi selecionada para auxiliar nessa ação (P3 doravante). Já a quarta e última ação realizada com docentes da UTFPR, Câmpus Pato Branco, contou com a participação de professores do Departamento de Matemática, no ano de 2014, e conduzida por P1, P2 e a mesma bolsista da última ação, P3, mas agora como bolsista do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e ainda outra bolsista do projeto “Digitalização de Recursos Educacionais de Apoio à Formação Docente Continuada” (P4 doravante).

A intervenção realizada com docentes do Departamento de Matemática, no ano de 2014, também contou com uma ação, também por meio do método de autoconfrontação, realizada com uma dupla de discentes. Assim, além do método de autoconfrontação realizado com os docentes, ocorreu também uma intervenção com uma dupla de alunos que estavam presentes nas aulas filmadas para a ação que ocorreu com a dupla de professores. Dessa forma, um aluno de cada filmagem foi convidado e, mediante ao aceite voluntário, participou de sessões de autoconfrontação conduzidas por P3 e P4.

Esse conjunto de intervenções clínicas com uma dupla de professores do Departamento de Matemática, e de dois de seus alunos, compõe o *corpus* de pesquisa com o qual objetivamos analisar e, para isso, dialogar.

Todas as ações realizadas dentro do programa intitulado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”, tiveram, além das sessões de autoconfrontação, a produção, por parte dos pesquisadores que as conduziam, dois vídeos documentários. Cada um focado em um sujeito da dupla participante. Esses vídeos, mediante a autorização dos envolvidos, foram utilizados em reuniões pedagógicas com seus respectivos departamentos. Todos esses vídeos

se encontram atualmente publicados no *Youtube*<sup>6</sup> com o seguinte título: *Formação Docente Continuada na Educação Superior da UTFPR, Câmpus Pato Branco*<sup>7</sup>.

É importante ressaltar que mesmo em etapa de pesquisa, após a intervenção, os sujeitos não são tomados como objetos mudos, dos quais nada têm a dizer e apenas aguardam uma avaliação externa de sua atividade. Ao contrário, “a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque *dialógico*, diante do qual ele responde *por si mesmo* e se revela livremente” (BAKHTIN, 2015, p. 67). Por isso, mesmo em fase de análise dos dados produzidos, visamos não perder o foco clínico, no qual os trabalhadores “não se reduzem a objeto da interpretação e da observação” (BAKHTIN, 2015). Por isso, adotamos uma análise dialógica do discurso (BRAIT, 2006).

Traçado um breve panorama das ações da Clínica da Atividade Docente, passamos, no próximo item, a contextualizar, de modo mais amplo e sistemático, o método utilizado para a intervenção clínica, a autoconfrontação.

## **2.2 Procedimentos de produção dos dados: a autoconfrontação**

Para produção dos dados, como já brevemente descrevemos, utilizamos o método de autoconfrontação. Esse consiste em criar uma situação na qual os trabalhadores, “expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes” (CLOT, 2010, p. 138).

Os procedimentos metodológicos da autoconfrontação, segundo (CLOT, 2010), podem ser divididos em três partes. A *primeira* é composta pelas seguintes etapas: a) formação de uma dupla de profissionais; b) observação desses em situação de trabalho e; c) a seleção de uma sequência de atividade que será gravada em vídeo. A *segunda* é composta pela: a) seleção de um trecho da gravação em vídeo realizada do trabalhador em atividade; b) confrontação do profissional com tal gravação na presença do pesquisador, momento esse denominado de autoconfrontação simples e; c) confrontação do profissional com o trecho vídeo de seu colega (na presença desse colega), momento esse denominado de autoconfrontação cruzada. Por fim, a *terceira* parte, que consiste em deslocar a confrontação para o coletivo de trabalho daqueles profissionais que participaram da ação como, por exemplo, levando, por meio de um vídeo documentário, os principais temas abordados nas

---

<sup>6</sup> Site pertencente à empresa Google que permite aos seus usuários carregar e compartilhar vídeos em formato digital.

<sup>7</sup> Ao todo são oito documentários, enumerados do I ao VIII.

sessões de autoconfrontação para um reunião com o coletivo de trabalhadores daqueles profissionais participantes da intervenção.

Com o objetivo de seguir essas três etapas acima prescritas, a ação com a dupla de docentes do Departamento de Matemática contou com a realização dos seguintes passos: 1) reunião para a apresentação da proposta ao coletivo de professores do Departamento de Matemática; 2) formação de uma dupla voluntária; 3) indicação, pelos professores voluntários, de uma turma e um horário para a observação; 4) visita à turma de alunos a fim de lhes propor a participação nas filmagens e obtenção do consentimento livre e esclarecido desses; 5) observação da mesma aula, após o consentimento dos alunos; 6) diálogo inicial com cada professor, em momentos distintos, sobre a aula observada, no qual os pesquisadores leram suas observações para o professor; 7) filmagem de uma aula; 8) recorte de um trecho de aproximadamente dois minutos da aula filmada (nesse caso, ambos delegaram a tarefa de escolha do trecho aos pesquisadores); 9) momento da autoconfrontação, em em que cada professor, em momentos distintos, descrevem e analisam sua atividade junto aos pesquisadores, tendo como foco o trecho de aula escolhido (autoconfrontação simples); 10) momento em que um professor, na presença de seu colega, descreve e analisa o trecho do vídeo de seu colega em atividade (e processo inverso); 12) devolutiva ao coletivo de trabalho que ocorreu sob forma de uma reunião com os professores do Departamento de Matemática. Nessa ocasião, em reunião, foram visualizados dois pequenos documentários produzidos, cada vídeo focado na fala de um professor da dupla e, a partir deles, fomentado algumas reflexões com o coletivo.

Durante a ação com os docente, a então bolsista (P4), pergunta sobre se não haveria a intenção de realizar uma ação semelhante com os alunos. A partir desse questionamento, decidiu-se por realizar uma ação, também com o método de autoconfrontação, mas com os alunos. A sugestão da bolsista foi aceita justamente com o objetivo de fornecer uma oportunidade de desenvolvimento aos alunos e, ao mesmo tempo, compreender a atividade discente e a sua correlação com a atividade docente. Afinal, as práticas docentes afetam os alunos e as atividades do alunos também afetam a prática docente. Segundo Freire, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2011, p. 25).

Para efetivação da ação com a dupla de discentes, que ocorreu em paralelo à realizada com a dos docentes, foi necessário realizar adaptações em relação aos procedimentos realizados com os docentes até então. Dessa forma, não apresentamos a proposta ao coletivo de alunos de toda a Instituição, mas apenas a dois alunos específicos, um de cada turma nas

quais já tinham sido realizadas as filmagens para a ação com a dupla de docentes do Departamento de Matemática. É necessário pontuar que o convite a esses dois alunos não se deu de modo aleatório, mas sim pautado nas atividades que esses realizaram em sala de aula. Após o convite direcionado especificamente aos dois alunos, e o aceite voluntário deles, os procedimentos foram os seguintes: 1) momento da autoconfrontação simples, em que cada um dos alunos, em momentos distintos, descreve e analisa sua atividade junto aos pesquisadores, tendo como foco o mesmo trecho de aula escolhido pelo seu respectivo professor; 2) momento da autoconfrontação cruzada, em que um aluno, na presença do seu colega, descreve e analisa o trecho do vídeo do seu colega em atividade (e processo inverso).

### 2.3 Os dados e seu contexto

#### 2.3.1 A instituição de Ensino Superior e a educação matemática

A instituição a qual pertencem os professores e alunos voluntários do conjunto de intervenções clínicas que resultaram em nosso *corpus*, assim como os pesquisadores, é a UTFPR, Câmpus Pato Branco. De acordo com informações em seu site oficial<sup>8</sup>, esse capus teve início em 1990, quando o Governo Federal tinha por objetivo expandir o ensino técnico e, com isso, criou seis Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), um deles no município de Pato Branco, localizado no sudoeste do estado do Paraná.

Em discussão por sete anos, o projeto de transformação do CEFET em uma Universidade Tecnológica Federal do Paraná tornou-se lei no dia 7 de outubro de 2005. Na prática, essa mudança de Centro Federal para Universidade Federal deu-se em 2008, quando o Projeto Político Institucional (PPI) e do Estatuto da Universidade Tecnológica Federal foram aprovados. Antes disso, a instituição já havia dado início à abertura de inúmeros cursos de graduação. Na presente data de defesa, a Instituição conta com um Curso Técnicos de Nível Médio/Integrado, 11 cursos nível graduação, 8 especializações *stricto sensu*, nível mestrado, e um de doutorado, além de especializações gratuitas e pagas que são esporadicamente ofertadas.

A opção pela intervenção clínica no Departamento de Matemática não foi aleatória, pois, como a ação clínica parte de uma demanda real, do cotidiano, foram justamente o alto

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/o-campus/historico>>. Acesso em: 06 de Abril de 2017.



índice de reprovações e evasão nas disciplinas ofertadas pelo Departamento de Matemática e, ao mesmo tempo, a saúde desses professores que surgiram como demanda real.

Tais índices de reprovação geram na Instituição a seguinte situação: muitos alunos reprovam em uma disciplina ofertada pelo Departamento de Matemática e isso ocorrendo repetidas vezes acaba formando uma grande demanda para cursar a mesma disciplina. Essa situação é popularmente conhecida na instituição como “bolsão”. Isso leva esse aluno, que não conseguiu vaga na disciplina de seu curso, requerer a vaga nessa mesma disciplina, mas ministrada em outro curso (tendo em vista que elas são equivalentes), ou, no pior dos cenários, esperar mais um semestre para tentar novamente uma vaga nessa disciplina ou, ainda, em desistências.

Esse “bolsão” gera impactos negativos tanto para Instituição, pois essa situação acaba enchendo as salas e até mesmo gerando solicitações de abertura de novas turmas, as chamadas turmas extras e/ou de cursos que buscam minimizar o *déficit* no ensino de Matemática. Porém, não é só a Instituição que perde com essa situação, já que isso gera atraso no período destinado a formação e evasão do aluno. Além dos impactos negativos para a Instituição e para os alunos, há também, mesmo que, infelizmente, poucas vezes ditas, prejuízos à saúde do professor, já que esse empenha-se em uma atividade de ensino e não observa os resultados esperados. Dessa forma, a demanda do cotidiano da qual resultou a intervenção surge devido aos altos índices de reprovação, evasão e, principalmente, de queixas em geral de alunos sobre as disciplinas ofertadas pelo Departamento de Matemática e também dos professores dessas disciplinas sobre o desengajamento dos alunos para com as disciplinas. Ou seja, de um lado, alunos que reclamam dos professores e, de outro, professores que reclamam dos alunos.

Esse problema de altos índices de reprovação e evasão em disciplinas na área de exatas não é apenas um problema da UTFPR, Câmpus Pato Branco. De modo geral, a grande maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil, e até mesmo em outros países, sofrem com esse mesmo problema. Em um panorama geral, segundo Caetano (2011):

nos cursos de graduação de ciências exatas e de engenharias, as disciplinas de matemática são taxadas como difíceis, com altos índices de desistências e de reprovações. Alunos reclamam da falta de didática dos professores, que reclamam da falta de base dos alunos. Os termos “reprovação em massa” e “gargalos na recuperação” são comumente citados pelos gestores dos cursos e das disciplinas (p.01).

Garzella (2013) realizou sua pesquisa de doutorado sobre a disciplina de Cálculo 1, na UNICAMP, justamente “devido aos seus altos índices de reprovação, evasão e queixas de que

a mesma seria responsável pelo atraso na conclusão do curso superior dos alunos” (Garzella, 2013, p. 02). Sendo assim, observamos que esse problema, de forma alguma, diz respeito somente à UTFPR, Câmpus Pato Branco.

### 2.3.2 Professores e alunos

Como já mencionado no capítulo anterior, os dados desta pesquisa são provenientes de uma ação, ocorrida em 2014, no projeto “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”. Para o conjunto de intervenções clínicas que temos por objetivo analisar nesta pesquisa, contamos a colaboração de dois professores voluntários do Departamento de Matemática da UTFPR e dois de seus alunos. As ações realizadas com os docentes foram conduzidas por P1 e P2, professor e pedagoga da mesma Instituição, respectivamente. Para a condução e reuniões *a priori* e *a posteriori*, e também para a intervenção juntamente aos alunos, houve a colaboração de P3 e P4, bolsistas e graduandas do Curso de Letras Português/inglês da mesma instituição de ensino (UTFPR), na ocasião.

O Departamento de Matemática, do qual ambos os professores voluntários da ação fazem parte é um dos treze existentes na instituição. Nele estão lotados os professores da área da Matemática que atendem, além do curso de Licenciatura em Matemática, todos os demais cursos que possuem disciplinas que concernem à área de Matemática. Isso, no momento de defesa deste texto, representa praticamente todos os cursos de graduação da Instituição (exceto o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês), além do curso em nível médio/integrado e do PROFMAT (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) e do PPGEPS (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas).

Quando solicitados a escolherem a turma, a aula e o horário para as observações e filmagens, um professor, o qual aqui chamaremos de Antônio<sup>9</sup>(DA doravante), escolheu a disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias, ministrada no curso de Engenharia Civil. Essa disciplina é obrigatória na grade curricular para os acadêmicos do terceiro semestre (Curso em regime semestral) de todas as graduações que se enquadram na área de engenharia da Instituição. Na aula observada haviam 44 alunos. A disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias, por estar presente em grades de diferentes cursos, pode ser requerida por alunos de outras engenharias, não só a de Civil. Essa característica culmina em um grande número de

---

<sup>9</sup> Nome fictício utilizado para preservação da identidade do professor voluntário.

alunos em sala de aula. Não só por esse motivo, mas porque muitos alunos reprovam em um primeiro momento, formando uma grande demanda para cursar essa disciplina.

O DA, segundo informações disponibilizadas em seu Currículo Lattes<sup>10</sup>, é servidor público na categoria de professor adjunto, dedicação exclusiva, na UTFPR, Câmpus Pato Branco, desde 1994. Dessa forma, contabilizado até a data da intervenção, que ocorreu em 2014, ele possuía 20 anos de atuação docente nesta Instituição pública de ensino superior.

Já o outro professor da dupla, o qual aqui chamaremos de Bernardo<sup>11</sup> (DB doravante), escolheu a disciplina de Álgebra Linear, ministrada no curso de Licenciatura em Matemática. Disciplina essa obrigatória somente para a grade curricular desse curso, mais especificamente, para os acadêmicos do segundo ano (Curso com regime anual). Na aula observada haviam 8 alunos. Nesse curso, a cada ano, ingressam um total de 44 alunos, mas, como podemos observar, um grande número de alunos acabam desistindo do curso, o que resulta em uma baixa demanda de alunos para cursar as disciplinas.

O professor Bernardo, segundo informações disponibilizadas em seu Currículo Lattes, é servidor público na categoria de professor adjunto, dedicação exclusiva, na UTFPR, Câmpus Pato Branco, desde 2011. Dessa forma, contabilizado até a data da intervenção, que ocorreu em 2014, ele possui três anos de atuação docente nessa Instituição.

Ambos os professores, assim como em todas as Instituições públicas de Ensino Superior no país, tornaram-se servidores na categoria de professor adjunto por meio da realização e aprovação em concurso público. Portanto, para ingressar nessa categoria, realizam a preparação para exercer a docência na Educação Superior de acordo com a recomendada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-LDBEN (9394/96), a qual sugere que seja feita em programas de Pós-Graduação.

A aluna, a qual aqui chamaremos de Aline<sup>12</sup> (AA doravante), pertence ao curso de Licenciatura em Matemática. Essa estava presente na aula filmada de Álgebra Linear, ministrada pelo Professor Bernardo. Já o aluno, o qual aqui chamaremos de Breno<sup>13</sup> (AB doravante), pertencente ao curso de Engenharia Mecânica, estava presente na aula filmada de Equações Diferenciais Ordinárias, ministrada pelo Professor Antônio.

O ingresso dos alunos na Instituição ocorre via Sistema de Seleção Unificada - SISU, que é o sistema gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do qual as

---

<sup>10</sup> O Currículo Lattes é o padrão nacional de registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país.

<sup>11</sup> Nome fictício utilizado para preservação da identidade do professor voluntário.

<sup>12</sup> Nome fictício utilizado para preservação da identidade da aluna.

<sup>13</sup> Nome fictício utilizado para preservação da identidade do aluno.

Instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sistema, os alunos, mediante sua nota no ENEM, optam pela Instituição e pelo curso que desejam ingressar. Essa nota gera uma lista. Dessa forma, os alunos são convocados por ordem de classificação até o preenchimento de todas as vagas disponibilizadas e também de acordo com a modelidade de cotas.

É necessário pontuar que, como já mencionado na introdução desta pesquisa, o foco está na atividade docente. Sendo assim, os dados resultantes da ação com a dupla de discentes não terá o mesmo mapeamento das temáticas pelos discentes levantadas e nem das ocorrências de autoparáfrase. Com isso, só trazemos para a discussão de nossos dados as falas dos alunos que, por relação dialógica, nos ajudarão a compreender a atividade docente.

## 2.4 Características técnicas do *corpus* e procedimentos de análise

Da realização dos procedimentos metodológicos já descritos, resultaram oito sessões: 1) autoconfrontação simples com o DA; 2) autoconfrontação simples com o DB; 3) autoconfrontação cruzada com o DA ; 4) autoconfrontação cruzada com o DB; 5) autoconfrontação simples com a AA; 6) autoconfrontação simples com o AB; 7) autoconfrontação cruzada com a AA e; 8) autoconfrontação cruzada com a AB. As sistematizamos no seguinte quadro:

Tabela 1 - Conjunto de intervenções clínicas

Descrição da sessão	Pesquisadores que conduziram	Duração
Autoconfrontação simples com o DA	P1 e P2	67:20
Autoconfrontação simples com o DB	P2 e P3	129:45
Autoconfrontação cruzada com o DA	P1 e P2	61:42
Autoconfrontação cruzada com o DB	P1 e P2	56:45
Autoconfrontação simples com a AA	P3 e P4	49:02
Autoconfrontação simples com o AB	P3 e P4	65:96
Autoconfrontação cruzada com a AA	P3 e P4	34:27
Autoconfrontação cruzada com o AB	P3 e P4	53:46

Cada uma das sessões acima mencionadas foi gravada com o auxílio de uma câmera. Procedimento esse utilizado para produzir um ambiente de auto-observação. Somando os arquivos resultantes das oito sessões de autoconfrontação, sem cortes, há um total 8 horas e 34 minutos e 38 segundos de gravação.

Para a transcrição, utilizamos as normas do Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC – SP) que constam em Preti (1999). Essa opção está ligada às características dessas normas, nas quais o texto não é “higienizado”, ou seja, não ocorre a retirada de trechos nos quais o falante repete uma informação ou o ouvinte sobrepõe a fala do interlocutor, por exemplo. Ao contrário, são justamente esses fenômenos que tais normas buscam materializar na transcrição. Como podemos conferir:

Quadro 1- Normas de transcrição do Projeto Nurc/SP

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ..
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	na casa de sua irmã [ sexta-feira?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Fonte: (PRETI, 1999, p. 11)

Temos ciência de que tais normas não contemplam, em sua totalidade, todas as especificidades próprias da materialização de um discurso oral, como os materiais não verbais (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), ou seja, gestos realizados pelos falantes. Visando diminuir algumas das lacunas, optamos por duas diferenciações em relação às normas do projeto supracitado. A primeira consiste em marcar, com aspas, as falas na modalidade de discurso direto, que ficam evidentes, em muitos casos, pela mudança de tom. Adaptação essa também realizada por Muniz-Oliveira (2011). A segunda, corresponde à marcação de gestos, entre parênteses duplo, que se sobressaem, como o sujeito apontar, levantar e ir à projeção indicar algo, imitar expressão dos alunos, entre outros que podem contribuir para a interpretação dos dados.

Tendo os arquivos em formato audiovisual e as normas supracitadas, deu-se início à transcrição das oito sessões de autoconfrontações. Para isso, tendo em vista a extensão dos arquivos e a prática colaborativa de realização de transcrição dentre os membros do grupo de pesquisa do LAD'Humano, os arquivos foram divididos entre quatro<sup>14</sup> membros. Cada um, diante de um computador, tendo o arquivo audiovisual, ouvia, pausava e transcrevia o material e, quando necessário, ouvia novamente.

Esse processo acima descrito corresponde à primeira etapa. Após, o transcritor responsável por esta dissertação, tendo em mãos todos os arquivos, realizou a revisão de todas as transcrições. Para isso, ouvia repetidas vezes o mesmo trecho com a transcrição aberta em arquivo *Word*<sup>15</sup>, corrigindo quando necessário. Esse processo de revisão foi realizado minimamente três vezes em cada um dos quatro arquivos *Word*.

Em em segundo momento, ocorreu a sistematização dos arquivos, colocando as transcrições em mesma fonte, *Times New Roman*, tamanho 10, espaçamento simples, e justificado. Além dessas configurações, as dividimos em três colunas. Na primeira, da esquerda para a direita, enumeramos as linhas, marcando-as de cinco em cinco. Na segunda, marcamos quem produz a fala. Para isso, optamos pela seguintes siglas:

---

<sup>14</sup> Faço aqui os agradecimentos às participantes Gabriela Aiolfi e Letícia Toldo, acadêmicas do Curso de Letras Português-Inglês, na ocasião. Também agradeço à Dalvane Althaus, pedagoga, doutoranda da Unicamp na ocasião. Todas elas membros do Grupo Lad'Humano e que auxiliaram na realização das transcrições aqui utilizadas.

<sup>15</sup> O *Word* é um processador de texto produzido pela empresa *Microsoft*.

Tabela 2- Lista de abreviaturas utilizadas nas transcrições

<b>AA</b>	Aluna Aline	<b>DB</b>	Docente Bernardo
<b>AAV</b>	Aluna Aline em vídeo	<b>DBV</b>	Docente Bernardo em vídeo
<b>AB</b>	Aluno Bruno	<b>P1</b>	Pesquisador um
<b>ABV</b>	Aluno Bruno em vídeo	<b>P2</b>	Pesquisador dois
<b>DA</b>	Docente Antônio	<b>P3</b>	Pesquisador três
<b>DAV:</b>	Docente Antônio em vídeo	<b>P4</b>	Pesquisador quatro

Na terceira e última coluna, há a transcrição do diálogo, como podemos conferir uma amostra de tal organização abaixo.

Quadro 2- Amostra da realização da transcrição

L.90	DA:	acho que sim a gente nunca é o mesmo depois de uma observação... a gente sempre éh... um professor um professor que é professor né? que: ele nunca é o mesmo né? ele está sempre se reinventando está sempre: éh: eu pelo menos levo a sério as avaliações quando alguém critica que eu brinco demais
------	-----	---

Fonte: Anexo I

## 2.5 Critérios de seleção de amostras do *corpus*

Após a transcrição e revisão dos arquivos em *Word*, cada um resultante de uma sessão de autoconfrontação, o segundo passo foi identificar quantitativamente as autoparáfrases presentes no *corpus* (conforme já pontuamos, o foco desta pesquisa está na atividade docente. Sendo assim, os dados resultantes da ação com a dupla de discentes não seguirá o mesmo mapeamento nem das temáticas e nem da quantificação das autoparáfrase).

Para realizarmos o mapeamento das paráfrases no *corpus* resultante da intervenção clínica com os *docentes* do Departamento de Matemática, optamos, em virtude da complexidade e dimensão do material, e dos objetivos aqui propostos, selecioná-las com base em três critérios. Os dois primeiros foram selecionados de acordo com a classificação de Hilgert (1999), já o terceiro foi decidido tendo em vista o objetivo da pesquisa. Os critérios para a marcação das paráfrases são quando essas são autoiniciadas, adjacentes e quando realizadas pelo sujeito participante da intervenção e não pelo pesquisador.

O primeiro critério, de selecionar apenas paráfrase autoiniciadas, se justifica na medida em que objetivamos saber o que motiva o próprio sujeito a reconstruir seu enunciado. Por isso, selecionamos as paráfrases autoiniciadas, já que essas são iniciadas pelo próprio falante. O segundo critério, de selecionar apenas as adjacentes, se deve ao fato de que na

reformulação adjacente, ou seja, aquela na qual a autoparáfrase ocorre logo após o enunciado matriz, há o nítido desejo do sujeito em reconstruir, imediatamente, por algum motivo, seu enunciado. Já o terceiro e último critério, de desconsiderar paráfrases realizadas pelos pesquisadores, deu-se tendo em vista que não objetivamos estudar a atividade de conduzir o método, mas sim o processo de verbalização do próprio trabalhador sobre sua atividade.

Após definirmos os critérios supracitados, passamos a identificar, no *corpus*, as ocorrências de reformulações adjacentes autoiniciadas (RPAA) realizadas pelos docentes. Para isso, tendo os arquivos transcritos, o pesquisador passou a marcar com sublinhado o enunciado matriz (EM) e o enunciado seguinte, o parafraseado (EP), e, entre eles, uma flecha. Como podemos conferir abaixo:

Quadro 3- Exemplo de marcação da paráfrase

L: 1950	DB:	<u>é que eu... o: o exercício computacional eu não gosto de exercício computacional eu sou da álgebra eu não gosto do do exercício computacional... porque</u>
------------	-----	--

Fonte: Anexo J

Assim como no procedimento de transcrição, também realizamos a revisão da ocorrência da tipologia de reformulação dentro dos critérios propostos, minimamente, três vezes. Após, contabilizamos o total dessas ocorrências. No entanto, diante da extensão dos dados e múltiplos caminhos que a pesquisa poderia tomar, optamos por identificar um momento, em cada um dos arquivos, que correspondesse a um possível pico de ocorrências de RPAA's, ou seja, um momento que houvesse uma quantidade expressiva do fenômeno linguístico tomado como objeto desta pesquisa. Isso foi realizado com vistas de que esse pico pudesse revelar, com mais clareza, as propriedades, funções e motivos da ocorrência de RPAA. Mesmo com essa decisão, as dificuldades metodológicas não cessaram. Afinal, como selecionar esses momentos de “pico” em cada um dos quatro arquivos do nosso *corpus*?

Tendo em vista esse obstáculo, vislumbramos, em um primeiro momento, contabilizar o número de ocorrências de RPAA a cada número  $x$  (variável) de linhas. Porém, isso se revelou problemático, pois, tendo em vista as normas de transcrição, principalmente referente ao momento em que o ouvinte interrompe quem estava com o turno (assalto ao turno), no qual, na transcrição, é inserido o símbolo “[“, verificamos que tal procedimento resulta em linhas com apenas uma palavra. Como resultado, temos uma distribuição não equitativa de informações nas linhas. Como podemos ver abaixo, em uma imagem comparativa, a diferença entre um trecho com e um sem assalto ao turno.



Quadro 4 - Comparação entre trecho sem e com assalto ao turno

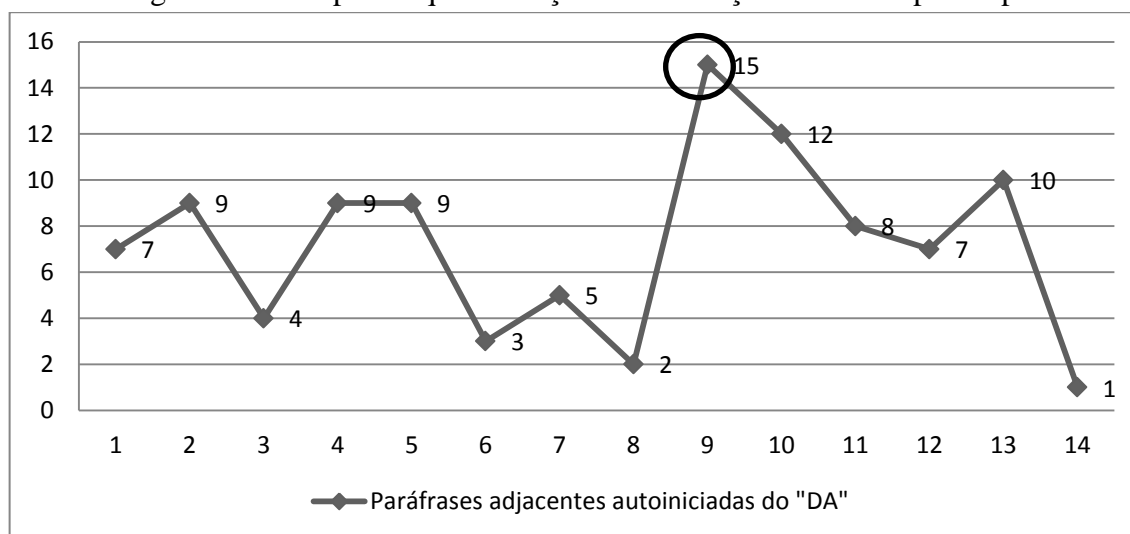
L. 40	DA:	fi/o sim né?... perturbado no sentido de um sistema que você perturba né? não: emocionalmente né? você está em equilíbrio você tá: é:... sob controle né? você te/é um sistema né? você está em equilíbrio está tranquilo né? aí quando alguém te dá um peteleco te tira daquele ponto de equilíbrio vo/aí aí vai do meio de cada um né?
L. 333	P1:	você falou que a aula cansa alguns?
	DA	[ cansa

Fonte: Anexo I

Dada essa diferença, se utilizássemos como critério o número de linhas, possivelmente a localização do pico de reformulações ficaria mais longe de um ideal, pois a probabilidade de uma RPAA ocorrer em uma linha que contém apenas uma palavra é nula. Para contornarmos tal dificuldade, optamos então por marcar o número de reformulações a cada trecho de transcrição que correspondesse a cinco minutos de áudio. Optou-se por essa estratégia pois, em uma conversa face a face, os participantes evitam o silêncio, já que esse é visto como uma oportunidade para o ouvinte tomar o turno do falante, ou, quando resultando de uma pergunta, é visto como sinal de não compreensão. Sendo assim, a cada cinco minutos o montante de material verbal é relativamente semelhante.

Estabelecido os critérios de seleção e o método de quantificação das RPAA's, foi realizada a identificação total de ocorrências, e, após, a contagem das mesmas dentro de intervalos de cinco minutos. Assim, nos cinco minutos que ocorressem a maior incidência de RPAA's, em cada arquivo, nos serviu de amostra para as análises voltadas à investigação do motivo que leva o sujeito a se engajar na atividade de reconstrução de seu próprio enunciado, assim como sua respectiva função para o falante em situação de autoconfrontação e no que essas podem revelar sobre a atividade de ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Superior. No gráfico abaixo, há os dados quantitativos retirados da autoconfrontação simples com o DA (exibido aqui apenas como exemplo):

Figura 1 - Exemplo da quantificação e distribuição da RPAA por etapa



Fonte: Anexo A

Os números em horizontal representam os 14 momentos, cada um com cinco minutos de áudio transcrito. Já os números em vertical representam a quantidade de RPAA's em cada momento.

Mesmo selecionado esses momentos de “pico”, tendo em vista uma análise dialógica do discurso, na qual um enunciado não é visto como isolado, mas pertencente ao elo da cadeia da comunicação humana (BAKHTIN, 2011), não podemos deixar de considerar que um enunciado está responsivamente respondendo e antecipando outros enunciados produzidos por outros sujeitos e até por ele mesmo. Assim, de forma alguma podemos negar os enunciados *a priori* e *a posteriori*, pois é justamente a atitude responsiva em relação a outros enunciados que “garante a centelha do sentido” (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 14). Sentido esse que não pretendemos perder de vista em nossas análises. Por isso, quando necessário, outros trechos da transcrição, além daqueles contidos nos chamados picos, serão utilizados em nossas análises.

Essa quantificação geral de RPAA's não servirá apenas para que possamos extrair um pico de ocorrência de tal fenômeno, já que o todo desse levantamento quantitativo também nos servirá para realizarmos a identificação de possíveis propriedades relativamente estáveis da atividade de RPAA no *corpus* específico. Tal identificação foi realizada no primeiro capítulo dedicado às análises: *Propriedades relativamente estáveis da ocorrência de RPAA em sessões de autoconfrontação simples e cruzada*. Enquanto que os trechos selecionados, motivados pela seleção dos picos de ocorrência de RPAA's, serão objeto de análise, em seguida, no segundo capítulo dedicado às análises: *Análise de ocorrências de RPAA's em trechos de sessões de autoconfrontação simples e cruzada realizadas com docentes*.

Após esses esclarecimentos sobre o contexto, os procedimentos de produção, de seleção e de análise de nosso *corpus*, passamos agora ao capítulo no qual apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos para que possamos realizar, como base nesses, as análises das autoparáfrase adjacentes autoiniciadas (RPAA) em situação de autoconfrontação sobre a prática docente, majoritariamente, mas sem deixar de lado a relação dessas com à prática discente.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo está inserido dentro de uma agenda pertencente à Linguística Aplicada que, segundo Moite Lopes (2006), consiste em uma área que deve ser entendida como híbrida/mestiça ou interdisciplinar, uma vez que objetiva não ignorar a materialidade complexa de um fenômeno com uma teoria abstrata, apenas. Assim, torna-se necessário ir além de apenas uma disciplina, é preciso articular o campo específico da linguagem, a linguística, a outras áreas de estudos que se fazem necessárias para compreender determinado fenômeno da realidade.

Buscando formar uma visão total e complexa de nosso objeto de pesquisa, a RPAA em situação de autoconfrontação, iremos integrar, na presente seção de fundamentos teórico-metodológicos, estudos da Linguística, da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia do Trabalho.

Dos estudos da linguagem e da Linguística, são empregadas as definições de *reformulação textual* (HILGERT, 1999, 2002a, 2002b), *paráfrase* (FUCHS, 1985), *sentido, enunciado e dialogismo* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2011, 2015). Da Psicologia Histórico-Cultural, trazemos os conceitos de *pensamento, linguagem e desenvolvimento* (VIGOTSKI, 1996, 1999, 2007, 2009; LIMA, 2010, 2015). Da Psicologia do Trabalho, valemo-nos dos conceitos de *real da atividade, difícil de dizer e afeto* (CLOT, 2010, 2016; LIMA, 2010, 2015).

A seguir, faremos uma exposição relacionando os conceitos acima mencionados ao objetivo de compreender o processo de RPAA tendo em vista, com isso, também analisar o processo de desenvolvimento dos sujeitos em sessão de autoconfrontação.

#### 3.1 Língua falada, procedimentos de reformulação textual e a paráfrase

Na interação face a face, em um diálogo comum, os interlocutores se alternam em falante e ouvinte, construindo um processo de interação que resulta nas construções de sentido. Por isso, para Bakhtin/Volochínov(2009), a interação é a realidade fundamental da língua.

Para construir essa interação, é imprescindível que o falante seja compreendido pelo ouvinte. Para isso, é necessário construir linguisticamente um enunciado. Ou seja, é necessário dar forma, organizar o texto –falado ou escrito – para que esse tenha coesão e coerência para que aquele ouvinte, ao qual a fala foi direcionada, compreenda o enunciado

produzido. Essa atividade de construção linguística é denominada como atividade de formulação textual. É possível, especialmente na modalidade oral da língua, identificar o desenvolvimento dessa atividade de formulação, pois, devido ao modo de inserção do discurso oral espontâneo<sup>16</sup> no tempo, o planejamento e a execução do texto são atividades quase simultâneas, já que o sujeito se preocupa, ao mesmo tempo, com “o que dizer” e “como dizer” (HILGERT, 1999, p. 107).

Esse “como” e “o que” dizer podem ser compreendidos quando fazemos uma relação com o sistema de construção da linguagem proposto por Saussure (2006). Sistema esse no qual um falante, ao utilizar a língua, seleciona itens lexicais no eixo paradigmático (ou associativo) e os combina no eixo sintagmático. Assim, o eixo paradigmático corresponde ao “o que”, e o eixo sintagmático corresponde ao “como”. No entanto, sabemos que, de acordo com Bakhtin (2011), o falante não seleciona itens lexicais de um sistema abstrato da língua e nem palavra por palavra; o que ocorre é a seleção de enunciados relativamente estáveis pertencentes a um gênero de alguma esfera da atividade humana. Porém, mesmo assim, é preciso escolher e combinar essas unidades enunciativas propostas por Bakhtin (2011). Portanto, “formular um texto não é só planejá-lo, mas também realizá-lo” (ANTOS, 1982, p. 92 apud FÁVERO et al, 1999, p. 55)

A quase simultaneidade entre planejar e realizar o texto gera marcas específicas do processo de produção no enunciado materializado, como pausas, hesitações, alongamentos e truncamentos (HILGERT, 1999; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). No entanto, isso, de modo algum, diz respeito somente à modalidade oral. No texto escrito o que ocorre é que o leitor não tem acesso a tais marcas do planejamento, pois geralmente o leitor está em um tempo e espaço diferentes do de quem escreve, tendo, diante de seus olhos apenas o produto final da produção textual. No texto escrito as marcas podem e são geralmente apagadas (RODRIGUES, 1999).

De acordo com Hilgert (1999), há marcas linguísticas (truncamento, hesitação) e paralinguísticas (entonações e pausas) típicas do processo de produção de um texto, que, por especificidades da língua falada, ficam acessíveis ao ouvinte. Essas marcas, no estudo da modalidade oral da língua, são chamadas de problemas de formulação textual. Como veremos no presente trabalho, elas não necessariamente depreciam o texto, mas pertencem ao processo de construção de qualquer texto, uma vez que resultam da tentativa do locutor em colaborar

---

<sup>16</sup> É necessário pontuar que nem todo discurso que se realiza oralmente possui o mesmo nível de planejamento. Afinal, uma apresentação previamente preparada tem um grau de planejamento maior do que uma fala sem nenhum planejamento *a priori*.

para que se estabeleça a intercompreensão com o interlocutor (HILGERT, 1999) e até consigo mesmo (ARIATI e LIMA, 2016).

Esses problemas de formulação podem ser classificados em: 1) prospectivos, quando o falante antecipa um problema, isso é, “se dá conta antes de os formular” (HILGERT, 1999, p. 108) e ; 2) retrospectivos, quando:

o enunciador só percebe o problema e suas dimensões após ou durante a sua formulação, quando então procede uma atividade metaformativa. Frequentemente esta se realiza por uma série de tentativas de formulação até chegar a uma solução definitiva, num verdadeiro processo de ensaio-e-erro (HILGERT, 2002a, p. 110).

Nos problemas chamados de prospectivos, o falante percebe que sua formulação pode ter um “problema” e hesita antes mesmo de iniciar a materialização de sua formulação. Essa hesitação pode gerar, em alguns casos, uma materialidade que resulta em uma descontinuidade que se manifesta por pausas, repetições, alongamentos de vogais ou expressões hesitativas (MARCUSCHI, 2002). Essas hesitações constituem um sintoma “de um processamento em curso” (MARCUSCHI, 2002, p.181).

Já os problemas retrospectivos – dentre os quais se inclui o objeto desta pesquisa, a RPAA – também geram descontinuidades, pois, nesse caso, o falante só percebe o “problema” em sua formulação quando já materializou a construção enunciativa total ou parcialmente. Assim como nos problemas de ordem prospectiva, o falante antecipa e interrompe sua fala, evitando alguma reação indesejada resultante daquele enunciado. Porém, como “o enunciado problema” já foi materializado, cabe ao falante interromper a sucessão de enunciados materializados e realizar um percurso não linear, voltando a se ater a um enunciado já construído, retomando-o por meio de paráfrase ou correção (HILGERT, 1999, p. 111). Assim, “a paráfrase é, portanto, um enunciado que reformula um enunciado anterior” (HILGERT, 1999, p. 111), o mesmo vale para a correção. Para tanto, é importante pontuar que nem sempre é o próprio falante quem desencadeia esse processo de retomada, sobre isso, veremos ao longo desse subitem, bem como ao longo de nossas análises.

Tendo em vista tanto os problemas prospectivos quanto os retrospectivos, podemos visualizar que “um texto pode ser definido como o resultado de sucessivas soluções de problemas de formulação” (HILGERT, 2002a, p. 111). Esses problemas de formulação são evidências de que “a fala não é matéria de regurgitação de materiais já estocados na mente em forma lingüística, mas é um ato criativo, relacionando dois meios, pensamento e linguagem,

que não são isomórficos, mas que requerem ajustes e reajustes mútuos” (CHAFE, 1985, p.18 *apud* FÁVERO et al, 2002, p. 53).

A paráfrase, foco desta pesquisa, serve, no texto oral, para resolver problemas retrospectivos. Essa ocorre quando há uma relação de equivalência semântica entre o enunciado de origem ou matriz (EM doravante) e o enunciado reformulador parafraseado (EP doravante) (HILGERT, 1999; BARROS, 1999). Mas, afinal, o que é uma paráfrase? Segundo Fuchs (1985), o emprego comum desse termo mascara sua complexidade, pois trata-se de um conceito difícil de definir, tanto na teoria quanto em sua identificação na prática. Mesmo diante de tal desafio, buscamos aqui alguns esclarecimentos sobre esse fenômeno linguístico.

Para Hilgert (1999), a paráfrase ocorre quando se “estabelece entre um enunciado de origem e um enunciado reformulador uma relação de equivalência semântica, responsável por deslocamentos de sentidos que impulsionam a progressividade textual” (p. 115). Essa definição do autor sintetiza duas características fundamentais da paráfrase: a relação de equivalência semântica e o deslocamento de sentidos. Para explicar essas duas características de modo a compreender melhor os nossos dados na etapa de análise, valemo-nos, neste momento, de estudos vinculados à Semântica e à Pragmática. Segundo Oliveira et.al (2012), a “semântica se ocupa do significado literal (ou gramatical) da sentença, enquanto que a Pragmática estuda o significado do falante” (p. 21).

De acordo com o ponto de vista da Semântica, o significado se “restringe ao que as sentenças de uma língua veiculam, sem levar em consideração intenção do falante” (OLIVEIRA et.al, 2012, p. 23). Essa abordagem pode ser entendida dentro de uma visão lógica, puramente linguística, que, para Fuchs (1985), trata a paráfrase e seu enunciado de origem como duas proposições ditas “equivalentes”, ou seja, proposições que possuem “o mesmo valor de verdade (isto é, se elas são conjuntamente verdadeiras ou falsas)” (FUCHS, 1985, p. 130). No entanto, essa abordagem revela dificuldades quando aplicada à noção de verdade de enunciados concretos, pois esses não existem desvinculados da intenção do falante.

Ainda sob uma ótica puramente linguística, temos o estudo da paráfrase do ponto de vista da sinonímia lexical. Nessa abordagem, a paráfrase é compreendida apenas sob o ponto de vista da sinonímia dos componentes de uma oração. Porém, nisso há o problema da “qualificação das semelhanças e diferenças semânticas, e a presença da ideia intuitiva de identidade de sentido na consciência linguística dos locutores” (FUCHS, 1985, p. 132). Afinal, a produção de sentido é variável conforme o sujeito, bem como conforme o contexto interacional no qual se insere determinado enunciado (FUCHS, 1985;

BAKHTIN\VOLOCHÍNOV, 2009). Dessa forma, Fuchs (1985) aponta para a impossibilidade de caracterizar uma relação de sinonímia perfeita.

Acerca dessa impossibilidade de sinonímia perfeita, segundo Ilari e Geraldo (2006):

as expressões sinônimas são, ainda assim, expressões entre as quais os locutores *escolhem*: a escolha é, no caso, uma “procura da palavra exata” (como na pena do escritor que corrige o texto já escrito), a mostrar que as duas expressões *não são igualmente adequadas aos fins visados*; essa escolha traduz frequentemente a preocupação de evocar ou respeitar um determinado nível de fala, um determinado tipo de interação [...] (2006, p. 47 – grifos nossos).

Diante da problemática em definir o valor de verdade e de sinonímia perfeita, chegamos à conclusão de que uma paráfrase nunca terá exatamente o mesmo sentido que seu enunciado de origem, pois a mudança, sintática ou lexical, resulta em algum deslocamento de sentido.

Tendo em vista a problemática exposta, optamos por tratar a paráfrase por uma via discursiva, enunciativa e pragmática. Nessa abordagem, a paráfrase é vista como uma reformulação, “na qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo” (FUCHS, 1985, p. 134). Essa abordagem, discursiva, enunciativa e pragmática, traça três pontos fundamentais sobre a paráfrase que devem ser levados em conta, tanto para sua definição, quanto para sua identificação: 1) a interpretação do texto fonte e as possíveis variáveis existentes no processo de retomada dele; 2) significação do texto fonte reconstruída no novo texto, oscilando entre graus de reprodução e recriação, ou, em outras palavras, de repetição e deformação e, por fim; 3) o emprego metalinguístico, quando a paráfrase serve para esclarecimento de uma mensagem, ou seja, realiza uma tradução de conceitos (FUCHS, 1985).

Para a identificação desses três processos que nos auxiliam marcar a ocorrência de paráfrases em nosso *corpus*, teremos o auxílio do estudo da Semântica, mas somente como um primeiro passo. Já que o segundo compreende a identificação da construção e reconstrução de sentido, conforme o ponto de vista bakhtiniano (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), o sentido é construído na e pela interação do tema e do significado. Ambos propriedades inalienáveis da palavra. O significado é a faceta mais estável, é a mesma a cada enunciação e, por isso, dicionarizada. No entanto, na concretude da enunciação, em um dado contexto interacional, a palavra pode abarcar infinitos sentidos que são únicos a cada enunciação. Essa unicidade é possível pela existência de uma faceta denominada de tema (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009). Essa face “é individual e não



reiterável” (p.133) e “procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento de evolução*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.134).

Assim, o significado é o dado, já estável, enquanto o tema é criado e construído a cada interação, sendo repleto de amarras com o meio extraverbal (BAKHTIN, 2016, p. 95). Essa relação com a situação enunciativa faz com que o sentido de uma palavra nunca seja exatamente o mesmo, pois, além do significado, que é estável e que se repete, há também o tema que é recriado a cada enunciação. Com isso, nessa perspectiva, a sinonímia perfeita, no que tange ao sentido existente na relação entre duas palavras, ou até mesmo na relação com a mesma palavra em dois enunciados distintos, é impossível. Afinal, “como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Traçado esse breve panorama dos estudos da paráfrase pela via discursiva, enunciativa e pragmática (FUCHS, 1985), chegamos a duas etapas que nos auxiliam no estudo do fenômeno de paráfrase, que são: 1) interpretar o enunciado parafraseado como variável do texto fonte e; 2) identificar o grau de repetição e recriação (BAKHTIN, 2011) do sentido construído pelo falante entre os EM e EP.

É necessário pontuar que os autores que estudam os movimentos de reformulação no texto oral, incluindo Hilgert (1999; 2002a; 2002b), problematizam a fronteira entre a paráfrase e a correção. Afinal, há uma linha que divide a equivalência e a não equivalência semântica entre enunciados? Antecipamos que a resposta é não, pois, como vimos, uma paráfrase é um movimento de permanência e mudança de sentidos. Nesse processo, a mudança representa algum grau de correção ou substituição de sentidos, enquanto a permanência evidencia algum grau de equivalência. Assim como aponta Barros (1999), uma correção parcial “confunde-se, muitas vezes, com a paráfrase” (p. 146). Nesta pesquisa, em uma tentativa de solucionar tal dificuldade metodológica ao realizarmos a identificação de uma paráfrase, as correções só serão aquelas nas quais há uma evidente marcação de negação total do enunciado anterior.

Dada a problematização do conceito de paráfrase, voltamo-nos agora às funções que ela exerce na construção textual.

A função geral, como já mencionada, é solucionar problemas de formulação textual. Já as específicas, são possíveis visualizá-las melhor quando categorizadas. Para isso, pautamo-

nos no trabalho já realizado por Hilgert (1999) que as classificou em<sup>17</sup> adjacentes, não adjacentes, autoiniciadas e heteroiniciadas.

Nas categorias de paráfrase relacionadas ao modo de inserção temporal, temos as adjacentes e as não adjacentes. As adjacentes são aquelas que ocorrem quando o EP (enunciado parafraseado) se apresenta logo após o EM (enunciado matriz), tendo uma função local no desenvolvimento do texto, “resolvendo tanto problemas de natureza especificamente interacional quanto problemas determinados pelo desdobramento temático-argumentativo do texto e pela busca de adequação na construção vocabular” (1999, p. 117). Já nas não adjacentes, há, entre EP e o EM, um hiato temporal preenchido por um segmento textual. Segundo Hilgert (1999), esse tipo de reformulação tem a função de estruturar o diálogo em um nível mais abrangente, funcionando como “estruturadoras de tópicos conversacionais mais longos e abrangentes” (p. 117).

Já nas categorias relacionadas à operacionalização, temos a paráfrase autoiniciada e a heteroiniciada. A autoiniciada ocorre quando a paráfrase é desencadeada e realizada pelo próprio falante. Nesse caso, há uma função preventiva em relação a uma possível incompreensão ou correção que poderá ser realizada pelo ouvinte. Esse tipo de paráfrase aparece em “turnos longos e, portanto, em textos conversacionais com poucas alternâncias de turnos e poucos ‘sinais do ouvinte’”<sup>18</sup> (HILGERT, 1999, p. 120). Já a heteroiniciada é uma paráfrase na qual o sujeito produz uma reformulação a partir de um EM construído por outro. Essa, menos comum, busca “solucionar problemas bem concretos e localizados de compreensão e formulação com que se deparam os interlocutores (HILGERT, 1999, p. 121).

A paráfrase autoiniciada, objeto desta pesquisa, funciona como se o próprio falante interrompesse o curso normal de sua enunciação e realizasse uma espécie de “*autointerrupção*” (SOUZA-E-SILVA; CRESCITELLI, 2002, p. 159 – grifo do autor). De acordo com Coste (1986 apud SOUZA-E-SILVA; CRESCITELLI, 2002), a autointerrupção se caracteriza pelo inacabamento dos enunciados, ou seja, por qualquer ruptura de ordem sintática evidenciada por repetições e/ou retomadas com modificações. Essas retomadas, quando possuem alguma relação de equivalência semântica, são paráfrases. Assim, a paráfrase autoiniciada também pode ser conceituada como um autoassalto ao turno. Afinal, assim como no assalto ao turno, no qual “o ouvinte ‘invade’ o turno do falante”

---

<sup>17</sup> Aqui apresentaremos as classificações pertinentes a esse estudo, e assim retomadas em nossas análises, as demais podem ser encontradas em Hilgert (1999; 2002a; 2002b).

<sup>18</sup> “Sinais do tipo ‘*hmhm*’, ‘*ahn ahn*’, ‘*certo*’, ‘*claro*’, ‘*é verdade*’” (HILGERT, 1999, p. 120)

(GALEMBECK, 1999, p. 74), há, na paráfrase autoiniciada, uma “invasão” de turno, com a ressalva de que, nesse caso, é o próprio falante quem a faz e sobre seu próprio enunciado.

Outra classificação de Hilgert (2002b) que se revela pertinente a este estudo, é a realizada em função dos deslocamentos de sentido e características léxico-sintáticas entre EM e EP. Sob tais relações, o autor as classificou a paráfrase segundo três processos de deslocamento: por expansão, condensação e paralelismo.

Segundo Hilgert (2002b), a expansão parafrástica se dá quando o EP se realiza “por meio de um enunciado lexical e sintaticamente mais complexo do que a matriz” (p. 147). Nesse processo, na passagem da matriz para a paráfrase, ocorre um deslocamento de sentido, do geral para o específico, tendo como função a realização de uma “*explicação definidora*” (2002b, p. 148 – grifos do autor) em relação a um possível conceito abstrato para o ouvinte contido no EM.

Quadro 5 - Exemplo de paráfrase por expansão

L. 39- 41	DA:	<u>fi/o sim né?... perturbado no sentido de um sistema que você perturba né? não: emocionalmente né? Você está em equilíbrio você tá: é:... sob controle né? você te/é um sistema né? você está em equilíbrio está tranquilo né? aí quando alguém te dá um peteleco te tira daquele ponto de equilíbrio</u>
-----------------	-----	---

Fonte: Anexo I

Já na paráfrase por condensação, ocorre um processo contrário ao de expansão, ou seja, há um movimento no qual o EP se realiza “numa unidade lexical e sintaticamente mais simples” (2002b, p. 149) do que o EM. Nisso há um deslocamento de sentido, do específico para o geral, que realiza uma função “*conclusiva* ou *resumidora*” (2002b, p. 149 – grifos do autor) de alguma informação imprecisa ou dispersa contida no EM, como podemos conferir em uma amostra de nosso *corpus*:

Quadro 6 - Exemplo de paráfrase por condensação

L:240- 241	DA:	<u>te exige muito mais psicologia do que virar para o quadro e fazer contas... é muito mais psicologia</u>
---------------	-----	--

Fonte: Anexo I

Por fim, há a paráfrase paralela, que não reduz nem aumenta a “dimensão léxico-sintática de suas matrizes” (HILGERT, 2002b, p. 149). Segundo o autor, essa modalidade de paráfrase é usada pelo locutor quando ele busca uma adequação do vocabulário e/ou uma precisão terminológica, ou ainda ampliação do “*leque de sentido*” (HILGERT, 2002b, p. 153 – grifos do autor). Hilgert (2002b) ressalta que apesar da simetria sintática, “essas paráfrases

não deixam de traduzir os movimentos semânticos” (2002b, p. 150). Esses movimentos existem justamente na escolha de palavras com sentidos mais ou menos próximos. Como podemos conferir em uma amostra retirada de nosso *corpus*:

Quadro 7 - Exemplo de paráfrase paralela

L:835	DA:	afirmar é: não correr riscos né? não: éh: se expor não não ir além de
-------	-----	---

Fonte: Anexo I

Em resumo, segundo Hilgert (1999; 2002b), o processo de autoparáfrase expõe materialmente a intenção do falante em promover e assegurar a compreensão do seu enunciado para seu ouvinte. Ainda de acordo com o estudo de Hilgert (1999, 2002a, 2002b), a reformulação visa reconstruir uma mesma intenção enunciativa com objetivo de resolver um problema de ordem comunicativo-interacional. No entanto, buscamos compreender, no processo de reformulação por paráfrase, não a reconstrução de uma mesma intenção, mas a reconstrução da própria intenção enunciativa em um possível processo de desenvolvimento do locutor na interação com o outro, via produção discursiva. Para isso, articulemos, no próximo item, a relação entre o pensamento-verbal e a linguagem.

### 3.2 Palavra e pensamento-verbal

Vemos como necessário discutir relação que há entre o pensamento e a linguagem, pois o fenômeno linguístico-discursivo de reformulação como a RPAA, como já apontado no subitem anterior, é uma evidência material de que a fala “não é matéria de regurgitação de materiais já estocados na mente em forma linguística, mas é um ato criativo, relacionando dois meios, pensamento e linguagem” (CHAFE, 1985, p. 18 apud FÁVERO et al. 1999, p. 53). Por isso, compreender tal relação nos interessa.

Para estudar essa relação, faremos uma articulação entre os estudos de Bakhtin/Volochínov e de Vigotski. A escolha desses autores não se dá de forma aleatória. Afinal, ambos tiveram quase o mesmo cenário de produção acadêmica, nasceram em anos próximos, no final do século XIX, e construíram suas bases teóricas pautadas no Materialismo Histórico-Dialético, de Marx. Com isso, os referidos autores perceberam seus respectivos objetos de estudo, a linguagem e o psiquismo humano, não como uma sucessão de eventos mecânicos, mas sim como materiais submetidos ao materialismo histórico-dialético no qual a “realidade é um movimento de contradições que produzem e reproduzem o modo de

existência social dos homens, e que, realizando uma volta completa sobre si mesma, pode conduzir à transformação desse modo de existência social” (CHAUÍ, 2012, p. 59-60).

Com essa perspectiva, ambos os autores, Bakhtin na Linguística, Vigotski na Psicologia, realizaram “um rompimento com a positividade das ciências em seu tempo, em que o homem é considerado um objeto e os fatos sociais são vistos como coisa” (FREITAS, 2005, p. 301). Diante do mesmo princípio de “que o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio” (FREITAS, 2005, p. 300), os autores apresentam pontos de contato entre seus trabalhos, já que ambos possuem um “compromisso com a totalidade” (FREITAS, 2005, p. 300), em oposição a um estudo fragmentado do sujeito.

Além de Bakhtin e de Vigotski como fonte primárias para o estudo da relação entre pensamento e linguagem, posteriormente, para o estudo do desenvolvimento, também nos pautamos nos estudos de Clot e Lima. Ambos, atualmente, estudiosos de Bakhtin e Vygotski, Clot na França, Lima no Brasil. Esses, assim como seus precursores, possuem um compromisso com uma ciência voltada à totalidade do indivíduo.

Para fins de organização deste subitem, iremos dividi-lo em dois tópicos. O primeiro voltado à palavra e o segundo ao pensamento-verbal.

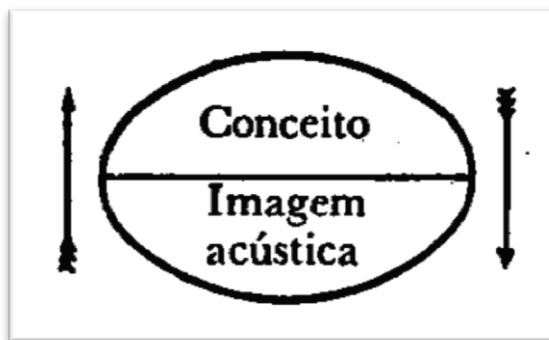
### 3.2.1 A palavra

Segundo Saussure (2006), o signo linguístico é uma combinação arbitrária entre um material sonoro-gráfico, chamado de significante, e um conceito, chamado de significado. Por isso, “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas sim um conceito a uma imagem acústica. Esta não é o som material, puramente física, mas a impressão (*empreinte*<sup>19</sup>) psíquica desse som” (SAUSSURE, 2006, p. 80). Para o autor, a relação entre imagem acústica e conceito forma uma “entidade psíquica de duas faces” (2006, p. 80), não separáveis, que pode ser representada pela seguinte figura:

---

<sup>19</sup> Do francês, impressão.

Figura 2 – Conceito e imagem acústica



Fonte: Saussure (2006, p. 133)

Sobre essa relação entre o conceito e a imagem acústica, no caso da palavra, ou entre significado e significante, no caso de qualquer material que veicula um significado fora de si, Saussure, em seus estudos datados no século XIX, já evidenciou que a questão da relação entre linguagem e pensamento é indissociável. Afinal, para o autor, um signo só existe quando um material verbal carrega significado. Significado esse atribuído a um conceito que, por sua vez, é o próprio ato de pensar simbolicamente (SAUSSURE, 2006; VIGOTSKI, 2009). Assim, para Saussure (2006), mais do que a mera expressão do pensamento, “o papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das idéias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som” (p. 131). Para ilustrar a interdependência entre o pensamento e o som na formação de um signo, o autor constrói a seguinte metáfora:

A língua é também comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração (SAUSSURE, 2006, p. 131).

Similar à concepção de Saussure (2006) sobre a palavra, Vigotski (2009) afirma que “sem significado a palavra não é uma palavra mas som vazio. Privado do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (p. 10). Para Vigotski (2009), o significado é justamente a generalização da realidade, um conceito e, assim como para Saussure (2006), a palavra somente como som não passa de um mero complexo fônico que já não pertence mais ao reino da linguagem.

Para compreender o papel da interação, já que todo signo linguístico é, em algum grau, arbitrário e, por isso, originado da interação, Bakhtin/Volochínov (2009) esclarecem que a palavra possui duas facetas. Uma de caráter mais individual, pelo fato de que é produzida por um indivíduo, e, ao mesmo tempo, uma faceta que é social, pois a palavra, no uso real e

concreto, é *sempre* dirigida a alguém, ou seja, um “*produto da interação do locutor e do ouvinte*” (p. 117 – grifos do autor).

Diante desse papel da interação, a produção de um enunciado, diferentemente do esquema tradicional, no qual temos o ouvinte passivo que só recebe a informação do falante e a codifica, na visão de Bakhtin e/ou Volochínov (2009; 2011; 2013) o *outro* possui um papel ativo já na construção enunciativa do falante, pois é o auditório social com qual o locutor entra em interação que determina sua enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Desse processo ativo do outro, resulta que o falante seleciona cada elemento de sua fala de acordo com seu interlocutor, isto é, de acordo com seu auditório social (BAKHTIN, 2011).

Para darmos conta das propriedades essencialmente sociais da palavra, é preciso, em nossa perspectiva, compreender o que é enunciado do ponto de vista bakhtiniano<sup>20</sup>. Assim como o termo paráfrase, o termo enunciado também é amplamente empregado, fato que esconde, frequentemente, sua complexidade.

Para Bakhtin (2011), o enunciado é a “*real unidade da comunicação discursiva*” (p. 269 - grifos do autor). Diferentemente de algumas correntes linguísticas que tinham ou têm a palavra, ou até mesmo a oração, como unidade, Bakhtin (2011) enxerga no enunciado a totalidade das propriedades da linguagem. Afinal, sua concepção de enunciado engloba além da dimensão verbal, a extraverbal. Por isso, ao tomarmos o enunciado como unidade da comunicação verbal, “estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011, p. 319). Interações essas que formam o “chão real” que alimenta a enunciação e constrói seu sentido (VOLOCHÍNOV, 2013).

De acordo com Bakhtin (2011), cada esfera de atividade humana “*elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011, p. 263 – grifos do autor) que formam os gêneros do discurso. Assim, conforme são diversas e complexas as esferas de atividade humana, também serão diversos e complexos os tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2011).

Os enunciados são *relativamente* estáveis, ou seja, não são estanques e imutáveis, nem uma produção aleatória ou caótica. Essa relatividade resulta das facetas individual e social do enunciado. Nesse sentido, o enunciado é individual, já que “*pode também refletir a*

---

<sup>20</sup> Quando utilizamos a palavra “bakhtiniano”, o fazemos porque os estudiosos brasileiros que se ocupam dos estudos do Círculo de Bakhtin o fazem, mas tanto o livro intitulado “Marxismo e filosofia da linguagem”, quanto o capítulo intitulado *gêneros do discurso*, publicado no Brasil na coletânea intitulada “Estética da criação verbal”, segundo alguns pesquisadores como Faraco (2013), Sobral e Giacomelli (2016), Grillo (2017) etc. possuem evidências de que são, na verdade, de autoria de Volochínov.

individualidade do falante ou de quem escreve, isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265), gerando, a partir disso, certa e necessária flexibilidade em seu emprego (LIMA, 2010b; ARIATI E LIMA, 2018). Porém, ao mesmo tempo, o enunciado é essencialmente social, pois quando falamos “não vamos de uma palavra a outra” (BAKHTIN, 2011, p. 292), selecionando-as do sistema abstrato da língua, o que selecionamos são enunciados previamente dados pela esfera de atividade humana na qual estamos inseridos quando produzimos determinada fala. Fazemos isso, pois já existem “*formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2011, p. 282 – grifos do autor) disponíveis para atender determinadas demandas comunicativas e interacionais. Isso significa que em um simples “bom dia” não escolhemos no sistema lexical o “bom” e depois o combinamos com uma nova escolha “dia”, mas selecionamos o todo; “bom dia” de nosso “estoque” de enunciados adquiridos na interação em uma dada esfera da atividade humana.

Já na faceta individual do enunciado está a flexibilidade, que, mesmo em um simples “bom dia” se faz presente desde a escolha deste em detrimento de outros da mesma esfera, como, por exemplo, “olá”. A individualidade também se faz presente na entonação empregada no enunciado escolhido e em outras propriedades que constroem o sentido. Afinal, o sentido nunca é repetido, está sempre na esfera da criação (BAKHITN/VOLOCHÍNOV, 2009), ou melhor, da recriação.

Se o enunciado é a unidade da comunicação verbal, o que define os limites dessa unidade, segundo Bakhtin (2011), é a conclusibilidade, ou seja, “a possibilidade de *responder a ele*” (p. 280 – grifos do autor). Nessa perspectiva, a resposta ao enunciado não necessariamente ocorre em voz alta, mas significa compreender e tomar posição valorativa em relação a esse enunciado, silenciosamente ou produzindo materialmente outro enunciado. Aqui o termo resposta é entendido como réplica que não necessariamente ocorre sob forma de resposta imediata verbalizada, mas como ato responsivo que cedo ou tarde aparece como resposta nos discursos ou no comportamento subsequente do ouvinte. Afinal, “toda compreensão é prenhe de respostas” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Essa resposta acima pontuada sempre se origina de um posicionamento do sujeito em relação ao objeto de seu discurso. Com isso, sempre há um horizonte “emocionalmente valorativo” (BAKHTIN, 2011, p. 290) seja concordando, discordando e validando positivamente ou negativamente. A resposta então envolve tanto a compreensão como a valoração. Esses dois elementos, compreensão e valoração, apresentam-se como partes de um único movimento, denominado “*responsividade*” (BAKHTIN, 2011, p. 328 – grifo do autor). Segundo Sobral (2009), para o Círculo de Bakhtin, a responsividade “não é mera recepção



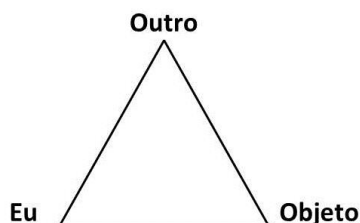
passiva, mas justamente uma forma avaliativa ativa de recepção pelo interlocutor, uma avaliação que é presumida pelo locutor antes de este falar” (p. 87)

Essa valoração do enunciado é o terceiro elemento da formação de seu sentido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Além desse, há o significado e o tema que já foram expostos nesta fundamentação. Nas palavras do autor: “toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*” (p. 137 - grifos do autor).

Para compreendermos como o posicionamento valorativo está intrinsecamente ligado ao dialogismo(propriedade fundamental da linguagem segundo a teoria bakhtiniana) nos atemos agora ao que Bakhtin (2011) denomina de tríade viva da enunciação.

Segundo essa tríade, quando o sujeito enuncia, ele possui o objeto de seu enunciado, do qual ele falará sobre, e, ao mesmo tempo, o “outro”. Assim, quando enunciamos, há um tríade na qual “o enunciado está voltado não só para o objeto mas também para os discursos do outro sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 300) acerca desse objeto. O que o autor denomina de tríade viva, ilustra-se abaixo<sup>21</sup>:

Figura 2 - Tríade viva do enunciado



A figura acima representa a realização de qualquer enunciado, pois quando um “eu” produz um enunciado sobre algo, esse “eu” se posiciona em relação ao objeto e também em relação às posições de outros sobre o mesmo objeto. Afinal, é “impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la a outras posições” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Esse triângulo, ou tríade, não expõe fases estanques, mas um todo complexo que é separado em fases para fins didáticos. Para Bakhtin (2011), “a relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto [...]. Trata-se de uma tríade viva” (p. 329). Essas relações entre enunciados são inevitáveis, pois seja qual for objeto do qual trata o

<sup>21</sup> Tal ilustração é apenas uma reprodução, pois, originalmente, ela foi construída pelo Professor Dr. Anselmo Lima em uma disciplina, intitulada Atividade e Desenvolvimento Humano, a qual cursei como aluna externa, lecionada no PPGDR - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, na UTFPR, Câmpus Pato Branco.

enunciado, ele já foi objeto de outros enunciados e sobre ele já há posições e valorações de outros, ou seja, o “falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

É nessa relação com o outro que surge o que os autores do Círculo de Bakhtin denominam de dialogismo, que, segundo eles, é a propriedade central da linguagem. O dialogismo “diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (BRAIT, 2005, p. 95). Essas relações entre o eu e o outro, que ocorrem por meio de enunciados concretos, surgem no momento em que um sujeito se posiciona responsivamente e interfere “no fluxo da cadeia comunicativa discursiva não apenas respondendo, mas também convocando respostas de outrem” (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 14).

O duplo direcionamento do enunciado, tanto em resposta aos enunciados precedentes quanto na antecipação de enunciados futuros, é chamado de diálogo. Esse termo trata-se de uma ampliação do termo diálogo, já que no dialogismo há um diálogo que extrapola o cronotopo do falante e do destinatário, assim esse “eu” e esse “outro” não precisam, necessariamente, estar no mesmo tempo e espaço (BRAIT e MAGALHÃES, 2014). Por isso, as relações dialógicas são tão amplas que “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si” (BAKHTIN, 2011, p. 320).

A influência do outro, via dialogismo, pode ser observada nos elementos composicionais do enunciado, já que “a escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306). Dessa forma, tendo como exemplo a situação estudada na presente pesquisa, se tomarmos a autoparáfrase como fenômeno de reformulação, ela é, em grande parte, esse processo de escolha de recursos linguísticos sob influência tanto de seus destinatários presentes, no caso pesquisadores e do outro colega de profissão (em situação de autoconfrontação), quanto daqueles em diferentes cronotopos, como seus colegas de departamento ou o coletivo profissional de professores, ou, ainda, de qualquer indivíduo que enuncia sobre o mesmo objeto, a docência.

Segundo Bakhtin (2011), há três elementos que dão inteireza ao enunciado, e, por isso, garantem sua conclusibilidade já citada nesta pesquisa. São eles: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (p. 281).

A exauribilidade está ligada ao esgotamento de sentido. “Na realidade, o objeto é inesgotável, porém, quando se converte em tema do enunciado – de um artigo, de uma tese, por exemplo –, adquire caráter de concluído, de acabamento relativo” (RODRIGUES, 2001, p. 37). Esse relativo acabamento pode ter diferentes graus. Maior, quando, por exemplo, um indivíduo responde a um superior no campo militar. Menor, quando trata-se do campo científico, no qual não é possível esgotar as possibilidades de produção de enunciados sobre um objeto, dada a contínua evolução da ciência (BAKHTIN, 2011). Nesse último caso, Bakhtin (2011) chama de “um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva” (p. 281).

Já o projeto de discurso, ou vontade discursiva, é o que determina “o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos), é que medimos a conclusibilidade do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 281). Esse todo é o espaço no qual o falante intenciona e materializa o que quer dizer. Por exemplo, uma placa de trânsito em que está escrito “pare” em um cruzamento de via, possui a intenção de ordenar ao motorista que pare seu veículo, indicando que ele não possui a preferência naquele seguimento de estrada. Essa placa poderia conter mais elementos linguísticos para expressão da mesma intenção de comunicação. No entanto, devido ao propósito de tal alerta, que deve ser claro, breve e conciso, seu projeto discurso deve ser breve.

Utilizando o mesmo exemplo acima, também é possível compreender o terceiro e último item que compõe os elementos do enunciado: a forma típica composicional. A placa “pare” não é única. Em termos gerais, há um gênero de placas. Isso significa que as placas são compostas por enunciados relativamente estáveis nos quais os elementos são concisos justamente para que o destinatário tenha uma informação breve e precisa sobre algo em um curto espaço e tempo. Dessa forma, a intenção discursiva determina a forma típica composicional, e, por consequência, a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2011).

Compreender os elementos que compõem o relativo limite do enunciado, além de nos proporcionar informações sobre a questão responsiva, também nos auxilia a realizarmos os recortes utilizados para as análises. Afinal, seria impossível tratar da autoconfrontação como um só enunciado, dada sua extensão e complexidade.

Como exposto, a inteireza do enunciado se dá, em parte, pela vontade discursiva ou projeto de discurso (BAKHTIN, 2011). Esse elemento, segundo Lima (2010), converge com o conceito de pensamento em Vigotski (2009), pois está ligado à questão afetiva-volitiva que, por sua vez, está ligada à realização do pensamento. Para visualizar tal convergência de

conceitos, vontade discursiva, de um lado, e o fundo afetivo-volitivo do pensamento, de outro, trataremos, no próximo subitem, da instância do pensamento e, juntamente a ele, sua dimensão afetiva-volitiva.

### 3.2.2 Pensamento-verbal

De acordo com Vigotski (2009), o pensamento surge quando há uma necessidade de realizar alguma função, resolver alguma tarefa, executar algum trabalho etc. Essas necessidades geram correntes de pensamento que se realizam “como movimento interno, através de uma série de planos, em transições que vão do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 409 - 410).

Vigotski (2009) afirma que não há, no ser humano social, pensamento sem linguagem, nem linguagem sem pensamento. Para o autor, o que existe é o pensamento-verbal, ou seja, a interdependência dessa duas instâncias. Por isso, é de fundamental importância compreender como o pensamento se realiza na e pela palavra, para que então possamos compreender porque o sujeito produz uma, duas, três ou até mais tentativas de construir linguisticamente um enunciado por meio de autoparáfrases, e não o simplesmente o constrói em um única tentativa.

Essas tentativas de formulações são resultantes da não isomorfia entre o pensamento e a linguagem, que mesmo sendo duas instâncias interdependentes não são uma coisa só. Para Vigotski (2009), há o pensamento não verbal e a linguagem sem pensamento, pois, geneticamente, elas são duas instâncias distintas e independentes, ou seja, não revelam “nenhuma relação e dependência definidas entre as raízes genéticas” (p. 395). No entanto, no ser humano adulto inserido em sociedade, há o denominado pensamento verbalizado, que é resultante da interpenetração de tais instâncias, e que faz com que elas se tornem uma dependente da outra. Por isso, nesta pesquisa, trataremos do pensamento-verbal. Afinal, há o pensamento sem linguagem, que pode ser englobado no conceito de cognição. Este último se trata de “um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre si mesmo e o mundo” (HÜBNER, 2015, p. 100). Ainda segundo Hübner (2015), a linguagem é um dos componentes do pensamento humano, mas este não pode ser resumido apenas pela sua ferramenta. Dado a gama de possíveis estudos com enfoque na cognição hoje praticada pela chamada ciência cognitiva, nos voltamos ao pensamento-verbal já que esse está intimamente ligado com a consciência e com o desenvolvimento, como veremos adiante.

Mesmo com esse vínculo entre a instância do pensamento e da linguagem não sendo primário, para Vigotski (2009), não significa que essa relação “só possa surgir como ligação externa entre dois tipos heterogêneos de atividade *em nossa consciência*” (p. 396 – grifos nossos). Essa ligação não é mecânica, pois há, entre essas instâncias, “um *movimento* do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 409 – grifo nosso). Movimento essencialmente dialético, pois:

em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão do pensamento. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se *reestrutura e se modifica* (VIGOTSKI, 2009, p. 412 – grifos nossos)

A unidade que possui as propriedades de tal movimento dialético, da linguagem ao pensamento e vice-versa, provando que a interação entre essas duas instâncias não é externa/mecânica, é a própria palavra, ou melhor, a capacidade de significação desta. Segundo Vigotski (2009), o pensamento se realiza por meio de conceitos oriundos de generalizações que podem ser consideradas como sinônimo de significado. Nas palavras do autor: “o significado da palavra é sempre uma generalização; por trás da palavra existe sempre um processo de generalização – o significado surge onde existe generalização. Desenvolvimento do significado = desenvolvimento da generalização” (VIGOTSKI, 1996, p. 185).

Assim, a palavra é um fenômeno do discurso e do pensamento, formando uma unidade indecomponível, não sendo possível isolar a palavra do pensamento e vice-versa. Nas palavras de Vigotski (2009):

o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado pela sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (p. 398 – grifos do autor)

Dada essa relação dialética entre o pensamento e a linguagem, e sua não dependência genética, Vigotski (2009) busca esclarecer como ocorre esse contato entre essas duas instâncias em dado momento do desenvolvimento humano. Para isso, o autor estuda a linguagem em crianças, valendo-se de dados já existentes – oriundos de estudos de Piaget (1961) – e de novos que ele mesmo produziu. A partir disso, Vigotski (2009) obteve uma

nova interpretação do termo linguagem egocêntrica, proposto originalmente por Piaget (1961), e viu nessa interpretação a chave para compreender o surgimento e o desenvolvimento do pensamento-verbal.

A linguagem egocêntrica nos estudos piagetianos significava o momento em que “a criança não fala a não ser de si mesma, e em segundo lugar porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor [...]. Ela não sente necessidade de agir sobre o interlocutor” (p. 35). Insatisfeito com essa hipótese sobre a linguagem egocêntrica, principalmente em relação a sua aparente falta de função, Vigotski (2009) observou os dados de Piaget e também fez alguns experimentos semelhantes, mas, diferentemente de Piaget, introduziu uma série de “momentos complicadores do comportamento da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 53). Uma dessas complicações era, por exemplo, não permitir que a criança tivesse a mão o lápis do qual necessitava para realizar seu desenho. Os resultados revelaram que nesses momentos, nos quais havia complicadores, o coeficiente de linguagem egocêntrica dobrava. Como relatado pelo autor:

Diante da complicação, a criança procurava assimilar a situação: “Onde está o lápis, agora eu preciso de um lápis azul: tudo bem, em vez disso eu desenho com um lápis vermelho e molho com água, isso vai escurecer e ficar como azul.” A criança raciocinava de si para si (VIGOTSKI, 2009, p. 53).

Assim, a função da linguagem egocêntrica é a de formar, *tatear* e, com isso, encontrar respostas às dificuldades. Afinal, ela resulta da tentativa de “assimilar em palavras uma situação, de traçar uma saída, de planejar a ação imediata (VIGOTSKI, 2009, p. 54). Em outras palavras, a linguagem egocêntrica tem a função de elaborar “planos de resolução de problemas que surgem no curso de uma atividade, tornando-se *instrumento do pensamento*” (LIMA, 2010, p. 96 – grifos do autor).

Dado o esclarecimento da função dessa linguagem egocêntrica, restava explicar ainda o porquê de seu coeficiente diminuir na medida em que a criança atinge uma idade mais avançada. Para isso, Vigotski (2009) observou crianças com mais de 8 anos, também em situações nas quais as proporcionava alguma “perturbação” no curso da realização de uma atividade, e chegou à conclusão de que essas se comportavam de modo diferente quando encontravam algum obstáculo. Nessas situações, elas paravam e aparentemente refletiam. Hipótese essa gerada pelo fato de que elas realizavam pausas significativas no curso de realização da atividade em questão. Para esclarecer o motivo dessas pausas, Vigotski perguntou o que elas estavam pensando, sendo que as respostas dadas, “até certo ponto

podiam aproximar-se do pensamento em voz alta dos alunos em idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2009, p. 54).

Assim, Vigotski (2009) afirma que a linguagem egocêntrica não desaparece, mas se silencia, transformando-se em linguagem interior, que não tem como função apenas acompanhar uma atividade, mas sim “torna-se muito facilmente meio de pensamento no verdadeiro sentido do termo, isto é, começa a desempenhar a função de formar o plano de soluções de uma tarefa que surge no comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 54). Com isso o autor chega à conclusão de que a linguagem egocêntrica é a história do desenvolvimento da linguagem, do exterior para o interior e não do interior para o exterior como propunha Piaget (1961).

Compreendendo esse processo de internalização, do social no individual, é que também compreendemos que a linguagem é essencialmente “*de natureza social*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 113 – grifos do autor). A fala está presente na atividade mental individual dos falantes, mas só está lá, organizando-a, porque ela foi experimentada em um primeiro momento no exterior, na troca verbal, ou seja, na interação. Assim, mesmo no “mundo interior e da reflexão cada indivíduo tem um *auditório social* próprio bem estabelecido” (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 2009, p. 113 – grifos do autor) ao qual se dirige e é influenciado. Ou seja, não existe palavra individual, pois ela é social desde o princípio (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Não havendo palavra individual, também não pode haver pensamento-verbal individual, pois “*é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116 - grifos do autor).

Assim como a linguagem egocêntrica se internaliza, ou seja, se reconstrói internamente a partir de uma operação externa, outras funções psicológicas, segundo Vigotski (2007), têm a mesma propriedade, pois “aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções psicológicas originam-se das relações reais entre indivíduos” (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58 – grifos do autor).

Mesmo com essa grande interdependência, é necessário pontuar que a linguagem e o pensamento não se tornam a mesma coisa, não havendo coincidência absoluta entre o pensamento e sua colocação em palavras (LIMA, 2010; VIGOTSKI, 2009). Assim, quando um sujeito diz “estou com fome”, não necessariamente significa apenas que precisa atender à necessidade fisiológica de se alimentar para obter energia, pois essa frase dita num contexto específico carrega sentidos que não são acessíveis aos que não pertencem àquele contexto.

Por exemplo, a frase “estou com fome” dita por uma criança a sua mãe próximo ao horário do almoço pode revelar um sentido de “o almoço vai demorar?”. Dessa forma, “a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não se pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta (VIGOTSKI, 2009, p. 412). Por isso, há, a cada enunciação, uma espécie de recriação necessária dessa veste linguística, o que Bakhtin/Volochínov (2009) denominam de construção de sentido.

Dada a relação dialética entre as duas instâncias, já que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 412). Propomos, então, que quando o sujeito reformula um enunciado ele está *tateando* (LIMA, 2010, p. 243) a construção de seu próprio pensamento, pois se ele estivesse com o pensamento pronto e acabado *a priori*, ele também teria o enunciado pronto e acabado, não necessitando engajar em uma nova atividade de reconstrução. Alíás, com base em Bakhtin (2011), propomos que o pensamento nunca está pronto e acabado, podendo apenas se encontrar em um relativo acabamento, já que todo enunciado concreto, mesmo aquele apenas repetido, está entre o dado e o criado. Em outras palavras, “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular [...]. Contudo, alguma coisa é criada a partir de algo dado” (p. 95).

Tal afirmação, de que o enunciado está sempre, em algum grau, na esfera do criado, será abordado no próximo item desta fundamentação, a partir da compreensão da afetividade. Com isso, propomo-nos a investigar o processo de desenvolvimento no qual o sujeito, movido por um fundo afetivo-volitivo, engaja-se no processo de construção e reconstrução de seu pensamento verbal, e, por consequência, de seu enunciado.

### **3.3 Desenvolvimento: uma questão de afetos e reafetos**

Neste subitem, buscaremos traçar uma relação entre o conceito de afeto e o de dialogismo para então apresentarmos o conceito de desenvolvimento dentro das perspectivas vigotskiana e bakhtiniana adotadas nesta pesquisa.

Para tratar do desenvolvimento humano, nos atemos novamente ao processo de atividade mental/pensamento, que, para Vigotski (2010) trata-se de:



uma espécie de solução de uma nova tarefa do comportamento por meio da seleção das *devidas respostas*. Nesse caso, é essencial o momento da atitude, ou seja, daquela reação preparatória do organismo através da qual esse momento se estabelece em determinada forma de comportamento, e todo o mecanismo de seleção não se resume senão a *uma projeção interna velada do comportamento a certos resultados finais*, que levam ao abandono de umas formas e à adoção de outras. Assim *o pensamento surge do choque de uma multiplicidade de reações e da seleção de umas delas sob a influência de reações prévias* (VIGOTSKI, 2010, p.125 – grifos nossos)

Compreendemos, por meio desse trecho, que o pensamento é, antes de mais nada, uma forma de solução para algum problema no qual o sujeito adulto não precisa, como nas primeiras fases da criança, exteriorizá-lo sob forma de linguagem exterior. Mesmo assim, o sujeito adulto continua a utilizar a linguagem com a mesma função organizadora, mas agora apenas como *“uma projeção interna velada do comportamento a certos resultados finais”* (VIGOTSKI, 2010, p. 125 – grifos nossos). Assim, o sujeito projeta as possíveis reações/resultados de seu comportamento e prevendo algum problema antecipa e reorganiza seu comportamento na tentativa de evitar alguma reação indesejada. Podemos assim traçar um paralelo entre a descrição da atividade mental/pensamento para Vigotski (2010) e os chamados problemas de formulação textual de ordem prospectiva, nos quais o falante antecipa e interrompe sua fala para evitar alguma reação indesejada resultante daquele enunciado (HILGERT, 1999).

Com tal paralelo, podemos vislumbrar que nosso comportamento, de modo geral, não apenas de ordem discursiva, também possui problemas de formulação de ordem retrospectiva. Não só, mas também de ordem retrospectiva, ou seja, quando o sujeito:

só percebe o problema e suas dimensões após ou durante a sua formulação, quando então procede uma atividade metaformativa. Frequentemente esta se realiza por uma série de tentativas de formulação até chegar a uma solução definitiva, num verdadeiro processo de ensaio-e-erro (HILGERT, 2002a, p. 110).

Sendo assim, estudar a reformulação do enunciado, como a autoparáfrase, pode revelar as mesmas propriedades análogas à construção e reconstrução da atividade mental e, por consequência, do comportamento humano social.

Para compreender o surgimento de um pensamento-verbal e, com isso, também ponderar como esse é reconstruído, é necessário nos voltarmos à capacidade do sujeito em ser afetado pelo seu meio (meio aqui entendido também como a interação, em termos bakhtinianos). Já que, de acordo com Vigotski (2009), o pensamento “não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos *afetos e emoções*. Por

trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 479 – grifos meus).

De acordo com Clot (2016), afetos e emoções estão dentro do que o autor enquadra de afetividade. Não abordamos aqui a diferença entre as três facetas da afetividade – os afetos, as emoções e os sentimentos – dada a problemática desta suposta divisão. Trataremos, portanto, do afeto que, segundo Clot (2016) pertence ao campo da atividade, já que as emoções ocorrem em paralelo ao afeto, mas orgânicas e subjetivas, servindo “para prevenir o excesso de atividade” (CLOT, 2016, p. 95), quase como um mecanismo de sobrevivência (evolutiva) do sujeito diante de grandes riscos.

De acordo com Lima (2015), o sujeito “é afetado quando as condições ou circunstâncias nas quais se encontra exigem dele instrumentos para além daqueles dos quais dispõe, possui, domina e/ou tenta usar” (p. 875). Em outras palavras, o afeto “nasce do fato de não se dispor do vivido para viver uma nova situação presente, da falta de meios para tanto” (CLOT, 2016, p. 93). Assim, é no momento de defasagem entre o que o sujeito já dispõe (do já vivido) e do que ele encontra fazendo (do vivendo), que o sujeito se encontra afetado (CLOT, 2016; LIMA, 2015). Assim, se por de trás de todo “pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 479), significa que este só surge e/ou se intensifica no momento em que o sujeito é afetado, ou seja, encontra-se em uma situação que lhe impõe algum tipo de dificuldade, já que esse não possui em seu repertório (vivido) o que este precisa para superar um obstáculo do presente (vivendo).

Para que possamos compreender a origem dos afetos, ou seja, como o sujeito pode vir a se encontrar em uma situação de defasagem em relação ao seu meio, faz-se necessário visualizarmos aqui o papel da disputa evidenciada por Clot (2016) para a questão da afetividade. Afinal, para o autor, o conflito da tríade proposta por Bakhtin (2011) na qual o enunciado é simultaneamente voltado “em direção ao objeto e em direção aos enunciados de outrem sobre esse mesmo objeto” (CLOT, 2016, p. 93) resulta em disputa que consiste “na fonte da energia da atividade. A vida humana tem origem nesse conflito”. Dessa forma, para o autor, é na disputa resultante da tríade da atividade enunciativa construída por Bakhtin (2011), que é a mesma para qualquer atividade humana, que o sujeito experimenta a defasagem em relação ao discurso/atividade de outrem. Tal defasagem resulta em afetos que “na atividade, apõe uma dificuldade em vencer ou torna-se fonte de energia” (CLOT, 2016, p. 94). Para que o sujeito possa “vencer”, é necessário se reorganizar e isso requer dele, em diferentes graus, uma intensa atividade mental.

Para vislumbrarmos a relação entre dificuldade, afeto e pensamento, voltamo-nos novamente aos experimentos de Vigotski (2009), nos quais uma criança apresentava coeficiente maior de linguagem egocêntrica quando era exposta a uma situação de dificuldade inserida no curso normal de sua atividade como, por exemplo, a ausência do lápis da cor que precisava para terminar seu desenho. A partir desse experimento, podemos afirmar que quando exposto a uma situação na qual o sujeito, de qualquer idade, não possui as ferramentas necessárias seu coeficiente de pensamento aumenta.

Se “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 479), quando o sujeito reelabora um enunciado significa que ele foi novamente afetado, pois, se o enunciado matriz foi resultado de um afeto, um segundo enunciado, a paráfrase, também é resultado de algo que o afetou. Esse reafeto é resultante da projeção de um “não-eu” com o qual se estabelece uma relação dialógica, ou seja, o sujeito projeta a resposta de um “outro” sobre seu enunciado (BAKHTIN, 2011). Caso preveja uma reação não pretendida do outro sobre seu enunciado, ou seja, uma dificuldade, ele é novamente afetado, resultando na produção de uma reconstrução de seu enunciado.

O que a reformulação evidencia é justamente o ato não mecânico do processo de realização do pensamento na palavra, pois não há pensamento pronto e acabado de um lado e um enunciado pronto e acabado do outro. Na verdade, é na relação com o outro, na interação verbal, que o desenvolvimento dessas duas instâncias ocorre (BAKHTIN, 2015). Desde uma simples ideia, ela nunca é individual, mas resultante do encontro de duas ou mais consciências. Nas palavras de Bakhtin (2015):

a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos *outros* é que a ideia começa a ter vida, isto é, formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerando novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de contato vivo com os pensamentos dos outros [...] (p. 98 - grifos do autor).

Podemos agora vislumbrar com mais clareza que o “outro” não tem um papel passivo na construção da enunciação e nem no pensamento do “eu”. O contato com o “outro”, em uma relação interpessoal desde as primeiras interações da criança com seus familiares, é o que garante que a linguagem migre para uma função intrapessoal. Porém, esse processo não acaba em um determinado ponto da adolescência, ele é contínuo, e mais do que a linguagem como instrumento de comunicação, o que também migra por meio dela para o “interior”, são as reações do “outro” em relação ao “eu”. Assim, uma vez experimentada no social uma reação

obtida de comportamento x, o sujeito é capaz de prever tal reação em uma próxima ocasião antecipando-a, e, se necessário, optando por outra combinação de enunciados, gestos etc. Dessa forma, assim como o enunciado, a ideia/pensamento é dialógico, pois responde ao que já foi e, ao mesmo tempo, antecipa o que virá (BAKHTIN, 2015).

A partir desse dialogismo evidenciado na própria formação do pensamento, é possível visualizar que esses “outros” encontrados no decorrer da existência do indivíduo em cada esfera da atividade humana formam uma espécie de auditório na consciência do falante, do qual, ao enunciar, ele procura responder-lhes e antecipá-los (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Podemos então traçar um paralelo entre afeto e dialogismo. Afinal, é justamente esse “outro”, real na conversa face a face ou pertencente ao auditório social em um diferente cronotopo, que é responsável por afetar, ou seja, inserir complicações na construção de uma ideia e/ou discurso, resultando em um processo de construção e reconstrução do pensamento-verbal. Em outras palavras, é na interação com o outro que surgem afetos dos quais o dialogismo é resultante. Assim:

quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à *exigência de adaptação* ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.122 – grifos nossos).

Propomos aqui, então, que essa “exigência de adaptação” que a materialização da atividade mental requer pode ser compreendida, do ponto de vista bakhtiniano, como o próprio dialogismo, e, sob a perspectiva vigotskiana, como o afeto resultante do embate com o “outro” em situação de interação social (mediação). O dialogismo seria então resultante do afeto de um “não-eu” sobre o pensamento/enunciado do “eu”.

Essas “exigências de adaptação” mencionadas por Bakhtin/Volochínov (2009), resultantes com maior intensidade na materialização do enunciado, são oriundas das possíveis réplicas que, mesmo não ocorrendo no plano exterior, estão presentes no plano interior, pois já foram experimentadas no social e, por isso, acabam, mesmo assim, deixando marcas na materialização do enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2015), “é como se no discurso estivesse encravada a réplica do outro, que, diga-se de passagem, inexistente de fato mas cuja ação provoca uma brusca reestruturação acentual e sintática no discurso” (p. 239). Tal reestruturação é justamente o processo de reformulação desencadeada pelo afeto resultante de uma possível réplica do “outro”, mesmo que esse “outro” seja apenas uma projeção de um “não-eu”.

O que Lima (2015) fala sobre a atividade humana socialmente organizada também vale para a linguagem dado que, como argumenta Clot, “o enunciado é o protótipo de toda atividade humana” (2006, p. 93). Logo, se o sujeito é afetado quando se encontra em condições que “exigem dele instrumentos para além daqueles dos quais dispõe” (LIMA, 2015, p. 875), na enunciação, o sujeito é afetado por não dispor de uma construção enunciativa/pensamento para fins de verbalização de seu próprio trabalho (em situação de autoconfrontação) para um “outro”. Esse afeto, como já mencionado, surge de uma situação de defasagem do sujeito com seu meio (LIMA, 2015; CLOT, 2016).

Feita a relação entre pensamento, afeto e dialogismo, agora buscamos conceituar o desenvolvimento como um processo de repetição com (re)criação (LIMA, 2015; BAKHTIN, 2011; CLOT, 2010). Nessa perspectiva, o desenvolvimento pode ser visto como um movimento de mudança, em que tudo que há dado em um primeiro estado sob uma configuração, seja pensamento/atividade/enunciado, quando esbarra em uma dificuldade e, por isso, é afetado, acaba sofrendo uma reconfiguração/recriação (LIMA, 2015). Afinal, na perspectiva adotada aqui, “o afeto é uma desconstrução, uma desorganização, pois o vivido que é organizador genérico da ação, o que permite prevê-la, pode faltar na dificuldade” (CLOT, 2016, p. 94). Essa desorganização impõe “uma dificuldade em vencer ou torna-se fonte de energia” (CLOT, 2016, p.94), pois provoca, em algum grau, uma reconfiguração, ou seja, o desenvolvimento. Essa reconfiguração é oriunda de um processo de equilibração com o meio<sup>22</sup>. Segundo Vigotski (1999):

todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio [...]. Nunca se pode admitir que essa equilibração se realize até o fim de uma maneira harmoniosa e plana, sempre haverá certas oscilações da nossa balança, sempre haverá uma vantagem da parte do meio ou do organismo (p. 311).

Dessa forma, quando o sujeito realiza determinada ação e se depara com uma dificuldade, ele encontra-se em desvantagem em relação ao seu meio e, por isso, afetado. Em tal situação o sujeito reconfigura sua atividade para ultrapassar essas dificuldades impostas pelo seu meio. Assim, essa desvantagem que afeta o sujeito pode resultar em seu desenvolvimento, já que quando esse esbarra e ultrapassa uma dificuldade, ele passa a se “(re)apropriar os instrumentos disponíveis nas atividades dos outros, os quais – quando se tornam seus – lhe permitirão atender, ainda que parcialmente, às exigências das condições ou das circunstâncias nas quais se encontra” (LIMA, 2015, p. 875). Essa recriação advém de

---

<sup>22</sup> Meio aqui pode ser entendido como as circunstâncias materiais e com o “outro”, ou seja, as relações sociais nas quais o sujeito está incluso.

reapropriações de instrumentos, semióticos ou não, já dados no meio. Há, assim, sempre uma interação entre “o *dado* e o *criado* no enunciado verbalizado” (BAKHTIN, 2011, p. 326 - grifos do autor) e também na atividade humana, dado que o “enunciado é o protótipo de toda atividade humana, razão pela qual a linguagem é um analisador de toda atividade” (CLOT, 2016, p. 93).

Essa equilibração com o meio requer recriação. Sobre a importância disso, Vigotski (2014) afirma que:

se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para seu passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente (2014, p.3).

De acordo com Lima (2010), esse processo de equilibração do comportamento humano não ocorre de modo aleatório e caótico. Para realizar essa recriação, na tentativa de entrar em equilíbrio com esse meio que lhe impôs alguma dificuldade, o sujeito produz um comportamento que oscila entre dois extremos, “dois pólos opostos, correspondentes a dois motivos antagonistas ou contraditórios, até que estabeleça entre eles um relativo equilíbrio”, como em uma síntese dialética (LIMA, 2010, p.207). Nisso consiste a *atividade reguladora*, a qual nos auxiliará, na etapa de análise, a compreender tanto os movimentos de autoparáfrase, quanto as práticas docentes adotadas pelos professores e verbalizadas em autoconfrontação. Afinal, entre o comportamento humano social e o enunciado, existem as mesmas relações complexas (LIMA, 2015).

Ao findarmos este subitem, podemos visualizar que o desenvolvimento trata-se de um processo no qual o sujeito é afetado pelo meio que exige dele mais do que já possui de vivência; nesse sentido, o sujeito precisa, por meio de recriação, “renovar seu repertório instrumental no embate dialógico com outros sujeitos com o intuito de superar” (LIMA, 2015, p. 875) tal dificuldade. Essa renovação tem origem na recriação de instrumentos já existentes, nunca de uma criação plena. Assim como um enunciado, que nunca é o primeiro, pois o falante não é um Adão bíblico (BAKHTIN, 2011), os instrumentos, sejam semióticos ou não, também já possuem formas relativamente estáveis de apropriação, cabendo ao sujeito (re)criar tais usos para desvencilhar-se de situações conflituosas (CLOT, 2010; LIMA, 2015). Nas palavras de Lima (2015):

no trabalho, essa afetividade de caráter dialógico se manifesta, ou melhor, se realiza ou se desenvolve justamente quando o sujeito trabalhador se mobiliza para se apropriar e (re)apropriar dos instrumentos *disponíveis nas atividades dos outros*, os

quais – quando se tornam seus – lhe permitirão atender, ainda que parcialmente, às exigências das condições ou das circunstâncias nas quais se encontra (p.875 – grifos nossos).

Para que o sujeito possa recriar e então desenvolver-se, é necessário o encontro com o “outro”<sup>23</sup> que o afeta e, ao mesmo tempo, o serve de mediador, já que a reapropriação é possível porque há, na atividade de outros, instrumentos disponíveis que o sujeito pode “se apropriar e (re)apropriar” (LIMA, 2015, p. 875).

Feita a relação entre linguagem, afeto e desenvolvimento, é possível visualizar que o EM (enunciado matriz) seja capaz de nos fornecer a *história do desenvolvimento* do segundo enunciado já que esse movimento, que consiste no sujeito esbarrar em uma dificuldade enunciativa e reconstruir seu enunciado por meio de autoparáfrase, fornece-nos pistas do que havia em um primeiro momento (EM) e do que passar a existir em um segundo momento (EP). Além disso, com o conhecimento da situação de interação, podemos traçar, guardadas as devidas proporções, o fundo afetivo-volitivo (embate dialógico) que gerou esse movimento de recriação do enunciado/pensamento.

Passamos agora ao último subitem desta fundamentação teórico-metodológica no qual propomos duas etapas. Na primeira, ocupar-nos-emos em levantar as possíveis contribuições do método denominado de autoconfrontação quando aplicado no âmbito educacional, principalmente para o desenvolvimento da prática pedagógica docente. Já na segunda, buscamos levantar aspectos teóricos relevantes para que possamos compreender o momento clínico no qual o sujeito voluntário participante se encontra (a autoconfrontação) e como isso o afeta.

### **3.3 Autoconfrontação: questões teóricas**

O método de autoconfrontação, desenvolvido pelo Linguista Daniel Faïta, surge com base nas concepções de trabalho da linha da Ergonomia francófona que, diferente da anglófona, não visa adaptar o homem à máquina, mas “a adaptação do trabalho, que envolve várias dimensões, ao homem” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p. 31). Por isso, a autoconfrontação, um dos procedimentos metodológicos utilizado na Clínica da Atividade na França, visa “provocar o desenvolvimento da atividade do trabalhador e de seu coletivo, e fazê-las duráveis” (CLOT; FAÏTA, 2016) e não apenas adaptar o trabalhador a uma máquina.

---

<sup>23</sup> Esse “outro” trata-se tanto aquele presente materialmente no momento da ação, quanto daquele presente em um diferente cronotopo.

Uma ação pautada na fundamentação teórica da Clínica da Atividade, independentemente do método empregado, não pode “ser delegada a um especialista da transformação, a qual não pode se tornar, sem graves problemas para os formuladores da demanda, um simples objeto de expertise” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 34). Tal negação, a de uma transformação real provocada por um especialista externo, advêm da impossibilidade, segundo Vigotski (2010), de “exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar suas relações inatas através da própria experiência” (p. 63). Vigotski (2010), com essa afirmação, não nega o papel do educador/mediador na aprendizagem/desenvolvimento do sujeito, pois a função desse é justamente organizar o meio no qual, pela própria experiência, o sujeito poderá se educar/desenvolver (VIGOTSKI, 2010). Além dessa impossibilidade, há também o risco para o trabalhador de, ao tomarem seu trabalho como objeto de uma expertise externa, fazê-lo adoecer, pois, como apontado por Bakhtin (2015), “a verdade sobre o homem na boca dos outros, não dirigida a ele por diálogo, ou seja, uma verdade *à revelia*, transforma-se em mentira que o humilha e mortifica” (p. 67 – grifos do autor). Além da impossibilidade de acesso à “verdade” sobre um indivíduo, tal prática, a de falar sobre o trabalhador e não com o trabalhador, também o provoca sofrimento.

Como os dados desta pesquisa foram produzidos por meio de autoconfrontações realizadas no âmbito da educação, passamos agora a expor as possibilidades desse método ser empregado como instrumento teórico-metodológico para uma formação docente continuada.

### 3.3.1 A clínica da atividade no âmbito educacional

Um exemplo da prática comum, já pontuada, a de tomar o trabalho do outro como objeto de expertise no campo da docência, é a de proporcionar palestras nas quais os docentes são submetidos com certa regularidade nas popularmente conhecidas como “semanas pedagógicas”. Essas semanas têm o objetivo de fornecer um momento para a formação continuada dos professores que, inclusive, é um direito garantido pela LDBE (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Como podemos conferir no Artigo 62, parágrafo 1º da LDBE: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)” (BRASIL, 2017).



Nesses momentos institucionais de formação continuada, na maioria dos casos, cabe a um agente externo tomar a palavra diante do público e “ensinar” o que os professores devem ou não fazer para serem um “sucesso” em sala de aula. Nos mais graves dos casos, os professores não têm a oportunidade de participar dessas falas; basta que fiquem atentos e não “atrapalhem” a fala do palestrante. Dessa forma, segundo Kempfer (2017), as semanas pedagógicas ofertadas pelo Governo de Estado do Paraná, que, possivelmente, ocorrem em outros estados e nos diferentes âmbitos, como o federal e o municipal, não atendem às demandas dos professores. Em suas palavras:

Os modelos atuais por meio de encontros com “especialistas” em palestras, cursos e também por meio das Semanas Pedagógicas que acontecem com o conteúdo pré-estabelecido pelas Secretarias de Estado criam um distanciamento da formação com as práticas pedagógicas (p.72).

Sendo assim, cabe-nos as seguintes questões: 1) o que é uma boa prática docente?; 2) é possível realizar as mesmas estratégias com uma gama de situações variadas encontradas em sala de aula?; 3) como aplicar essas estratégias e, ao mesmo tempo, adaptá-las ao estilo individual de cada trabalhador?

Em resposta a tal prática, muitas vezes ineficaz, a de delegar a um especialista externo a tarefa de promover o desenvolvimento do trabalhador, a Clínica da Atividade, dentre outros métodos, propõe o emprego da autoconfrontação. Nesse método, o sujeito observa a si mesmo na presença de um pesquisador que faz o papel de mediação. Conferimos, a partir dos procedimentos metodológicos já expostos no decorrer do capítulo intitulado “*Materiais e métodos*”, que há, nesse método, minimamente, três tipos de mediação. A primeira é a mediação do sujeito com sua própria imagem em situação de trabalho. A segunda corresponde a do sujeito com o mediador/pesquisador e, por fim, a terceira, que ocorre pela instância da linguagem (CLOT, 2010).

Ao instaurar essas mediações, busca-se estabelecer instâncias dialógicas com as quais trabalhador entra em relação. Busca-se isso porque a “vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico” (BAKHTIN, 2015, p. 67). Nesses embates, provocados pela autoconfrontação, podem surgir as seguintes perguntas para as quais o docente busca responder, não de modo direto:

1) aquele no qual o professor, ao ter sua aula filmada e ao ser observado pelas lentes da câmera, começa a observar a si mesmo com os olhos do outro (“o que poderão dizer do modo como conduzo minhas aulas?”), com isso *podendo alterar seu modo de agir, isto é, seus gestos profissionais*; 2) aquele no qual o professor, na sessão de autoconfrontação simples, ao assistir ao trecho de sua aula pela primeira vez, tem a

oportunidade de se observar como professor em um espaço e tempo que não são os da sala de aula: “O que pensam os pesquisadores a respeito do trecho de minha aula e o que posso lhes dizer em resposta? O que pensei de minha aula quando estava sendo filmada e o que posso pensar e dizer agora em resposta?”; 3) aquele no qual o trecho de aula do professor, na sessão de autoconfrontação cruzada, é apresentado a seu colega, que é então convidado a descrevê-lo e comentá-lo. Nesse último momento, as questões são de dois tipos, dependendo de cada um dos dois professores participantes: a) “o que poderei dizer a respeito do trecho de aula de meu colega e o que ele me responderá?”; b) “o que dirá meu colega sobre o trecho de minha aula, o que poderei responder e qual seria a relação entre tudo o que já foi dito?” (LIMA, ALTHAUS, 2016, p. 103).

Evidentemente, não basta falar com o trabalhador de modo desproposital, mas buscar um diálogo voltado ao conhecimento de sua atividade por um processo no qual o sujeito verbaliza o que julga ser suas constantes em situação de trabalho e, com a mediação realizada pelo pesquisador, acessar as contradições e impasses existentes em seu agir e buscar, por meio do diálogo, se “libertar” de tais entraves (CLOT, 2010). Para isso, é necessário que o sujeito entre em relação dialógica com “diálogos anteriores e paralelos existentes no grupo profissional, do qual ele retoma e reelabora os temas” (CLOT, 2010, p. 137).

Com objetivo de compreender o movimento de RPAA, trataremos agora da relação entre o afeto e dialogismo, já levantados nesta fundamentação, mas agora buscando compreender fenômeno denominado de *difícil de dizer* (CLOT, 2010).

### 3.3.2 Afeto, dialogismo e o difícil de dizer

A situação de diálogo pode apresentar “condições favoráveis ao *desenvolvimento discursivo* pelo qual a atividade pode ser retrabalhada e, portanto, revelada” (CLOT, 2010, p. 136-137 – grifos do autor). Um importante momento para esse desenvolvimento discursivo ocorre quando o sujeito encontra dificuldades em verbalizar sua própria atividade, revelando aí um difícil de dizer (CLOT, 2010). Essa dificuldade trata-se de um importante momento no diálogo, pois evidencia que os trabalhadores estão participando “de um trabalho sobre eles mesmos” (CLOT, 2010, p. 137). Esse trabalho surge quando o indivíduo esbarra na dificuldade enunciativa e sua enunciação/atividade<sup>24</sup> deixa de ser fossilizada (VIGOTSKI, 2007). Quando fossilizada, a enunciação/atividade deixa de oferecer empecilhos ao indivíduo, e esse já não hesita mais em escolher como realizar tal procedimento, passando a ser um processo mecânico (VIGOTSKI, 2007). Porém, quando o sujeito verbaliza e esbarra em uma dificuldade, ele se depara com uma nova atividade que exige “dele instrumentos para além

---

<sup>24</sup> Propomos esses dois termos em conjunto, dado que “o enunciado é o protótipo de toda atividade humana” (CLOT, 2016, p. 93).

daqueles dos quais dispõe, possui, domina e/ou tenta usar” (LIMA, 2015, p. 875). Nesse caso, o difícil de dizer é um momento no qual o sujeito encontra-se afetado. Para Vigotski (2007), é justamente no movimento provocado pela desautomatização que o sujeito mostra o que é. Nas palavras do autor:

O pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retomar a sua origem através do experimento [...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Na autoparáfrase, quando o sujeito não se “satisfaz” com o enunciado e o retoma, podemos evidenciar um momento no qual ele não teve disponível em seu repertório, em um primeiro momento, uma construção enunciativa que fosse plenamente suficiente para atender à demanda enunciativa daquela circunstância. Nesse momento, o sujeito não dispõe de instrumentos necessários para realizar aquela atividade, ou seja, o sujeito é afetado (LIMA, 2015).

Esse “difícil de dizer”, causado pelo afeto, surge no momento no qual o trabalhador, ao explicar para o pesquisador sua atividade em vídeo, encontra-se diante do desconforto de falar de sua própria atividade. Para superar esse obstáculo do “difícil de dizer”, ele busca proteger-se. Para isso, ele, em alguns casos, faz o uso da “pessoa subvertida” (FIORIN, 1996), convocando um terceiro participante, resultando no que Clot (2010) chama de “destinatário de emergência”. Segundo Clot (2010) “essa voz que diz ‘a gente’ no discurso do ‘eu’ fala pelas maneiras de fazer comuns no coletivo e com elas (p. 254). Esse fenômeno, de acordo com Destri et al (2015), trata-se de uma busca de refúgio no coletivo no qual o trabalhador “sem disso se dar conta, passa a delinear aspectos do exercício de seu ofício. A partir desse momento, podem-se extrair de seu discurso informações valiosas sobre como um determinado coletivo talvez age ou deveria agir” (p. 09).

Os obstáculos que levam o sujeito a se refugiar no coletivo e a esbarrar no “difícil de dizer” é entendido como um experimento que busca “alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retomar a sua origem através do experimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 68). Busca-se forçar a desautomatização da principal função psicológica superior, a linguagem. Principal, pois além de ser uma das funções, ela também exerce um papel de regulação sobre as outras (VIGOTSKI, 2010, 2007).

Assim, quando o sujeito esbarra no difícil de dizer, é como se lhe faltasse um enunciado já previamente construído para realizar a atividade de descrever e refletir sua atividade. Sendo assim, a autoconfrontação objetiva desautomatizar o comportamento do sujeito, impondo-lhe, como primeiro passo, dificuldades enunciativas.

A busca pela desautomatização no método significa que o sujeito se encontra em uma posição já a princípio difícil quando confronta-se consigo mesmo já que, ao verbalizar sua atividade, o mesmo não consegue fazê-lo linearmente, dada a impossibilidade de relacionar suas condutas, de um lado, com signos linguísticos termo a termo, de outro (CLOT, 2010). Isso, certamente, não consiste em uma falha metodológica, ao contrário, pois “o aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo, quando ele não consegue expressá-lo” (CLOT, 2010, p. 139). Nesse momento, quando esbarra no difícil de dizer, o sujeito encontra-se afetado pela impossibilidade de não conseguir verbalizar/justificar suas ações, o que pode levá-lo a desenvolver retomadas sobre suas posições já enunciadas e recriar enunciados (como autoparáfrases), abrindo caminhos para recriar sua atividade. Afinal, “o eu do discurso abre o caminho para o eu da ação” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 50). Assim, para recriar é necessário desautomatizar.

Apresentados os conceitos que fundamentam nossa base teórico-metodológica, passamos agora à fase de interpretação de nossos dados.

#### **4 PROPRIEDADES RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DA OCORRÊNCIA DE RPAA'S EM SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA**

Neste capítulo trabalharemos com certas características da reformulação por paráfrase adjacente autoiniciada (RPAA) que foram observadas e quantificadas. Com isso, buscamos visualizar certas tendências na forma como elas ocorrem em nosso *corpus*, ou seja, sua forma relativamente estável. Em seguida, com o olhar teórico construído no capítulo anterior, buscamos compreender o porquê dessas regularidades em sua materialização. Para isso, neste capítulo, analisaremos o todo quantificado e não apenas os picos de ocorrência de RPAA's. Os “picos” serão analisados no próximo capítulo, no qual abordaremos a RPAA sob a ótica do desenvolvimento humano, adentrando, assim, no papel desse fenômeno linguístico no desenvolvimento do sujeito.

Ao total, isto é, nas quatro sessões de autoconfrontação, duas simples e duas cruzadas realizadas com a dupla de docentes, foram identificadas 421 ocorrências de RPAA's. Temos ciência de que esse número pode sofrer pequenas e médias variações. Afinal, como já explorado no capítulo anterior, a paráfrase não ocorre de forma precisa, nem com limites claramente estabelecidos. Isso significa que a interpretação resulta, invariavelmente, em grau de variabilidade dos números totais quantificados.

Para compreender as propriedades desse fenômeno linguístico, optamos por apresentar três pontos que se revelaram com certa estabilidade na realização da RPAA. Os dois primeiros são atrelados à regularidades observadas tanto na autoconfrontação simples como na cruzada. Já o terceiro foi selecionado com vistas a explicar um possível diferencial que, em autoconfrontação cruzada, surge a partir da introdução da presença de um colega de profissão no diálogo. O primeiro ponto trata da presença recorrente dos chamados “marcadores conversacionais” (URBANO, 1999) antes da realização da RPAA. Já o segundo ponto diz respeito a maior ocorrência de RPAA's quando o sujeito possui um turno de fala considerado extenso. O terceiro e último trata da pequena variação, em termos quantitativos, quando comparamos o total de RPAA's nas autoconfrontações simples (ACS doravante) com as das autoconfrontações cruzadas (ACC Doravante).

Procuramos agora compreender esses três pontos acima levantados tendo em vista a base teórica traçada no capítulo anterior.

##### **4.1 Os marcadores conversacionais**

A atenção aqui dada aos marcadores conversacionais que habitam entre o enunciado matriz (EM) e o enunciado parafraseado (EP) deve-se, em grande parte, a sua ampla recorrência no *corpus* e de estudos já realizados sobre esse fenômeno discursivo por autores como Fávero et al. (1999) e Urbano (1999) e, por fim, pela possível contribuição a que podemos chegar quando os analisamos sob a ótica da afetividade.

Os citados marcadores não ocorrem em todas, mas em uma grande parcela de realizações de RPAA's pelos docentes. Em termos numéricos, 53% das ocorrências, ou seja, 225 de um total de 421 RPAA's encontradas em nosso *corpus* apresentam marcas de hesitação entre o EM e o EP<sup>25</sup>.

Segundo Fávero et al. (1999), as marcas podem ser prosódicas, como as pausas, alongamentos, mudança na curva entonacional, velocidade de elocução e intensidade de voz. Ou podem ser verbais, como expressões estereotipadas; “quer dizer”, “não é bem assim”, “digamos assim” etc. Ainda na categoria de marcas verbais, há os “morfemas diversificados (advérbios, conjunções, interjeições)” (FÁVERO et al., 1999) como: “ah”, “ou”, “então”.

A presença de tais marcadores evidencia a propriedade de uma construção local, específica da oralidade, na qual o falante pode procurar uma nova e/ou mais satisfatória estrutura lexical/sintática “que permite a intercompreensão” (FÁVERO et al., 1999, p. 74) entre falante e ouvinte. No entanto, para isso, diferente de um texto escrito, o falante, para evitar o silêncio, acaba lançando mão de estratégias que lhe fornecem tempo e que, ao mesmo tempo, tenta impedir que seu ouvinte tome seu turno conversacional. Tais estratégias são os marcadores conversacionais. Estes são uma espécie de “articuladores não só das unidades cognitivo-informacional do texto como também de seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto” (URBANO, 1999, p. 87-88).

Dentro da gama de estudos dos chamados marcadores conversacionais, nos atemos às marcas que “revelam momentos de hesitação, sinalizando normalmente a intenção do falante em manter o turno, enquanto planeja a sequência” (URBANO, 1999, p. 94) de sua construção verbal. Para isso, quantificamos somente os marcadores, que, segundo Urbano (1999, p. 94-95), servem a tal estratégia de fornecimento de tempo para planejamento da construção verbal. São elas: 1) alongamentos, combinados ou não com pausas; 2) pausas longas; 3) pausas preenchidas por elementos lexicais, isto é, expressões estereotipadas; 4) repetições e; 5) truncamentos lexicais ou sintáticos.

---

<sup>25</sup> Gráficos relativos à porcentagem de presença de marcas de hesitação entre EM e EP de cada sessão de autoconfrontação podem ser conferidos nos anexos A, B, C e D desta pesquisa.

Selecionado os critérios acima para a contagem, chegamos à porcentagem, em nosso *corpus*, de 53% de RPAA's realizadas com a presença dessas marcas de hesitação entre o EM (enunciado matriz) e o EP (enunciado parafraseado). Interessa-nos agora compreender o porquê da presença significativa desse fenômeno que habita entre os enunciados. Será que os marcadores de hesitação são apenas, como pontuado por Urbano (1999), oriundas da “falta/falha de planejamento verbal e/ou semântico prévio; desconhecimento do assunto, de vocabulário ou de certas estruturas lingüísticas; falhas de memória etc.” (p. 95)?

Para compreendermos esses marcadores que revelam momentos de hesitação e fazermos avançar tal conclusão chegada por Urbano (1999), os analisamos sob a ótica do dialogismo, ou melhor, da dificuldade em responder às instâncias dialógicas e o afeto por isso provocado. Afinal, a transformação do discurso interior em exterior impõe ao sujeito a necessidade de responder certas exigências sociais que antes, sob forma de discurso interior, existiam em menor grau (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.122)

Tendo em vista tais exigências dialógicas, podemos atribuir tais pausas, alongamentos, truncamentos e expressões estereotipadas a um momento de dificuldade. Neste, o sujeito não possui prontamente uma construção enunciativa que atenda tais necessidades, partindo, assim, em busca de uma nova construção para garantir o que Bakhtin/Volochínov (2009, p.122) denominam de estabilidade mental. Estabilidade essa que pode ser atribuída à superação dos obstáculos oriundos de embates dialógicos requeridos pela materialização discursiva em certo horizonte social.

Assim, para construção do segundo enunciado, a RPAA, em alguns casos, o sujeito precisa de um determinado tempo para encontrar, em seu repertório, um enunciado capaz de “resolver” essa situação discursiva, mesmo que provisoriamente. Aliás, acreditamos que toda solução é relativamente provisória, dado o contínuo desenvolvimento, em algum grau, do sujeito<sup>26</sup>.

Para realizar essa atividade de (re)elaboração o sujeito, em alguns casos, necessita de tempo. Este acaba sendo preenchido por pausas, alongamentos ou expressões sem relevância semântica. Em casos de truncamento, não é uma questão de tempo, mas sim de interrupção de uma escolha, que, por algum motivo, revelou-se insuficiente e/ou inadequada.

Com a relação entre dialogismo e afeto demonstrada na fundamentação teórica, podemos visualizar tais marcadores de hesitação como o momento no qual o sujeito é afetado, ou seja, encontra-se em um momento no qual a situação de embate dialógico com o outro,

---

<sup>26</sup> A questão da proposição de um possível *continuum* do desenvolvimento humano será abordada com mais aprofundamento nas análises no próximo capítulo.

oriundo da materialização do enunciado em situação de autoconfrontação, “exigem dele instrumentos para além daqueles dos quais dispõe” (LIMA, 2015, p. 875). Instrumento, nesse caso, entendido como o material semiótico pelo qual a linguagem e o pensamento se realizam (VIGOTSKI, 1996; 2009).

Quando o sujeito é afetado no curso de realização de seu enunciado sobre sua própria atividade, ele esbarra no que Clot (2010) denomina de “o difícil de dizer”, ou seja, se depara com um momento no qual há a desautomatização da enunciação (VIGOTSKI, 2007; CLOT, 2010). Situação essa que pode resultar em retomadas de posições já realizadas sobre seu próprio trabalho e a respectiva recriação desse posicionamento por reformulações que, em alguns casos, se realizam por autoparáfrase. Tal movimento, o de recriação do enunciado, abre caminho para recriar a própria atividade. Afinal, “o eu do discurso abre o caminho para o eu da ação” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 50). Ou seja, o sujeito pode “renovar seu repertório instrumental no embate dialógico com outros sujeitos com o intuito de superar” (LIMA, 2015, p. 875) dificuldades, primeiramente, no caso da autoconfrontação, no nível do enunciado e, em seguida, na realização de certa prática diária em seu trabalho.

Pontuamos que mesmo quando não audível, o afeto que as marcas evidenciam está presente durante a realização de uma reformulação. Nos casos em que não são materializadas, possivelmente, essas marcas ocorrem em milissegundos, não sendo possível acessá-las materialmente na realização do enunciado.

Para ilustrarmos tal conclusão acima pontuada, a da relação dos marcadores conversacionais de hesitação com um retrabalho do sujeito sobre si mesmo provocado pelo afeto oriundo do dialogismo, buscamos compreender a presença e a função desses marcadores nos trechos selecionados de nosso *corpus* no próximo capítulo referente às análises.

## **4.2 Distribuição de RPAA's em relação à duração do turno conversacional**

Outra característica relevante observada, ligada à materialização da RPAA, tanto nas ACSs quando nas ACCs, foi a tendência de sua ocorrência em turnos mais longos. Por falta de referência, no levantamento teórico realizado, sobre o tempo ou linhas para que um turno seja considerado longo, optamos em considerar um turno breve aquele em que, na transcrição, resultasse em menos de três linhas. Tendo tal critério, contabilizamos que 64% das RPAA's



foram realizadas em turnos longos, ou seja, de um total de 421 ocorrências, 267 foram realizadas em turnos com mais de três linhas<sup>27</sup>.

Também não há, em nosso levantamento teórico, estudos voltados exclusivamente a esse fenômeno, o da presença de autoparáfrase ou autocorreção em turnos longos. O que há, nos estudos de Hilgert (1999), é a afirmação de que a RPAA tende a aparecer, com mais frequência, em “turnos longos e, portanto, em textos conversacionais com poucas alternâncias de turnos e poucos ‘sinais do ouvinte’”<sup>28</sup> (p. 120). Mas, afinal, por que esse tipo de reformulação tem a tendência de ocorrer em turnos nos quais o falante disserta por mais tempo?

Para responder tal questionamento, levantamos dois pontos que nos auxiliam a compreender tal propriedade. O primeiro está ligado ao tópico abordado anteriormente, que é a questão da hesitação durante a formulação textual no diálogo face a face, pois, ao realizar essas hesitações que é uma comum marca do trabalho de planejamento e replanejamento textual, o falante corre o risco de ter seu turno assaltado já que o ouvinte pode aproveitar esse momento de dificuldade do falante para tomar o turno e iniciar o seu, mesmo sem a “permissão” de quem estava com o turno de fala. “Em outras palavras, o ouvinte ‘invade’ o turno do falante” (GALEMBECK, 1999, p. 74).

Já o segundo ponto diz respeito à uma espécie de ciclo necessário desse fenômeno linguístico, o qual não é exatamente proposto por algum autor em nosso levantamento teórico, mas que é possível construir com base nos conceitos e suas respectivas relações abordadas em nossa fundamentação. Afinal, como pontuado na mesma, para realização da RPAA, deve haver, obrigatoriamente, a verbalização de um enunciado e o embate dialógico no qual o sujeito passa a considerar outras instâncias discursivas. Esses embates, em autoconfrontação, podem ser exemplificadas abaixo pelos seguintes questionamentos:

“o que poderão dizer do modo como conduzo minhas aulas?” [...] “O que pensam os pesquisadores a respeito do trecho de minha aula e o que posso lhes dizer em resposta? O que pensei de minha aula quando estava sendo filmada e o que posso pensar e dizer agora em resposta?” (LIMA, ALTHAUS, 2016, p. 103).

Certamente, há dialogismo em qualquer enunciado concreto (BAKHTIN, 2011). No entanto, em situação de autoconfrontação, tal embate dialógico é ampliado pela presença do

<sup>27 27</sup> Gráficos relativos à porcentagem de presença em turnos considerados longos ou não, em cada sessão de autoconfrontação, podem ser conferidos nos anexos A, B, C e D desta pesquisa.

<sup>28</sup> “Isto é, sinais do tipo ‘hmhm’, ‘ahn ahn’, ‘certo’, ‘claro’, ‘é verdade’” (HILGERT, 1999, p. 120).

pesquisador, da câmera e, quando em autoconfrontação cruzada, de um colega de profissão. Diferentemente de quando há apenas uma projeção de um auditório social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), a presença material do outro permite ao falante observar as reações de seu ouvinte no momento de sua enunciação e, além disso, aumenta consideravelmente as chances de um embate, ou seja, de um momento de tensão ocasionado por uma discordância. Essa tensão acaba ampliando o embate dialógico e desautomatizando (VIGOTSKI, 2007) a enunciação devido às dificuldades inseridas oriundas desses embates com o outro que afetam o sujeito. Tais dificuldades acabam demandando de quem enuncia uma nova atividade sobre si mesmo (CLOT, 2010). Essa nova atividade requer tempo necessário para: 1) materializar o enunciado<sup>29</sup>; 2) projeção de “não-eu”; 3) entrar em confrontação/embate dialógico com seu próprio enunciado a partir da projeção do “não-eu”; 4) hesitar, se necessário; 5) seu interlocutor não realizar um assalto ao turno durante a hesitação; e 6) realizar a materialização da reformulação.

Visualizando esse processo acima descrito, pode-se compreender que, em uma conversa de intensa troca de turnos, como a ACC, acaba dificultando a materialização de uma reformulação por autoparáfrase. Afinal, a luta pelo turno, como veremos adiante, instensifica o assalto ao turno e dificulta a presença de turnos longos, nos quais, como apontada por Hilgert (1999) e nossos dados, facilitam o aparecimento da autoparáfrase.

### **4.3 Comparando o número de RPAA's entre as sessões de autoconfrontação simples e cruzada**

Quando comparado, a quantidade de RPAA's em sessões de ACS e ACC, não verifica-se significativos saltos quantitativos. Tais números podem nos revelar dois importantes aspectos desse fenômeno linguístico. Primeiramente, a questão da importância da verbalização e o tempo necessário para essa atividade, já brevemente abordado anteriormente, e, em segundo, o mais substancial, a gênese dessa tipologia de reformulação, a RPAA.

Tendo em vista que a autoparáfrase tem origem no embate dialógico com o outro (ARIATI e LIMA, 2016), esperava-se, a princípio, que nas sessões de ACC haveria, em termos quantitativos, um aumento significativo no número de RPAA's. Afinal, nessa etapa do método há a presença do pesquisador ou, como na ação com a dupla de docentes do Departamento de Matemática, a presença de dois pesquisadores e, ainda, a presença de um

---

<sup>29</sup> É importante pontuar que esse primeiro enunciado, assim como todos os enunciados concretos, também é resultante de um embate dialógico.

trabalhador e de seu colega com o qual se estabelece um novo embate dialógico (CLOT, 2010). Desse embate, podem surgir os seguintes questionamentos, diferentes daqueles surgidos na ACS:

- a) “o que poderei dizer a respeito do trecho de aula de meu colega e o que ele me responderá?”; b) “o que dirá meu colega sobre o trecho de minha aula, o que poderei responder e qual seria a relação entre tudo o que já foi dito?” (LIMA, ALTHAUS, 2016, p. 103).

Diante da ausência de um número elevado de RPAA's a princípio esperado, poderíamos então negar o embate dialógico como motor da reformulação? De forma alguma. Para compreender o porquê desse salto quantitativamente significativo não ocorrer, precisamos nos ater às particularidades dessa atividade de reformulação, a RPAA, e as condições necessárias para que ela exista e, ainda, não excluir a presença de outras atividades de reformulação e suas propriedades básicas, mesmo que estas não sejam o foco desta pesquisa.

Primeiramente, para podermos visualizar os dados quantitativos, organizamos o quadro abaixo no qual há a duração de cada sessão, se ACS ou ACC, e o número de RPAA's em cada uma delas<sup>30</sup> e, por fim, a quantidade média de RPAA' por minuto:

Tabela 3 - Tempo e ocorrências de RPAA's em cada sessão de autoconfrontação

Sessão	Duração em minutos	Nº de RPAA	Média de RPAA por minuto
Autoconfrontação simples – DA	67:20	91	1,34
Autoconfrontação simples – DB	129:45	153	1,21
Autoconfrontação cruzada – DA	61:42	101	1,65
Autoconfrontação cruzada – DB	56:45	76	1,35

Dada nossa base teórica e os resultados observados, consideramos dois motivos que podem resultar na ausência do salto numérico maior esperado em situação de ACC. O primeiro deve-se à tendência da ocorrência de RPAA em turnos longos, já apontado no tópico anterior. O segundo, intimamente ligado ao primeiro, trata-se da questão da disputa pelo turno.

Para compreender os motivos do favorecimento da presença de turnos breves em ACC, é preciso compreender, de maneira mais minuciosa do que já feita até aqui, a disputa pelo turno conversacional.

<sup>30</sup> Há, nos anexos “A”, “B”, “C” e “D”, dados gerais sobre o mapeamento de RPAA's em cada sessão.

A disputa pelo turno é uma questão de embate que se realiza de forma mais marcante em situação de ACC do que em relação a ACS, pois em ACC há dois protagonistas no diálogo, dois docentes com posicionamentos que, em algum grau, diferem em relação ao mesmo objeto do discurso, ou tema, que é, neste caso, a atividade docente. Afinal, não existe coincidência absoluta entre dois sujeitos. Assim, quando há diálogo entre dois docentes em situação de autoconfrontação, o “eu” e o “outro” da tríade viva do processo enunciativo (BAKHTIN, 2011) estão em constante inversão de posição. Isto é, em um primeiro momento o “eu” enuncia sobre o objeto tendo o “outro” como auditório (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Porém, em um segundo momento, o “outro” passa a ser o “eu” que enuncia, invertendo-se assim de posição. Com isso há dois indivíduos disputando o mesmo objeto, a docência. Relembramos aqui a imagem da tríade viva proposta por Bakhtin (2011), ilustrada por Lima (2016)<sup>31</sup>, acrescida da fecha que indica tal transição:

Figura 3 - A tríade da enunciação e a disputa pelo turno conversacional



Desse objeto, a docência, ambos reivindicam a verdade sobre. Afinal “ todo enunciado pretende a justiça, a veracidade, a beleza e a verdade” (BAKHTIN, 2011, p.329).

Nesse processo de disputa pelo objeto, há um forte embate dialógico. Tal disputa resulta em “um desejo acalorado de participar” (GALEMBECK, 1999, p.78) do diálogo, pois a tensão originária entre o posicionamento dos docentes sobre o mesmo objeto resulta em afetos para ambos. Já que, segundo Clot (2016), é no embate com o outro sobre o mesmo objeto que o sujeito pode vir a se sentir em defasagem em relação ao seu meio e, por isso, afetado.

<sup>31</sup> Originalmente, essa ilustração foi construída pelo Professor Dr. Anselmo Lima, a partir de Bakhtin (2011), em uma disciplina, a qual cursei como aluna externa, intitulada; Atividade e Desenvolvimento Humano, lecionada no PPGDR - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, na UTFPR, Câmpus Pato Branco.

Esse acaloramento, que pode ser aqui compreendido como uma emoção<sup>32</sup>, é resultante dos afetos encontrados no embate dialógico que, segundo Conte (2017) e Galembeck (1999), acarretam no fenômeno de assalto ao turno. Isto é, o interlocutor, por algum motivo, sem a concessão do turno pelo falante, interrompe e “assalta” o turno do locutor.

Esse fenômeno de assalto ao turno, que resulta por vezes em turnos menores, acaba dificultando o aparecimento de RPAA em ACC. Já que, como apontando por Hilgert (1999), a RPAA tende a aparecer em “turnos longos e, portanto, em textos conversacionais com poucas alternâncias de turnos e poucos ‘sinais do ouvinte’<sup>33</sup> (p. 120). Isso, o aumento de assaltos ao turno, de modo algum, é prejudicial à realização do método, pois tal movimento, que resulta em turnos menores, acaba favorecendo outros tipos de reformulações motivadas por um “outro” real, ou seja, aquele outro que estava apenas no auditório social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), projetado, do qual o falante tentava prever sua resposta na ACS. Nesse segundo momento, em ACC, torna-se um “outro” real, o que acaba desencadeando o que Hilgert (1999) denominada de heteroparáfrase, ou seja, “quando o interlocutor parafraseia o enunciado produzido pelo outro” (p.117).

Para ilustrar e verificar a hipótese aqui dissertada sobre a comparação entre o número de assaltos ao turno entre uma ACS e uma ACC, verificamos a tabela abaixo na qual há a duração de cada sessão, se ACS ou ACC, e o número de assaltos ao turno em cada uma delas e, por fim, a quantidade média de assaltos por minuto:

Tabela 4 - Média de assaltos ao turno por minuto

Sessão	Duração em minutos	Nº de assaltos	Média de assaltos por minuto
Autoconfrontação simples – DA	67:20	240	3,58
Autoconfrontação simples – DB	129:45	406	3,14
Autoconfrontação cruzada – DA	61:42	248	4,06
Autoconfrontação cruzada – DB	56:45	266	4,75

Como observado na tabela, há, em média, um assalto ao turno a mais por minuto em ACC do que quando comparado ao número de assaltos em ACS. Além das questões já citadas, outro ponto pertinente que contribui para a não escalada do número de RPAA's nas ACC, é a presença de reformulações iniciadas pelo outro real presente face a face no diálogo, ou seja, as heteroreformulações. Para analisarmos esse processo, selecionamos o seguinte trecho:

<sup>32</sup> Lembrando aqui que a emoção é a parte biológica, sem esquecer que é subjetiva ao mesmo tempo, do afeto, já que essa é sentida na respiração, transpiração e batimentos cardíacos (CLOT, 2016).

<sup>33</sup> “Isto é, sinais do tipo ‘hmhm’, ‘ahn ahn’, ‘certo’, ‘claro’, ‘é verdade’” (HILGERT, 1999, p. 120).

Quadro 8 - Exemplo de heteroparáfrase

L.283- 286	DB:	por/porque ela é meia::: não sei se:::.....é meio sensível né?
	DA:	← é mais tímida né?
	DB:	é

Fonte: Anexo L

Neste trecho analisado há uma reformulação chamada de heteroparáfrase na qual “um interlocutor parafraseia o enunciado produzido pelo outro” (HILGERT, 1999, p. 117). Nesse caso DA inicia seu turno retomando o enunciado do DB. No seguimento acima, DB menciona que uma de suas alunas “é meio sensível” e DA, em seu turno, reconstrói esse enunciado para: “mais tímida”. Assim, há uma reformulação realizada pela substituição da palavra “sensível” para “tímida”.

Esse movimento aparentemente simples da heteroparáfrase pode fornecer esclarecimentos sobre a gênese da autoparáfrase, isto é, sua origem. Para isso, nos voltamos ao estudo no qual Vigotski (2007) afirma que todas as funções psicológicas superiores, inclusive a linguagem, têm a mesma propriedade de ser, em um primeiro momento, experimentada na relação com o outro, em um nível interpessoal, e ,em seguida, migrar e se realizar no nível intrapessoal. Ou seja, ocorre a “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Partindo de tal informação, é possível visualizar a origem da autoparáfrase na internalização da experimentação de momentos no qual o ouvinte, interrompendo ou não, realiza reformulações de seu enunciado, ou em seu ouvinte apresentar alguma reação não desejada a princípio, ou seja, em um momento de tensão entre o eu e o outro. A internalização dessas reações não desejadas do ouvinte dá ao falante a possibilidade de, em uma próxima situação, antecipá-las e, na tentativa de evitá-las, o próprio sujeito, em alguns casos, assalta seu próprio turno, como uma espécie de “*autointerrupção*” (SOUZA-E-SILVA; CRESCITELLI, 2002), realizando assim um percurso não linear, optando pela retomada, seja por paráfrase ou correção.

Assim, uma vez interrompido ou percebido alguma reação indesejada de seu ouvinte durante a interação com o outro em um nível interpsicológico, o falante passa, em um segundo momento, via internalização, a ser capaz de projetar e antecipar esses comportamentos de seu destinatário antes ou durante (reformulação retrospectiva), e ainda logo em seguida (reformulação prospectiva) da realização de seu enunciado. Com isso, visualizamos a função da autoparáfrase, a de *automediação*. Afinal, essa mediação não precisa necessariamente ter ocorrido pela tensão com um outro real que entrou em embate com o sujeito, mas apenas pela projeção proporcionada ao longo da história de interações

desse sujeito outros reais presentes no diálogo face a face de um não-eu. Assim, a tensão experimentada no nível interpsicológico é internalizada e passa a existir no nível intrapsicológico. Como veremos no próximo capítulo dedicado às análises, a ideia de automeadiação *não* deve ser confundida como uma atividade estritamente individual, mas sim um movimento de iniciativa do sujeito, mas resultante, sempre, da interação com o outro.

A análise dessas três características da RPAA, a presença de marcas e de sua tendência em ocorrer preferencialmente em turnos longos e a compreensão de sua quantificação em uma situação de ACS em detrimento de uma ACC, nos auxilia a vislumbrar dois aspectos importantes, que, guardadas as devidas proporções, podem ser generalizadas. O primeiro deles consiste no processo relativamente estável de materialização da RPAA, no qual é necessário: 1) materializar o enunciado; 2) ser afetado pelo embate dialógico com um “não-eu”; 3) agir, ou seja, procurar vencer o obstáculo do embate oriundo da projeção do “não-eu”; 4) hesitar para isso, se necessário; 5) não haver assalto ao turno do ouvinte durante a hesitação e; 6) realizar a materialização da reformulação. Já o segundo ponto diz respeito à possível gênese da autoparáfrase, que advém da experimentação e internalização, na interação verbal, de momentos de tensão experimentadas no diálogo face a face com o outro.

Após o levantamento de algumas propriedades da RPAA que foram possíveis pela quantificação e interpretação pelos olhos de nossa fundamentação teórica, passamos, no próximo capítulo, para a análise desse fenômeno linguístico tendo em vista sua função no desenvolvimento de temáticas específicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Superior.

## 5 ANÁLISE DA OCORRÊNCIA DE RPAA's EM TRECHOS DE SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA REALIZADAS COM DOCENTES

Neste segundo capítulo, faremos, diferentemente do capítulo anterior, uma análise do fenômeno linguístico, a RPAA, com o objetivo de verificar sua função dentro da construção e reconstrução de enunciados específicos materializados por discentes, e principalmente, de docentes em sessões de autoconfrontação. Com isso, objetivamos realizar uma análise dialógica, fundamentada no ponto de vista da interação como realidade fundamental da linguagem e do desenvolvimento humano (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; VIGOTSKI, 2007, 2009). Para isso, dada a impossibilidade de analisar todas as reformulações por RPAA, de acordo com o proposto no capítulo “*Materiais e métodos*”, selecionamos, em cada sessão, intervalos de cinco minutos que revelasse o maior número de RPAA<sup>34</sup>.

Para fins de organização, optamos por apresentar as análises em pares. Primeiramente, apresentaremos os dados selecionados da ACS e ACC com o DA. Em seguida, trataremos dos dados da ACS e ACC com o DB.

Antes de nos voltarmos aos enunciados específicos dos trechos selecionados de cada sessão, é importante, justamente para compreendê-los, lançarmos nossos olhares ao processo clínico que produziu os dados aqui analisados. Para isso, faremos relatos de quatro etapas fundamentais do método. A *primeira*, que compõe a fase de observação do professor em sala de aula. A *segunda*, que compõe a etapa de conversa com o profissional para a devolutiva das observações realizada sobre sua aula. A *terceira*, que corresponde à filmagem do professor em atividade, e, por fim, a *quarta fase*, a de realização das sessões de autoconfrontações simples e cruzada.

Por mais que as sessões, principalmente as ACC, na qual ambos os professores estão presentes, estejam intrinsecamente ligadas, optamos por descrevê-las em dois momentos. Com isso, pretendemos explorá-las do modo didático, por mais que, dada sua complexidade, não sejam separáveis. Assim, primeiramente contextualizamos os dados da intervenção com o DA, e, em seguida analisamos. Após, repetiremos esse processo com os dados da intervenção com o DB.

---

<sup>34</sup> Há, nos anexos “A”, “B”, “C” e “D”, dados gerais sobre o mapeamento da quantidade de RPAA's por intervalo de 5 minutos, em cada sessão. Tais informações são encontradas nos quadros intitulados “Distribuição de RPAA's por etapa”.



## 5.1 Sessões de autoconfrontação com o Docente “A”

Na *primeira fase* da intervenção clínica com o DA, após a reunião com o coletivo na qual o Professor se voluntariou a participar da ação, ele, juntamente com os pesquisadores, conversaram sobre o melhor horário e aula nos quais os três pesquisadores (P1, P2 e P4) pudessem realizar as observações e respectiva tomada de notas. Como mencionado no capítulo *Materiais e métodos*, a aula escolhida para observação e também para a filmagem foi na disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias, ministrada no curso de Engenharia Civil.

A *segunda fase*, que corresponde ao momento na qual as anotações foram lidas ao professor, e, a partir disso, realizado uma conversa entre pesquisadores e o Professor, nas prescrições de realização do método, deveria ser gravada. Porém, devido a imprevistos, essa gravação não ocorreu. Por isso, para realizar a descrição desta etapa, contamos com trechos da própria autoconfrontação subsequente, gravada, na qual os pesquisadores e também o professor mencionam, de modo indireto, o que foi conversado nessa segunda fase que não foi gravada. Com isso, não recorreremos à nossa memória, já que essa pode ser imprecisa e comprometer os resultados de nossas análises.

Analisando a sessão de ACS, foi possível observar dois tópicos principais do diálogo ocorrido entre os pesquisadores e o professor antes da filmagem. O primeiro deles, oriundo de um observação de P4, de que o professor permanece quase a totalidade do tempo próximo ao quadro, ou seja, sem se movimentar entre as fileiras de alunos. Como podemos conferir no trecho abaixo (L. 694-711):

P1: certo... você você se lembra após a nossa: observação a primeira vez... que nós viemos aqui a sala estávamos a: a P4... né? a P2 eu... e a P4: na nas anotações que ela fez... né? ela comenta com você o seguinte dizendo “olha o professor não desce entre as carteiras”... né? e você naquela ocasião não sei se você se lembra você comenta assim “eu não não”

DA: e eu raramente

P1: “e eu raramente vou eu raramente vou”

DA: raramente vou

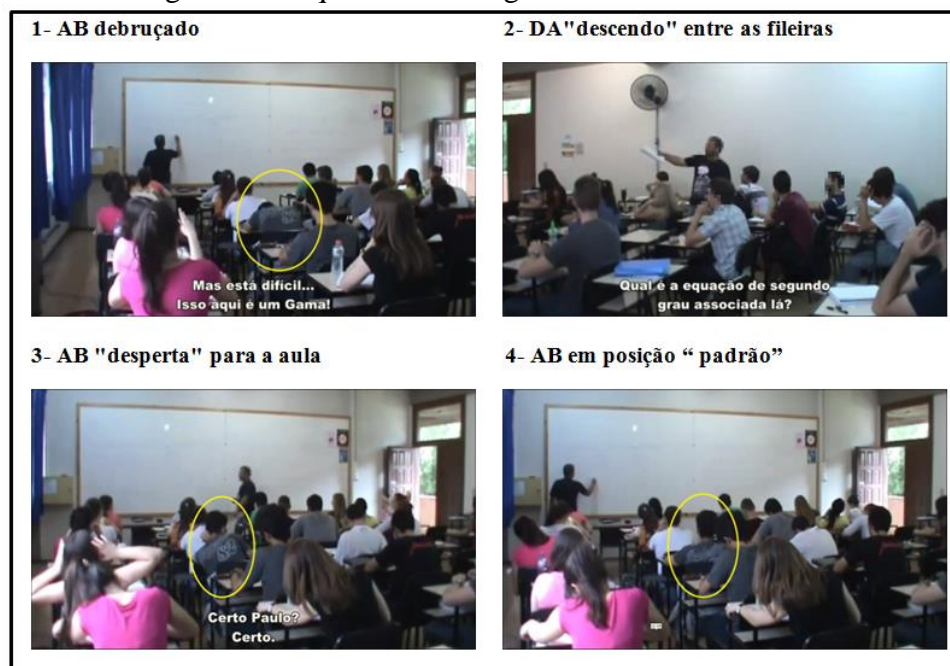
Já o segundo tema tratado na devolutiva das anotação dos pesquisadores ao professor foi resultante da reflexão sobre o papel da atividade de fazer o cálculo em uma aula que tem por objetivo o ensino-aprendizagem de cálculo. Em outras palavras, a aula de cálculo se resume à atividade de resolver um cálculo no quadro pelo professor? Podemos conferir um trecho de diálogo sobre esse tema abaixo (L.16-24):

P1: o que foi que nós comentamos com você? e o que foi que você entendeu? ((risos))  
 DA: éh eu.... éh: se não me falhe a memória ((risos)) vocês fa/comentaram sobre o: o: a dificuldade de de:: fazer duas coisas ao mesmo tempo né?... do cálculo que eu fi/que eu fazia no quadro né? e: disso se transformar em aula né? de de atingir os alunos né? que:: parecia e pareceu mais um momento de: de que eu estava fazendo os cálculos no quadro e: como uma pessoa que vai lá fazer cálculo né?... e:... eu entendi que faltou muita pouco interação com os alunos né? e tal e:: al/algumas características de aula né? como saber se estavam entendendo ou se estavam tendo dificuldades.

Já para contextualizarmos a *terceira fase*, que corresponde à filmagem do professor em atividade, separamos uma sequência de imagens oriundas dessa filmagem. A sequência aqui mostrada não foi escolhida de modo aleatório, mas sim pertencente ao trecho escolhido, *a posteriori*, para a realização da ACS com o Professor <sup>35</sup>.

Analizamos a sequência de imagens abaixo:

Figura 4 – Sequência de imagens da aula filmada do DA



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

A sequência acima de atividades podem ser resumidas na seguinte forma: 1) o professor resolve a equação no quadro e o Aluno “B” (em destaque na figura) permanece debruçado sobre sua carteira; 2) o professor vai ao fundo da sala, por entre as fileiras, do lado oposto do qual esse aluno debruçado estava, para questionar os alunos sobre a sequência da

<sup>35</sup> Lembrando que esse mesmo trecho foi utilizado também para a autoconfrontação com um aluno presente nessa mesma filmagem, o Aluno “B”.

equação; 3) o Aluno “B” desperta e; 4) o Aluno “B” encontra-se com seu tronco na posição vertical.

Nessa sequência de imagens, referente à aula do DA, podemos observar o gesto do Docente em ir ao fundo da sala para fazer questionamentos aos alunos sobre como continuar a resolução de uma equação que o Docente vinha realizando no quadro até então. O gesto de “descer” entre as fileiras realizado pelo DA teve uma clara origem durante a etapa de devolutiva realizada pelos pesquisadores, antes da fase de filmagem. Nesse caso, a pesquisadora em formação, P4, menciona que o professor não “desce” entre as fileiras durante a aula, ou seja, permanece quase o tempo todo no quadro. Depois dessa observação realizada, na aula seguinte, a que foi filmada, o professor “desce” não uma mas várias vezes, inclusive convidando os alunos para participarem oralmente da resolução do exercício que vinha realizando sozinho até então no quadro.

Para contextualização da *quarta fase*, que corresponde às sessões de ACS e ACC, foi, após um primeiro exame desses eventos na forma de transcrição, identificado o desenvolvimento de certos tópicos discursivos, que, após, foram enumerados sob forma de que cada tópico correspondesse a uma etapa. Como podemos observar abaixo, na primeira coluna, da esquerda para a direita, verifica-se as fases da ACS de acordo com o tópico. Na segunda coluna, observa-se as linhas correspondentes da fase na transcrição. Já a terceira coluna apresenta o tema de cada tópico conversacional<sup>36</sup>. Finalmente, a quarta, na qual trazemos um enunciado pertencente a aquele tópico conversacional.

Podemos conferir, na tabela abaixo, os temas desenvolvidos na ACS:

Tabela 5 - Fases da auconfrontação simples com o DA

Fase	Linhas	Descrição	Trecho ilustrativo
1	1-11	Instruções iniciais	P2: gravando então?
2	12-114	Retomada da devolutiva pós observação	P1: o que foi que nós comentamos com você? e o que foi que você entendeu? ((risos))
3	115-140	Instruções	P1: assiste descreve explica detalhadamente depois né?
4	141-206	Professor assiste e comenta o trecho selecionado	DA: esse e uma cen/esse é um momento interessante que o... aluno sai né?
5	207 -	Pesquisador retoma	P1: ok... éh: você comentou que assim o fato do aluno se

<sup>36</sup> Tomado no sentido geral, o tópico discursivo pode ser entendido como aquilo acerca do que se está falando (JUBRAN, 1999). Dessa forma, podemos fazer uma relação entre tópico para Jubran (1999) e tema para Bakhtin (2011). Já que o conteúdo temático para Bakhtin, segundo Lima (2010), diz respeito “aos temas que se formam/constróem e circulam no enunciado a partir, dentre outras coisa, das significações próprias do material verbal empregado em diferentes contextos de comunicação” (p.74).

	503	o tema referente à entrada e saída de alunos	levantar sair: da sala isso te te incomodava bastante no início da carreira é isso?
6	504 - 610	Professor é convidado a assistir seu trecho de aula novamente	P1: tá... eu proponho assim vamos voltar do início do vídeo e e assistir a: a ao todo e você continua com com teus comentários a partir do ponto em que paramos só para agente não perder a visão como um todo do vídeo
7	611- 811	Professor se descobre indo despertar os alunos	DA: é mas na re/eu não fui lá acordar aquele aluno eu fui eu queria a participação dos alunos aí eu perguntei se ele estava bem se estava tudo bem com ele do lado esquerdo
8	812 - 831	Pesquisador aborda a possível diferença entre a atividade de aula e a de calcular	P1: você: após a primeira observação da aula né? aquela ideia de que quando estou o cálculo... não estou na aula quando estou na aula... não estou no cálculo
9	832- 885	Professor disserta sobre a diferença entre a atividade de calcular e a aula de cálculo	DA: porque se eu ficar no cálculo dificilmente eu vou lá: ver o aluno que está dormindo chamar a atenção dele conversar com outro éh:: é mais cômodo éh: eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática fica no cálculo é uma questão de segurança isso
10	886- 905	Professor discorda do pesquisador sobre a possível disjunção entre atividade de aula e de cálculo	DA: eu talvez eu discorde um pouco disso de de tão excludentes assim né? talvez eu ainda discorde um pouco disso... mas eu diria que sair da da dali é me expor mais
11	906 - 959	Pesquisador comenta a discordância	P1: sim: nós entendemos a tua discordância... né? porque eu acredito que a tua discordância está no seguinte terreno não há uma separação absoluta
12	960 - 984	Estar na aula é interagir e enfrentar riscos	DA: então é é uma questão de zona de conforto assim mesmo têm professores que não saem das zona de conforto e ficam no quadro
13	985 - 1048	Pesquisador propõe um encaminhamento didático ao professor	P1: se antes de realizar a etapa você mesmo calculando no quadro... você colocasse a questão... “pessoal precisamos disso aqui fazer isso aqui então cinco minutos para que vocês deduzam no caderno de vocês” aí os alunos “quem deduziu que gostaria de vim colocar aqui no quadro para gente?”
14	1049 - 1258	Professor coloca os empecilhos do encaminhamento proposto pelo pesquisador	D1: é que tem uma coisa tem uma coisa que o aluno também está acostumado a esse tipo né? então o aluno também tem que quebrar esse paradigma o aluno também tem que ser levado a entender que aquilo é aula né?
15	1259 - 1285	Pesquisador insiste na proposta do encaminhamento e o professor afirma que irá tentar	P1: conversa com eles... né? “lembra lembra daquele pessoal que veio aqui observou uma aula filmou? então eu estou conversando com eles lá e eles me lançaram o seguinte desafio e eu abracei não falei com vocês mas eu abracei confiante que vocês abraçam comigo DA: é acho que é possível
15	1286 - 1307	Agradecimentos e encaminhamentos	DA: nós que agradecemos P1: obrigada você

Ao observarmos essa tabela, podemos concluir que na sessão de ACS com o DA ocorreram três temas centrais. O primeiro deles relacionado ao entra e sai de alunos, ou ao desengajamento de forma geral, como dormir e fazer atividades estranhas à aula. Esse tema é tratado nas fases 4, 5 e 7, correspondendo a um total de 561 linhas. Já o segundo tema diz respeito à atividade de fazer cálculos, e se essa se configura em uma aula de cálculo. Esse tema é tratado nas fases 2, 8, 9, 10 e 11, ocupando um total de 246 linhas. Já o terceiro tema recorrente tratado nesta ACS foi o de possíveis encaminhamentos didáticos para quebrar a passividade do aluno em sala de aula. Esse tema é tratado nas fases, 12, 13, 14 e 15, ocupando um total de 325 linhas.

Passamos agora a visualizar os temas construídos em ACC com o DA. Para isso, elaboramos uma tabela com a mesma metodologia daquela anterior:

Tabela 6 - Fases da auconfrontação cruzada com o DA

Fase	Linhas	Descrição	Trecho ilustrativo
1	16 - 86	Instruções iniciais	P1: a ideia é que principalmente vocês dois conversem entre vocês troquem ideias entre vocês discutam né?
2	87 - 308	O DB assiste e reflete sobre a aula do DA	DB: isso... eu saia com um: um: um de sala também quando quando era aluno o que eu percebo é uma coisa que a gente percebe é que... eles não tem um momento para escolher para sair
3	307- 369	DA questiona DB como ele lida com a entrada e saída de aluno	DA:a não acontece você:: exige que eles não saiam? DB: nem entrem fora do horário também sou meio... meio rigoroso nessas coisas afinal de contas como eu falo para eles
4	370 - 496	Pesquisador questiona DA como era sua prática em relação à entrada e saída de alunos no início da carreira	P1: você você disse que no início da tua carreira tinha uma abordagem parecida com a dele DA: muito parecida bastante P1: e mas hoje você deixou essa abordagem DA: sim
5	497- 602	DB compartilha as suas estratégias em relação ao descompromisso dos alunos	P1: você sente que de alguma forma éh: essa tua exigência com o alu:no éh te desgasta? [...] há um desgaste um desgaste DB: é: mas é um mas depois eu consigo dá dá eu consigo... eu consigo a coisa funciona
6	603 - 721	Docentes relatam o desengajamento dos alunos	DA: é tédio mesmo eles têm tédio de quase tudo acho né? eles tem tédio da aula ((risos)) tédio de vir estudar de manhã de tarde deve ser isso não sei... é difícil entender o porquê o aluno baixa a cabeça para dormir numa aula né?
7	722 - 824	Pesquisador pergunta como engajar os alunos	DB: não não consegue motivar o aluno... você consegue às vezes motivar... num primeiro instante... onde que aquilo ali parece ser uma novidade... mas... depois que aquela novidade passou e ele vai ter que trabalhar... para... ativi/atividades propostas... éh parece que naquele momento que perde o encanto DA: motivação é interna... motivação a mo-ti-va-ção é interna

8	825 - 844	Pesquisador resume as falas dos professores e propõe um encaminhamento didático	P1: o que gente observa éh: o professor no quadro... fazendo o cálculo... e o aluno assistindo ao espetáculo do cálculo... que se faz no quadro... então em em grande parte a gente vê o professor ativo... no quadro e o aluno:: como o professor Bernardo falou... apático éh:: copiando mecanicamente P1: o nosso desafio para você foi éh éh descer ali por ali entre as fileiras e buscar esses alunos e foi mais éh:: ao invés do pincel estar na tua mão calculando no quadro... o pincel estaria na mão do aluno
9	845 - 969	Professores relatam suas experiências em levar os alunos ao quadro	DA: eles não gostam eu éh a:: a sei lá éh:: muito íntimo deles eles não vão no quadro resolver exercício DB: realmente das engenharias já já tentei também e não ninguém foi
10	970 - 1089	Professores voltam a comentar o desengajamento dos alunos	DA: veja bem ó hoje já é sexta hoje é sexta né? acabou o dia... sexta sábado domingo e segunda quatro dias para estudar para a prova de terça-feira... para ele é normal isso para nós é um absurdo a gente estudou a vida inteira isso é um absurdo
11	1090- 1204	Pesquisador solicita que o DB assista novamente o trecho de aula	DB: o mesmo trabalho... para ver a/as perguntas vão ser as mesmas porque sabe por que que as perguntas serão vão ser as mesmas? porque éh... as as pessoas nós precisaríamos mudar a cultura nossa né?... nós precisávamos mudar a cultura nossa
12	1205 - 1244	DA expõe seu modelo didático ideal	DA: sabe o que seria mais proveniente que cada um de nós pegasse cinco alunos desses e... sabe? orientação cinco alunos assim desde o... o de/da mate/pega as matérias de matemática que você vai fazer esse ano
13	1244 - 1263	Agradecimentos e finalização	P1: ok... a gente... faz uma pausa agora e depois a gente inverte e vem com a aula do professor Bernardo

Ao observarmos essa tabela, podemos identificar dois grandes temas abordados pelos docentes em situação de ACC. O primeiro deles diz respeito, assim como ocorreu na sessão de ACS com o DA, sobre a entrada e saída de alunos, ou do desengajamento deles de modo geral. Esse tema foi construído nas fases 2, 3, 4, 5, 6 e 10, ocupando um total de 753 linhas. Já o segundo tema, intimamente ligado ao primeiro, está na reflexão e no compartilhamento de experiências em relação a suas tentativas de engajar (motivar) o aluno que se apresenta não engajado na atividade de cálculo em sala de aula. Essa temática foi desenvolvida nas fases 7, 9 e 12 ocupando um total de 265 linhas .

### 5.1.1 Autoconfrontação simples com o Docente “A”

Na ACS com o DA, que teve duração de 67 minutos e 20 segundos, ocorreram 101 RPAA's. Na divisão por etapas de 5 minutos, tivemos, então, 14 etapas<sup>37</sup>. A que apresentou o

<sup>37</sup> 13 dessas etapas tiveram 5 minutos de duração e a última, a décima quarta teve 2 minutos e 20 segundos.

maior número de RPAA's foi a nona, com um total de 15 ocorrências. Esta está localizada entre as linhas 750 e 841, na transcrição. Portanto, esta etapa está localizada nas fases 7 e 8. Essas têm como temáticas o professor observar a si mesmo indo despertar os alunos, e na possível diferença entre a atividade de aula e a atividade de fazer cálculo no quadro.

Dessa forma, o tópico na referida etapa, isto é, o tema predominante desse trecho de diálogo no qual é evidenciado um pico na ocorrência de RPAA's consiste na discussão sobre o papel da atividade de realizar o cálculo no quadro em uma aula de cálculo. Ligado a essa temática, o DA verbaliza como as escolhas das práticas em sala de aula, como permanecer na maior parte do tempo em sala de aula fazendo a resolução de cálculos no quadro, estão relacionadas aos problemas oriundos da interação com alunos no decorrer de sua experiência docente (o todo da nona etapa selecionada encontra-se no Anexo "E" desta dissertação).

A problemática levantada sobre a possível diferença entre a atividade de aula e a atividade de calcular no quadro surge ainda na *segunda* fase, a de devolutiva das observações pelos pesquisadores, e amplamente debatida também na ACS. Em situação de autoconfrontação, P1 pergunta: “o meu ponto de vista para você veja se isso faz sentido para você ou não né?... éh: esse vídeo<sup>38</sup> parece que ilustra isso muito bem” (L. 824) “aquela ideia de que quando estou no cálculo... não estou na aula quando estou na aula... não estou no cálculo” (L.815). No trecho abaixo o professor concorda com a afirmação do pesquisador de que há, de um lado, a atividade de realizar o cálculo e, de outro, a atividade de aula, e disserta sobre esse tema, como podemos ver no trecho selecionado (L. 828- 837):

DA: sim concordo... porque se eu ficar no cálculo dificilmente eu vou lá: ver o aluno que está dormindo chamar a atenção dele conversar com outro éh:: é mais cômodo éh: eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática ficar no cálculo é uma questão de segurança isso... eu: conheço: éh: colegas professores de matemática que se afirmam só nisso... e é isso né? então eu concordo

P1: eles se garantem no cálculo é isso que você está dizendo ou não?

DA: é: ( )

[

P1: o que significa se afirmar só nisso?

DA: afirmar é: não correr riscos né? não: éh: se expor não não ir além de é mais fácil você éh: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil

O vídeo em questão, mencionado pelo P1 na fala: “esse vídeo parece que ilustra isso muito bem” (L. 824), trata-se do trecho de aula selecionado para a realização da ACS e ACC. Já o que o P1 menciona que “ilustra isso muito bem” trata-se de *dois momentos* registrados no referido vídeo. O *primeiro* (Fig. 7), no qual o professor constrói o cálculo no quadro, ou

<sup>38</sup> O vídeo, mencionado pelo pesquisador, é o trecho da aula que foi selecionado para a realização da ACS.

seja, “aquela ideia de que quando estou o cálculo... não estou na aula”. Já o *segundo* (Fig.8), e o momento no qual o professor “desce” entre as fileiras, buscando a participação dos alunos. Como podemos observar nas imagens obtidas do referido vídeo:

Figura 5 - DA no cálculo



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

Figura 6 - DA "desce" entre as fileiras



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

Diante dessas duas “etapas” observadas, P1 então pergunta para o docente se o vídeo mostra a questão de “que quando estou no cálculo... não estou na aula quando estou na aula... não estou no cálculo” e o professor concorda. Porém, no decorrer da ACS, tanto o docente quando o pesquisador, constroem, por meio de uma síntese dialética, uma terceira posição. Essa síntese surge da discordância do professor de que a atividade de calcular no quadro exclua, totalmente, a atividade de aula. Nas palavras do docente: “e: eu talvez eu discorde um pouco disso de de tão excludentes assim né?” (L. 885). E P1, também em um processo de desenvolvimento, responde ao professor: “sim: nós entendemos a tua discordância... né? porque eu acredito que a tua discordância está no seguinte terreno não há uma separação absoluta” (L. 932). A partir disso, P1 reformula/recria seu enunciado de: “quando estou o cálculo... não estou na aula quando estou na aula... não estou no cálculo” (L. 815), para: “você defendia naquela ocasião né?... em que compartilhávamos com você a/os resultado das observações você defendia naquela ocasião que não não são coisas separadas são coisas éh: as duas são uma coisa só... né? mas eu não sei se você notou hoje que quando eu falo com você que eu digo assim mais no cálculo... do que na aula” (L. 937).

Nesse caso, há uma síntese dialética, pois entre um extremo, no qual a atividade de calcular e aula seriam totalmente excludentes, ideia trazida pelo pesquisador, e o outro extremo, trazido pelo docente, a princípio, no qual a atividade de cálculo e a aula são uma unidade, chega-se a um meio termo entre esses dois possíveis extremos. Tal síntese entre essas duas posições é observada na fala do P1: “mais no cálculo... do que na aula” (L. 815).



P1 com essa fala não afirma que as atividades sejam completamente excludentes, nem que sejam uma unidade, criando assim uma terceira posição entre a tese e a antítese.

Essa reformulação, que ocorre por síntese dialética, entre, nesse caso, o P1 e o DA, não é uma RPAA, objeto central da pesquisa. No entanto, ela é uma reformulação fundamental para compreendermos os diálogos dessa sessão de ACS.

### *O cálculo como atividade segura*

Mais do que concordar com o pesquisador sobre o fato de que realizar cálculos no quadro e aula de cálculo não serem a mesma atividade, o docente constrói e reconstrói enunciados que buscam explicar o “porquê” de um possível grau de disjunção entre a atividade de calcular e a de aula. Tal enunciado explicativo é marcado, logo no início, pela conjunção explicativa “porque”. Nas palavras do docente: “porque se eu ficar no cálculo dificilmente eu vou lá: ver o aluno que está dormindo chamar a atenção dele conversar com outro éh:: é mais cômodo éh: eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática ficar no cálculo” (L. 828).

Para compreendermos essa posição do docente, de que permanecer no cálculo seja mais cômodo, analisamos o processo de construção e reconstrução, por RPAA, no trecho abaixo. Como podemos conferir (L. 827):

DA: sim concordo... porque se eu ficar no cálculo dificilmente eu vou lá: ver o aluno que está dormindo chamar a atenção dele conversar com outro éh:: é mais cômodo éh: eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática ficar no cálculo é uma questão de segurança isso... eu: conheço: éh: colegas professores de matemática que se afirmam só nisso... e é isso né? então eu concordo

P1: eles se garante no cálculo é isso que você está dizendo ou não?

DA: é: ( )

[

P1: o que significa se afirmar só nisso?

DA :afirmar é: não correr riscos né? não: éh: se expor não não ir além de é mais fácil você éh: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil

Podemos observar na primeira reconstrução, marcada pela primeira flecha, que o sujeito, não plenamente satisfeito com a escolha do enunciado: “é mais cômodo”, acaba o reformulando com um enunciado para: “eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática ficar no cálculo”.

Essa RPAA surge e resulta de uma nova escolha lexical: de “é mais cômodo”, por “é até mais seguro”. Há, entre essas duas escolhas, uma instabilidade mental (BAKHTIN/VOLOCHÍNO, 2009) marcada materialmente pela expressão “eu acho que é”. Tal instabilidade é solucionada, ou seja, estabilizada, por uma terceira enunciação, realizada logo após: “é uma questão de segurança isso”. É possível verificar essa estabilidade na última construção quando o Docente abandona a expressão “eu acho que é”, iniciando a construção com o verbo “é” no modo indicativo, que expressa certeza. Para resumirmos, temos o seguinte movimento: 1) é mais cômodo; 2) eu acho que até é mais seguro e; 3) é uma questão de segurança isso.

Nesse primeiro movimento, de construção e reconstrução, há uma instabilidade entre a escolha lexical da palavra “cômodo” e “seguro”. Tais palavras não são sinônimas (FERNANDES, 1984) do ponto de vista semântico. Porém, como veremos, ambas possuem sentidos que revelam proteção, garantia, algo que não expõe o sujeito a uma situação difícil. Por isso, adentramos aqui às possíveis construções de sentido que resultam dessas palavras em seus respectivos enunciados, tendo como objetivo compreender o que afetou o sujeito para que esse realizasse esse segundo enunciado.

Para isso, partimos da significação desses léxicos. Afinal, é na significação que há a faceta *reiterável e idêntica* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) de cada palavra. Em outras palavras, a significação é o que há de estável e, por isso, dicionarizado. No entanto, para chegarmos ao sentido único, é preciso partir da significação e colocá-la em relação com a situação enunciativa para que possamos compreender o que Vigotski (2009) denomina de fundo afetivo-volitivo. Afinal, é na compreensão do motivo da verbalização que é possível compreender seu sentido (VIGOTSKI, 2009, p. 479-480; VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86).

A palavra “cômodo”, utilizada na primeira formulação: “é mais cômodo”, significa, de acordo com o dicionário Houaiss (2001): 1 que satisfaz inteiramente, por sua adequação, utilizada ou conveniência, aos fins que atende [...] 2 p.ext. que não oferece obstáculo ou dificuldade [...] 3 p.ext. que é agradável, confortável [...] 4 p.ext. pej. demasiado fácil [...] (ANTÔNIO, 2001, p. 772).

Já a palavra segurança, utilizada na segunda reformulação: “é uma questão de segurança”, significa, de acordo com o dicionário Houaiss (2001): 1 ação ou efeito de tornar seguro; estabilidade, firmeza, segurança 2 ação ou efeito de assegurar e garantir alguma coisa [...] 3 estado, qualidade ou condição de uma pessoa ou coisa que está livre de perigos, de incertezas, assegurada de danos ou riscos eventuais, afastada de todo mal 4 estado, condição

ou caráter daquilo que é firme, seguro, inabalável, ou daquele quem se pode contar ou e, quem se pode confiar inteiramente [...] (ANTÔNIO, 2001, p. 2536).

Mesmo em nível de significação, é possível observar que a palavra “cômodo” e “seguro” possuem entre si nuances de significações, principalmente quando observamos a acepção três da palavra “segurança”: 3 estado, qualidade ou condição de uma pessoa ou coisa que está *livre de perigos*, de incertezas, assegurada de danos ou riscos eventuais, afastada de todo mal (ANTÔNIO, 2001, p. 2536 – grifos nossos) e a acepção 2 da palavra “cômodo”: 2 p.ext. que *não oferece obstáculo* ou dificuldade (ANTÔNIO, 2001, p. 722 – grifos nossos).

Porém, no sentido construído na enunciação, essas duas palavras revelam sentidos diferentes, pois a palavra “cômodo” possui, já no nível da significação, uma tendência de implicar em um sentido dotado de uma valoração depreciativa da atividade, de que seja algo mais do que fácil de executar. Ou seja, de algo que o sujeito faz para evitar qualquer tipo de problema, pois é confortável, não oferecendo *obstáculos* a quem a realiza, beirando ao comodismo, modo de proceder do comodista.

A palavra “comodista”, segundo o dicionário, designa aquela pessoa que coloca sua comodidade acima de tudo, evitando dificuldades e responsabilidades, adquirindo um valor ainda mais depreciativo quando designa um sujeito em seu trabalho. “Comodismo”, modo de proceder do comodista, é um adjetivo que, em seu uso recorrente em diversos enunciados, serve para depreciar o sujeito, é empregado, segundo o dicionário, como sinônimo de preguiça e egoísmo (ANTÔNIO, 2001, p. 772).

A reconstrução que marca a troca de “cômodo” por “seguro” se deu, possivelmente, por essa carga depreciativa que já no nível significação a palavra *cômodo* é capaz de registrar. Ou seja, nessa RPAA, DA está construindo e reconstruindo uma apreciação valorativa de sua própria atividade e de seus colegas. Para isso, o sujeito prefere utilizar a palavra “segurança”, que, mesmo possuindo a significação de evitar situações conflituosas, semelhante à palavra “cômodo”, não carrega, comumente, nos enunciados concretos, um sentido relacionado a egoísmo. Certamente, a palavra “segurança” no enunciado do DA não possui uma valoração neutra, mas é empregada com uma apreciação menos negativa do que a palavra “cômodo”.

Observamos aqui, entre o enunciado matriz e o enunciado parafraseado, um processo que visa minimizar o valor apreciativo negativo. Mesmo assim, como veremos no estudo da construção de sentido em uma próxima RPAA realizada *a posteriori* pelo docente, o acento valorativo negativo sobre a atividade de permanecer no cálculo continua, fornecendo-nos assim pistas de que o emprego da palavra “segurança” no enunciado realizado também

carrega uma apreciação negativa, mas, evidentemente, como demonstrado acima na análise, menor do que na construção que a palavra *cômodo* foi utilizada.

Se, assim como os pesquisadores e o Docente, tomarmos como verdadeira a afirmação de que há, em uma aula com o objetivo de ensinar a linguagem matemática, dois polos: um correspondente à atividade de calcular e, no outro, a de aula, verificamos, por meio do diálogo realizado nessa sessão de ACS, que o Docente se encontra mais no polo relativo à atividade de calcular. Mais do que apenas verificar, descobrimos, por meio do diálogo e da análise dialógica, que ele permanece na atividade de cálculo por justamente essa apresentar menos risco, ou seja, oferecer segurança ao professor. Por isso, agora, nos preocupamos em descobrir, juntamente com o professor, quais são os riscos que a atividade de aula, e não a de calcular, oferece ao professor que o faz assim ficar mais no cálculo do que na aula. Além disso, ao final deste item, quando trazemos, por relação dialógica, a fala do aluno, buscamos compreender o impacto para os discentes quando o professor permanece em seu território seguro, a atividade de calcular no quadro.

#### *Aula: uma atividade de interação e exposição*

Ainda nesse primeiro movimento de construção e reconstrução acima analisado, há a verbalização de que permanecer na atividade de cálculo, segundo o DA, dá mais segurança e, por isso, é comum no seu coletivo de professores de matemática. Nas palavras do docente: há “professores de matemática que se afirmam só nisso”, na atividade de calcular. Após a verbalização desse enunciado, P1 questiona: “o que significa se afirmar só nisso?”, e o DA responde com a seguinte sequência de construção e reconstruções: 1) “afirmar é: não correr riscos né?”; 2) “não: éh: se expor” e; 3) “não não ir além de”. Nesse processo, que se realiza em três enunciados, há uma busca por uma precisão terminológica que responda, de modo relativamente satisfatório, a pergunta do pesquisador: Afinal, o que é se garantir no cálculo? Para responder tal questionamento, o docente se depara com o “difícil de dizer” (CLOT, 2010), o que o leva a realizar mais de uma construção enunciativa. Isso significa que nesse momento ele se encontra em condições que “exigem dele instrumentos para além daqueles dos quais dispõe” (LIMA, 2015), ou seja, é afetado. Esse afeto é visível na dificuldade de encontrar em um primeiro momento, em seu repertório, um enunciado/pensamento que possa vir a estabilizar sua atividade mental, ou seja, responder às instâncias dialógicas, àquelas

consigo mesmo (subdestinatário), as com o pesquisador-ouvinte (destinatário) e, por fim, às de seu coletivo de trabalho (supradestinatário)<sup>39</sup> (CLOT, 2010).

Além da troca lexical, no seguinte movimento de RPAA's: “afirmar é: não correr riscos *né? não: éh: se expor não não ir além de*”, o afeto, acima mencionado, também ficou marcado pelos marcadores conversacionais de hesitação. Como podemos observar, nos segmentos acima em itálico, há, entre o primeiro e o segundo enunciado, a expressão “né?”, que, nesse caso, serve como uma expressão sem relevância semântica que garante um espaço temporal, que é novamente requerido com o alongamento do “não” e do “éh”, representado por dois pontos na transcrição. Ainda, antes da última RPAA, há a repetição do “não”, o que também lhe fornece tempo para realizar a nova formulação textual. Vimos, no capítulo anterior, que esses marcadores podem ser compreendidos como evidências materiais do momento em que o sujeito busca solucionar um obstáculo oriundo de uma situação na qual ele encontra-se afetado, isto é, em defasagem em relação ao seu meio.

Essas marcas, como já tratadas no capítulo quatro, evidenciam uma dificuldade de construção enunciativa e, ao mesmo tempo, do pensamento, já que o pensamento se realiza na palavra (VIGOSTKI, 2009). Se houvesse tal pensamento *a priori*, totalmente pronto, sem possibilidade de reconfiguração diante dos embates dialógicos, o sujeito, possivelmente, já teria uma forma, isto é, um enunciado para materializar tal pensamento. Sendo assim, essa dificuldade, o “difícil de dizer”, é oriunda de uma nova atividade sobre si mesmo na qual, ao esclarecer o outro sobre sua própria atividade, o sujeito esclarece, ao mesmo tempo, a si mesmo. Afinal, a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque *dialógico* (BAKHTIN, 2015, p.67 – Grifos do autor) que se realiza na troca de ideia com o outro, processo esse fundamental, pois

a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos *outros* é que a ideia começa a ter vida, isto é, formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerando novas ideias. (BAKHTIN, 2015, p. 98 - grifos do autor) .

Desta forma, a posição valorativa negativa sobre a atividade de calcular no quadro fica evidente na última sequência de análise desse trecho, quando, após construir os três enunciados acima analisados, o docente menciona que “é mais fácil você éh: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil”. Como podemos relebrar no seguinte trecho:

<sup>39</sup> Para conceituar essas três instâncias do diálogo, Clot (2010), baseando-se em Bakhtin, as denomina dedestinatário, o ouvinte imediato. De sobredestinatário, o diálogo com o participante invisível, e, por fim, o subdestinatário, que se trata do “pequeno diálogo’ consigo mesmo” (p.233).

P1: eles se garante no cálculo é isso que você está dizendo ou não?

DA: é: ( )

[

P1: o que significa se afirmar só nisso?

DA :afirmar é: não correr riscos né? não: éh: se expor não não ir além de é mais fácil você éh: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil

Por mais que não ocorra uma conjunção explicativa, esse enunciado: “é mais fácil você éh: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil” visa à construção do porquê fazer cálculos no quadro é “não correr riscos né? não: éh: se expor não não ir além de”. Assim, é como se houvesse um “porquê” que acaba não sendo materializado, provavelmente devido ao aspecto mais informal do discurso oral, oriundo de suas características específicas de planejamento, no qual o falante constrói o que e como dizer quase ao mesmo tempo (HILGERT, 1999).

Nessa explicação: “é mais fácil você éh: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil”, há uma RPAA que se realiza pela troca do enunciado matriz: “fazer cálculos no quadro”, pelo enunciado parafraseado: “encher quadros de cálculo”. Há, nesse movimento, uma paráfrase paralela (HILGERT, 2002b) que busca uma adequação do vocabulário e/ou uma precisão terminológica que evidencia a busca por uma palavra que realize um pensamento que estabilize a atividade mental do falante (BAKHTIN/VOLOCHÍVO, 2009), mesmo que provisoriamente. Por isso, também traçaremos os possíveis sentidos dessas palavras e , a partir disso, compreender a substituição entre “fazer cálculos no quadro” por “encher quadros de cálculo”.

A palavra “fazer”, utilizada na primeira formulação: “fazer cálculos no quadro”, significa, de acordo com o dicionário Houaiss (2001); 1 produzir através de determinada ação; realizar, obrar 1.1 t.d. formar (um todo composto), ordenado ou juntado gradualmente seus elementos constitutivos; executar a construção de; construir, erguer [...] 2 realizar (algo abstrato) (ANTÔNIO, 2001, p. 1316).

Já a palavra “encher”, utilizada na segunda formulação: “encher quadros de cálculo”, significa, de acordo com o dicionário Houaiss (2001); 1 t.d.e pron. ocupar determinado espaço ou determinado volume; tornar(se) cheio ou pleno [...] 3 t.d. consumir toda disponibilidade; ocupar, tomar [...] 6 t.d. existir ou apresentar-se em considerável quantidade [...] 7 bit. Impor carga excessiva; sobrecarregar, cumular [...] (ANTÔNIO, 2001, p. 1136).

No nível da significação, dicionarizada, é possível observar que o verbo “fazer” apresenta possibilidades de sentidos que não estão ligados a um posicionamento valorativo

positivo ou negativo. Evidentemente, quando empregada pelo docente, há uma apreciação, em algum grau, como todo enunciado concreto (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Nesse caso, ela é negativa, revelando que a atividade de realizar o cálculo no quadro é mais fácil, pois implica “não correr riscos [...] não: éh: se expor não não ir além de”.

No enunciado autoparafraseado, DA refaz sua escolha lexical, trocando “fazer” por “encher”. Nessa troca há a intensificação do acento valorativo negativo ligado à atividade de realizar cálculos no quadro, já que a palavra “encher”, em sua significação, isto é, em seu sentido sedimentado, está ligada a um fazer que ultrapassa o limite, sendo, até mesmo, de acordo com o dicionário supracitado, sinônimo de “carga excessiva; sobrecarrega”.

Sendo assim, nessa troca lexical, há um intensificação, se compararmos a primeira com a segunda construção, do acento de apreciação valorativa negativa em relação a essa prática docente, a de permanecer na atividade de calcular, que, segundo o professor, é comum entre seus colegas de profissão. Assim, encher quadros de cálculo, faz parte do gênero<sup>40</sup> profissional daquele coletivo de trabalho, isto é, trata-se uma atividade relativamente estável (CLOT, 2010).

Outra temática, intrinsecamente ligada com a primeira, tratada na mesma etapa selecionada da ACS com o DA, é a questão do desgaste emocional que a interação com os alunos requer do professor, levando o docente a permanecer na atividade de calcular. Afinal, “é mais cômodo [...] é até mais seguro para um professor de matemática ficar no cálculo”. Podemos verificar essa relação entre o desgaste emocional e a opção por permanecer no cálculo nas palavras do próprio docente, como podemos conferir a seguir (L.840):

P1: não não se arriscar seria o quê? quais seriam os riscos se você vai além do cálculo? quais seriam os riscos que você corre?

DA: por exemplo de um aluno éh:... sair com alguma coisa atravessada: um  
desgaste de relacionamento alguma coisa}<sup>41</sup> assim entende?

P1: quer dizer que estar na aula: de alguma forma te

DA: [ te exige mais

Essa atitude do professor, a de permanecer na atividade cálculo, revela um equilíbrio que ele tenta alcançar para que sua saúde não fique comprometida, pois há, nas próprias

<sup>40</sup> Para compreendermos esse paralelo traçado por Clot (2010) entre o conceito de gênero de Bakhtin (2011) e o gênero na atividade humana socialmente organizada, como o trabalho docente, é necessário nos ater ao que Clot (2010) denomina de “*abordagem da atividade em situação do ponto de vista do gênero*” (2007, p.35 - Grifos do autor). Essa abordagem evidencia que a atividade socialmente organizada, assim como o discurso, se realiza por meio de gêneros, ou seja, é relativamente estável.

<sup>41</sup> Esse símbolo entre as palavras “coisa” e “assim” serve na transcrição para marcar o fim da etapa de 5 minutos. Porém, como já pontuado, os limites para uma análise dialógica não é temporal.

palavras do docente, um desgaste oriundo da atividade de aula, pois esta “exige mais” do que permanecer em frente ao quadro realizando cálculo. Esse relato de que a atividade de aula exige mais é uma resposta do professor em relação à pergunta do pesquisador sobre a afirmação anterior do professor, na qual ele alega que é mais cômodo/seguro e de que a atividade de cálculo não gera riscos, pois, segundo o Docente, a aula, requer interação, gera mais situações nas quais são possíveis “ por exemplo, de um aluno sair com alguma coisa atravessada”. Ao materializar esse enunciado, o Docente, em seguida, o reformula a expressão “alguma coisa atravessada” para: “um desgaste de relacionamento”. Após, evidenciando a função dessa autoparáfrase, que é dar esclarecimentos ao pesquisador, ele ainda busca verificar se o pesquisador compreendeu seu enunciado com uma pergunta ao P1: “alguma coisa assim entende?”

Porém, nesse refúgio na atividade de calcular, há um descontentamento do próprio docente oriundo da falta de interação com seus alunos e do curto prazo de convivências com eles, de apenas um semestre. Essa insatisfação, marcada pela verbalização do descontentamento em não conseguir identificar seus alunos, advêm, nas palavras do Docente, da forma de organização da disciplina, que é semestral, não anual, como podemos observar no seguinte trecho selecionado da mesma etapa, a nona (L. 760):

PA: aliás essa é outra crítica ao semestral que eu faço... em uma turma com cinquenta alunos em um semestre você não fica... você como professor sai frustrado eu saio frustrado de um semestre... porque você eles passam e você não consegue identificar claramente todos os alunos é muito pouco tempo

No trecho acima, temos uma tentativa de enunciação, que acaba sendo interrompida: “você não fica...”. Após a pausa, o DA afirma que: “você como professor sai frustrado” e, por fim, faz a paráfrase desse: “eu saio frustrado de um semestre”. Há, nessa primeira tentativa, entre a primeira e a segunda enunciação, uma evidência do “difícil de dizer” (CLOT) que, nesse caso, fica marcado por uma pausa que interrompe a construção do enunciado matriz. Já no movimento do segundo para o terceiro enunciado, há uma troca do pronome “você” para o “eu”. Quando o professor utiliza o “você” no caso: “você como professor sai frustrado”, há uma embreagem do actante. Segundo Fiorin, “a embreagem actancial consiste na neutralização de oposições no interior de uma categoria de pessoa” (1996, p. 84 ). Nesse caso, a embreagem ocorre da segunda pessoa do singular pela primeira pessoa do singular. Nela o sujeito “dirige-se a si mesmo, como se ele fosse uma segunda pessoa. Há um processo de desdobramento fictício do enunciador, que se constitui num outro, para ser alvo de suas



apreciações, confidências, etc” (FIORIN, 1996, p. 93). Assim, na segunda construção, que é iniciada com a primeira pessoa do singular “eu”, o docente marca o retorno ao “eu”. Esse movimento, do “você” ao “eu” e vice-versa, marca a própria formação da consciência, já que, nas palavras de Benveniste (2005):

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne um *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por um *eu* (p.286 – grifos do autor).

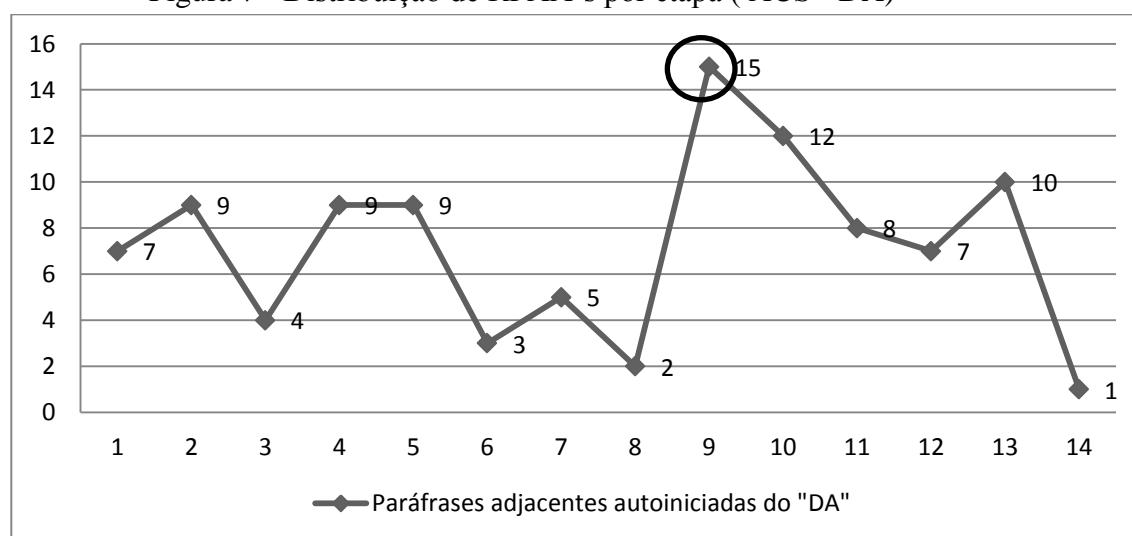
Esse vestígio da construção de um “eu” que torna-se um “tu” para si mesmo trata-se um momento de realização do contato social consigo mesmo, isto é, da tomada de consciência. Nas palavras de Vigotski (2010), “tomamos consciência de nós mesmos apenas na medida em que somos para nós mesmos um outro, ou seja, algo estranho” (p. 234). Assim, fica marcado, pelo emprego do pronome em segunda pessoa, e o movimento de retorno a primeira, o *ponto-chave* da realização da autoparáfrase, que é o momento em que o sujeito confronta-se, por mediação originária da projeção de um não-eu, consigo mesmo. Em outras palavras, há um movimento do “eu” para um “não-eu” e o retorno do “não-eu” para o “eu”. Aqui, podemos visualizar, com maior clareza, a proposta mencionada no capítulo 4, de que a RPAA, evidencia, materialmente, a função da linguagem de *automediação*. Essa projeção de uma não-eu é justamente o que possibilita tal mediação, não de caráter individual no sentido próprio do termo, mas pela iniciativa do próprio sujeito em virtude da projeção de um não-eu. Não apenas na projeção, mas também a de responsividade a essa instância.

Com esse movimento da consciência desencadeado pela automediação, evidenciamos a descoberta do próprio docente em se encontrar em uma situação de refúgio, a de permanecer em excesso na atividade de calcular. E, ainda, que faz isso em busca por proteção/segurança em relação a possíveis conflitos oriundos da interação com o aluno e que, ao mesmo tempo, se vê afetado, de forma negativa, por tal situação de refúgio em sala de aula.

Agora, com o auxílio da análise de gestos e enunciados produzidos em outras fases da intervenção clínica aqui analisada, incluindo as sessões de autoconfrontação com os discentes, buscamos compreender a relação e o impacto da atividade realizada em excesso de calcular no quadro para o aluno, aquele, que, como já exposto nesta pesquisa, encontra dificuldade de ensino-aprendizagem nas disciplinas que tem como objetivo o ensino da linguagem matemática e que, por isso, acaba resultando em reprovação e desistência.

Quando observamos a tabela de ocorrência de RPAA por etapa desta sessão de ACS aqui analisada, observamos que a etapa aqui analisada, a nona, juntamente com a décima, foram as que se destacaram em termos quantitativos na presença de RPAA's, como podemos observar abaixo:

Figura 7 - Distribuição de RPAA's por etapa ( ACS - DA)



Fonte: Anexo A

Importante frisar que o tópico discursivo dessas duas etapas foi construído no diálogo sobre a diferença entre a atividade de calcular e a aula de cálculo. Dessa forma, podemos afirmar que esse assunto, além de afetar o docente, o provocou movimentos que o levaram a pensar e repensar sua atividade. Os movimentos de RPAA analisados acima revelam esse tateamento (LIMA, 2010) enunciativo sobre a diferença entre a atividade de aula e a de cálculo, e as implicações de cada uma delas. Ao passo que, após, tais instabilidades não se fazem mais presentes, e DA afirma que ficar no quadro é cômodo e que: “e gostaria de de de ir além sair da zona de conforto do quadro ir além do cálculo” (L:969).

#### *Reformulação do gesto docente e discente*

Para finalizar a análise desta etapa, trataremos da reformulação, além daquela priorizada até aqui, a do signo linguístico, para a do gesto. Para isso, nos pautamos na afirmação de que “o enunciado é o protótipo de toda atividade humana” (CLOT, 2006, p. 93). Sendo assim, propomos que há também reformulações, inclusive por PPAA, na atividade humana socialmente organizada, como um todo, e que essas também são oriundas do movimento gerado pelo dialogismo que afeta o sujeito. Tal hipótese pode ser observada pelo

movimento do professor em “descer” pelas fileiras para realizar algumas questões sobre a matéria para os alunos. Momento esse escolhido para ser o trecho de discussão na ACS. Podemos, abaixo, conferir uma imagem desse gesto:

Figura 8 - DA "desce" entre as fileiras



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

O Docente, nesse momento de captura da imagem, verbalizava o seguinte enunciado: “vou falar com a piaçada um pouco pra mostrar no vídeo que eu me preocupo com a piaçada... se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente?”.

Para compreender esse enunciado, é necessário retomar a conversa realizada com o DA após a primeira observação de sua aula, ainda sem a presença da câmera. Na devolutiva dessa primeira observação, a bolsista que acompanhou a ação, P4<sup>42</sup>, menciona que o professor não “desce” entre as fileiras durante a aula, ou seja, permanecendo quase a totalidade do tempo diante do quadro. Depois, na gravação, em outra aula, mas na mesma turma, o DA “desce” várias vezes entre as fileiras. Tal reformulação do comportamento é abordado por P1, agora em sessão de ACS, como podemos observar<sup>43</sup>:

Quadro 9 - DA verbaliza sobre a reformulação de seus gestos docentes

L. 694-713	P1:	certo... você você se lembra após a nossa: observação a primeira vez... que nós viemos aqui a sala estávamos a: a P4... né? a P2 eu... e a P4: na nas anotações que ela fez... né? ela comenta com você o seguinte dizendo “olha o professor não desce entre as carteiras”... né? e você naquela ocasião não sei se você se lembra você comenta assim “eu não não”
	DA:	[ e eu raramente [ “e eu raramente vou eu raramente vou”
	P1:	[

<sup>42</sup> Como mencionado no capítulo “*Materiais e métodos*” ela, na ocasião, era Bolsista do projeto “Digitalização de Recursos Educacionais de Apoio à Formação Docente Continuada”, Graduanda, naquele momento, do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UTFPR, Câmpus Pato Branco.

<sup>43</sup> Optamos em colocar esse trecho em quadro, não em citação, devido a sua extensão e aos diversos “assaltos” aos turnos que ocorrem.

		raramente vou
DA:	né? e aí gente a gente nós nós estávamos	
P1:	[	
	eu fui acho que uma vez aí né?	
DA:	[	
		a aula que nós...-- você foi várias vezes
P1:	fui?	
DA:	na na aula que nós filmamos	
P1:	fui várias vezes?	
DA:	várias vezes... aquela ali é a segunda em uma sequência de várias	
P1:	nossa não: não: me políciei nisso... interessante	
DA:		

Tendo em vista tal histórico, podemos agora compreender o enunciado: “vou falar com a piazzada um pouco pra mostra no vídeo que eu me preocupo com a piazzada... se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente”. Esse enunciado, juntamente com o gesto de descer entre as fileiras, está respondendo aos anteriores, os levantados em um primeiro momento por P4 e, ao mesmo tempo, aos possíveis enunciados futuros dos pesquisadores: “se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente”. Sendo assim, junto a essa resposta, no nível de enunciado, há também a resposta em termos do gesto realizado em ir, não uma, mas várias vezes aos alunos, interagindo com eles, mesmo com os que estão ao fundo da sala. Afinal, gesto e enunciado concreto não se separam (BAKHTIN, 2011).

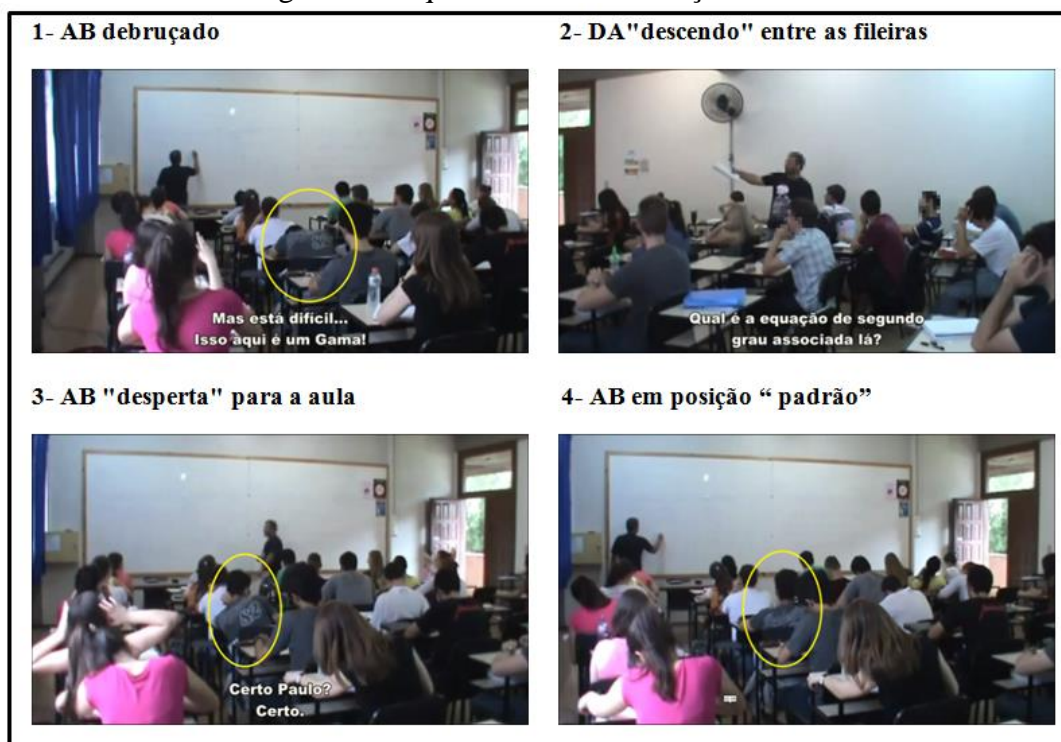
Dessa forma, a reformulação ultrapassa o nível linguístico, chegando ao gesto. Com isso, podemos propor que as propriedades aqui levantadas para a RPAA, no nível do signo linguístico, também podem ser aplicadas a outras atividades semióticas, como o gesto do trabalhador. Afinal, entre “as palavras e a atividade linguística em situação real de comunicação verbal existe a mesma relação extremamente complexa existente entre os instrumentos e a atividade de trabalho em situação real de exercício profissional” (LIMA, 2015, p. 874-875).

Essa reformulação do gesto docente desencadeia, nesse caso, reformulações do gesto discente. Para visualizarmos tal processo, traremos pequenos trechos de uma sessão de ACS realizada com um aluno, o AB, que estava presente na aula observada do DA, resultante da ação clínica com uma dupla de discente, conforme mencionamos no capítulo “*Materiais e métodos*”.

Dessa referida ação, realizada por e com dois discentes, resultou minha pesquisa realizada quando bolsista de Iniciação Científica (ARIATI E LIMA, 2016), e, com ampliações, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (ARIATI E LIMA, 2015), realizado para o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco.

Nesse trabalho constatei a reformulação do gesto de um dos alunos que estava presente na aula do DA. Esta constitui, em um primeiro momento, no aluno estar debruçado sobre sua carteira, e, após o professor “descer” entre as fileiras, esse mesmo aluno reformula sua posição, como podemos observar na sequência abaixo ilustrada:

Figura 9 - Sequência de reformulações do AB



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

Nas imagens é possível observar uma sequência de reformulações do gesto do aluno. Essa mudança na posição do discente foi o que motivou os pesquisadores a realizar o convite a ele para participar da sessão de autoconfrontação para, além de o fornecer uma oportunidade de desenvolvimento, compreender a relação entre os gestos discentes e docentes e se há, entre eles, dialogismo.

Em autoconfrontação realizada com esse aluno, P4 coloca a seguinte observação para o aluno, aquele mesmo das imagens acima: “você estava ali recostado dormindo -- quando o professor desceu você na volta quando a câmera voltou você já estava sentado”<sup>44</sup> e, após, pergunta: “isso mudou a sua postura de alguma forma o professor ir buscar o aluno?” O aluno

<sup>44</sup> Quando realizarmos citações das intervenções realizadas com os alunos, diferentes das originárias da intervenção com os professores, essas não serão seguidas com o número da linha correspondente na transcrição. Isso se deve ao fato de que essas transcrições não se encontram em anexo à esta pesquisa. Porém, elas poderão ser consultadas, em um momento *a posteriori* da defesa desta pesquisa, na tese de doutorado de Althaus (cf. ALTHAUS E BANKS-LEITE, 2016.)

responde prontamente que “não”, e ainda explica que esse comportamento é uma estratégia sua de quando está cansado. Nas palavras do aluno: “tipo durmo um pouco aí depois eu levanto e copio eu acho que eu devo ter dormido de novo na aula”. Ou seja, a atitude do professor em “descer” até os outros alunos e questioná-los não teve relação com o fato de ele ter “despertado”, como podemos conferir no trecho (L. 118- 122):

P4: então quando o professor você estava ali recostado dormindo quando o professor desceu você na volta quando a câmera voltou você já estava sentado isso mudou a sua postura de alguma forma o professor ir buscar o aluno?

AB: não eu te/eu faço muito isso quando eu estou cansado eu tipo durmo um pouco aí depois eu levanto e copio eu acho que eu devo ter dormido de novo na aula

Porém, em um segundo momento, P3 retoma esse mesmo tema, e a resposta negativa do aluno em relação ao fato de o professor “descer” por entre as fileiras ser o motivo que o levou a mudar de resposta é reconstruída, como podemos conferir no trecho de transcrição dessa ACS com o AB (L. 242- 251):

P3: uma questão do vídeo que chamou atenção nossa... é: tanto que a gente foi procurar você e que não sei se foi coincidência ou não isso você pode esclarecer que justamente a hora que a: Carline falou que o Antônio vai chamar os outros meninos que estão dormindo que você acaba acaba: despertando né? isso foi uma coincidência não foi?

AB: não é porque ele foi acordar os meninos e acho que não lembro se ela estava na minha frente ou do meu lado... que é a minha amiga... ela deu uma chacoalhada na cadeira... “tipo acorda... porque ele vai vim te acordar” aí eu levantei

P3: então querendo ou não essa interação que o Antônio teve com os outros alunos acabou mexendo com você também?

AB: sim

Nesse segundo momento, o aluno explica que o fato de o professor ter ido até os outros alunos, os questionando sobre a matéria, fez com que sua colega lhe desse “uma chacoalhada na cadeira” dizendo: “acorda... porque ele vai vim te acordar”. Ou seja, a relação entre as duas ações, a do professor “descer” e do aluno “despertar” não foi direta, pois foi uma colega que o alertou de que o professor estava fazendo questões aos alunos, mas tal relação, mesmo que indireta, entre o gesto docente e a mudança de postura do aluno aconteceu. O gesto docente provocou novas exigências para os alunos, das quais, para responder, tiveram que reformular suas posturas.

Dessa forma, observamos dois momentos. No primeiro, o professor realiza o gesto em “descer” entre as fileiras, provocado por novas exigências sociais oriundas do método de autoconfrontação, e respondida tanto em termos gestuais, quanto na própria verbalização enquanto realizava tal gesto: “ vou falar com a piaçada um pouco pra mostra no vídeo que eu me preocupo com a piaçada... se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente... tudo bem cara?”. Já no segundo momento, há a reconstruções do gesto discente, deixam evidentes que o motor da reformulação é o afeto oriundo do embate dialógico, seja no nível do signo linguístico ou de qualquer gesto semiótico.

Nas análises dos trechos anteriores, composto por enunciados produzidos pelo Docente, verificamos que o fato de encher o quadro de cálculos resulta em uma permanência, em excesso, na atividade de calcular e não na de aula. Isso se dá justamente por essa atividade ser uma atividade que dá maior segurança ao professor. No entanto, nas análises dos gestos discentes e em sua respectiva enunciação sobre esse, verificamos um excesso de passividade, ou seja, em não permanecer, juntamente com o professor, na atividade de calcular no quadro. Tal passividade, na atividade de calcular, acaba resultando em um aluno que dorme e/ou se encontra desengajado naquela atividade de cálculo proposta pelo professor. Assim, é possível observar que a origem do desengajamento pode estar na falta de interação, pois é somente quando o aluno é afetado pelo Docente que sai da atividade de calcular no quadro para questionar os alunos sobre o cálculo, impondo com isso um grau de dificuldade, e, por isso afeto (LIMA, 2015), que o aluno acaba “despertando” para a aula, ou seja, agindo (CLOT, 2016).

Com essas análises, é possível visualizar a seguinte situação: o aluno não sendo afetado em sala de aula, já que o professor não interage com esse, acaba não agindo naquela atividade proposta pelo professor. Afinal, para agir, o ser humano precisa ser afetado, já que é justamente a situação de defasagem em relação ao seu meio que faz o ser humano agir (LIMA, 2015; CLOT, 2016). Porém, essa situação não pode ser resumida apenas ao exposto acima, há mais variantes nesse processo, como o afeto resultante das avaliações, das estratégias dos alunos e todo um escopo referente às condições concretas enfrentadas em sala de aula, como o excesso de alunos por turma, a ausência de ar-condicionado em dias quentes, as cargas horárias e as diversar atribuições enfrentadas por docentes e discentes. Sobre essas questões e seus respectivos impactos, ainda trabalharemos nas próximas etapas de análise, nas quais há trechos que tais variáveis são citadas pelos próprios envolvidos na intervenção clínica.

Ao findarmos a análise de trechos da etapa de 5 minutos selecionada da ACS com o DA, observamos que a presença de RPAA's em um número expressivo não se dá de modo casual, mas evidencia que há, nesse trecho, uma forte presença de um trabalho e (re)trabalho do sujeito ao verbalizar sua atividade, revelando, assim, momentos de desenvolvimento, já que o sujeito, a partir das reformulações, acessa e, ao mesmo tempo, recria posições sobre sua atividade. Isso não poderia ser diferente, já que é só em movimento que o corpo mostra o que é (VIGOTSKI, 2007).

### 5.1.2 Autoconfrontação cruzada com o Docente "A"

Na ACC com o DA, que teve duração de 61 minutos e 42 segundos, ocorreram 91 RPAA's. Na divisão da sessão em etapas de 5 minutos, tivemos, então, 13 etapas<sup>45</sup>. A etapa que apresentou o maior número de RPAA's foi a quinta, com um total de 16 ocorrências. Essa está localizada entre as linhas 445 e 519 da transcrição. Portanto, esta está localizada na fases 4 e 5. Essas fases têm como temáticas, respectivamente; a prática adotada pelo professor referente à entrada e saída de alunos e as estratégias por ele movidas em relação ao desengajamento dos alunos.

Essas temas na referida etapa, a quinta, surgem do diálogo entre o DA e o DB sobre as práticas adotadas em sala de aula em relação ao desengajamento dos alunos, em sala, nas disciplinas por eles ministradas. Esse tema, que já foi tratado nas análises realizadas a partir do *corpus* resultante da ACS com o DA, volta a aparecer na sessão de ACC com esse mesmo docente, o DA. Tal tema, por ser fortemente presente, revela que isso é problema que lhes impõe dificuldades durante a realização de suas práticas docentes e, por isso, os afeta (LIMA, 2015; CLOT, 2016). Em outras palavras, essa afetividade provocada por essas situações enfrentadas em sala de aula relativa ao desengajamento dos alunos os leva a verbalizá-las em situação de autoconfrontação. Somada as linhas da ACC com o DA, temos cerca de 753 linhas que tratam desse tema específico<sup>46</sup>. Assim, cerca de 60% da sessão foi ocupada por esse tópico discursivo, já que no total, em transcrição, tivemos 1263 linhas. Podemos indicar o salto quantitativo na ocorrência de RPAA's as etapas 4, 5 e 6, situadas entre as linhas 318 e 619, que tratam justamente do momento em ACC em que Docentes relatam o desengajamento dos alunos:

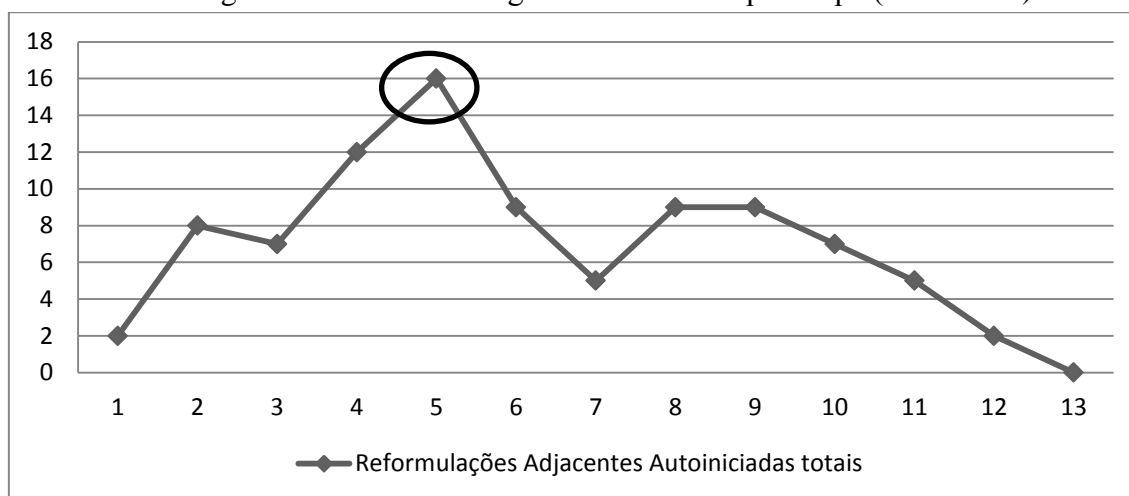
---

<sup>45</sup> 12 dessas etapas tiveram 5 minutos de duração e a última, isto é, a décima primeira, teve um minuto e 42 segundos.

<sup>46</sup> Como exposto na Tabela 5, essas linhas compõem a fase 2, 3, 4, 5, 6 e 10 da ACC com o DA.



Figura 10 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa (ACC - DA)



Fonte: Anexo C

No caso dessa sessão de ACC, o tema em questão surge no momento em que DA aponta a saída e entrada, sem sua permissão, de alunos durante sua aula, ainda na fase 2 da ACC (essa pode ser observada na Tabela 5), quando o DB comenta e assiste ao trecho de aula do DA. Podemos conferir esse momento no seguinte trecho daquela fase, a dois (L. 289-293):

DA:olha lá saiu mais um lá óh... mais um

DB: isso... eu saia com um: um: um de sala também quando quando era aluno o que eu percebo → é uma coisa que a gente percebe é que... eles não tem um momento para escolher para sair... não importa se você está começando alguma coisa que era o momento de você fixar

Tal afeto fica evidente quando, mesmo com a prescrição do DB de comentar a aula de DA, esse último toma o turno e verbaliza o fato de um de seus alunos ter levantado e saído de sua aula. Assim, o fundo afetivo-volitivo (VIGOTSKI, 2009) resulta de um comportamento de seu aluno do qual o professor é afetado.

Observamos, no trecho acima, uma RPAA de DB que se realiza pela troca pronominal, de “o que eu percebo” para, após, “é uma coisa que a gente percebe”. Nesse caso, tal reconstrução evidencia que não se trata de apenas dele, mas de algo comum ao coletivo de professores, isto é, observar que o aluno sai da sala mesmo em momentos nos quais o professor está explicando uma parte consideravelmente importante do conteúdo. Ou seja, não é apenas ele que observa isso, os professores de maneira geral.

Para compreendermos a pertinência do assunto relativo à entrada e saída de alunos, é necessário, antes, observar como esse tópico foi desenvolvido na sessão e, a partir disso, também como esse foi desenvolvido na etapa aqui analisada, a quinta. Para isso, trazemos aqui uma pergunta de DA para DB, realizada após esse último afirmar que a entrada e saída

de alunos sem permissão não ocorria em suas aulas. Sobre isso, DA pergunta: “a não acontece você::? exige que eles não saiam” (L. 309-310). Em resposta, DB afirma: “nem entrem fora do horário também sou meio... meio rigoroso nessas coisas” (L. 311). Assim há, nesse momento, um choque de estilos, isto é, uma diferença na forma com que os Docentes combinam seus gestos em sala de aula. Afinal o estilo, na “*abordagem da atividade em situação do ponto de vista do gênero*” (CLOT, 2007, p. 35 - grifos do autor), diz respeito ao momento no qual, ao realizar determinada atividade, o sujeito opta por uma variante pertencente a um gênero de atividade daquela esfera social, e, ao mesmo tempo, a recria de acordo com sua memória pessoal e com a situação concreta na qual age (CLOT, 2010; ARIATI e LIMA, 2018). Assim, o estilo de DA difere do de DB. Isso fica marcando quando esse último afirma que não permite que seus alunos saiam, como podemos conferir abaixo (L. 318 - 326):

DA: é eu era muito muito assim que nem o Bernardo falou ali de: impor regras  
ninguém entrar ninguém sair casos extremos só sair  
 P1: você era assim?  
 DA: eu era assim  
 [   
 P1: hoje você:::  
 [   
 DA: não não sou mais ó: pode ver esse aí sou eu essa é a minha  
 aula (aluno) entrando e saindo

Verificado esse conflito de estilo, o P1 lança uma questão à DA: “você era assim?” (Assim como DB em relação a não permitir que os alunos entrem e saiam de sua aula sem permissão). Em resposta, DA observa que também era como DB no início de sua carreira. Porém, atualmente, em suas palavras: “não não sou mais ó: pode ver esse aí sou eu essa é a minha aula (aluno) entrando e saindo”.

Ainda no trecho acima, observamos uma RPAA que se realiza pela troca de “ninguém entrar e sair” por: “casos extremos só sair”. Nesse momento, com essa reformulação, o Docente busca definir sua prática quando, em suas palavras, menciona: “era muito mais de impor regras”, esclarecendo, com essa RPAA, que alunos até saíam da sala, mas apenas quando se tratava de uma emergência.

Como veremos, esse assunto, não só em relação ao aluno que entra e sai sem permissão, mas também em relação ao que, em geral, realiza outras atividades estranhas à aula, que foi tratado no início da sessão, volta e tem seu desenvolvimento justamente na etapa aqui analisada, a quinta. Nessa, DA relata a questão que ele mesmo nomeia como “as preocupações de seu lado educador”, como podemos conferir no trecho abaixo (L. 465 - 468):

DA: antigamente eu acho que já falei isso eu era eu me preocupava mais com o lado de educador assim né? “a vamos sentar direito olha a postura: ra éh:: o chiclete para de mascar chiclete isso aí tira tua concentração”... sou da escola lá dos maristas ((escola privada)) “olha o uniforme você está sem o uniforme você tem que ir lá assinar a observação” tirava da sala de aula via a tarefa de todo mundo quem não fazia a tarefa tinha que sair

Nesse excerto, pelo uso do termo “antigamente”, é possível verificar que atualmente DA opta por não se preocupar tanto quanto antes com seu “lado educador”. Assim, buscamos aqui identificar os motivos (o fundo afetivo-volitivo) que levaram o docente a fazer essa opção e as possíveis implicações disso para sua saúde.

### *O lado educador e a saúde do professor*

Para compreendermos o movimento que ocorreu e ocorre em DA em relação às reformulações de suas práticas voltadas ao aluno que se apresenta desengajado da atividade de aula, selecionamos o seguinte trecho da etapa aqui analisada, a quinta (L. 472 - 486):

DA: é que se eu for entrar em atrito com aluno eu vou dizer “POXA ESTÁ PENSANDO O QUÊ?” eu vo/eu sei disso meu estopim é curto ~~meu meu pavio é muito curto~~ então se eu for fazer isso eu posso fazer mas eu vou me estressar muito mais... eu me estragar estragar minha aula

No enunciado acima, DA compartilha o porquê está evitando as preocupações de seu “lado educador”, já que esse lado, segundo ele, o faria entrar em atrito com os alunos quando, por exemplo, tivesse de cobrá-los por dormirem em sala de aula, saírem sem permissão etc. Em suas palavras, ao se preocupar com essas questões ele iria se “estressar muito mais”. Com isso, DB afirma que, com o passar do tempo, deixou a prática de intensa cobrança em relação ao comportamento dos alunos justamente para evitar situações de estresse. Faz isso, em suas palavras, por se ver como uma pessoa de “estopim curto” e/ou “pavio muito curto”.

Ambos os enunciados, “meu estopim é curto” e “meu meu pavio é muito curto”, são expressões idiomáticas que possuem um significado e, nesse caso, sentidos semelhantes. A palavra estopim significa: “1 fio ou cordão embebido em substância combustível que comunica o fogo a uma carga explosiva” (ANTÔNIO, 2001, p. 1258). Dessa forma, uma pessoa, ao dizer que seu estopim é curto, significa, comumente, que é levada à explosão emocional em pouco tempo. Já a palavra “pavio” significa, segundo o dicionário: “1 mecha de vela [...]”(ANTÔNIO, 2001, p. 2158). Já a expressão “ter pavio curto”, que se trata de um

emprego, segundo o dicionário, informal, significa: “ser explosivo, irritar-se com facilidade” (ANTÔNIO, 2001, p. 2158). Com significações e sentidos semelhantes, essa reformulação por RPAA está mais na esfera da repetição do que da recriação.

A repetição, segundo Marcuschi (2002), “*é a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito do mesmo evento comunicativo*” (2002, p. 107 - grifos do autor). Sendo assim, podemos aqui visualizar a problemática das fronteiras entre o que se trata uma repetição, uma paráfrase e uma correção, já que, segundo Marcuschi (2002), a repetição pode ser considerada como uma nova produção com a troca de um item lexical semelhante, como é o caso dessa RPAA analisada. Por isso, ao invés de traçarmos os limites precisos entre essas três modalidades de reformulação: a repetição, a paráfrase e a correção, analisamos como essas se comportam dentro de um espectro de dois extremos<sup>47</sup>. De um lado, o da repetição fictícia absoluta e, de outro, o da negação total do enunciado anterior.

Quando há uma repetição de uma oração, como o caso acima analisado, em que ocorre a reformulação “de meu estopim é curto”, para, em seguida, “meu meu pavio é muito curto”, essa serve “como estratégia para *reafirmar, contrastar* ou *contestar* argumentos (MARCUSCHI, 2002, p. 129). Nesse caso, como veremos, trata-se de uma reafirmação ligada à intensificação de uma argumentação, já que na segunda construção temos a inclusão do advérbio de intensidade “muito” (AZEREDO, 2008). A presença desse advérbio no segundo enunciado tem como efeito reafirmar o argumento que DA faz em relação à sua própria personalidade, para, após, como veremos a seguir, justificar suas práticas docentes.

A troca lexical da palavra “estopim” por “pavio” revela uma tentativa, além da intensificação motivada pela repetição e acréscimo do advérbio de intensidade, de reforçar o argumento com uma palavra mais utilizada<sup>48</sup>, buscando assim dar maior legitimidade a sua argumentação. Assim, outra característica sobressalente da realização da RPAA é a da questão argumentativa. Essa se realiza justamente pelo movimento do falante ao projetar o seu ouvinte, antecipar, e utilizar palavras que melhor atendam aos seus objetivos enunciativos permitindo, com isso, avaliar e refazer seu enunciado do ponto de vista de sua efetividade argumentativa, quando necessário. Isso ocorre porque todo enunciado reivindica um objeto e, para isso, precisa entrar em uma disputa com o outro sobre esse objeto (BAKHTIN, 2002).

<sup>47</sup> Consideramos a repetição absoluta fictícia, pois, como afirma Bakhtin (2011), mesmo quando um discurso é uma citação direta, esse, por estar em um diferente contexto enunciativo já é outro enunciado. Já no caso da negação absoluta, carecemos de estudos para firmar que essa também pode, assim como a repetição absoluta, ser impossível.

<sup>48</sup> Consideramos que a expressão “pavio curto” seja mais utilizada, pois essa se encontra, inclusive, dicionarizada.

Por esse conflito constituinte da linguagem, é que todo enunciado possui um horizonte avaliativo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009) e, por isso, um posicionamento. Para tais posicionamentos, que sempre reivindicam a verdade sobre o objeto (BAKHTIN, 2002), há estratégias argumentativas que visam certo convencimento de seu outro, do ouvinte. Assim, todo enunciado possui, em algum grau, uma característica argumentativa. Sobre isso, segundo Savian (2010), “se não quiséssemos convencer, não teríamos motivos para expor nossas ideias; seríamos indiferentes. Ao contrário, se nos exprimimos, é porque pensamos ter razão, ou, ao menos, consideramos razoáveis nossas ideias” (p. 09).

Tendo enfatizado um posicionamento sobre sua própria personalidade, o de ter um “pavio muito curto”, DA continua sua enunciação, argumentando que é justamente por isso que ele acaba se estressando muito em sala de aula. Em seguida, DA menciona ainda que pode até vir a cobrar do aluno um comportamento mais condizente com o ambiente de ensino-aprendizagem formal. Porém, ao fazer isso, ele irá se “estressar muito mais”. Assim, esse enunciado evidencia que DA busca, de algum modo, proteger sua saúde. Estratégia essa adotada ao longo de seus anos de experiência, já que em um momento passado de sua carreira, ele “se preocupava mais com seu lado educador”.

Ao enunciar que poderia até vir novamente a se preocupar com “seu lado educador”, mas que isso lhe traria prejuízos a sua saúde emocional, ele lança mão de uma RPAA. Essa consiste em reformular o enunciado: “eu vou me estressar muito mais” para, em seguida, após um pausa: “eu me estragar estragar a minha aula”. Nessa RPAA há uma ampliação do primeiro enunciado, enfatizando que além de sua própria saúde, ele estaria também, por consequência, estragando também sua aula. Tal paráfrase – que se realiza por uma ampliação de elementos sintáticos – funciona como se DA, prevendo um posicionamento não desejado dos pesquisadores e do colega de profissão, respondesse à seguinte questão: mas você não se preocupa com sua aula? Assim, por antecipação, motivado pelo embate dialógico, DA, no segundo enunciado, verbaliza que, ao se causar estresse, mediante ao conflito com o aluno, tal estresse estragaria sua saúde e, por consequência, também sua aula.

Como o movimento de antecipação acima descrito, verificamos, mais uma vez, a função de *automediação* que a RPAA exerce e que, por especificidade da língua oral que deixa evidente certas marcas de planejamento oriundas de uma forma de produção na qual o falante se preocupa com “o que” e “como” dizer quase ao mesmo tempo (HILGERT, 1999), esse fenômeno acaba ficando materialmente acessível.

Ainda no trecho acima, DA traz, via discurso direto, como agiria caso se preocupasse mais com “seu lado educador” e cobrasse de seus alunos certas posturas. Em suas palavras: é

que se eu for entrar em atrito com aluno eu vou dizer “POXA! ESTÁ PENSANDO O QUÊ?”. Nesse segmento, há o possível discurso em sala trazido ao diálogo por meio de discurso direto, que, nesse caso, é uma exemplo de conversa com o aluno que serviu para ilustrar o ponto de vista de DA, ao mesmo tempo que toma a si mesmo como objeto de seu discurso.

Uma modalidade de discurso citado, o discurso direto, que continua um discurso indireto, como o caso aqui, dá espaço para a subjetividade do discurso aparecer com “maior nitidez e no sentido que convém ao autor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 169). Tal discurso é construído com uma entonação mais forte, por isso transcrito em grafia caixa alta. Segundo Bakhtin (2011), “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto de sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral” (p. 48). Nesse caso, a entonação dá e constrói o sentido do enunciado, dando a ele um juízo de valor de insatisfação oriundo do conflito, que resulta em afeto, originário de um comportamento indesejado pelo professor em relação às atitudes de seus alunos.

Na sequência do diálogo, DB verbaliza ainda que a insatisfação e, por isso, o afeto sofrido com o desengajamento dos alunos, ocorre mesmo optando em “não se estressar”, revelando, assim, uma situação paradoxal na qual o sujeito é afetado quando busca não se afetar. Podemos conferir essa situação paradoxal no trecho seguinte, que também é oriundo da etapa aqui analisada, a quinta, e analisado abaixo (L. 444 - 446):

DA:então me: eu eu optei por mim mesmo assim eu vou diminuir o meu estresse que eu me produzo não o/eu deveria saber lidar com isso agora isso é falta de respeito com o professor? mas lógico né? absolutamente lógico

Ao observar as condutas escolhidas por DA, verificamos que essas foram e são constituídas de dois extremos. No primeiro deles, quando ainda em seu início de carreira, a preocupação excessiva “com seu lado educador”. Porém, como vimos, ao longo de sua experiência docente, devido ao estresse que essa preocupação lhe provocava, ele deixou essa prática de lado. Em suas palavras, “para eu voltar a fazer isso hoje... éh: seria muito:... exigiria muito de mim entende?” (L. 472). Assim, atualmente, que corresponde ao outro extremo, DB não cobra de seus alunos certas posturas como não dormir em sala de aula ou entrar e sair de sala sem permissão. Porém, mesmo assim, em termos de saúde, ele encontra dificuldades. Esses obstáculos são evidenciados quando o docente relata que tais práticas como dormir, chegar atrasado, sair e entrar da sala de aula sem permissão, ou ainda, chegar em sala, sentar e colocar um fone de ouvido, são práticas discentes que desrespeitam o professor. Em suas palavras: “eu deveria saber lidar com isso agora isso é falta de respeito

com o professor? mas lógico né? absolutamente lógico” (L.445- 446). Observado isso, P1 pergunta: “então você diz que com com com a tua experiência na na docência você foi deixando isso com o objetivo de se economizar né? de se preservar de né?” (L.493-494). Em resposta, DB confirma: “é” (L.495). Porém, como veremos, o comportamento desengajado de seus alunos o afeta.

No enunciado: “eu deveria saber lidar com isso”, “isso” refere-se às posturas de alunos que mostram, segundo DA, desrespeito com o professor. Há, no referido enunciado, o verbo “dever” conjugado na primeira pessoa do futuro do pretérito do indicativo (AZEREDO, 2008). A modalidade desse verbo, isto é, expressão da intenção do ponto de vista desse enunciado (AZEREDO, 2008) denota, nesse caso, uma espécie de obrigação não cumprida. Sendo assim, trata-se de uma modalização deôntica volitiva, isto é, “está relacionada com aquilo que é desejável” (GASPARINI-BASTOS, 2014, p. 275). A leitura volitiva<sup>49</sup> é “reforçada pelo uso do futuro do pretérito do verbo dever (deveria), que expressa algo não realizado” (GASPARINI-BASTOS, 2014, p. 279), mas desejável. Sendo assim, a enunciação do “deveria” neste enunciado denota esse comportamento não realizado, mas pretendido, de saber lidar com o desengajamento dos alunos. Esse desejo evidenciado pelo “deveria” revela um afeto de DA, já que esse ainda enfrenta obstáculos dos quais não consegue desvencilhar-se.

Essa situação de extremos, entre preocupar-se muito e não se preocupar com seu “lado educador”, revela que o sujeito está em um processo de equilíbrio com seu meio (VIGOTSKI, 1999). Isto é, está buscando atender às exigências do meio que, no início da carreira, consistiam em preocupar-se com o comportamento de desengajamento de seus alunos em sala de aula, ou seja, preocupar-se em cumprir seu papel de “seu lado educador” e que, atualmente, tais exigências consistem também em preocupar-se com os obstáculos relativos às situações de desgaste emocional, isto é, com o estresse provocado por essa preocupação.

Porém, DA ainda se encontra em um dos extremos, o de abrir mão totalmente de se preocupar com o aluno que dorme, ou sai e entra de sua aula sem permissão. Segundo Lima (2010), o sujeito, em seu desenvolvimento, quando busca atender às exigências do meio, produz um comportamento que oscila entre dois extremos, “dois polos opostos, correspondentes a dois motivos antagonistas ou contraditórios, até que estabeleça entre eles um relativo equilíbrio”, como em uma síntese dialética (LIMA, 2010, p. 207). Assim,

---

<sup>49</sup> Deôntica é das classes de modalização que diz respeito a verbos que expressam “valores de permissão, obrigatoriedade e volição” (NEVES, 2002, p.180)

verificamos que DA ainda se encontra em um processo de *tatear* (LIMA, 2010), ou seja, em busca pelo relativo equilíbrio entre os extremos. Disso resulta a situação paradoxal na qual o sujeito opta por uma prática que lhe causa menos desgaste, mas que ainda sim o afeta. Ou seja, é ainda necessário buscar um comprometimento entre os extremos, o de se preocupar com seu “lado educador” e, ao mesmo, tempo, com sua saúde.

No diálogo de DA com DB em ACC, é colocado em movimento um processo de tomada de consciência, ou seja, um contato social consigo mesmo (VIGOTSKI, 2010) possivelmente motivado pela observação da postura de seu colega de profissão que, talvez por estar no início de sua carreira, ainda se preocupe com “seu lado educador”. Tal choque de estilos o afeta. Assim, há, no diálogo de DA com DB, a mediação para além daquela evidenciada até aqui, a da *automediação* no nível intrapsicológico. Já que, nesse caso, devido a enunciados trocados na interação com o outro real face a face, ocorre também a mediação no nível interpsicológico<sup>50</sup>.

Tal afeto provocado pela interação e mediação com DB leva DA a repensar, isto é, *tatear* enunciativamente, transformando a linguagem em instrumento de realização da atividade (LIMA, 2010) de cobrança de certas posturas de seus alunos. Esse *tatear* enunciativo de outras possibilidades de agir revela uma busca pelo comprometimento entre os extremos, o de preservar sua saúde e, ao mesmo tempo, o de buscar o engajamento de seus alunos. Como podemos verificar no trecho abaixo (L. 482 – 485):

DA: talvez depois que eu terminar meu doutorado que eu esteja mais tranquilo que eu não precise tomar remédio esse tipo de coisa a eu digo assim “a vai ser diferente as regras são essas” também concordo... o professor chegou no primeiro dia de aula e diz “as regras do jogo são essas daqui”

Há em DA, na etapa aqui analisada, um forte movimento de pensar e repensar como deveriam ser suas práticas, pois, em um primeiro momento, se buscarmos em ACS esse Docente afirma não ser afetado pelo aluno que dorme ou sai de sua alua sem permissão: “o aluno sai da sala eu eu nunca eu não: não: no ensino superior eu nunca: há muito tempo eu deixo de me incomodar com aluno que sai da sala (L.147)”. E, após, num segundo momento, no final da etapa aqui analisada, temos a seguinte afirmação: “eu eu me sinto muito desrespeitado assim também eu acho um desrespeito muito grande... banheiro não dava para ir no banheiro antes?... a mãe da gente dizia isso né? poxa vai no banheiro antes o a a essa aula começa à uma e cinquenta ele teve do meio/como é?” (L.480). Esse “novo” posicionamento

---

<sup>50</sup> Lembrando que é justamente essa mediação que ocorre no nível interpsicológico que migra e se realiza em nível intrapsicológico, justamente pela projeção de um não-eu, como é o caso de realização da RPAA.



leva o professor a pensar novas estratégias para enfrentar esse obstáculo oriundo do afeto que o desengajamento do aluno o provoca.

Para compreendermos os motivos que levam o aluno a não estar, de fato, presente em sala de aula, produzindo assim um comportamento não condizente com o ambiente de aprendizagem, passamos agora à análise de trechos compostos de enunciados proferidos por um dos alunos de DA, também em situação de autoconfrontação. Como já mencionado, essa parte da intervenção ocorreu com aquele aluno que se encontrava debruçado em sala, mas que despertara depois de o Docente andar entre as fileiras de alunos e lhes questionar sobre como resolver a equação que até então vinha resolvendo no quadro.

#### *A construção de estratégias discentes em sala de aula*

Muito é falado sobre as práticas docentes. Porém, comumente, deixa-se de lado que ser aluno também requer praticar uma atividade e essa está ligada, em algum grau, às práticas adotadas pelo professor em sala de aula. Um exemplo de tal relação, como vimos na análise do item anterior, é a reformulação do gesto do aluno mediante um afeto provocado pelo professor que caminha por entre as fileiras, questionando os alunos sobre a resolução de uma equação no quadro. Ora, isso ilustra, de certo modo, como as práticas docentes e discentes estão longe de serem duas coisas estranhas umas às outras. Afinal, segundo Freire, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2011, p. 45).

Em ACS realizada com AB, aquele presente na aula de DA, uma das pesquisadoras, tendo em vista que tal aluno passou um período considerável da aula debruçado sobre sua carteira, pergunta: “como você faz para estudar essa matéria... depois?”. Em resposta, o aluno menciona: “como eu sempre fico dormindo e acordando dormindo e acordando só copiando quando vou dormir e só copio a matéria... aí eu chego em casa e é videoaula”. Essa estratégia do aluno, segundo ele, não ocorre sempre, mas quando está cansado: “quando a gente está muito cansado não tem jeito eu poderia estar acordado e copiando mas eu estaria tipo... dormindo de olhos abertos”. Esse cansaço, segundo ele, é oriundo da carga horária excessiva de disciplinas no mesmo dia: “como ali no caso ele tem que ficar passando os teoremas aí fica uma coisa cansativa você escreve demais você já está cansado de ter tido aula a manhã toda e ainda tem aula a tarde inteira também”. Além disso, o aluno esclarece porque opta por copiar: “a gente copia porque a maioria estuda só pelo caderno... que aí é o que dificulta porque se perde muito tempo copiando e acaba não prestando atenção na aula”. Mesmo que tal

comportamento, o de dormir, copiar e dormir novamente, só aconteça em dias nos quais o aluno relata estar cansado, P3 questiona como seria então uma aula que afetasse o aluno ao passo que esse, não estando cansado, prestasse atenção, ou seja, estivesse presente de fato na aula:

P3: voltando a hipótese do não cansaço haveria uma forma... tanto da postura dos alunos quanto da postura do professor... de manter essa interação:: e: em:: uma um nível que te chamasse mais sua atenção te mantivesse mais na aula você conseguiria enxergar um modelo... diferente de aula?

Em resposta, o aluno coloca que estaria mais envolvido na aula se o professor realizasse aplicações de exercícios. Em suas palavras: “quando ele faz resolução de exercícios eu super presto atenção”. Assim, quando perguntado o que, em sala de aula, um professor faz para manter sua atenção, ele menciona que quando o professor aplica os teoremas<sup>51</sup>, ele fica menos “cansado”. Como vemos em um trecho de sua resposta:

AB: com exemplo exercício então eu já fico mais preso nisso que geralmente porque é uma coisa que a gente está trabalhando junto... agora ali como ali no caso ele tem que ficar passando os teoremas aí fica uma coisa cansativa você escreve demais você já está cansado de ter tido aula a manhã toda e ainda tem aula a tarde inteira também... (grifos nossos)

Desse enunciado e de outros expostos acima, podemos assim esclarecer dois pontos sobre as estratégias adotadas pelo discente. A primeira é que, por estar cansado, opta por substituir o professor por videoaulas em um momento que esse não esteja cansado e, até mesmo, pelo seu caderno, já que esse estuda o que copiou durante a aula em outro momento. Quanto à segunda, ele faz essa opção por justamente não estar efetivamente participando da aula, ou seja, por não estar “trabalhando junto” na resolução de determinado exercício. Aqui, podemos lançar a seguinte hipótese: se o professor está mais no cálculo do que na aula, pois esse “enche” o quadro de cálculos, como analisado no primeiro item desse capítulo, o aluno não se vê afetado para então se engajar na atividade de calcular, já que ele, o aluno, não faz parte da atividade de “encher” o quadro de cálculos. Ao contrário aconteceria se ambos estivessem “trabalhando juntos” em uma atividade de aula, pois esse então seria afetado pelo cálculo.

Ao observarmos a seguinte afirmação: “como eu sempre fico dormindo e acordando dormindo e acordando só copiando quando vou dormir e só copio a matéria... aí eu chego em casa e é videoaula”, é possível acessar um esclarecimento sobre a estratégia adotada pelo

---

<sup>51</sup> Um teorema pode ser visto como uma espécie de lei matemática, isto é, uma afirmação que pode ser provada como verdadeira por meio de outras afirmações já demonstradas como verdadeiras.

aluno. Isso nos ajuda a compreender, de alguma forma, a situação paradoxal em que DA se encontra, na qual opta por não se estressar, mas mesmo assim se sente afetado ao observar seus alunos agindo de modo indiferente à sua aula. Segundo Clot (2010), essa situação está ligada à questão do poder de agir, que consiste em “viver no trabalho, poder aí se desenvolver suas atividades, seus objetivos, instrumentos e destinatários, *afetando* a organização do trabalho por sua iniciativa” (CLOT, 2010, p. 08, grifos do autor). Assim, o docente encontra-se em uma situação na qual não consegue afetar o aluno para que esse se engaje na atividade de ensino-aprendizagem. DB encontra-se em um espaço no qual as relações ocorrem independentemente de sua iniciativa, já que o aluno, quase de forma independente ao professor, assiste à videoaula e estuda a matéria copiada no caderno em um espaço externo à sala de aula. Com isso, “paradoxalmente, a pessoa age, então, sem se sentir ativa” (CLOT, 2010, p. 08). Tal situação é prejudicial ao sujeito, pois o provoca perdas emocionais, já que “a pessoa age, mas não se sente ativa” (CLOT, 2010, p. 08) e, ao contrário, “viver no trabalho para o sujeito é afetar por sua iniciativa o que lhe é prescrito no cenário de execução de sua atividade” (ARIATI e LIMA, 2018, p.201).

Ao findarmos a análise desta etapa, observamos, mais um vez, que os gestos docentes e discentes, assim como um enunciado, possuem um fundo afetivo-volitivo. Afinal, nesta última análise, observamos um aluno que, por ser mais afetado pelo cansaço do que pelo professor em sala de aula, opta por construir uma estratégia que vise atender o cansaço provocado, em partes, pela carga excessiva de disciplinas.

Ao continuarmos nossas análises, no próximo item dedicado a trechos oriundos das sessões de ACS e ACC com o DB, ampliaremos dois pontos que se revelaram, a partir das análises já realizadas, sobressalentes nesta pesquisa. São eles: a função da RPAA de realizar a *automediação* e a ideia de que o afeto seja o motor da formulação e da reformulação do comportamento humano, seja verbal e/ou gestual.

## **5.2 Sessões de autoconfrontações com o Docente “B”**

Para a *primeira fase* da intervenção clínica com o DB, referente à observação e a tomada de notas pelos pesquisadores do sujeito em situação de trabalho, a aula escolhida pelo professor voluntário para tal procedimento, como mencionado do capítulo *Materiais e métodos*, foi a disciplina de Álgebra Linear, por ele ministrada no curso de Licenciatura em Matemática.

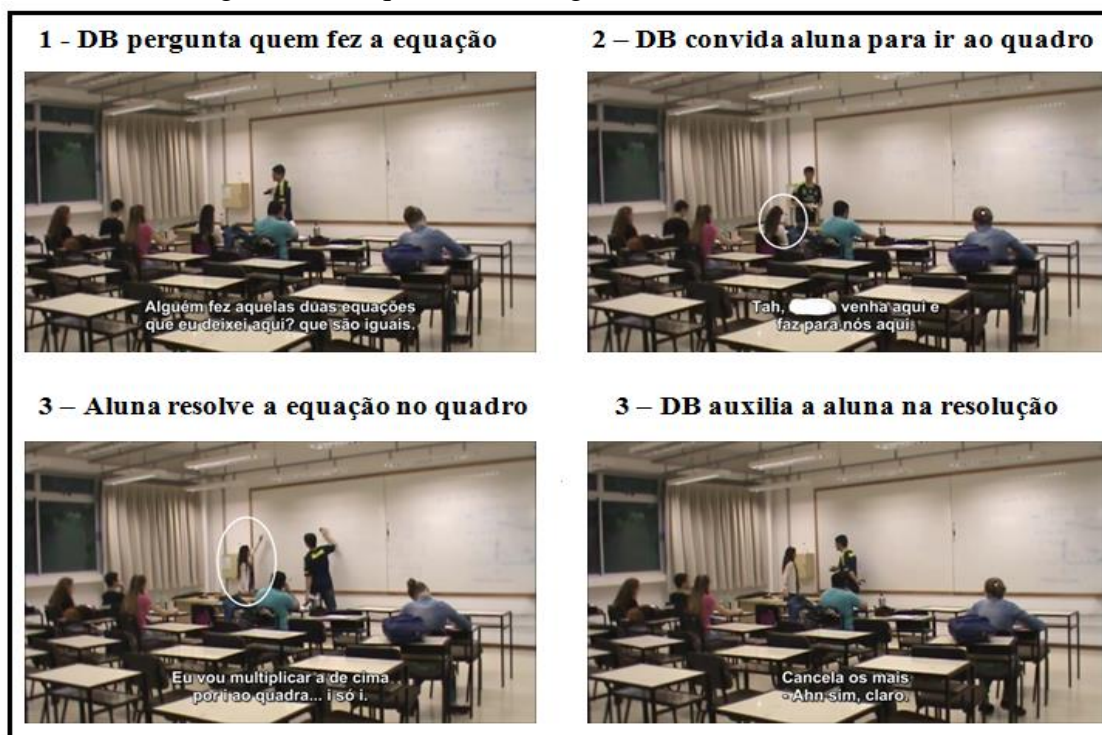
A *segunda fase*, que diz respeito ao momento no qual as anotações tomadas na fase anterior foram lidas e sobre elas dialogado com professor foi, segundo a prescrição, gravada em áudio. No total, o arquivo de áudio resultante dessa fase possui 109 minutos e 15 segundos. Para contextualizarmos o conteúdo dessa conversa, de forma sucinta, nos reportamos a esses áudios e aqui trazemos os principais temas abordados.

Quando o P2 lê suas observações, os seguintes temas são abordados: 1) o uso de perguntas em sala de aula; 2) motivos que levam o aluno passar o maior tempo da aula copiando exercícios do quadro; 3) a interação com os alunos sobre o cálculo que está sendo desenvolvido no quadro; 4) relatos do professor acerca dos resultados de seu projeto no qual os alunos iam ao quadro resolver exercícios; 5) proposição de P1 ao professor de trazer a prática dos alunos irem ao quadro para a próxima aula, a que seria gravada; 6) professor menciona que os alunos iriam ficar tímidos em irem ao quadro, e também que já tentou essa prática em outras aulas, mas não deu os resultados esperados, e; 7) professor aceita o desafio de convidar algum aluno para, na aula seguinte, resolver o um exercício no quadro.

Já os temas que aparecem quando o P1 lê suas observações são: 1) considerações sobre o porquê o professor fala em voz alta o que, ao mesmo tempo, anota no quadro; 2) professor comenta sobre seu perfil “disciplinador”; 3) professor aborda a parcela de sua aula que não é planejada; 4) P1 coloca a seguinte reflexão: de que há a atividade de calcular e, de outro, a aula de aula; 5) professor discorda da afirmação do pesquisador de que fazer o cálculo é uma coisa e dar aula de cálculo seja outra; 6) professor questiona o que seria então a atividade de aula e parte em direção à explicações sobre o que faz em sala de aula para tentar compreender a distinção que o pesquisador faz sobre a atividade de calcular e a de aula; 7) P1 retoma a fala que o professor fez sobre um curso de extensão no qual os alunos resolviam exercícios no quadro e afirma que nesse momento a atividade de calcular realiza a aula; 8) professor e pesquisador voltam a discutir a diferença entre a atividade de calcular e a atividade de aula; 9) professor afirma que se recusa a dar uma aula com o objetivo de que os alunos somente copiem, contudo, segundo ele mesmo, 99% dos alunos apenas copiam.

Para contextualizarmos a *terceira fase*, que corresponde à filmagem do sujeito em situação de trabalho, apresentamos uma sequência de imagens retiradas dessa filmagem e que pertencem ao trecho a *posteriori* utilizado para a realização da autoconfrontação simples e cruzada com o DA.

Figura 11 - Sequência de imagens da aula filmada do DB



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

Na primeira imagem da sequência, podemos observar DB perguntando aos alunos se eles resolveram a equação que ele havia deixado no quadro. Já na segunda, ele convida uma aluna<sup>52</sup> para resolver a equação no quadro. Na terceira, a Aluna resolve a equação enunciando, em voz alta, os passos que realiza para a solucioná-la. No quarta e última, o Docente auxilia a Aluna, pois essa havia encontrado dificuldades na resolução da equação.

Esse movimento de passagem do marcador, do professor para a aluna, está ligado, de modo direto, ao diálogo realizado após a observação da aula pelos pesquisadores, antes da etapa de filmagem. Já que naquela etapa, durante a devolutiva dos pesquisadores, DA menciona que vinha realizando um projeto de extensão no qual os alunos iam, com sua mediação, ao quadro para revolver as equações. O professor enfatizou, na ocasião, que fazendo isso ele via resultados em termos de ensino-aprendizagem em seus alunos. Os pesquisadores, a partir de tal colocação, perguntam a DB se essa prática de levar o aluno ao quadro não poderia ser também realizada em sala de aula. O professor, em um primeiro momento, teve ressalvas, argumentando que ele já havia tentado, mas não tinha obtido sucesso. Mesmo assim os pesquisadores lançam o “desafio” para o professor tentar levar os

<sup>52</sup> Essa aluna que vai ao quadro é a que foi convidada para também participar de uma sessão de autoconfrontação, ao longo das análises ela é identificada como AA.

alunos ao quadro. Foi justamente na próxima aula observada, e então filmada, que esse gesto, provocado pelo pesquisadores, de passar o marcador para a aluna, se realiza.

Para contextualização da *quarta fase*, que corresponde às sessões de ACS e ACC, após um primeiro exame desses eventos, na forma de transcrição, elaboramos dois quadros, um sobre a ACS outro sobre a ACC. Nesses pontuamos, do ponto de vista do desenvolvimento de tópicos conversacionais, os temas abordados nessas sessões.

Podemos conferir, na tabela abaixo, os temas desenvolvidos na ACS:

Tabela 7 - Fases da Auconfrontação Simples com o DB

Fase	Linhas	Descrição	Trecho ilustrativo
1	1 - 66	Instruções iniciais	P1: aí a proposta é a seguinte... éh você vai assistir ali você pode ou assistir todo o trecho... e depois comentar
2	67 - 208	Professor assiste e comenta o trecho selecionado	DB: e esse momento era o momento de ditar regras tanto é que a menina brinca comigo depois diz “a gente deixa fazer essa aí mas depois o senhor faz aquela que a gente está pedindo” ((risos))
3	209 - 309	Pesquisador e Professor falam uso do humor em sala de aula	P1: outra coisa que eu gostaria de te perguntar assim... éh:: se você faz essas essas -- então como você vê a questão do humor em sala de aula
4	310 - 344	Professor continua a assistir o trecho seleciona e comenta	DB: aí eu percebi que ela não... não estava fazendo a coisa certa eu sabia que ela ia acertar ou... imediatamente com a minha ajuda... pela explicação que ela falou
5	345 - 921	Professor aborda a questão de tarefas e avaliações	DB: tarefa dada... não quer dizer como como eu sempre falo pra eles eu dou uma lista de exercícios “você não precisa fazer nenhum né?... isso cabe a você né” P1: ao aluno nesse sentido? DB: exatamente
6	922- 928	Professor continua a assistir o trecho seleciona e comenta	DB: esse é o momento então agora que nós como ela já: tinha... feito a atividade dela eu vou satisfazer a: a necessidade que ela tinha que ela tinha:: tinha proposto daí
7	928 - 1035	Pesquisador e Professor falam uso de perguntas em sala de aula	DB: eu tive vários professores... eu não não gostava de professores que faziam perguntas em sala de aula... eu sempre pra mim eu faço pergunta aqui porque... éh têm alguns professores que tem esse estilo então eu resolvi:: P1: adotar DB: adotar nenhuma vantagem eu verifiquei
8	1036 - 1164	Professor aponta a importância do aluno ser ativo em sala de aula	DB: eu acho que ele se torna mais ciente... ele acho ele consegue raciocinar muito mais... porque... ele é o prota:/protagonista do do momento aquilo ali... como nós não temos a possibilidade... de no/de fazer isso não temos mesmo né?
9	1194- 1425	Professor aponta a dificuldade em levar o aluno a ser ativo em sala	DB: a questão de do aluno ir lá cada um ter essa essa oportunidade tem uns que tem características são pessoas que tem histórias de vida tem pessoas com vinte e anos ali né? ele não vai no quadro de jeito nenhum pronto eu já tentei várias vezes

10	1426 - 1454	Professor aponta as questões afetivas em sala de aula	DB: mas eu: acho que eu faço um investimento emocional com essas pessoas
11	1455 - 1792	Professor comenta a proposta de levar o aluno ao quadro	P1: essa atividade que nós fazemos ali da mão o pincel nada mais é do que o aluno ter o momento pra ele estudar que conforme em casa sozinho ele não faria
12	1793 - 1922	Professor é convidado a assistir seu trecho de aula novamente	DB: deixa eu dizer porque que vou apagar o quadro eu preciso dizer uma coisa... eu vou apagar o quadro... porque se eu não apagar o quadro... eu vou ficar olhando para ela então eu fui apagar o quadro pra:: pra que ela tivesse uma liberdade
13	1942 - 2150	Pesquisador pergunta a função do cálculo em uma aula de cálculo	P1: mas é necessário uma interação ali porque é uma aula não é só uma cálculo é um uma aula de: por meio acontece por meio do cálculo do cálculo... pensou sobre isso durante esses dias? DB: gostaria de ver o que o professor Antônio tem pra dizer ((risos)) a legal... está marcado para a próxima quinta-feira
14	2151	Agradecimentos	P1: chega ((risos)) nós agradecemos

Em termos gerais, ao observarmos a tabela acima, verificamos a predominância de dois temas. O primeiro relacionado a forma de avaliar os alunos, que corresponde à Fase 5, ocupam um total de 576 linhas. Já o segundo tema, o de levar o aluno a ser protagonista, dando espaço para esse, por exemplo, ir ao quadro. Esse último tema corresponde às Fase 9 e 11, ocupam um total de 578 linhas.

Já na ACC, os temas foram:

Tabela 8 - Fases da Auconfrontação Cruzada com o DB

Fase	Linhas	Descrição	Trecho ilustrativo
1	1 - 32	Instruções iniciais; professor DB assiste e comenta o vídeo de DA	P2: esse:: ((mediadora dois levanta-se)) aqui DB: reproduzir?
2	33 - 446	Professores falam sobre o aspecto positivo de conhecer o aluno	DB: você consegue mapear direitinho todos os e::: passa a ser um relacionamento muito íntimo... a eu acho que a a intimidade ela... éh:: acaba éh:: predominando e você consegue até até desenvolver relacionamento de amiZade
4	447 - 517	Pesquisador retoma o tema de levar o aluno ao quadro	P1: que vo/você éh::: compartilhou conosco que tinha um um projeto de extensão que você realizou DB: a sim P1: no qual os alunos iam para o quadro calcular DB: isso exatamente
5	518 - 553	Pesquisador pede aos professores para assistirem o trecho novamente	DB: a sim eu acho que ela até vai sair agora DA: a:: tá... ((vídeo em andamento)) nem tinha visto que era a (( cita o nome de uma aluna)) que tinha saído
6	554 - 574	Professores falam sobre a entrada e saída de alunos	DB: é que di/diferente numa turma dessas sair uma pessoa... do que numa turma... grande... aqui como nós NOS conhecemos ( ) isso aqui não dá para me ver eu aqui e ver numa aula que nem o professor Antônio

7	575 - 745	Pesquisadores e professores falam sobre possíveis modelos de ensino	P1: se se nós fôssemos iniciar uma turma NOva entrando agora na universidade ao invés de termos quarenta se fôssemos ter quatro grupos
8	746 - 853	Professores comentam sobre a diferença nas formas de avaliarem seus alunos	DA: já fui extremamente radical e dar zero... dar tudo errado e hoje eu chamo ele... chamo faço... ainda ainda consigo com alguns alunos digo ó... “vamos quer ir ver lá a prova?” DB: eu dou uns critérios de correção né? eu descontei do português né?... (porque) errou ortografia já perdeu vinte por cento da questão
9	854 - 1039	Professores comentam o porquê a aluna enuncia enquanto realizada a equação no quadro	DA: por isso que te/eu acho que ela está se esforçando PARA ser professora porque ela está se esforçando em explicar DB: repetindo em voz alta éh:: excelente né? a gente éh sai do automático a gente fixa começa a perceber o que está falando
10	1040 - 1092	Docentes falam do risco e do papel do professor ao dar espaço para o aluno ser ativo	DA: pegar uma lista de exercícios... vinte trinta exercícios... você corre o risco de chegar na hora E ter um exercício que você VAI ter que pensar para fazer e não vai sair isso aí é::: comum DB: vai cair numa coisa que eu possa não saber... e vai começar um lá:: isso faz isso faz isso... não vai dar em nada
11	1093 - 1160	Docentes voltam a comentar o trecho de vídeo e apontam o comportamento de alguns alunos	DA:eram dois alunos SEM diferença os dois nós poderíamos se puder usar ter/adjetivos adjetivos (dúbios) nós diríamos que eram ruins para caramba... um continua ruim para caramba e ela não... está aí ó... na última prova foi a maior nota da da prova
12	1161 - 1310	Pesquisadores comentam sobre as intervenções que estão sendo feitas com os alunos	P1: parece que o professor fala muito mais dos alunos do que:: certo? eu acho que do outro lado o processo é inverso né? pare/o o discente vai discutir a docência né?
13	1311 - 1327	Agradecimentos e finalização	P1: valeu valeu... grande abraço... tá foi muito legal

Ao observarmos as fases da ACC com o DB, podemos verificar dois temas centrais. O primeiro, referente à importância da interação entre professor e aluno, abordado na fase 2, ocupando um total de 413 linhas. Já o segundo é referente às possíveis práticas docentes para tirar o aluno da passividade e as diferentes práticas abordadas por cada um na condução e na avaliação de seus respectivos alunos. Esse último, é abordado na fase, 7, 8 e 10, ocupando um total de 330 linhas.

### 5.2.1 Autoconfrontação simples com o Docente “B”

Na ACS com o DB, que teve duração de 129 minutos e 45 segundos, ocorreram 153 RPAA's. Na divisão dessa sessão em etapas de 5 minutos, tivemos, então, 26 etapas<sup>53</sup>. A etapa que apresentou o maior número de RPAA's foi a décima primeira, com um total de 13 ocorrências. Essa está localizada entre as linhas 832 e 892, na transcrição, e localizada na fase

<sup>53</sup> 25 dessas etapas tiveram 5 minutos de duração e a última, a vigésima quarta, teve 4 minutos e 45 segundos.



5. Portanto, essa tem como temática a questão de tarefas e avaliações realizadas pelo professor em sala de aula.

O tema na referida etapa foi a reflexão do professor sobre o comportamento de seus alunos em situação de avaliação, formal ou não, em sala de aula. A origem desse tema, na ACS, está no momento em que DB comenta que em um exercício matemático o erro não deve ser considerado como um momento de fracasso, mas como parte do processo. Em suas palavras: “permitir errar e continuar andando... é: um exercício né?” (L.814). Com podemos observar no trecho abaixo (L. 710- 715):

DB :em um aula eu falei eu (insisto) pra eles que dizer não é o mais importante eu tento lá vários momentos da aula fazer uma pergunta eles ficam pensando porque que não responde não sei?... responda não sei... deve a/responde não sei... daí responde “aconteceu alguma coisa?” “não aconteceu nada”... “já erreí várias vezes no quadro aconteceu alguma coisa? você me viu aqui batendo nas paredes aqui não acontece nada”... mas entre esperar (e não saber) não acontece nada nós não sabemos o que se passa na cabecinha deles

Tal colocação acima surge da reflexão sobre o porquê os alunos, ao invés de se proporem irem ao quadro e ficarem expostos a possíveis erros, ou de dizerem ao professor que não entenderam a matéria, preferem apenas responder: “sim, entendi”. Fazem isso como uma forma de evitar que o professor insista em fazer outra explicação: “eu sempre tenho dúvida quando o aluno diz “a sim”... eu não sei se:... se o a sim é... a sim... pra dizer “por favor para ((risos)) e não:” (L. 495-496). Tal problema é verbalizado pela primeira vez na ACS ainda quando DB, ao assistir ao vídeo de si próprio em atividade, destaca o fato de que os alunos comumente respondem às suas perguntas em sala de aula com a expressão: “ah sim”, “eu entendi” ou “sim, entendi”. Como podemos verificar no trecho abaixo (L.495 – 503):

DB: eu sempre tenho dúvida quando o aluno diz “a sim” então quando alguém diz “a sim” pra mim eu não tenho geralmente outra coisa pra dizer porque fazer uma outra pergunta depois de um “a sim”. ela eu não não sei se a pessoa não vai... -- porque agora já é uma pergunta é diferente de uma brincadeira agora já é uma coisa que você vai perguntar sobre: já já está falando sobre a competência da da pessoa quando respondeu “a sim” está querendo me dizer que entendeu

Observado que o professor relata a dificuldade dos alunos em saberem lidar com os erros ao realizarem um exercício matemático, bem como a dificuldade pelo fato de que os alunos não expõem suas dúvidas sobre a matéria, optando, em muitos casos, apenas por verbalizar um “ah, sim”, P2 então pergunta como os erros cometidos pelos aluno são avaliados nas provas e até mesmo na composição das avaliações gerais que resultam na

reprovação ou não do aluno: “e na prova? se acontecer isso com um aluno?... ele... errou um sinalzinho aí aquele sinalzinho dali pra frente muda: todo o desenrolar da do cálculo da conta do exercício e vai chegar ao final com um resultado diferente... e aí como que fica isso?” (L. 823-826). Dessa problemática, de como os alunos lidam com seus erros na resolução do exercício, e de como DB lida os erros dos alunos, é que o tema da etapa aqui analisada, a décima primeira, é construído.

Aliás, as práticas de avaliação formal como prova ou avaliações que têm a finalidade de verificar em sala de aula se o aluno está ou não acompanhando a matérias, segundo determinados critério, foi o assunto que predominou nesta sessão de ACS. Essa referida temática corresponde à Fase 5, e ocupou um total de 576 linhas. Ou seja, é possível afirmar que esse tema então afeta o professor.

#### *O erro do aluno para o professor*

Na etapa específica aqui analisada, a décima primeira, situada entre a linha 833 e a 892, DB discorre sobre como avalia a questão dos erros cometidos pelos alunos em situação de avaliação formal, ou seja, a prova. Ao tentar responder à pergunta supracitada de P2, DB afirma que não pode falar pelos alunos e, por isso, acaba discorrendo sobre sua conduta em relação às avaliações de quando ele era aluno. Em suas palavras: “eu não posso falar deles eu vou falar de mim mesmo”. Como podemos conferir no trecho abaixo (L. 833 – 837):

DB: ((risos)) aquilo ali uma prova sempre foi vista por por mim... como um: uma coisa que ficava para trás... Era uma situação que tinha passado... errei... outra coisa eu não consigo eu tenho dificuldade eles não percebem erros que fazem durante as provas no... geralmente eu quando fazia os meus erros nas provas eu sempre sabia o/isso falo dos meus vários colegas

Nesse trecho, mesmo se reportando a sua própria conduta, ainda como aluno, DB esbarra no difícil de dizer (CLOT, 2010). Tal momento de dificuldade enunciativa fica materializado pelas retomadas, por autoparáfrases, principalmente na primeira, quando, para enunciar que a prova era uma situação da qual ele não gostava de retomar, o mesmo verbaliza, em um primeiro momento: “*um: uma* coisa que ficava para trás”, realiza uma pausa e, em seguida, verbaliza: “era uma situação que tinha passado”. Tal dificuldade se materializa pelo alongamento do numeral “um” e “uma”, na pausa entre os enunciados e ainda persiste na sequência da enunciação quando o sujeito ainda realiza mais duas pausa. Como vimos no capítulo quatro, tais marcadores conversacionais, ligados à hesitação, são estratégias dos

falantes para garantir tempo para uma construção da sequência enunciativa (URBANO, 1999).

Nessa troca, de “um: uma coisa que ficava para trás” para “era uma situação que tinha passado”, há um forte grau de repetição, tendo com isso, duas funções, a de garantir tempo para o prosseguimento da enunciação (URBANO, 1999) e, ao mesmo tempo, a de enfatizar o sentido contido no seguimento (MARCUSCHI, 2002). Os itens lexicais que apresentam maior grau de recriação quando comparamos o enunciado matriz (EM) e o enunciado parafraseado (EP) estão na troca da palavra “coisa” pela palavra “situação”. Tal substituição pode ser interpretada pela função de garantia de tempo, mas também pela função de busca pela definição de um elemento que possa vir a apresentar dificuldades de compreensão ao ouvinte. Nesse caso, a palavra “coisa” cumpre a função de anáfora ao referente localizado na oração anterior, “uma prova”. Porém, essa palavra, por ter uma significação extremamente ampla<sup>54</sup>, é trocada no segundo enunciado por “situação”<sup>55</sup>, que diz respeito a algo mais situado em termos espaciais e temporais. Lembrando que essa última também faz função de anáfora em relação ao termo referente “uma prova”. Nesse processo, na passagem da matriz para a paráfrase, ocorre um deslocamento de sentido, do geral para o específico. Com isso, a paráfrase possui, a função de realização de uma “*explicação definidora*” (2002b, p. 148 – grifos do autor) em relação a um possível conceito abstrato para o ouvinte contido no EM.

O difícil de dizer e, por isso, o afeto que o questionamento de P2 resulta em relação a como o erro do aluno é tratado na prova, tem origem na seguinte proposição: se os alunos têm dificuldades em lidar com erros cometidos, quando, por exemplo não vão ao quadro por medo de cometer erros, ou ainda optam por não dizer ao professor que não compreenderam a matéria, tal dificuldade não teria origem na forma de como os erros são tratados na avaliação? Tal proposição não é verbalizada, mas pode ser prevista por inferência, isto é, em decorrência de sua ligação com outras proposições já reconhecidas como verdadeiras no discurso de DB.

A partir da afirmação de Vigotski (2009), de que há sempre um devir do pensamento na relação à linguagem e vice-versa, Clot (2010) afirma que o “diálogo em torno do que ainda não se consegue compreender, nem dizer acerca do trabalho [...] é o próprio campo do desenvolvimento psíquico de novas ligações” (p. 245). Assim, tal ligação entre como o erro é tratado na prova e sua ligação de como esse é tratado em outros momentos em sala de aula

---

<sup>54</sup> No dicionário, a primeira acepção da palavra coisa é “tudo quanto existe ou possa existir, de natura corpórea ou incorpórea” (ANTÔNIO, 2001, p. 756)

<sup>55</sup> No dicionário, a primeira acepção da palavra situação é “localização de um corpo no espaço em relação a um ou vários pontos de referência” (ANTÔNIO, 2001, p. 2587)

não é logo vencida por DB. Por isso, o mesmo continua em uma situação de afeto, como vemos a seguir.

Ainda no trecho acima exposto, na RPAA seguinte, o Docente enuncia: “eu não consigo”, e, em seguida, troca para: “eu tenho dificuldade”. Com isso, sua construção enunciativa relativamente final fica: “eu tenho dificuldade eles não percebem erros que fazem durante as provas”. A troca realizada principalmente em relação ao termo “conseguir”, ligado ao advérbio de negação “não”, para, em seguida, o termo “dificuldade”, como objeto do verbo ter, tem como efeito uma reconstrução de sentidos que diz respeito a uma gradação em termos de posicionamento valorativo de seu enunciado sobre seu próprio agir. Essa gradação vai de um extremo, de “não conseguir”, que significa não “2 t.d. ter êxito na realização de (alguma ação)” (ANTÔNIO, 2001, p. 807), para algo dificultoso, que “2 torna-se uma coisa difícil, custosa, penosa, árdua” (ANTÔNIO, 2001, p. 807). Com o avanço de tal gradação, é como se o docente nos dissesse: “não é que eu não consigo, é que eu tenho dificuldades”.

Sendo assim, podemos afirmar que o sujeito, ao vencer o obstáculo do difícil de dizer, é levado a recolocar sua atividade em um novo embate dialógico, buscando, nesse caso, em sua própria atividade, uma prática que supere o obstáculo percebido sobre ter dificuldades em lidar com o aluno que não percebe os erros que comete. Nesse processo de embate, DB verbaliza dois tipos de erro, criando assim um critério subjacente para determinados tipos de erro. Há um primeiro tipo, no qual o aluno sabe que está cometendo um erro, mas tenta fazer o exercício mesmo assim: “errei isso puxa vida posso tirar meio ponto nisso aqui” (L. 839). É um segundo tipo, o qual o Professor possui dificuldades em compreender, e, por isso, se sente mais afetado; é o erro que aluno comete sem consciência de que seu cálculo possui um erro: “muitos alunos ali... eles escrevem tanta coisa na prova sem nexos que é difícil ele corrigir qualquer coisa da prova” (L. 842). Com isso, verifica-se uma dificuldade do professor em lidar com os diferentes tipos de erro em situação de avaliação, principalmente do segundo tipo. Sobre isso, logo após o trecho acima analisado, DB verbaliza (L. 844-851):

DB: uma aluna por exemplo ela tinha cometido um erro... corri/eu mostro a prova pra ela e mostro aonde está o erro pra ela... ela falou “é verdade”... ela já ela num: num dia que vocês estavam assistindo eu já já falei “olha: quem foi pra casa e fez o determinado erro” e eu expliquei o erro “deve estar dizendo assim “poxa errei isso aqui” eu mostro pra ela que aquele ele não é erro:: gritante é um erro de convenção ela não: ela errou erro simplesmente mas não é um erro que: atrase o futuro de uma pessoa então: tem uns que atrasam aquele ali não atrasa não vai reprovar... pelo menos eu não ia reprovar ela por causa daquele ali... daí ela faz outra prova e comete o mesmo erro... aí eu já tenho vontade de reprovar

Ao lermos esse trecho, logo de início verificamos a presença massiva de enunciados construídos com o auxílio de um estilo denominado de discurso direto. Essa forma de discurso citado é uma transposição “que consiste em dar a palavra ao personagem na cena enunciativa. A situação típica de uso do discurso direto é o diálogo” (AZEREDO, 2008, p. 97). Mais do que essa definição clássica contida na gramática da língua portuguesa, o discurso citado diz respeito, segundo Castro (2014), “*a arte de nos reportarmos à palavra alheia*” que “seria, assim, juntamente com os gêneros do discurso, um dos elementos nucleares e norteadores do processo social de construção de nossas enunciações” (p. 32 - grifos do autor). Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), mais da metade de nossas palavras veem do outro. No entanto, nada esses autores citados falam sobre quando o próprio sujeito toma a si mesmo como personagem de seu discurso e elabora, com isso, um discurso citado que teve origem em si mesmo, como é o caso do trecho acima construído por DB: “olha: quem foi pra casa e fez o determinado erro”.

Porém, a partir das seguintes conclusões evidenciadas por Bakhtin/Volochínov: de que o discurso citado tem origem em uma enunciação de outra pessoa, situada fora do contexto enunciativo de quem enuncia e que esse que “apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores que [...] efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua *apreciação*, isto é a *orientação ativa* do falante” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2009, p. 153–154 - grifos nossos), se faz possível afirmar que, em situação de autoconfrontação, como no caso aqui analisado, o docente toma a si mesmo, em um momento fora do contexto enunciativo de autoconfrontação. Nesse caso, em situação de aula, ele constrói a verbalização daquela ocasião em discurso citado e, com isso, preserva, “pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2009, p. 151), isto é, mantém a estrutura sintática, estilística e composicional do discurso “original”. Mais do que manter a estrutura, há, nessa enunciação, um “fundo perceptivo”, isto é, uma apreciação em relação a esse discurso citado. Tal apreciação fica acompanhada de uma valoração que se materializa pelo tom utilizado e pela relações complexas e tensas do contexto narrativo da autoconfrontação. Afinal, “o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 154).

Assim, o discurso direto, mais que uma mera opção estilística, revela as memórias, a percepção e a valoração do sujeito sobre essas. Com isso, o enunciado: “olha: quem foi pra casa e fez o determinado erro” (L. 846) DB revela uma valoração negativa sobre um evento, no qual o docente enuncia um ocorrido em seu dia a dia profissional, sobre um momento

quando ele alerta os alunos sobre um erro específico e, mesmo assim, eles o cometem novamente.

Para analisar as próximas RPAA's do trecho acima, no qual DB discorre sobre os critérios adjacentes de tipos de erro, iremos observar esse momento do diálogo que se estrutura pela confluência, de, no mínimo, duas vozes em sobreposição, pois DB que antecipa as possíveis reações do pesquisador, ouvinte imediato, e dos pertencentes ao grande diálogo, isso é o seu coletivo de trabalho (supradestinatário) (CLOT, 2010). Para exemplificar tal movimento, recriamos o discurso de DB e as possíveis projeções que o fazem reestruturar sua fala. Para isso, transformamos, assim como faz Bakhtin (2015) para a análise do romance polifônico com um trecho de monólogo do discurso de Raskólnikov<sup>56</sup>, o discurso de DB em diálogo. Para aplicar tal metodologia fizemos, assim como Bakhtin (2015), algumas modificações. Essas podem ser conferidas abaixo:

DB: não é erro gritante é um erro de convenção ela não

Não-eu: Mas ela errou, certo?

DB: sim, ela errou errou simplesmente mas não é um erro que: atrase o futuro de uma pessoa então:

Não- eu: Por que? Há erros que atrasam?

DB: Sim, tem uns que atrasam aquele ali não atrasa e, por isso, não vai reprovar.

Não-eu: então você não reprova quando o aluno comete esse tipo de erro?

DB: pelo menos eu não ia reprovar ela por causa daquele ali...

Tal confluência de vozes, segundo Bakhtin (2015), trata-se da polifonia. Importante lembrar que o autor usa esse termo apenas para definir o romance, no caso de especificamente de Dostoiévski. Porém, esse fenômeno que, segundo o autor, se realiza pela presença da multiplicidade de vozes controversas presentes em um texto, é também possível de ser visualizado em um discurso oriundo de autoconfrontação. Segundo Bakhtin (2015), em uma construção polifônica, o escritor, nesse caso o falante, vale-se constantemente do discurso do outro; mais que isso, ele antecipa o discurso do outro. Em termos práticos, isso significa que as falas do herói, nesse caso o sujeito autoconfrontado, são povoadas de vozes sociais as quais ele antecipa, gerando, dessa forma as tensões. Com isso, nesses trecho, é possível analisar essa confluência de vozes em uma única consciência.

Tais retomadas, por meio de RPAA, no caso acima analisado, são justamente oriundas das “exigências de adaptação” mencionadas por Bakhtin/Volochínov (2009), resultantes das possíveis réplicas que, mesmo não ocorrendo no plano exterior, estão presentes no plano

---

<sup>56</sup> Personagem principal e *Crime e Castigo*, que trata-se de um romance do escritor russo Fiódor Dostoiévski publicado em 1866.

interior, e que, mesmo assim, deixam sua marca na materialização do enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2015), “é como se no discurso estivesse encravada a réplica do outro, que, diga-se de passagem, inexistente de fato mas cuja ação provoca uma brusca reestruturação acentual e sintática no discurso” (p. 239). Tal reestruturação é justamente o que vemos nesse trecho; um processo de reformulação desencadeada pelo afeto resultante de uma possível réplica do “outro”. Assim, visualizando esse trecho de monólogo em diálogo construído com base na possível projeção de um não-eu, observa-se, novamente, a função da RPAA, a de automeadiação.

No trecho acima, fica evidente um afeto oriundo da não compreensão do porquê o aluno comete um mesmo erro repetidas vezes e, além disso, uma estratégia do professor para lidar com essa situação, que é criando um critério subjacente de tipos de erro, os que são mais graves e, por isso, “atrasam a vida do aluno” e aqueles menos graves, o chamado “erro de convenção”, que não atrasa a vida do aluno e por isso, não torna-se motivo para reprová-lo.

Agora buscamos, em trechos de autoconfrontação realizada com uma aluna presente na aula de DB, compreender como o erro é visto e qual a sua função para o aluno, em termos de ensino-aprendizagem. E, partindo dessa compreensão, buscamos fornecer pistas sobre o porquê o aluno comete o mesmo erro repetidas vezes, mesmo quando esse equívoco já foi esclarecido pelo professor.

### *O erro do aluno para o aluno*

Os enunciados do professor acima analisados e os da aluna, que vamos analisar agora, estão em relação dialógica, pois, mesmo estando situados em um tempo e espaço diferentes, isto é, em um diferente cronotopo (BAKHTIN, 2002; BRAIT e MAGALHÃES, 2014), eles tratam do mesmo objeto, isto é, do erro durante o processo de resolução do cálculo. Esse tema surge na ACC com a AA, ou seja, no momento em que o AB (aluno presente na aula de DA) assiste e comenta o trecho de aula na qual a AA (aluna presente na aula de DB) estava presente.

A temática citada surge quando a AA, mesmo com a prescrição de AB comentar a atividade dela como aluna, pede para pausar o vídeo: “pausa um pouquinho fazendo o favor para”. O vídeo então é pausado e ela comenta o fato de o professor observar um momento específico dela resolvendo o exercício no quadro. É importante aqui lembrarmos que o gesto da aluna de ir ao quadro realizou-se mediante um afeto provocado pelo professor, que a convida, logo após essa indicar ao professor que sabia responder à equação que ele havia

deixado no quadro para os alunos resolverem: “Tah, AA, vem aqui e faz para gente então”. Esse gesto, por sua vez, teve sua origem no desafio lançado pelos pesquisadores atuantes nessa intervenção, em levar o aluno no quadro, já que essa prática, segundo relato do próprio professor, é positiva para os alunos<sup>57</sup>. O enunciado do docente para pedir a aluna para ir ao quadro, essa aceitar o desafio e, por fim, o gesto do professor de passar o marcador para a aluna, podem ser observados, abaixo, na sequência de imagens retiradas da filmagem do DB em atividade:

Figura 12 - DB convida AA para ir ao quadro      Figura 13 - DB passa o marcador para a AA



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.



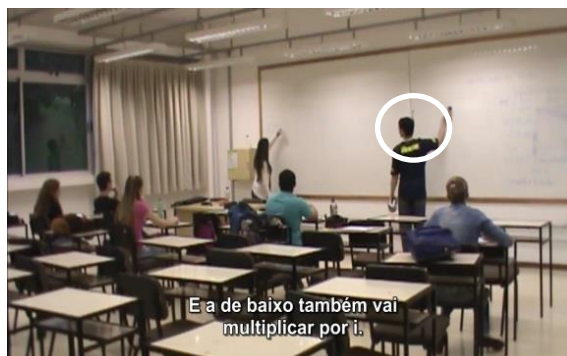
Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

Após a aluna pedir aos pesquisadores e ao AB se ela poderia pausar o vídeo, esse é pausado e ela comenta: “você viu que nessa parte que eu fiz errado ele ((o professor)) vai falar que que... eu não precisa multiplicar a de baixo na hora ele parou na hora para ver o que eu estava fazendo você reparou nisso?”. Abaixo, o momento do qual a AA se refere, isto é, quando o DB para de apagar o quadro e olha para ver o que a aluna estava fazendo para resolver aquela equação:

<sup>57</sup> O desenvolvimento desse desafio, lançado pelos pesquisadores, de convidar os alunos para irem ao quadro, pode ser analisado na contextualização, já realizada, da segunda etapa da intervenção com o DB.



Figura 14 - DB observa AA na resolução da equação



Fonte: Banco de dados do Grupo LAD' Humano.

Em diálogo, pesquisadores e alunos chegam à conclusão de que DB olha AA desenvolver a equação no quadro naquele momento porque quando ouviu: “e a de baixo também vai multiplicar por  $i$ ”, que, segundo a aluna, trata-se de uma falha cometida, ficou preocupado com a resolução errada do exercício. Tendo essa conclusão, P3 questiona: “você tem ideia do porquê que ele tem essa preocupação com... com... se está certo ou errado já durante o processo?”. Em resposta, a aluna comenta que se o professor a deixasse responder sozinha até o fim, ela iria ver seu erro. Em suas palavras: “quando eu fosse... comparar as equações ele ia ver que não dá muito certo... só que na hora ele já parou para falar que não precisa” (não precisava multiplicar por menos “ $i$ ”). Com isso, é verificado que a aluna se sente afetada com o professor que a observa e ainda, como veremos adiante, a corrigi ainda durante o processo de resolução.

Em ACS, DB explica esse momento em que “virou a cabeça” para observar o que a aluna estava fazendo. Em suas palavras: “eu estou escutando o que ela está falando e eu vejo que ela vai trocar seis por meia dúzia... ali o que ela vai fazer não tem efeito nenhum é por isso que eu viro a minha cabeça naquele momento percebendo que não estava eu vou precisar agir nesse momento aí” (L.333-335). Justamente nesse momento o professor vai até a aluna e a observa atentamente, como podemos conferir na imagem abaixo:

Figura 15 - DA observa AA resolvendo a equação



Fonte: Grupo de pesquisa LAD'Humano

Desses enunciados da Aluna e do Docente, é possível compreender um certo conflito de interesses entre, de um lado, o professor querendo que seu aluno acerte o mais rápido possível, não perdendo tempo desenvolvendo um cálculo que ele, o professor, já sabe que não vai dar certo. Já no outro lado, temos a Aluna, que, como veremos no trecho abaixo, precisa errar e perceber seu erro, para então conseguir acertar e aprender ao passo de não cometer aquele mesmo erro novamente.

Dada a importância de tal questão, e o afeto que isso provoca na Aluna, ao passo que foi a AA que iniciou tal tópico, o tema continua sendo tratado na mesma sessão de ACC. Como podemos acompanhar abaixo:

AA: sem a gente ver sozinho que não vai dar certo... isso confunde MUITO sabe?... porque você não consegue continuar porque você ainda não viu o quê que está errado... por mais que ele diga... voCÊ não viu o que está errado  
 P3: então é importante você ver que voCÊ está errada?... seria isso?  
 AA:sim...  
 [   
 P3: ( )  
 AA: :não que eu ache que ele vai falar algo errado... só que se eu não ver o que... que eu fiz errado... eu não vou conseguir continuar

Neste trecho, a Aluna reforça, inclusive pela entonação mais acentuada, que não é apenas necessário que o professor veja o erro, mas que o próprio aluno perceba esse ao longo da resolução o seu próprio erro: “por mais que ele diga... voCÊ não viu o que está errado”. Assim, aqui há um ponto de contato entre o objetivo do aluno e do professor. Afinal, DB também considera importante, como vimos no início desta análise, que o próprio aluno tenha ciência de que há um erro, mesmo que esse ainda não saiba o consertar. Porém, mesmo com essa confluência de opiniões, verifica-se uma tensão entre, de um lado, o professor que quer consertar imediatamente o erro, até possivelmente para tentar “ganhar tempo” e, de outro, há

o aluno, que não tomou consciência do erro e, por isso, não vê como solucioná-lo: “sem a gente ver sozinho que não vai dar certo... isso confunde MUITO sabe?”. Como resultado desse momento, em que o aluno fica “confuso”, ele vai provavelmente, segundo AA, “cometer o mesmo erro depois” ou ainda, segundo AB, “empacar ali”. Sobre isso, podemos conferir no quadro abaixo, no qual há um recorte da transcrição no qual esse tema é desenvolvido:

Quadro 10 – Os alunos e a percepção do erro na resolução do cálculo

AB:	se o professor errar ((risos)) e a gente conseguir entender... o que acontece muito é tipo eles... já vão com as equações/ com um/ trazem quase tudo pronto para a aula... e eles vão passando... né? e a gente copiando... e aí a gente/ quando você para você tipo assim (ctrl alt c) você já não sabe mais o quê que era no começo como chegou naquela equação final
AA:	[ uhun [ e
P3:	quando você vai estudar a matéria e chega/... comete um erro como co/ como você encontra uma foram de:::...
AB:	eu fico olhando... eu realmente fico olhando e aí eu fico assim “o quê que está errado”... aí vou voltando até/ voltando a equação... até encontrar o/ se eu erre um sinal lá atrás... alguma coisa... ou senão e por tentativa e erro mesmo
AA:	[ só que é/ é que normalmente quando o professor fala isso aí está errado... isso e isso está errado” a gente fica... ((faz um gesto com as mão espalmadas para cima, lábios apertados e queixo para cima))
P3:	[ ( [
AA:	“o quê que eu tenho que fazer agora”... porque você não sabe o quê que você errou para poder continuar... entende?
P4:	o porquê daquele caminho não vai dar certo?
AA:	é
AB:	é você não sabe porquê... se ele dizer “está errado” “ah tá errado vou apagar aqui
AA:	[ só que quando
AB:	você não sabe o porquê para trás você não consegue continuar
AB:	e provavelmente você vai cometer o mesmo erro depois
AA:	ou vai empacar ali

Fonte: Grupo de pesquisa LAD'Humano

Ainda sobre a importância do erro, os alunos comentam, como observado no quadro acima, que quando os professores cometem algum equívoco no quadro, esse também é um momento importante, pois nisso constitui um momento de aprendizado já que, possivelmente, eles podem observar um erro que eles mesmos poderiam vir a cometer e, ainda, como o solucionar. Podemos afirmar então que a possibilidade do erro desautomatiza a realização do cálculo no quadro e afeta o aluno ao passo que esse procura saber se de fato determinado ponto está correto ou não ou, até mesmo, ter a possibilidade de construir um processo no qual aluno e professor sejam, ambos, ativos na resolução. O contrário acontece

quando os professores: “já vão com as equações/ com um/ trazem quase tudo pronto para a aula”. É necessário pontuar que não afirmamos que o dever do professor é cometer possíveis erros para seu aluno ficar atento e o corrija, mas sim que o processo desautomatizado do cálculo pode afetar de forma mais concisa o aluno do que quando os professores “vão com as equações/ com um/ trazem quase tudo pronto para a aula”, não deixando, possivelmente, espaço para o aluno fazer um papel mais ativo na construção da resolução .

Sobre a importância do trabalho em conjunto no exercício, AB em ACS verbaliza: “com exemplo exercício então eu já fico mais preso nisso que geralmente porque é uma coisa que a gente está trabalhando junto”.

Ao analisarmos as falas dos alunos e a do professor sobre a questão do erro em sala de aula, verificamos, novamente, o papel do afeto para o ensino-aprendizagem. É importante aqui pontuar, novamente, que o afeto surge no momento em que o sujeito encontra-se em situação de defasagem em relação ao seu meio, isto é, “quando as condições ou circunstâncias nas quais se encontra exigem dele instrumentos para além daqueles dos quais dispõe, possui, domina e/ou tenta usar. Essas circunstâncias desafiam o sujeito trabalhador a ir além de si mesmo” (LIMA, 2015, p. 875).

Dessa forma, a partir das análises já realizadas nesta pesquisa, é possível visualizar que o processo de ensino-aprendizagem necessita de circunstâncias que desafiem o aluno, para que esse, sendo afetado, possa agir e renovar seu “repertório instrumental no embate dialógico com outros sujeitos” (LIMA, 2015, p. 875).

Sobre a definição de educação como embate e/ou tensão, Vigotski (2010), em seu livro intitulado *Psicologia Pedagógica*, escrito em meados de 1920 e publicado com o nome “Rabotnik prosvestcheniia”, que pode ser traduzido, de modo mais literal, como “trabalhadores da educação” (DELARI, 2010), já afirmava que a pedagogia, ou melhor, o trabalho docente “se revela sob o aspecto de luta” (p. 459) entre professor e aluno. Essa luta se dá justamente porque, em um ato educativo, que busca reformular o pensamento/comportamento do aluno, é preciso antes colocar o sujeito em uma situação de desconforto, isto é, incômodo, pois “quanto mais forte é o incômodo que dá o primeiro impulso ao movimento da alma tanto mais forte é o próprio movimento, que a educação e a criação são sempre trágicas porque parte do ‘incômodo’ e do mal-estar, da desarmonia” (VIGOTSKI, 2010, p. 459). A partir dessa definição, percebe-se que, para autor, o processo de educação consiste na criação de um mecanismo psíquico que anteriormente não existia naquela forma. Sendo assim, esse processo, para ocorrer, precisa possuir um fundo afetivo originário de uma situação na qual o aluno encontra-se em defasagem com o meio, já que é

isso que gera a desarmonia, isto é, o afeto. Em resumo: “a vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 462).

Sobre aprendizado como luta, DB, em ACC, verbaliza que resolver um exercício é uma luta que pode ser saudável, mas que pra isso o aluno precisa adquirir um hábito, como podemos acompanhar na seguinte verbalização:

DB: e ali você está lutando com aquele é uma luta mesmo e é uma luta para ser saudável é você: usando o seu potencial para resolver um:: uma atividade... mas para a/para ele aprender a ter esse prazer e não ser um sofrimento... ele deveria de adquirir o hábito de de experimentar vencer né?... vencer resolver exercícios é um hábito que você adquire (L. 762- 765)

No entanto, tal relação entre afeto/tensão e educação deve ser realizada com cautela. Afinal, mesmo não diretamente especificado por Vigotski (2010), não é qualquer afeto que resulta em um movimento que consistirá em um desenvolvimento do aluno e/ou do professor. Como vimos nessa última análise, o afeto, provocado pelo fato de o professor pausar o aluno no momento em que esse comete um erro que o aluno ainda não viu, resulta no aluno encarar um obstáculo do qual não consegue se desvencilhar, o que o leva a cometer o mesmo erro repetidas vezes.

Se nem todo afeto se revela eficaz para a atividade de ensino aprendizagem, então como é possível diferenciar os afetos dos quais podem ou não gerar situação de ensino-aprendizagem? Para respondemos tal questionamento, atemo-nos à seguinte afirmação também de Vigotski (2010, p. 63): “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 67). Ao organizar o meio, o docente, em um primeiro momento, faz com que o aluno se encontre em uma situação de afeto. Já em um segundo momento, o professor realiza a mediação para que o aluno possa, logo após, superar esse afeto.

É também importante pontuar que o obstáculo colocado ao aluno também deve estar situado dentro da zona de desenvolvimento proximal, isto é, entre o que o aluno já consegue realizar sozinho e o que pode vir a realizar com a ajuda da mediação (VIGOTSKI, 2007), nesse caso do professor.

Ao findarmos a análise desse subitem, observamos, assim como no item anterior, que os gestos docentes e discentes, como um enunciado, possuem um fundo afetivo-volitivo. Nesta análise também verificamos que a reformulação por RPAA pode ser resultando da

confluência de duas ou mais consciências que resulta em uma ação que “provoca uma brusca reestruturação acentual e sintática no discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 239)

Já na análise feita a partir da relação entre como erro na resolução do cálculo visto na perspectiva do aluno e na do professor, observamos que o processo de ensino-aprendizagem não se trata, apenas, de afetar o aluno, mas também de provocar um afeto para que, logo em seguida, o aluno, com o auxílio de um par mais experiente, consiga superar esse afeto. Assim, aqui vemos como a complexidade das tarefas irrompem o ser professor. Segundo Vigotski (2010), “antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica” (2010, p. 455).

Para irmos além na compreensão do processo de desenvolvimento em busca do domínio dessa complexa tarefa, a docente, analisaremos, no próximo subitem, o caráter dinâmico da formação e reformulação dos gestos docentes à luz da “*abordagem da atividade em situação do ponto de vista do gênero*” (CLOT, 2007, p.35 - grifos do autor) na análise de RPAA presente em enunciados de DA e DB, agora em situação de ACC com DB.

### 5.2.2 Autoconfrontação cruzada com o Docente “B”

Na ACC com o DB, que teve duração de 56 minutos e 45 segundos, ocorreram 76 RPAA's. Na divisão da sessão em etapas de 5 minutos, tivemos, então, 12 etapas<sup>58</sup>. A etapa que apresentou o maior número de RPAA's foi a sétima, com um total de 17 ocorrências. Esta está localizada entre as linhas 658 e 820, na transcrição. Portanto, esta etapa está localizada nas fases 7 e 8 e possui as seguintes temáticas, respectivamente: os possíveis modelos de ensino para tornar o ensino-aprendizagem mais eficiente e a diferença, entre as práticas de DA e DB, nas formas de avaliarem seus alunos.

Nesta análise, devido ao espaço que o segundo tema acima referido ocupa, o colocamos em evidência. Esse tema, as formas de avaliar o aluno, principalmente em relação aos erros que cometem em situação de avaliação, como vimos, já foi desenvolvido na ACS com o DB, volta em ACC e é desenvolvido agora no diálogo com o DA. Para compreendermos como esse foi nessa sessão desenvolvido, é necessário fazer alusão a outro tema, anteriormente tratado, afirmado pelos dois docentes, de que as matérias de engenharia requerem mais exposição por parte do professor, os levando a sair da “zona de conforto”, como podemos conferir nas falas abaixo (L. 706 – 722):

<sup>58</sup> 11 dessas etapas tiveram 5 minutos de duração e a última, a décima teve um minuto e 45 segundos.

DB: porque você pegar um problema da engenharia você vai se expor  
DA: vai  
DB: porque... e tem gente que prefere  
[  
DA: é Matemática aplicada né?  
DB: é:: o suje/  
[  
DA: certo?  
DB: o sujeito quer ficar no no:: não quer ver (o aluno)  
[  
DA: zona de conforto  
[  
não quer ver o aluno solto  
[  
P1: (não quer aplicar Matemática)  
DA: é:: ele quer se::r...  
DB: não... ele não quer ser... não quer se expor né?

Segundo os professores, a Matemática aplicada ministrada na engenharia requer dos professores que saiam de suas zonas de conforto, o que muitos professores não querem: “ele não quer ser... não quer se expor né?” (L.722). Esse “se expor” significa, em grande parte, poder vir a cometer um erro. Nas palavras de DA:

“ele não quer errar e errar faz parte [...]da nossa profissão... é que o aluno ele está tão acostumado com aquele professor feijão com arroz dele que vai lá e faz as continhas e:: éh:: e dá tudo certo... e quando ele vê um professor errar para ele é um absurdo mas é no erro que você aprende também... o erro tem que ser valorizado “mas por que que está errado?”... “por que que eu erre?” (731-736).

Tendo tal problemática surgida no diálogo, a questão do erro, aquele cometido pelo professor, surge após, como veremos, o tema referente às formas de avaliar o erro do aluno. como o aluno vê o erro do professor.

#### *Diferentes formas de avaliar o erro do aluno*

Após os enunciados sobre o papel do erro, principalmente quando DA afirma que o erro tem que ser valorizado, P1 pergunta a DA se ele faz provas. Ele afirma que sim. Em seguida questiona: “os teus alunos pegam por exemplo e desenvolvem numa folha o cálculo... e::: até metade estava no caminho certo e dali para frente houve algum... erro ali... e dali para frente não... e num exercício como esse como é que você avalia?” (L. 749-752). Em resposta temos o seguinte enunciado:

DA: já fui extremamente radical e dar zero... dar tudo errado e hoje eu chamo ele... chamo faço... ainda ainda consigo com com alguns alunos digo ó... “vamos quer ir ver lá a prova?” -- eu não entrego a prova né? -- “vamos lá na minha sala lá ver a prova e tal”.

Nesse trecho acima, DA verbaliza como eram e como são suas práticas de avaliação realizadas em suas disciplinas. No passado, quando seu aluno cometia um erro na resolução do cálculo na prova, ele afirma que era “extremamente radical” e, por isso, zerava toda a questão. No entanto, hoje sua prática é diferente. Afirma que chama o aluno para sua sala de atendimento e conversa com ele; o que errou e o que ele não errou. A partir disso, P1 então pergunta se o professor, ao apontar o erro do aluno, dá uma nova chance dele continuar a resolver a questão. Ele responde que sim. Em suas palavras: “falo para ele ir pro quadro... o quadro na sala lá ó ((ruído)) faz o (exercício) aí tal [...]ele resolve. .. ele resolve [...] pontua”.

Logo no início do trecho acima selecionado, há uma RPAA que se realiza pela troca de: “dar zero”, por, após uma pausa: “dar tudo errado”. Assim, o enunciado: “já fui extremamente radical e dar zero” é parafraseado para: “já fui extremamente radical de dar tudo errado. Aqui, assim como já observado em análises anteriores, as expressões “dar zero” e “dar tudo errado”, não é uma substituta da outra. As duas, por estarem mais na faceta da repetição do que da negação do enunciado anterior, possuem a função argumentativa, isto é, a de enfatizar sua intenção verbal (MARCUSCHI, 2002). Nesse caso, essa reafirmação não nega o enunciado anterior, mas se soma a este.

Quando comparamos as expressões “dar zero” e “dar tudo errado”, o elemento lexical que se diferenciar na comparação entre os dois enunciados é a presença do pronome indefinido “tudo” (AZEREDO, 2008) que, nesse caso, serve para intensificar o fato de o professor dar a totalidade da questão errada. Essa prática, segundo DA, foi por ele adotada no início de sua carreira, mas hoje já não pertence mais ao seu estilo. O fato de dar a questão toda errada quando os “alunos pegam por exemplo e desenvolvem numa folha o cálculo... e::: até metade estava no caminho certo e dali para frente houve algum... erro ali”, é avaliada, segundo DA, como uma forma “extremamente radical” que hoje ele não pratica mais.

Assim, durante os anos de experiência, 20 anos na Instituição na qual hoje está lotado, a UTFPR, e ainda anos de prática na educação básica, DA, movido por uma intenção de agir, produz e produziu uma série de comportamentos que oscilam entre dois extremos, ou seja, passou por uma atividade reguladora (LIMA, 2010). Um dos extremos em relação a como avalia o erro do aluno em situação de avaliação formal, aqui verbalizados, foi o de ser radical e anular a questão inteira. O outro extremo, não verbalizado, mas que pode ser vislumbrado, e



o de descontar alguns poucos pontos da questão ou dar a questão toda correta quando o aluno acertou o exercício até a “metade do caminho”. É entre esses dois possíveis extremos que DA opta em chamar o aluno e dar uma nova oportunidade de resolver a questão, ou seja, “dá a chance de ele continuar” (L.758). Segundo DA, essa é uma prática que ele consegue fazer “com alguns alunos” em sua sala nos horários destinados ao atendimento de alunos.

Tendo em vista o processo dialético da construção do pensamento pela linguagem, principalmente quando essa é materializada na interação social, é possível afirmar que quando DA produz esse enunciado no qual construiu e reconstruiu essa apreciação valorativa sobre seu próprio comportamento para um não-eu, ele toma consciência de como era extremamente radical essa sua conduta em relação ao erro cometido pelo aluno em situação de avaliação. Afinal, “enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 122).

Após DA responder sobre como lida com aluno que, em situação de prova, “desenvolvem numa folha o cálculo... e::: até metade estava no caminho certo e dali para frente houve algum... erro” (L. 750-751), P1 faz a mesma pergunta que havia realizado para DA, agora para DB: “como é que você faz Bernardo?” (L.773). Em resposta, DB afirma que possui certos critérios na hora de avaliar. Em suas palavras: “eu tenho::... eu dou uns critérios de correção né? eu descontei do português né?... (porque) errou ortografia já perdeu vinte por cento da questão” (L. 774-775). Após, P1 pergunta se ele dá chances de refazer, de rever o erro, ele afirma que não, pois o aluno, de acordo com as normas da Instituição, tem o direito de fazer uma prova no final do semestre para substituir a nota em uma avaliação anterior na qual o aluno tenha tirado uma nota baixa, como podemos verificar no trecho abaixo (L.782-787):

DB: não... não::... ele tem ele tem chance de substituir → fazer uma prova substitutiva → o nosso é o nosso... nosso sistema diz né? que ele tem::... ele tem: a chance de fazer a substitutiva... para corrigir se ele está... então eu eu corrijo

No trecho acima, DB justifica o fato de que, diferentemente de DA, não permite que o aluno faça novamente aquele exercício no qual cometeu algum erro. De acordo com DB, o aluno tem sim uma nova chance, mas a de substituir a prova toda fazendo uma outra avaliação, inclusive, essa chance é garantida pela Instituição de ensino, chamada de prova substitutiva. Em suas palavras: “nosso sistema diz né? que ele tem::... ele tem: a chance de fazer a substitutiva”. A prova substitutiva ocorre quando o acadêmico não atingiu a média

final (6,0) em alguma disciplina no semestre e pode vir a substituir sua menor nota com outra avaliação, formulada e aplicada pelo mesmo professor. Após explicar que a chance de refazer o exercício, em sua visão, acontece na prova substitutiva, o Docente afirma que ele possui critérios de correção. Esses foram construídos pela seguinte estratégia: “eu tenho um critério de correção como eu falo para eles esse critério de correção é se nós dois discutirmos aqui e alguém for corrigir e a pessoa vai ter que ir corrigir de acordo com esse critério” (L.784-785). Esse tem por fim, principalmente, “valorizar o que ele fez” (L.786) de correto, pois “um erro de erro de Matemática básica anula a questão” (L.786) ou, ainda, “errou ortografia já perdeu vinte por cento da questão” (L.773-774).

No primeiro movimento de RPAA no trecho acima, há três enunciados: 1) ele tem ele tem chance de substituir; 2) fazer uma prova substitutiva; 3) é o nosso é o nosso... nosso sistema diz né? que ele tem::... ele tem: a chance de fazer a substitutiva”. Esse movimento se realiza em função da prestação de esclarecimentos para os interlocutores sobre o que significa, para ele, dar uma nova chance ao aluno de alcançar uma nota melhor quando esse desenvolve o cálculo de forma correta, pelo menos em partes. Para DB, sim, “ele tem ele tem chance de substituir”. Porém, esclarece que essa chance não é dada da mesma forma com que DA faz, a de chamar os alunos para ver a prova em horário de atendimento e permitir que o aluno mostre que consegue realizar àquela resolução que ficou incorreta na prova, mas sim de “fazer uma prova substitutiva”. Na terceira construção enunciativa, DB retoma a questão da prova substitutiva e, por um enunciado com mais elementos lexicais e, por isso, com função de “*explicação definidora*” (HILGERT, 2002b, p. 148 – grifos do autor) em relação a um possível conceito abstrato para o ouvinte contido no EM, define que prova substitutiva é uma norma da Instituição que dá o direito de substituir uma nota: “nosso sistema diz né? que ele tem::... ele tem: a chance de fazer a substitutiva”.

Para compreender o fundo afetivo-volitivo (VIGOTSKI, 2009) dessas construções e reconstruções enunciativas, faremos, assim como Bakhtin (2015), a transformação desse trecho que, materialmente, é composto de uma voz, em um trecho composto pela confluência de, no mínimo, três consciências; de DB, P1 e de um não-eu projetado, como podemos conferir abaixo:

P1: Quando os teus alunos pegam por exemplo e desenvolvem numa folha o cálculo...  
 e:: até metade estava no caminho certo e dali para frente houve algum... erro ali... e dali para frente não... e num exercício como esse como é que você avalia?  
 DB: ele tem ele tem chance de substituir  
 Não-eu: Mas de que forma ocorre essa chance?  
 DB: fazer uma prova substitutiva  
 Não-eu: Mas porque você opta pela prova substitutiva?

DB: é o nosso é o nosso... nosso sistema diz né? que ele tem:... ele tem: a chance de fazer a substitutiva

Como esse movimento entre o “eu” que projeta um “não-eu” e o retorno do “eu” a sua consciência, resultaram reestruturações sintáticas promovidas por RPAA. É possível visualizar, mais uma vez, a função de automediação da RPAA. Além disso, também verificar que a RPAA não surge de um desejo de construir um enunciado que negue o enunciado matriz, mas em optar em não seguir no curso linear da enunciação e retornar ao enunciado e realizar uma reelaboração. Isso, segundo Hilgert (1999), é o que define a autoparáfrase:

Quando “o enunciado problema” já foi materializado, cabe ao falante interromper a sucessão de enunciados materializados e realizar um percurso não linear, voltando a se ater a um enunciado já construído, retomando-o por meio de paráfrase ou correção (HILGERT, 1999, p. 111). Assim, “a paráfrase é, portanto, um enunciado que reformula um enunciado anterior” (p. 111).

Porém, na perspectiva aqui adotada, o “enunciado problema”, mencionado na citação acima, diz respeito a um enunciado que, na percepção do sujeito, não respondia certas instâncias dialógicas que se revelaram como fontes de afeto. Assim, é na resposta a essas instâncias que ocorre uma espécie de diálogo consigo mesmo e esse, como já mencionamos, proporciona a automediação.

Quando comparamos os estilos dos professores, isto é, a forma de composição e de recriação de seus gestos docentes em sala de aula (ARIATI E LIMA, 2018), verificamos que essas escolhas se revelam como diferentes, pois, como observado, DA dá chances ao aluno de refazer o cálculo em um outro momento, que não sob forma de avaliação, e DB opta em esperar que o aluno venha a recuperar a nota quando ele fornece a chamada prova substitutiva.

Na enunciação de DA, como vimos, ele afirma que no início de sua carreira era “extremamente radical de dar tudo errado” mesmo quando o aluno acertava uma parcela da resolução do cálculo, mas que hoje opta em dar uma chance ao aluno pontuar nesse caso, revelando, assim, uma atividade reguladora entre dois extremos. Ao analisarmos os enunciados de DB, também observamos a presença de uma atividade reguladora, pois, mesmo afirmando que uma nova chance é dada apenas em uma nova situação de prova, e que desconta 20% de questões que contenham erro ortográficos, em seguida, menciona que têm critérios dos quais o afasta dos extremos, de ser “extremamente radical” e anular toda a questão, como vemos abaixo (L. 797- 807):

DB: agora se errou sinal essas coisas aí que são... coisas  
 DA: corriqueiras  
 [  
 DB: corriqueiras  
 DA: não prestou atenção  
 DB: daí provavelmente eu eu:::... eu dou integral a questão... por exemplo assim se eu vejo que o processo...  
 DA:é::  
 [  
 DB: é muito bom do rapaz né?... e... daí:: eu dou integral não importa se ele errou o sinal isso:: não importa... se ele tem uma clareza muito grande no procedimento ali e foi um:::... uma desatenção não foi erro é uma desatenção

No trecho acima, DB menciona que quando o aluno erra coisas “corriqueiras”, como um sinal no desenvolver da questão, ou algum outro erro relacionado à desatenção mas que, ainda sim, ele consegue visualizar o processo de resolução e esse estiver correto, ele pode até vir dar a pontuação integral na avaliação daquela questão. Em suas palavras: “não importa se ele errou o sinal isso:: não importa... se ele tem uma clareza muito grande no procedimento ali e foi um:::... uma desatenção não foi erro é uma desatenção”.

Dado os enunciados analisados, observamos um conflito de estilos adotados no momento de realizar a correção de provas e como isso pode estar relacionado ao processo de equilíbrio do sujeito com seu meio ao longo de suas trajetórias docentes (VIGOTSKI, 1999; LIMA, 2010). Assim, aqui podemos visualizar o possível papel da experiência na construção do estilo, tendo, como foco, a verbalização desses professores sobre as práticas que esses adotaram em suas carreiras. Afinal, DA, durante sua trajetória docente, de mais de 20 anos, acabou se movendo de um estado inicial “extremamente radical” e zerar a questão, para hoje em que dá a possibilidade do aluno consertar a equação caso esse tenha tido insucesso na resolução de alguma etapa do exercício na prova. Essa reformulação de seu gesto docente, isto é, do retrabalho estilístico de sua prática na esfera do gênero docente, se origina, como evidenciado na análise de gestos até aquerealizadas, de possíveis embates e, por isso, afetos encontrados ao longo das situações concretas de realização de sua atividades. Afinal, valeria a pena condenar totalmente o aluno que acertou parcialmente a questão?

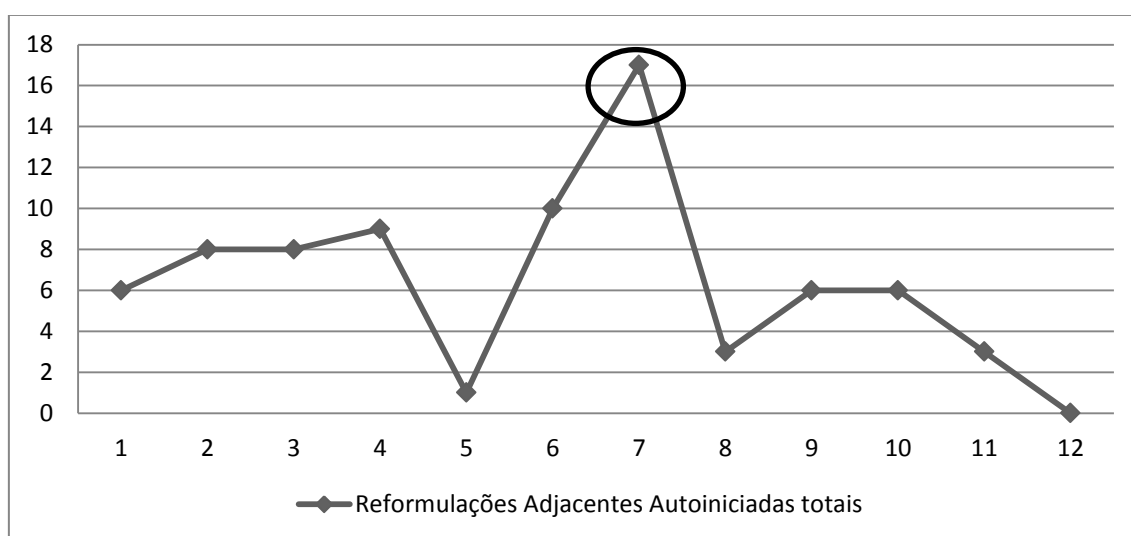
Já DB, em um processo semelhante, mas com menos experiência docente, três anos, também se encontra em uma atividade reguladora, mas que é diferente daquela traçada pelo DA. Neste momento, no qual DB verbaliza seu meio termo, isto é, sua mínima oscilação entre os dois extremos possíveis no modo de avaliar o aluno é validar o processo de resolução, mesmo quando nesse há pequenos erros oriundos de possíveis desatenções por parte do aluno.

Assim, cada sujeito, tendo em vista múltiplas variáveis, quando parte em direção ao domínio de um gênero de atividade (CLOT, 2010), como o docente, coloca em jogo a

memória pessoal que resulta na recriação ou a estilização de sua prática de acordo com a situação concreta na qual age. Dessa forma, o indivíduo se vale de uma memória transpessoal, que é o gênero, e a recria de acordo com sua individualidade e o afeto resultante das situações concretas na qual age. Dessa forma, a atividade real é construída na tensão entre duas memórias, uma pessoal e outra transpessoal (CLOT e FAÏTA, 2016).

Um exemplo dessa tensão é a que ocorre quando os docentes, ao compartilharem e, com isso, refletirem sobre suas experiências em situação de autoconfrontação, se deparam com um colega que possui um estilo diferente do seu. O afeto que isso pode provocar no sujeito pode ser visualizado quando observamos o gráfico abaixo, no qual podemos ver que essa etapa aqui analisada, além de apresentar o pico de RPAA durante a sessão de ACC com o DB, se destaca, em grande medida, pela quantidade de RPAA comparada às outras etapas, como podemos observar:

Figura 16 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa ( ACC - DB)



Fonte: Anexo D

Por essa presença marcante de RPAA's quando os sujeito abordam suas respectivas práticas, isto é, estilos em relação ao modo de avaliar o aluno, podemos afirmar que nesse momento há uma situação de afetos e reafetos provocados pelo embate entre DA e DB.

Ao analisarmos essas diferentes atividades reguladoras nas quais os sujeitos se encontram, é possível compreender que, ao invés de, em um ato irresponsável, aqui afirmarmos que um indivíduo está situado em um lado dos profissionais considerados como “bons”, e colocarmos o outro no lado dos profissionais considerados “ruins”, em uma polaridade fictícia, é antes necessário visualizar que o desenvolvimento do profissional em

sua atividade é complexo. E, ao evitarmos esse julgamento de valor construído sobre uma simples dualidade, buscamos apreender como se dá o desenvolvimento, mesmo que em diferentes graus, e, com isso, buscar métodos que visem provocar os trabalhadores a fim de que esses sejam afetados e possam, com isso, se engajar, cada dia mais, em um processo de equilíbrio com seu meio (VIGOSTKI, 1999) a fim de produzir novos comportamentos para atender novas demandas.

Ao finalizarmos esse subitem podemos, assim como Clot (2016), afirmamos que o enunciado de fato é o protótipo de análise de toda atividade humana. Afinal, a análise de RPAA, em nível de enunciado, nos esclareceu que para a reformulação em nível verbal é necessário que o sujeito seja afetado por outras instâncias discursivas originárias do dialogismo. E, ao analisarmos os gestos docentes e discentes, descobrimos a mesma propriedade. Assim, quanto maior for o contato do sujeito com afetos oriundos das situações concretas, isto é, experiência diárias, mais chances o sujeito tem de se desenvolver no gênero que se propõe a dominar. Nisso consiste o papel fundamental da experiência prática para trabalhador. Porém, assim como no processo de ensino-aprendizagem do cálculo pelo aluno, não basta o afeto por si só, é necessário, após o afeto, promover condições para que o sujeito possa superar o afeto. Como é possível então fornecer meios para que o professor possa superar os afetos encontrados no dia a dia em sala de aula? Acreditamos que seria esse o papel de uma formação docente continuada responsável, ou seja, de justamente promover situações de contato entre diferentes estilos docentes a fim de que certos gestos sejam compartilhados pelo coletivo de trabalho. Um exemplo dessa formação docente é o próprio método de autoconfrontação, pois nesse, o sujeito, ao se observar, é afetado e, ao se colocar diante de seu colega para discutir sua prática docente, é novamente afetado.

Antes mesmo de uma formação docente, também é necessário dar ao professor condições de trabalho, em termos estruturais, sem salas lotadas ou excessivamente quentes, estabilidade financeira e, ainda, amparo da instituição quando precisar. Trazemos aqui uma verbalização ocorrida em ACS com o DA, na qual ele verbaliza a problemática das más condições de trabalho enfrentas:

DA: hoje é muito mais acho que hoje é mais complicado mas também a gente está vivendo num 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 aí nossa são muitos ruins em dia de prova aí... vem os cinquenta e agente tem que sair lá para fora não tem ( L. 276-280).

Um exemplo de tal compartilhamento de experiências, em formação docente continuada, seriam reflexões, a partir de prática diária, como essa tratada nesse item de análise. Em outras palavras, segundo Ariati e Lima (2018):

O levantamento desses comportamentos de estilização do gênero, realizados em sala de aula e verbalizados em situação de autoconfrontação, pode contribuir para o compartilhamento no coletivo docente dessas soluções já encontradas por determinados professores para dificuldades que são na verdade coletivas e gerais. Afinal, no coletivo de trabalhadores no qual esses mesmos sujeitos estão inseridos pode haver alguém que enfrente conflitos muito similares, para os quais ainda não desenvolveu uma solução. Ao se socializarem essas estilizações, por meio da retomada dessas discussões em reuniões pedagógicas, por exemplo, os professores têm a oportunidade de ver em seus colegas comportamentos que podem vir a se constituir como variantes para a realização de seu trabalho e enriquecer o gênero de atividade docente (p. 210).

Pontuamos que, diferentes dos itens anteriores, não traremos para a análise as falas dos alunos, pois, em nenhuma das sessões com os discentes, o tema específico de avaliações formais foi levantado.

A fim de sintetizarmos as conclusões chegadas durante os levantamentos teóricos e, principalmente, as análises desta pesquisa, passamos agora às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findarmos as análises, é possível situar a realização da RPAA dentro do processo de formação e desenvolvimento da linguagem e do pensamento no ser humano socializado a partir do contato com o outro em situação de autoconfrontação.

No capítulo um, *O ensino de Matemática no Ensino Superior*, a Matemática foi situada como uma linguagem de símbolos usada como instrumento do pensamento para a área do conhecimento que se ocupa de estudos da natureza, que, na cultura helênica, era denominada de *quadrivium*. Também situamos o papel do ensino dessa linguagem no atual panorama das prescrições do MEC e nas Instituições de Ensino superior no País. Por fim, apontamos a importância de estudar as interações discursivas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da linguagem matemática.

No capítulo dois, *Materiais e Métodos*, apresentamos o histórico de ações de formação docente continuada promovidas por meio da Clínica da Atividade Docente, incluindo a aqui analisada. Após, descrevemos o método pelo qual foram realizadas as ações de formação docente, a autoconfrontação. Em seguida, apresentamos as dimensões contextuais desta pesquisa: a Instituição, os professores e os alunos. Ainda neste capítulo, apresentamos as características técnicas do *corpus*, assim como os critérios de seleção e análise.

No capítulo três, *Fundamentos teóricos-metodológicos*, propomos, partindo da articulação teórica movida, apontamos que RPAA é uma evidência material da internalização do que se realiza no plano interpsicológico, na interação com o outro. Em outras palavras, em um primeiro momento o sujeito experimenta no social, isto é, no plano interpsicológico o embate com o outro. Após, via internalização, assim como a linguagem egocêntrica, o sujeito é capaz de antecipar esse embate dialógico na projeção de um não-eu antes de seu enunciado receber, de fato, as reações de seu ouvinte, isto é, ele antecipa, no plano intrapsicológico, as reações de seu interlocutor e ajusta seu discurso na tentativa de criar a reação desejada. No entanto, esse movimento de desenvolvimento possui uma via dupla, que não foi abordado por Hilgert (1999; 2002a; 2002b), nem por outros autores consultados que compõem o projeto Gramática do Português Falado. Esse movimento de via dupla está ligado diretamente à dialética. Essa é possível graças à contradição entre o pensamento e linguagem resultando em que “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (VIGOSTSKI, 2009, p. 412). Assim, tais “esclarecimentos” dos próprios posicionamentos do



sujeito em relação a sua atividade para o pesquisador podem resultar na construção e reconstrução da própria atividade, culminando em um processo de desenvolvimento.

No capítulo quatro, *Propriedades relativamente estáveis da ocorrência de RPAA's em sessões de autoconfrontação simples e cruzada*, verificamos, a partir o levantamento teórico e da análise dos dados em termos quantitativos, que o movimento que resulta na RPAA não é um fenômeno isolado, mas uma etapa do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Esse mesmo processo, de materialização, afeto e reformulação é o mesmo encontrado na realização de qualquer enunciado. Constatamos, a partir da análise desse fenômeno em sua materialidade, aliado com a fundamentação teórica levantada, uma relativa estabilidade no modo da ocorrência da autoparáfrase, já que esse fenômeno surge de: 1) afetos do meio que resultam em um pensamento/enunciação; 2) reafeto ocasionado pelas exigências resultantes do movimento dialógico; 3) digressão/pensamento interior buscando solucionar tais exigências; e, por fim; 4) no surgimento de uma nova enunciação, a autoparáfrase.

No capítulo cinco, *Análise da ocorrência de RPAA's em trechos de sessões de autoconfrontação simples e cruzada realizadas com Docentes*, foi possível analisar que a reformulação, para além da questão textual, perpassa outras atividades semióticas, como o gesto docente e discente. Propomos, a partir disso, que as etapas de reformulação textual sejam as mesmas de qualquer processo de reformulação/recriação de qualquer atividade semiótica.

Para visualizarmos a relação da reformulação com o afeto e com o desenvolvimento, propomos uma analogia com um instrumento chamado de sismógrafo, que é utilizado para medir os tremores das placas tectônicas, ou seja, terremotos. Esse equipamento é composto por um sensor que gera traços gráficos de acordo com a magnitude do tremor captado pelo sensor. Assim, os gráficos variam de acordo com os abalos sísmicos captados. Propomos aqui uma analogia: de que a RPAA funcione de uma forma semelhante, no qual é possível comparar os abalos captados pelo sensor com o afeto proporcionado pelos obstáculos do meio. Assim, os traços gráficos corresponderiam, em nossa analogia, a esse movimento de construção e reconstrução conforme o afeto experimentado pelo sujeito.

No entanto, essa analogia termina nesse ponto, pois ela não dá conta de explicar que a oscilação provocada pela construção e reconstrução acabam por superar os “obstáculos” que ocasionaram o afeto. Afinal, o sismógrafo é apenas uma ferramenta de registro e nada tem de dialético, como a relação entre linguagem e pensamento.

Já em termos de educação matemática no Ensino Superior, verificamos que uma verdadeira situação de ensino-aprendizagem não é um ambiente pacífico com pouca ou quase

nenhuma interação entre professor e aluno, ao contrário, a pedagogia se revela como uma espaço de luta (VIGOTSKI, 2010) e, por isso, construída sob a organização de ambientes pelos quais alunos e professores se sintam afetados e, com isso, movidos a agir. Dessa forma, afeto provocado no aluno deve ser o primeiro passo, já que o segundo é fornecer meios para que o aluno possa superar esse afeto.

Assim, nossa pesquisa aponta para a seguinte questão: como criar uma metodologia com a qual o aluno possa estar presente para o professor e o professor possa estar presente para o aluno? Diferente, portanto, de situações nas quais o professor enche o quadro de cálculos e o aluno copia para estudar depois em casa. Apontamos também a necessidade de pensar metodologias assim a fim de contribuir para a saúde do professor, ou seja, para criar situações de ensino nas quais o docente possa agir e se sentir ativo em sua atividade e, ao mesmo tempo, que o aluno tenha menos chances de reprovar na disciplina.

Adiantamos que uma resposta metodológica pronta não existe. Porém, a situação clínica de autoconfrontação fornece ao sujeito um momento no qual, por meio da verbalização de seu próprio agir, pode pensar e repensar sua prática quando a coloca em enunciados e esses experimentam a recriação/reformulação devido às orientações sociais as quais esse se submete. Afinal, a linguagem, tanto àquela utilizada no nível interpsicológico quanto no intrapsicológico, é um instrumento psicológico que serve para mediação semiótica. Esse instrumento que, de acordo com Vigotski (2009), é essencial à criação da consciência humana. “Em analogia aos instrumentos da técnica que transformam a natureza pelo trabalho humano (PONTECORVO, 2005c, p. 189), os semióticos, também por um movimento dialético, transformam a consciência. É esse movimento dialógico e, por isso, dialético, que a RPAA evidencia.

Dessa forma, pensar e repensar as situações concretas da atividade docente permite ao professor que tome consciência dos polos extremos de sua prática e, após, se engajar em um movimento de regulação a fim de encontrar um equilíbrio entre os extremos, criando uma nova combinação a partir de uma síntese dialética (LIMA, 2010; VIGOTSKI, 2010; CLOT, 2010).

## REFERÊNCIAS

AJELLO, Anna Maria. Professores e discussões: formação prática e pedagógica. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA Marcio Vieira de; IGLIORE, Sonia Barbosa Camargo. **Educação Matemática no Ensino Superior e abordagens de Tall sobre o ensino/aprendizagem do Cálculo.** Revista Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.15, n.3, pp.718-734, 2013. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/17617> >. Acesso em: 24 Dez. 2017.

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples.** f. 125 - 129. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2013.

\_\_\_\_\_.BANKS-LEITE, Luci. **Formação de uma interveniente no quadro da clínica da atividade docente na educação superior.** Cadernos de resumos; III CICA: Colóquio Internacional de Clínica da Atividade. p. 96-97, 2016.

ARIATI, Solange; LIMA, Anselmo. **Questões de estilo no exercício da docência na educação superior.** Revista brasileira de Linguística Aplicada. ISSN 1984-6398. Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 193-212, 2018.

\_\_\_\_\_. A reformulação do enunciado em situação de autoconfrontação: possíveis contribuições da compreensão desse fenômeno para o uso do método em educação. In: LOUSADA, E. G. et al. (Org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos.** ISBN: 978-85-69395-10-2. Araraquara: Letraria. p. 674-684. 2016.

\_\_\_\_\_. **A reformulação dialógica de enunciados em situação de autoconfrontação.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2015.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** 2ª ed. São Paulo: Pubifolha, 2008.

BAKTHIN, Mikhail. (Voloshinov.V. N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Viera.13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_.**Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_.**Problemas da poética de Dostoievski.** Trad. Paulo Bezerra. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2015.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigostski. In: **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. SMOLKA, Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (org). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 11-33

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (org). **Análises de textos orais** . 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999 p.129-156.

BENVENIESTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

BICUDO, Irineu. História da Matemática: o pensamento da filosofia grega antiga e seus reflexos na educação matemática do mundo ocidental. In: BICUDO, Maria Aparecida (org). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a Natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. p. 87-98.

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

\_\_\_\_\_.MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Uma palavra sobre o *dialogismo*. In: In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (org.). **Dialogismo: teoria e (m) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 13-15.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia**. Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002. Brasília: MEC- Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena**. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Brasília: MEC- Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 Jun. 2017.

CAETANO, Paulo Antonio Silvani. Gargalos no oferecimento de recuperações em disciplinas de Matemática. In: XXXIX COBENGE – Congresso Nacional de Educação Em Engenharia. **Anais**, Blumenau-SC, 2011.

CASTILHO, Atatiba Teixeira de (org). **Gramática do Português Falado**. V.3. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

CASTRO, Gilberto de. **Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo**. Chapecó: Argos, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.222p.

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

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

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. **Gêneros e estilos em análise do trabalho**: conceitos e métodos. Tradução: Rozania Moraes. Revista educação e trabalho. V. 25, Nº 2 p. 33-60. UFMG - UFMG, 2016.

CONTE, Teresa Demarco. **Funções linguístico-psicológicas do assalto ao turno em situação de autoconfrontação cruzada**: o trabalho docente em foco. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_.**O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan.A história da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida (org). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

D' ANTONIO, Sadra Regina; PAVANELLO, Regina Maria; FRANCO, Valdeni Soliani. A importância das interações discursivas para o ensino da Matemática. In: NOGUEIRA, Cléia Maria Ignatius et al (org). **Teoria e prática em educação matemática: aproximação da universidade com a sala de aula**. Maringá: Eduem, 2010.

DELARI JR, A. **Vigotski no Brasil**: Traduções publicadas entre 1984 e 2009. Umuarama: (mimeo), 2010.

DESTRI, Alana. LIMA, Anselmo Perreira de. ALTHAUS, Dalvane. **Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação**. Revista Querubim. Rio de Janeiro. Vol. Especial, nº 26. p. 04-10. Jun. 2015. Disponível em: <[http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim\\_26\\_ve.pdf](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_26_ve.pdf)>. Acesso em: 11/01/2018.

ECKER, Daina Aparecida Furlan. **Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior**: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade. f. 145 - 150. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, M. L.C.V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. A correção no texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **Gramática do Português Falado**. V.VIII. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Editora da Unicamp. 1999. p. 53-76.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. 1 ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1996.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. 27 ed. revisado e ampliado por Celso Pedro Luft. Rio de Janeiro: Globo, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos Textos de Bakhtin e Vigostki: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp. 2005. p. 295- 314.

FUCHS, Catherine. **A paráfrase linguística**. Equivalência, sinonímia ou reformulação? In: Cadernos de Estudos Linguísticos. V. 8 p. 129-134. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 1985.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 55-79.

GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo. **A disciplina de Cálculo I**: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos. (s. n). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise. **Distinções entre modalidade deôntica objetiva e subjetiva no português falado**: o caso do verbo 'dever'. Confluência, v. 46, p. 273-287, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122372>>.

GERALDI, João Wanderley. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção do enunciado e Outros ensaios**. Org. Trad. e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores. 2013. p. 7-26.

GRILLO, Sheilla. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX (ensaio introdutório). In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemaas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Notas e glosário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org). **Análises de textos orais** . 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. p. 103-127.

\_\_\_\_\_.Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org).**Gramática do Português Falado**. V.III. 3.ed. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2002a. p. 99-115.

\_\_\_\_\_.As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, Ingedore (org).**Gramática do Português Falado**. V. VI. 2ª.ed.rev. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2002b. p. 143-158.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

HÜBNER, Lilian Cristine. Distúrbios da Linguagem. In: MAIA, Marcus (org). **Psicolinguísticas, Psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015.

ILARI, Rodolfo. GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópicos discursivo. In: In: PRETI, Dino (org). **Análises de textos orais** . 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. p. 33-54.

KEMPFER, Elizangela. Desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da implementação de uma clínica da atividade docente no Colégio Estadual Carlos Gomes. f. 79 - 85. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2017.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**.Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça (org).**Gramática do Português Falado**. V.6. 2ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

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

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEITE, José Carlos C. (org.) **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010

LEMKE, Jay L. **Talking Science: Language, Learning, and Values**. Norwood. Ablex Publishing Company, 1990.

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

\_\_\_\_\_.Procedimentos teórico-metodológicos de estudo de gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (org.). **Dialogismo: teoria e (m) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014a. . p. 37-53.

\_\_\_\_\_. **A developmental point of view in utterance and speech genres studies:** the gradual process of conversion of generic inability into generic ability. *Humanities and Social Sciences Review*. ISSN: 2165-6258. p. 343-349. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho:** uma questão de saúde coletiva e segurança pública. *Revista Saúde e Sociedade*. e-ISSN 0104-1290. São Paulo, v.24, n.3, p. 869-876, 2015.

\_\_\_\_\_. Atividade, instrumento e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional: um protótipo de análise. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; ANJOS, Daniela Dias (org). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural:** interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016b. p. 33-48.

\_\_\_\_\_. ALTHAUS, Dalvane. **Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor:** relações necessárias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. e-ISSN: 2176-6681. V. 97, n. 245, p. 97-116. Brasília, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Clínica da atividade docente.** In: *Clínica da Atividade Docente*. 2016b. Disponível em: < <https://formacoesauredoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho/> >. Acesso em: 05/01/2018.

\_\_\_\_\_. **Autoconfrontação simples e cruzada:** um método clínico para o tratamento da atividade docente. In: *Clínica da Atividade Docente*. 2016c. Disponível em: < <https://formacoesauredoprofessor.com/2016/04/06/autoconfrontacao-simples-e-cruzada-como-metodo-clinico-de-promocao-da-formacao-continuada-e-da-saude-do-professor/> >. Acesso em: 05/01/2018.

\_\_\_\_\_. **Práticas docentes:** dialogar, compartilhar e refletir. Pato Branco: UTFPR, 2014. Vídeos disponíveis em: < [https://www.youtube.com/watch?v=5X4IpZ\\_0SUo](https://www.youtube.com/watch?v=5X4IpZ_0SUo)>e < <https://www.youtube.com/watch?v=BH5CFH9z4Aw&t=96s>>. Acesso em: 16 de Jun. de 2017.

LIMA, Anselmo. P.; ALTHAUS, Dalvane; RODRIGUES, Claudinéia L. S. Formação Docente Continuada e Desenvolvimento do Protagonismo Discente na Universidade: faces de uma mesma moeda. *Revista Synergismus Scientifica*, Pato Branco V6 (1) . 2011. Disponível em <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/1201/810>>. Acesso em 17 de Jun. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 9 ed. São Paulo: Cotez, 2008.

\_\_\_\_\_. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: In: KOCH, Ingedore (org). **Gramática do Português Falado.** V. VI. 2ª.ed.rev. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2002b. p. 105-142.



MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BIDUCO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Pesquisa em educação matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

NEVES, Maria Helena de Moura (org). **Gramática do Português Falado**. V.7. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_.A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado VI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p. 163-199

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

OLIVEIRA, Roberta Pires de et.al. **Semântica** : 6º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

PIETROCOLA, Maurício. **A matemática como estruturante do conhecimento físico**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.19, n.1: p.89-109, ago. 2002. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/9297>>. Acesso em 24 de dez. 2017.

PONTECORVO, Clotilde. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

\_\_\_\_\_. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradgmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

\_\_\_\_\_.As disciplinas como artefatos culturais e como práticas de discurso. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005c.

PRETI, Dino. (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

PRETI, Dino. (org). **Estudos de língua falada**. Projetos paralelos.V.3. 2ª Ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2006.

RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (org). **Análises de textos orais** . 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.p.13-32.

RODRIGUES, Lilian. **Desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula no PIBID Artes Visuais: pesquisa e intervenção em clínica de atividade**. f. 114 - 118. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *Trivium*? In: SIGNORINI, Inês (org). BENTES, Anna Christina [et al.]. **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.p.73-108.

SAVIAN, Juvenal Filho. **Argumentação: a ferramenta do filosofar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. GIACOMELLI, Karina. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (org). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. CRESCITELLI, Mercedes Fátima de. Sem querer interromper... e não interrompendo. In: KOCH, Ingedore (org). **Gramática do Português Falado**. V. VI. 2ª. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp,2002b. p. 159- 167.

URBANDO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (org). **Análises de textos orais** . 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. p. 81-101.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, Dino (org). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 2. Ed. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 131-151.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção do enunciado e Outros ensaios**. Org. Trad. e notas de João Wanderley Geraldi.São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_.**Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_.**A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael cole [Et al.] (org). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange astro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_.**A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_.**Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade da infância.** Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

## ANEXO A – DADOS DA ACS COM O DA

Quadro 11 - Informações gerais (ACS - DA)

Momento	Linhas	Tempo	Nº de RPAA
1	1- 88	0:00 - 5:00	7
2	88 - 167	5:00 – 10:00	9
3	167 - 254	10:00 – 15:00	4
4	254 - 351	15:00 – 20:00	9
5	351 - 461	20:00 - 25:00	9
6	461 - 552	25:00 - 30:00	3
7	552 - 669	30:00 – 35:00	5
8	669 - 750	35:00 – 40:00	2
9	750 - 841	40:00 – 45:00	15
10	841 - 937	45:00 - 50:00	12
11	937 - 1014	50:00 – 55:00	8
12	1014 - 1095	55:00 – 60:00	7
13	1095 - 1242	60:00 – 65:00	10
14	1242 - 1307	65:00 – 67: 20	1
Total:			101

Figura 17 - Distribuição de RPAA's por etapa ( ACS - DA)

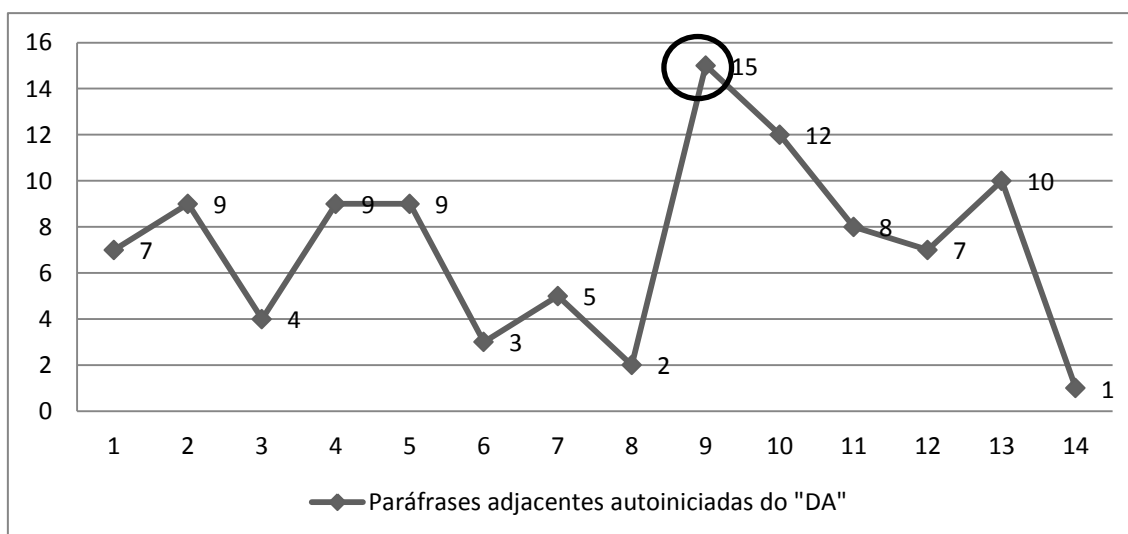


Figura 18 - Presença de marcas nas RPAA's ( ACS - DA)

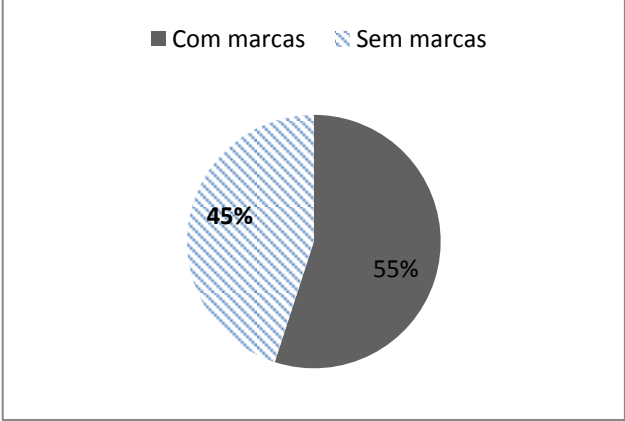
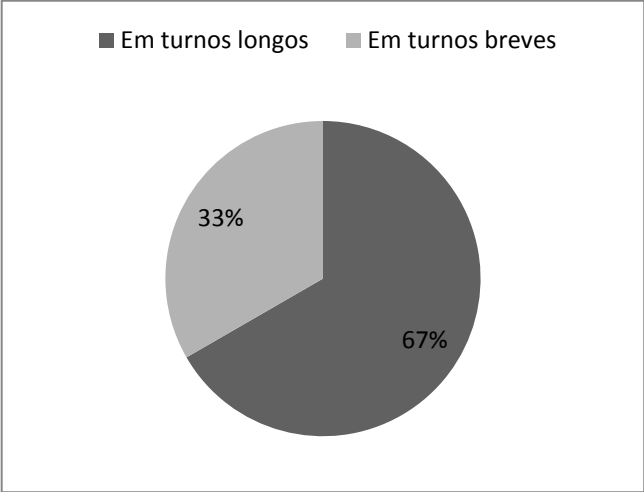


Figura 19 - Distribuição de RPAA's ( ACS - DA)



**ANEXO B - DADOS DA ACS COM O DB**

Quadro 12 - Informações gerais (ACS - DB)

Momento	Linhas	Tempo	Nº de RPAA
1	1 - 116	0:00 - 5:00	2
2	116 - 219	5:00 - 10:00	3
3	219 - 278	10:00 - 15:00	11
4	278 - 339	15:00 - 20:00	8
5	339 - 404	20:00 - 25:00	6
6	404 - 480	25:00 - 30:00	6
7	480 - 563	30:00 - 35:00	4
8	563 - 648	35:00 - 40:00	5
9	648 - 733	40:00 - 45:00	6
10	733 - 833	45:00 - 50:00	7
11	833 - 892	50:00 - 55:00	13
12	892 - 960	55:00 - 60:00	3
13	960 - 1045	60:00 - 65:00	7
14	1045 - 1136	65:00 - 70:00	10
15	1136 - 1218	70:00 - 75:00	8
16	1218 - 1309	75:00 - 80:00	4
17	1309 - 1390	80:00 - 85:00	6
18	1390 - 1473	85:00 - 90:00	5
19	1473 - 1542	90:00 - 95:00	8
20	1542 - 1616	95:00 - 100:00	3
21	1616 - 1745	100:00 - 105:00	7
22	1725 - 1867	105:00 - 110:00	2
23	1867 - 1977	110:00 - 115:00	2
24	1977 - 2031	115:00 - 120:00	6
25	2031 - 2081	120:00 - 125:00	6
26	2081 - 2157	125:00 - 129:45	5
		Total:	153

Figura 20 - Distribuição de RPAA's por etapa (ACS - DB)

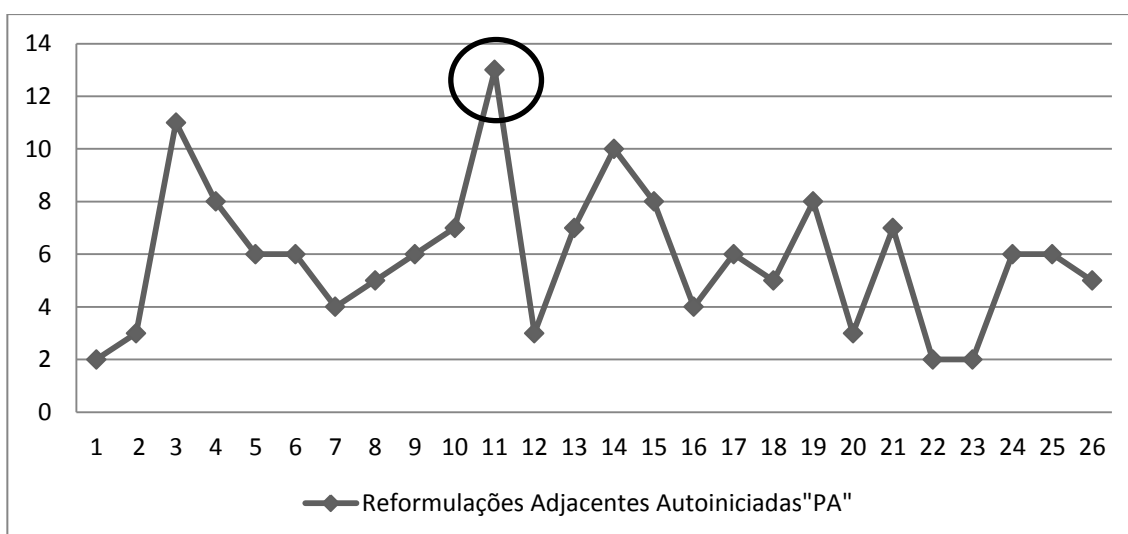


Figura 21 - Presença de marcas nas RPAA's (ACS - DB)

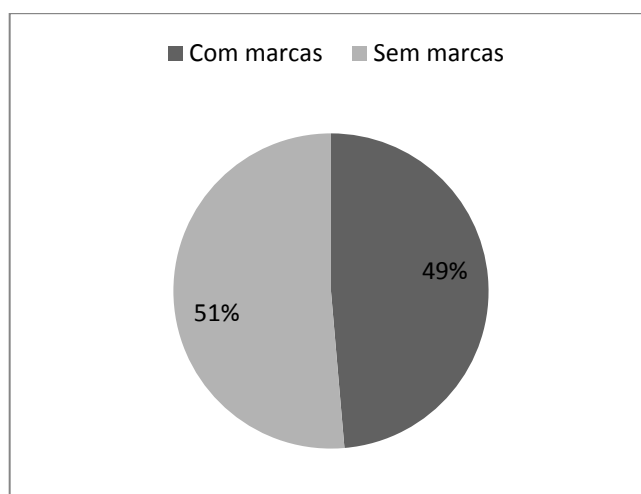
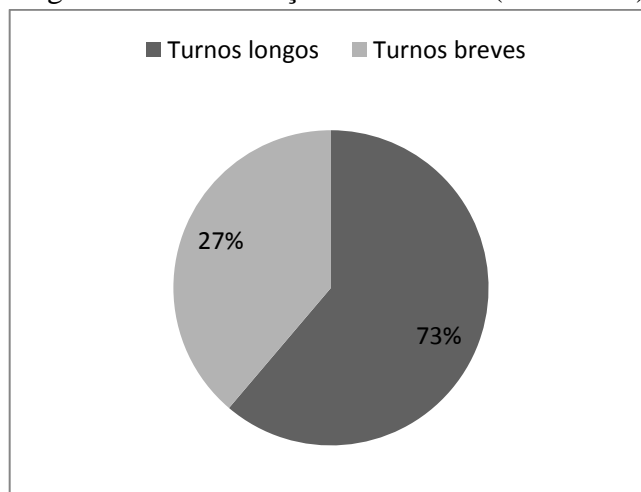


Figura 22 - Distribuição de RPAA's (ACS - DB)



## ANEXO C - DADOS DA ACC COM O DA

Quadro 13 - Informações gerais (ACC - DA)

Etapa	Linhas	Tempo	RPAA do DA	RPAA do DB	Total
1	1 - 106	0:00 - 5:00	0	2	2
2	106 - 209	5:00 - 10:00	1	7	8
3	209 - 318	10:00 - 15:00	1	6	7
4	318 - 439	15:00 - 20:00	7	5	12
5	439 - 513	20:00 - 25:00	16	0	16
6	513 - 619	25:00 - 30:00	2	7	9
7	619 - 720	30:00 - 35:00	4	1	5
8	720 - 778	35:00 - 40:00	1	8	9
9	778 - 872	40:00 - 45:00	8	1	9
10	872 - 975	45:00 - 50:00	1	6	7
11	975 - 1097	50:00 - 55:00	1	4	5
12	1097 - 1219	55:00 - 60:00	2	0	2
13	1219 - 1263	60:00 - 61:42	0	0	0
Totais:			44	47	91

Figura 23 - Ocorrência de RPAA's por etapa de cada docente (ACC - DA)

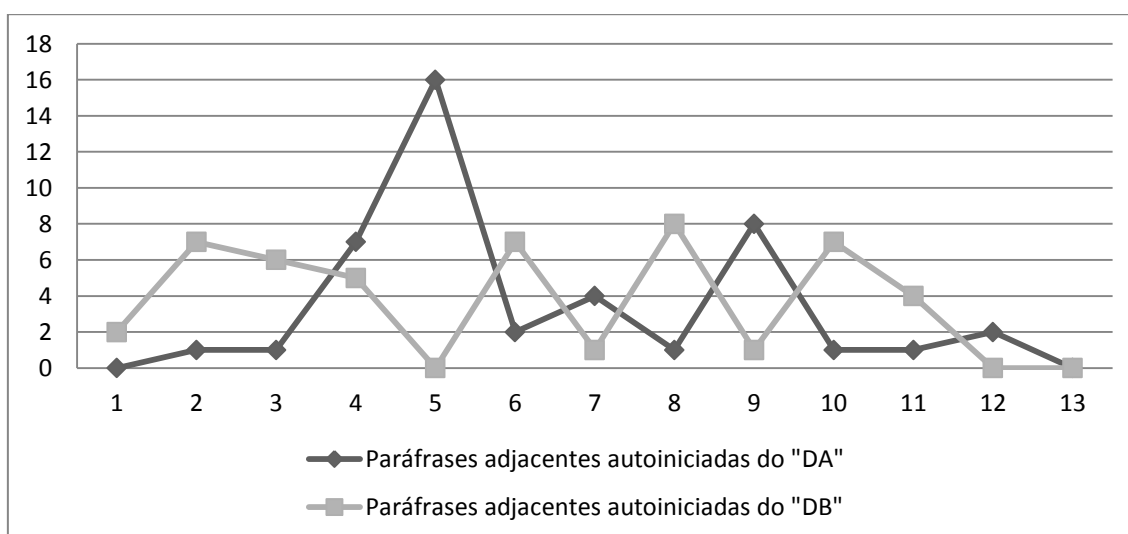




Figura 24 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa (ACC - DA)

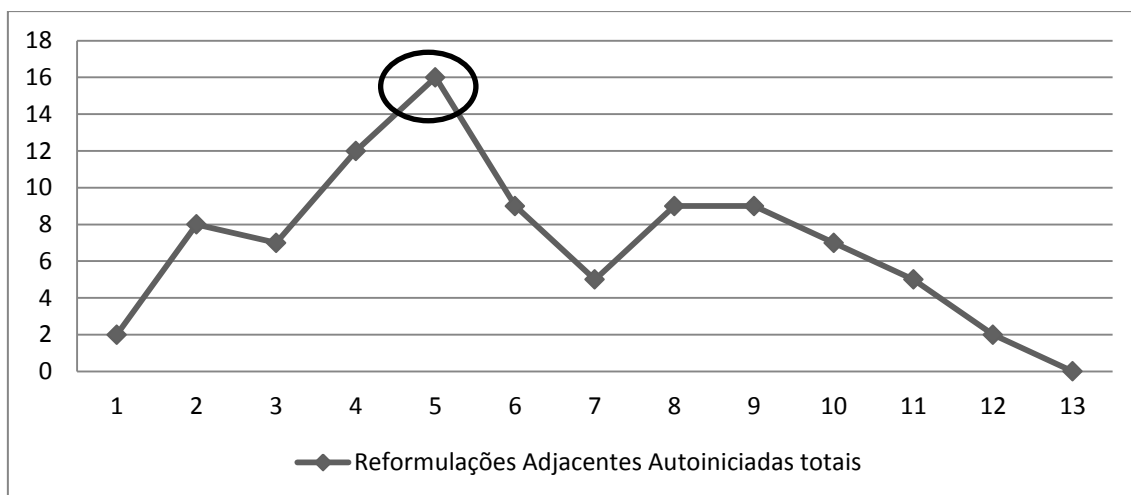


Figura 25 - Presença de marcas nas RPAA's (ACC - DA)

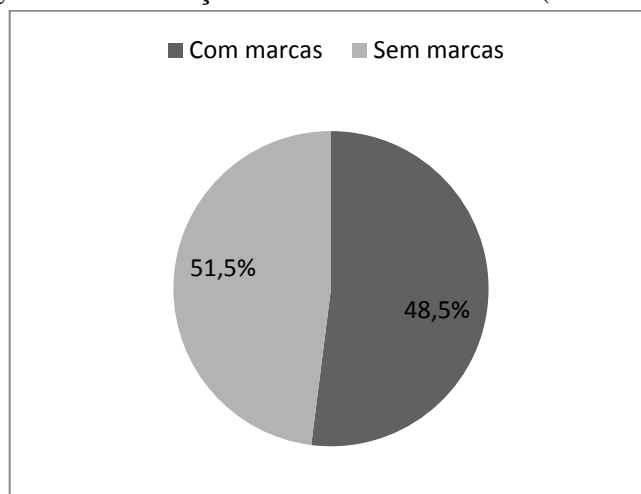
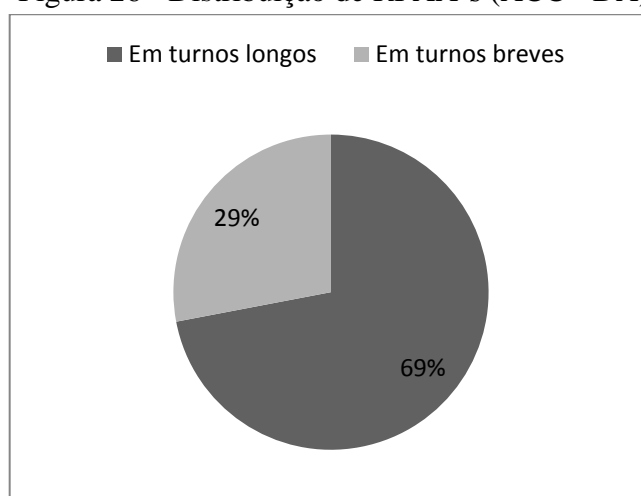


Figura 26 - Distribuição de RPAA's (ACC - DA)



## ANEXO D - DADOS DA ACC COM O DB

Quadro 14 - Informações gerais (ACC - DB)

Etapa	Linhas	Tempo	RPAA do DA	RPAA do PB	Total
1	1 - 125	0:00 - 5:00	6	0	6
2	125 - 251	5:00 - 10:00	8	0	8
3	251 - 359	10:00 - 15:00	8	0	8
4	359 - 435	15:00 - 20:00	0	9	9
5	435 - 555	20:00 - 25:00	0	1	1
6	555 - 657	25:00 - 30:00	4	6	10
7	657 - 819	30:00 - 35:00	10	8	17
8	819 - 907	35:00 - 40:00	0	3	3
9	907 - 1028	40:00 - 45:00	1	5	6
10	1028 - 1131	45:00 - 50:00	2	4	6
11	1131 - 1267	50:00 - 55:00	0	2	2
12	1267 - 1327	55:00 - 56:45	0	0	0
				Total	76

Figura 27 - Ocorrência de RPAA's por etapa de cada docente (ACC - DB)

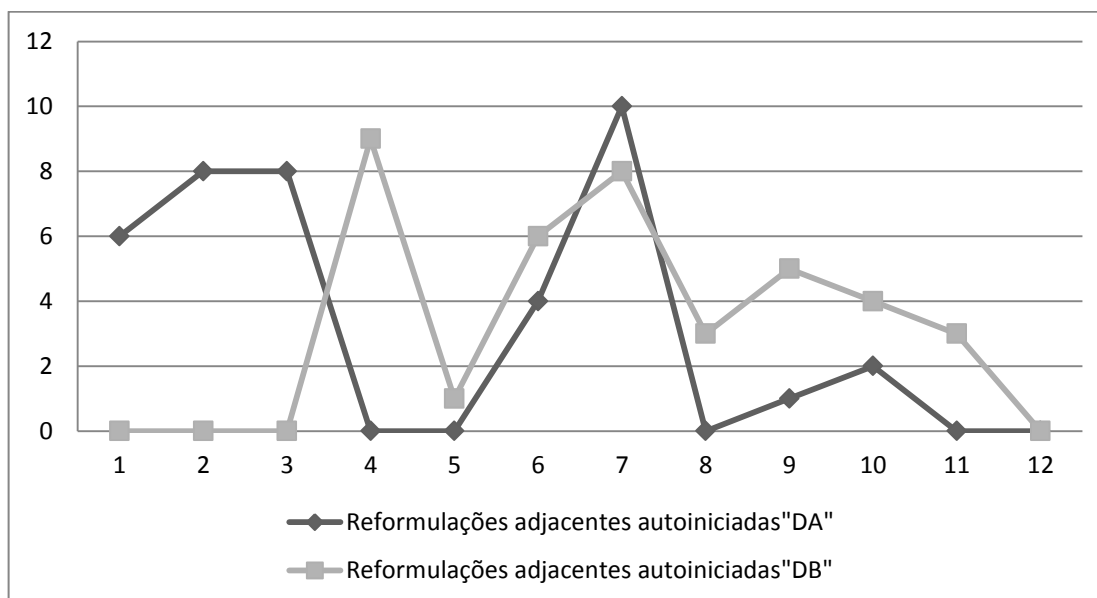


Figura 28 - Ocorrências gerais de RPAA's por etapa ( ACC - DB)

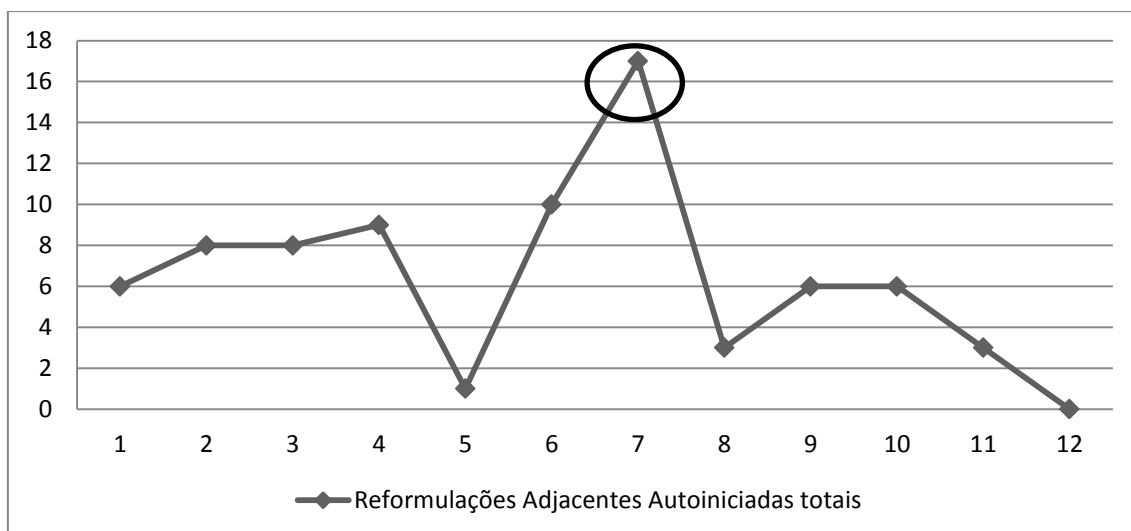


Figura 29 - Presença de marcas nas RPAA's (ACC - DB)

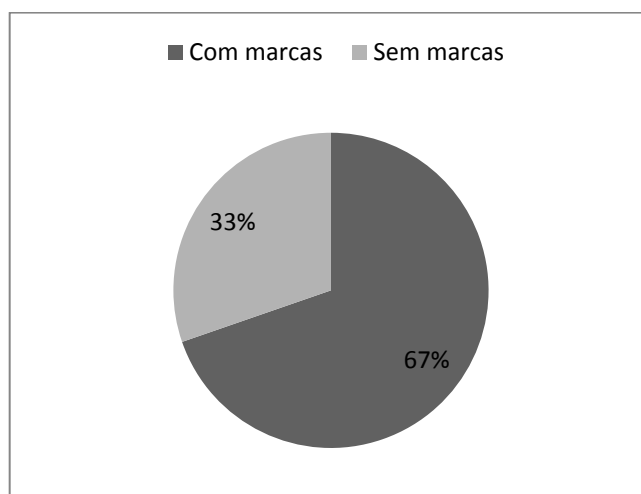


Figura 30 - Distribuição de RPAA's (ACC - DB)



## ANEXO E - PICO DE RPAÁ NA ACS COM O DOCENTE “A”

- 745 DA: a o Saulo o Saulo estava fumando... → o primeiro aluno se chama Saulo e ele fuma e ele parou de fumar e ele está nervoso e por isso que eu perguntei para ele “tá nervoso Saulo?”... ele está lutando contra o cigarro... mas é assim o quando eu vou e falo éh: na verdade aquilo ali os alunos os piás pegam mais do que -- vocês só chegaram naquela aula né?... ((ao vídeo que estava sendo reproduzido acaba))
- 750 mas toda aula eu falo o nome das meninas e não falo no nome dos piás né? só alguns o: Arthur o Ronaldo } aí eu vou e digo “puts como que é teu nome? porque será que eu não sei teu nome né piá?” e eu falo para eles né? e eu acho isso assim éh: gritante sabe você pegar com facilidade o nome do: do dos alunos que participam que estão na frente que é: é muito fácil você logo logo você ter éh:... uma interação maior com meia dúzia dez doze-alunos... é muito rápido isso você logo pega os nomes das pessoa que toda a
- 755 aula estão de alguma forma participando... os alunos os os piás que eu falo que ficam lá para traz da piazada éh: como eles tem que implorar para eles falarem alguma coisa para eles participarem então eu tenho dificuldade com os nomes e aí eu tiro sarro de mim mesmo né? é uma crítica que eu estou fazendo a mim mesmo de separar a: as árvores que eu digo né? → você está olhando a floresta mas algumas árvores você você olha diferente é co/é muito difícil isso né? aí eu falo para eles né? “pô eu nem sei o nome de vocês” eu falei para eles assim numa: numa aula nessa turma aí inclusive falei estava cheia a turma... eu falei “éh:... era para vocês terem aula com a Talita-uma mulher bonita tal aí vocês viram lá Bernardo falei nossa deve ser bonita essa professora deve ser linda aí eu cheguei e entrei e vocês esse traveco essa coisa ((risos)) barriguda” pá os caras ficaram louco os alunos lá de trás ficaram tiraram sarro de mim cara
- 765 P1: [ uh: ]  
DA: [ eles ]  
deviam esperar uma professora muito bonita né? ((risos)) então eu brinco comigo isso estou fazendo uma uma crítica a mim mesmo de ter que -- “qual que é o teu nome aí o::?” aliás essa é outra crítica ao semestral que eu faço... em uma turma com cinquenta alunos em um semestre você não fica... → você como professor sai frustrado → eu saio frustrado de um semestre... porque você eles passam e você não consegue identificar claramente todos os alunos é muito pouco tempo
- 770 P1: você falou que tem mais facilidade  
[ ]  
775 DA: eu não gosto disso  
P1: você comentou a: pouco né? que tem mais facilidade para se lembrar do nome daqueles alunos que participam mais da aula e nesse caso são as meninas  
DA: é a maioria → a maior parte  
P1: porque elas estão no caderno eles estão acompanhando no quadro
- 780 DA: [ ]  
estão lá na frente  
[ ]  
P1: elas elas te auxiliam na hora de resolver o cálculo no quadro
- 785 DA: [ ]  
“você errou isso professor” e tal  
[ ]  
P1: fazem comentários né? elas fazem perguntas... portanto você está mais na interação com elas
- 790 DA: [ ]  
uhn  
[ ]  
P1: e aí você acaba se lembrando mais facilmente do/dos nomes delas isso já não acontece tanto com os rapazes
- 795 DA: é  
[ ]  
P1: né? acontece com alguns mas não: não é tanto com eles mais com elas isso né?  
[ ]  
DA: mas isso não é regra an:
- 800 Anselmo... se você pegar a turma de química do: que era só química do semestre passado... eu: éh: tinha: claramente o nome de todos  
P1: não é uma regra geral né?  
[ ]

- 805 DA: não: é uma regra geral  
 [
- P1: mas seria uma regra para essa turma?
- DA: para essa turma é porque é muito grande
- P1: certo  
 [
- 810 DA: é uma turma muito grande você não consegue tem aluno que nunca vem que vem fazer prova e eu digo “mas você é dessa turma?” ((risos))
- P1: eu estive eu estive pensando muito sobre esse trecho de aula não só sobre esse trecho mas sobre a aula todo né? e eu queria te fazer uma observação e ver o que você acha você: nós iniciamos o nosso trabalho hoje você dizendo que havia compreendido aquilo que nós compartilhamos com você: após a primeira observação da aula né? aquela ideia de que quando estou o cálculo... não estou na aula quando estou na aula... não estou no cálculo
- 815 DA: coisas excludentes né?  
 [
- P1: é... então assim éh: esse trecho me parece -- veja eu estou dando a minha a::: minha  
 820 impressão apresentando  
 [
- DA: ( )  
 [
- P1: a minha: o meu ponto de vista para você veja se isso faz sentido para você ou não né?... éh:  
 825 esse vídeo parece que ilustra isso muito bem
- DA: sim
- P1: né? quando... -- você concorda?
- DA: sim concordo... porque se eu ficar no cálculo dificilmente eu vou lá: ver o aluno que está dormindo  
 830 chamar a atenção dele conversar com outro éh:: é mais cômodo éh: eu acho que é até mais seguro para um professor de matemática fica no cálculo é uma questão de segurança isso... eu: conheço: éh: colegas professores de matemática que se afirmam só nisso... e é isso né? então eu concordo
- P1: eles se garante no cálculo é isso que você está dizendo ou não?
- DA: é: ( )  
 [
- 835 P1: o que significa se afirmar só nisso?  
 DA: afirmar é: não correr riscos né? não: éh: se expor não não ir além de é mais fácil você éh: fazer cálculos no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil
- P1: não não se arriscar seria o quê? quais seriam os riscos se você vai além do cálculo? quais seriam os riscos que você corre?
- 840 DA: por exemplo de um aluno éh:... sair com alguma coisa atravessada: um desgaste de relacionamento alguma coisa assim entende?  
 P1: quer dizer que estar na aula: de alguma forma te  
 [
- 845 DA: te exige mais  
 [
- P1: põe em interação com o aluno  
 [
- DA: sim exige mais  
 [
- 850 P1: exige mais  
 DA: exige mais  
 P1: e você corre riscos?  
 DA: corre riscos você tem que ter mais psicologia... é mais psicológico a aula tua te exige muito mais psicologia do que virar para o quadro e fazer contas... é muito mais psicologia -- têm alunos que você  
 855 sabe que você que você pode brincar tem outros que não então: isso é:: é com muito tempo né?

## ANEXO F - PICO DE RPA NA ACS COM O DOCENTE “B”

- 816 P1: e na: nas: provas se acontecer? porque às vezes acontece lá o professor está desenvolvendo um exercício e erra lá um sinal
- DB: [ uhn
- 820 P1: né? vai perceber isso depois que já desenvolveu::
- DB: [ ou nem percebe
- P1: ou nem percebe:... e na prova? se acontecer isso com um aluno?... ele... errou um sinalzinho aí aquele sinalzinho dali pra frente muda: todo o desenrolar da do cálculo da conta do exercício e vai chegar ao
- 825 final com um resultado diferente... e aí como que fica isso? eles têm a oportunidade de rever o erro e refaz::r
- DB: bom... geralmente eu vou dizer -- eu não posso falar deles eu vou falar de mim mesmo
- P1: uhn
- DB: [
- 830 DB: depois de fazer a prova eu nunca queria mais ver aquilo lá na minha frente
- P1: ((risos))
- DB: [ ((risos)) aquilo ali uma prova sempre foi vista por por mim.} como um: uma coisa que ficava para trás... era uma situação que tinha passado... errei... outra coisa eu não consigo eu tenho dificuldade eles não
- 835 percebem erros que fazem durante as provas no... geralmente eu quando fazia os meus erros nas provas eu sempre sabia o/isso falo dos meus vários colegas
- P1: [ uhn
- 840 DB: sabe “errei isso puxa vida posso tirar meio ponto nisso aqui” dependendo do professor pode tirar:... “pode (descontar) integral isso aqui cometi um erro bárbaro” então:: mas por quê? porque eu: eu eu fazia o: a tarefa de eu tinha eu trabalhava aquelas questões durante a prova e eu conseguia armazenar o que tinha o que tinha... muitos alunos ali... eles escrevem tanta coisa na prova sem nexos que é difícil ele corrigir qualquer coisa da prova... ((acidentalmente, foi dado *play* no vídeo, logo após pausado novamente)) uma aluna por exemplo ela tinha cometido um erro... corri/eu mostro a prova pra ela e
- 845 mostro aonde está o erro pra ela... ela falou “é verdade”... ela já ela num: num dia que vocês estavam assistindo eu já já falei “olha: quem foi pra casa e fez o determinado erro” e eu expliquei o erro “deve estar dizendo assim ‘poxa errei isso aqui’” eu mostro pra ela que aquele ele não é erro:: gritante é um erro de convenção ela não: ela errou errou simplesmente mas não é um erro que: atrase o futuro de uma pessoa então: têm uns que atrasam aquele ali não atrasa não vai reprovar... pelo menos eu não ia reprovar ela por causa daquele ali... daí ela faz outra prova e comete o mesmo erro... aí eu já tenho vontade de reprovar ((risos))
- 850 P1: [ ((risos))
- DB: mas ele aprovou
- 855 P1: mas reprovar só por causa daquele erro? não
- DB: [ sim não exatamente por causa daquele erro porque era um erro... porque têm erros e têm erros que da/que a gente consegue reconhecer mas como nós insistimos no erro em praticar o mesmo erro sabendo já que já ti/é a terceira possibilidade que dá daí eu começo a perder a fé na:... na
- 860 P1: [ uhn
- DB: na pessoa porque ela não está tentando se corrigir ela está: ela está navegando no:: na: naquele ambiente... eu já começo eu já:: fico bem com o pé atrás com... com essa pessoa que não está tentando... eu já estou mostrando a prova estou indicando qual é o erro pra ela... eu acho que uma... uma prova é o momento eu a pessoa passa um nervosismo
- 865 M1: sim
- DB: ali está: têm questões... extra extra disciplinares que estão envolvidas ali pra uma pessoa que estudou... e ela mesmo cometendo um erro eu explicando duas vezes e faz um terceiro erro ( ) notei que alguma coisa não: não está certa
- 870 M1: tá só deixa eu desligar e ligar ele de novo ((problema de superaquecimento no projetor))
- DB: nossa bem sensível né?
- M1: não é isso (não sei o que aconteceu)

- 875 M2: só tirando da tomada  
M1: só tirando da tomada?... aí complica nossa vida né?... segunda vez vamos esperar que não faça um terceiro ((o problema é resolvido)) então éh:: você aplica a prova vê o que os alunos erraram ali e você: éh:: mostra pra eles aonde eles erraram? pra que eles possam acertar numa próxima vez
- 880 DB: [ pra pra: aqueles que vêm procura  
[ ah:: os alunos que vêm procurar?
- DB: exatamente  
M2: isso é:: no horário de atendimento ao aluno?  
885 DB: no atendimento ao aluno que ele tem: que ele tem possibilidade de:... de rever aquela prova  
M2: e a maioria dos alunos vão mesmo?... procurar pra saber qual é o erro ou::  
DB: ah: isso varia muito de turma:  
M2: de turma pra turma  
890 DB: éh varia muito... por exemplo aquele que tirou uma nota:: ruim... ruim eu digo dois um... ele vai lá e e pega a prova olha assim “tá bom assino em algum lugar?” “não não precisa assinar nada”... ( ) então ele veio ali pra:... pra: assinar um: um documento é um protocolo pra ele que ele precisava... cumprir cumpriu um protocolo não precisa assinar nada ele: ele... eu tenho alguns alunos que os mais interessados que às vezes lutam por alguma coisa que a herdam que a correção estava injusta e tem tem bons argumentos né?... pra tentar... conseguir um meio ponto a mais uma questão realmente está mal corrigida né?
- 895 P1: eles não pedem pra fazer o exercícios em:: em sala? resolver depois o exercício da prova?  
DB: não e eu também não resolveria eu tenho eu: existem monitores né?  
P1: uhn  
[
- 900 DB: e eles já sa/eu levo eu deixo que eles saiam com a prova para ir pra casa... e também insisto é que eu também... coloca alguns... algumas vezes dependendo se a turma é muito grande eu coloco um: -- porque o sujeito pra discutir uma questão... ele tem que trazer a questão resolvida né? pra que qual o objetivo disso? pra que:: ele consiga depois analisar a correção... sobre uma nova perspectiva né? que se está resolvida a questão mas eles não não hoje em dia... daí eles preferem não vim ver a prova

## ANEXO G – PICO DE RPAA NA ACC COM O DOCENTE “A”

- 425 DB: talvez daqui a/se tu perguntar daqui uns dez anos (ao) me encontrar eu vou dizer assim “deixa isso aí”  
((risos))  
[
- DA: (deixa essa piazada)
- P1: e::
- 430 [
- DA: mas se você me pe/fizer uma pergunta um pouco diferente... se se eu me sinto desrespeitado a resposta é  
sim
- M1: ahn  
[
- 435 DA: não é o não é pelo fato de/-- porque no fundo no fundo o que que eu estou evitando?((risos))  
[  
DB: ((risos))
- DA: o que que eu estou evitando? me estressar porque eu sou muito estressado
- DB: ahn
- 440 DA: eu primeiro eu sou grosso
- DB: somos parecidos ((risos))  
[
- DA: ((risos)) é eu sou grosso sou estressado às vezes mal educado eu vou eu vou assim é  
que se eu for entrar em atrito com aluno eu vou dizer “POXA ESTÁ PENSANDO O QUÊ?” eu vo/eu sei  
445 disso) meu estopim é curto meu meu pavio é muito curto então se eu for fazer isso eu posso fazer mas eu  
vou me estressar muito mais... eu me estragar estragar minha aula  
[
- DB: ahn  
[
- 450 DA: estragar sabe? então eu optei por por  
não não trazer isso para mim eu passei muitos anos da minha vida com a/com azia com: éh: quase úlcera  
no estômago porque eu dava aula de manhã almoçava e tinha aula de tarde e eu era NOssa mãe... tá louco  
cara era um carrasco mas isso faz mal para mim fazi/e faz muito mal para mim isso aí esse eu vim aqui  
quando cheguei aqui a:... éh: hoje ainda está melhor as pessoas fumavam no corredor era um: então me:  
455 eu eu optei por mim mesmo assim eu vou diminuir o meu estresse que eu me produzo não o/eu deveria  
saber lidar com isso agora isso é falta de respeito com o professor? mas lógico né? absolutamente lógico  
eu fiz graduação às duras penas fiz especialização às duras penas mestrado as duras penas não consegui  
fazer meu doutorado estou fazendo meu doutorado às duras penas... cadê o respeito né? se o professor lá  
na frente concursado e tal... tinha que haver um respeito maior dos alunos... mas isso deveria ser  
460 automático
- DB: uhn  
[
- DA: (deveria vir) de casa educação respeito... e aí você (vinha lá) eu eu eu sou o professor de equações  
diferenciais ordinárias hoje né? antigamente eu acho que já falei isso eu era eu me preocupava mais com  
465 o lado de educador assim né? a vamos sentar direito olha a postu:ra éh:: o chiclete para de mascar  
chiclete isso aí tira tua concentração”... sou da escola lá dos maristas ((escola privada)) “olha o uniforme  
você está sem o uniforme você tem que ir lá assinar a observação” tirava da sala de aula via a tarefa de  
todo mundo quem não fazia a tarefa tinha que sair... então (assim) era um negócio: muito militar muito  
muito muito muito... mas éh: o/é é provoca me provoca muita dor na gente isso (sabe) você lidar com a  
470 educação dos filhos dos outros você querer que os filhos dos outros sejam educados ao ponto que você é:  
a gente pensar assim poxa total falta de respeito a gente nem tirava o olho do quadro a gente tentava  
responder o professor de maneira da melhor maneira possível... né? pedia licença para tudo
- DB: uhn
- DA: a gente pedia licença para tudo em casa né? a gente não: era não se metia em conversa dos mais velhos  
475 então a gente eu fui educado assim na... na no no na chinha mesmo
- DB: ((risos))  
[
- DA: então se olhar ali... sabe? eu para eu voltar a fazer isso hoje... éh: seria muito::... exigiria muito de  
mim entende? nesse momento eu não quero dar isso para ninguém acho que mais ou menos isso
- 480 DB: ((risos))  
[
- DA: sabe? nesse momento eu não quero talvez depois que eu terminar meu doutorado que eu esteja mais



- 485 tranquilo que eu não precise tomar remédio esse tipo de coisa a eu digo assim “a vai ser diferente as regras são essas” também concordo... o professor chegou no primeiro dia de aula e diz “as regras do jogo são essas daqui essas são as regras do jogo” deixar claro... não chegar atrasado... se chegar atrasado tem que pedir licença para entrar já levou falta quer ficar fica agora fa/eu fazia a chamada os alunos abriam o notebook colocavam o fone de ouvido ficavam lá com aquela cara ((o professor utiliza sua própria expressão facial para demonstrar a feição dos alunos em aula)) (sabe?) eu eu me sinto muito desrespeitado assim também eu acho um desrespeito muito grande... banheiro não dava para ir no
- 490 banheiro antes?... a mãe da gente dizia isso né? poxa vai no banheiro antes o a a essa aula começa à uma e cinquenta ele teve do meio/como é? -- quando que termina a aula da manhã? meio dia e meio?-- até uma e cinquenta para ir no banheiro e o cara não foi? ((risos))... é:: são é difícil
- P1: então você diz que com com com a tua experiência na na docência você foi deixando isso com o objetivo de se economizar
- 495 DA: é: de::  
[  
P1: né? de se preservar de né?  
DA: é:  
P1: de não se fazer mal né? correto? ((o professor Loreci concorda com a cabeça)) éh:... es/a você professor Bernardo assim... no início da carreira então né?
- 500 DB: ahn  
[  
P1: tem trinta anos de experiência ou com quatro éh:: você sente que de alguma forma éh: essa tua exigência com o alu: no éh te desgasta? (te faz /)
- 505 DB: [ não eu fiz terapia ((risos))  
[ ((risos))  
DA: [ ((risos))  
DB: e daí a psi/a psi/a psicóloga falou assim tu quer resolver isso mesmo? quer? no primeiro dia tu bota... a... bota aí essas regras ali
- 510 [  
DA: é  
DB: e daí (né?) e daí e daí (eu perguntei) e daí? “e daí tu faz cumprir”... e é curioso né? que ( ) não pode abrir o celular na minha aula... e quando eu estou falando alguém abre... eu tiro ele da sala de aula... então eu no primeiro dia de aula eu digo assim “ó não pode abrir o celular nem s/coisa aqui e vocês vão ver que daqui a pouco vai alguém vai abrir para ver se eu vo/se eu vou por em prática isso aqui” não dou dez minutos eu viro para o quadro quando eu olho tem alguém lá mexendo lá... e daí eu pergunto “tu não estava/tu estava aqui?” “estava” “então tu já sabe o que vai acontecer contigo né?” “o que que vai acontece comigo?” “pessoal o que que vai acontecer com ele?” “vai sair exatamente vai sair” e sai e só volta... quando trouxer ainda:: um:: ele vai para a coordenação e ele só volta quando trouxer um bilhetinho da coordenação avisando que ele foi avisado que de/descumpriu uma regra
- 520

## ANEXO H - TRANSCRIÇÃO DA ACC COM O DOCENTE “B

- 627 [ DA: imagine éh e com esse número de alunos você pode pegar o livro → adotar um livro  
630 “estudem e vamos fazer seminário”
- DB: [ é exatamente não precisa fazer prova
- DA: [ e vamos discutir as ideias você muda tudo aquele negócio de sair o  
635 pincel da mão do professor é automático
- DB: você não precisa fazer
- DA: [ é automático
- DB: eu só fiz prova por causa de dois três alunos que tem ali
- 640 P1: os teus alunos continuam indo para o quadro assim nessa turma
- DB: não terminou terminou agora né
- P1: terminou?
- DB: terminou terminou
- M1: pretende continuar com esse tipo de
- 645 DB: [ não eu não vou dar mais aula na matemática
- P1: vai pegar o que? as engenharias?
- DB: eu vou pegar as engenharias
- P1: e aí... não tem jeito de trabalhar com o pincel na mão deles
- 650 DA: a lá é ( )
- DB: [ ahn:: eu acho eu acho muito difícil... eu... porque eu éh éh isso é uma coisa que eu ainda vou analisar o semestre que vem ainda como eu vou... porque... nós temos que ver uma coisa que nós temos uma dificuldade muito grande (por exemplo) na engenharia... que é o aluno chegar com sete → com oito nove dez disciplinas... imagina que eu não consig/provavelmente na engenharia tu querer fazer (conforme tu) não vai ter tempo para fazer... tempo DEles fazer -- eu tenho tempo -- eles não tem tempo porque:: conforme eles tem aula praticamente o di/o dia todo né?... então::
- 655 P1: as disciplinas concorrem também cada uma com as suas tarefas } ]
- 660 DA: [ vixi... se existissem projetos integradores né?... por exemplo eu falo muito em um curso de E.D.O ((Equações Diferenciais Ordinárias)) pra civil
- DB: ahn
- DA: → “gente isso daqui vocês vão usar muito muito em vibrações... estudem vibrações... fazer análise dinâmica de estruturas vamos vocês vão usar muito”... porque ficar “vocês vão usar vocês vão usar” né? de repente hum::: fazer um projeto integrador entre o o... disciplinas “vamos faZER... vem aqui vamos fazer junto”
- 665 DB: [ isso
- DA: mas não com cinquenta... aí que está o problema... então vamos pegar dois três alu/DEZ alunos vamos fazer um trabalho bem feito... de repente gera um trabalho para apresenTAR ou uma coisa assim
- 670 DB: foi o que eu fiz em EDO ((Equações Diferenciais Ordinárias))
- DA: [ é::
- DB: que que eram onze alunos
- DA: aí dá CERto
- 675 DB: [ eu peguei todo um::
- DA: você moTIva... você tá “você quer você quer ser engeNHEiro civil? vamos estudar vibrações vamos lá vamos no... laboratório de vibrações vamos ver os modos de vibrar olha aqui e tal tal”
- P1: só que num projeto de curso diferente
- 680 DA: é::
- DB: [ é:: mas o o problema que nós temos aqui
- DA: [ nessas aulas tradicionais
- 685 DB: [ ( ) não podemos dizer que... ser menos corporativistas e

- adiv/admitir que nem todo mundo que é engenheiro conhece matemática... esse é um problema sério... e
- DA: tem o outro lado que tem muito professor de matemática que não:: quer  
[  
que não sabe ((risos))
- 690 DB: [
- DA: é... não quer sabe... não:: não quer sair daquilo ali  
[  
isso
- DB: [
- 695 DA: a zona de conforto... é maldita  
[  
não não não não quer
- DB: [
- DA: zona de conforto  
[
- 700 DB: pegar um  
livro e se expor
- DA: é a maldita zona de conforto  
[
- 705 DB: porque você pegar um problema da engenharia você vai se expor
- DA: vai
- DB: porque... e tem gente que prefere  
[  
é Matemática aplicada né?
- 710 DB: [
- DA: é:: o suje/  
[  
certo?
- P1: certo?
- DB: o sujeito quer ficar no no:: não quer ver (o aluno)  
[
- 715 DA: zona de conforto  
[  
não quer ver o aluno solto  
[  
(não quer aplicar Matemática)
- 720 P1: [
- DA: é:: ele quer se::r...  
DB: não... ele não quer ser... não quer se expor né?  
[  
é
- 725 DA: [  
DB: porque o:: e daí::
- DA: ele não quer errar e errar faz parte  
[  
é::
- 730 DB: [
- DA: da nossa profissão... é que o aluno ele está tão acostumado com aquele professor feijão com arroz dele que vai lá e faz as continhas e:: éh::
- P1: e dá tudo certo
- DA: e dá tudo certo... e quando ele vê um professor errar para ele é um absurdo mas é no erro que você aprende também... o erro tem que ser valorizado "mas por que que está errado?"... "por que que eu errei?" ou o o  
[  
ma/o
- 735 P1: [
- 740 DA: "se você errar isso aqui num prédio o prédio vai cair? ou não vai cair"  
[  
você você dá prova não dá?
- P1: [
- DA: dou  
[  
(quando)
- 745 P1: [

- DA: dou duas avaliações por causa desse sistema aí ( )
- 750 P1: [ (há casos) assim que os teus que os teus alunos pegam por exemplo e desenvolvem numa folha o cálculo... e::: até metade estava no caminho certo e dali para frente houve algum... erro ali... e dali para frente não... e num exercício como esse como é que você avalia?
- 755 DA: já fui extremamente radical e dar zero... dar tudo errado e hoje eu chamo ele... chamo faço... ainda ainda consigo com com alguns alunos digo ó... “vamos quer ir ver lá a prova?” -- eu não entrego a prova né? – “vamos lá na minha sala lá ver a prova e tal”... falar “pô... que que você errou que que você não errou que que você fez que que você não fez...” eu ainda fa/hoje eu ainda faço
- P1: [ e dá a chance de ele continuar ( )
- 760 DA: [ quando eu falo para ele ir pro quadro... o quadro na sala lá ó ((ruído)) faz o (exercício) aí tal
- P1: e aí... ele... dali para frente ele resolve e acerta
- 765 DA: [ ele resolve... ele resolve
- P1: [ e:: e pontua
- DA: [ pontua
- 770 P1: [ e ganha crédito naquela questão?
- DA: [ é:: sim
- P1: como é que você faz Bernardo?
- 775 DB: a eu tenho::... eu dou uns critérios de correção né? eu descontei do português né?... (porque) errou ortografia já perdeu vinte por cento da questão
- P1: sério?
- DB: sério... e:: -- não eu sou... não é a toa que eu sou um monstro ((risos)) -- não errou não acertou triângulo já perdeu vinte pon/vinte por cento da questão ((docente A ri)) ele:::
- 780 P1: [ e e mas e aí ele tem chance de refazer?
- DB: [ não... não::... ele tem ele tem chance de substituir fazer uma prova substitutiva é o nosso é o nosso... nosso sistema diz né? que ele tem::... ele tem: a chance de fazer a substitutiva... para corrigir se ele está... então eu eu corrijo... eu tenho um critério de correção como eu falo para eles esse critério de correção é se nós dois discutirmos aqui e alguém for corrigir e a pessoa vai ter que ir corrigir de acordo com esse critério... eu vou corrigir do meu critério aqui que é o critério de valorizar o que ele fez... erro de Matemática básica anula a questão... por isso se o cara lá
- 790 DA: raiz quadrada de:: nove
- DB: não éh: por exemplo aquelas raiz quadrada some e as somas das raiz quadrada
- PA: a::
- DB: errou aquilo lá... errou a derivada do:: do seno... porque:: não pode
- 795 DA: [ é básico
- DB: [ não acredito mais que uma pessoa... agora se errou sinal essas coisas aí que são... coisas
- DA: corriqueiras
- 800 DB: [ corriqueiras
- DA: não prestou atenção
- DB: daí provavelmente eu eu::... eu dou integral a questão... por exemplo assim se eu vejo que o processo...
- DA: é::
- 805 DB: [ é muito bom do rapaz né?... e... daí:: eu dou integral não importa se ele errou o sinal isso:: não importa... se ele tem uma clareza muito grande no procedimento ali e foi um::... uma desatenção não foi erro é uma



- desatenção  
 P1: uhn  
 [
- 810 DB: que que não não:::  
 [
- P1: aí você considera::  
 [
- DB: éh éh éh integral a:: a questão... agora quando ele::  
 815 DA: comete absurdos  
 DB: é... eu fa/geralmente eu faço algumas questões ( ) questões que eu digo para ele que eu quero que eu... na hora de corrigir eu quero ver assim eu quero que explique eu quero que tenha língua portuguesa ali eu quero... "por isso não sei o que lá como o esquema isso" eu quero que ele vá... colocando lá e às vezes por exemplo nessa turma aqui eles eles... a Ana (Caroline) fez uma prova maravilhosa escreveu lá uma REdação né? de matemática né? e eu pedi autorização para ela para mostrar para eles como era uma prova e depois eles me disseram que foi muito legal aquilo que eu fiz né? que -- e agradecer também a ~~Ana Caroline~~ -- mostrar para eles o que que eu queria da prova né?... que era uma coisa bem escrita deta/detalhada não... quero que a pessoa explique né? o que está fazendo não quero ver uma conta ali jogada... porque que eu falo para eles que não é uma mania minha... todo mundo vai ter que concordar que se tem uma coisa explicada... você consegue corrigir melhor... se uma pessoa explicou uma coisa direitinho ali e aparece um erro daqui a pouco... fica me/fica mais fácil entender se aquilo foi uma distração ou:: ou não sabe mesmo... se... então eu tento fazer esse tipo... mas eu não sou tão rigoroso eu coloco aqueles aqueles critérios lá né?... daí eu tiro aqueles pontos mesmo que eu:: não admito que uma pessoa não... está aqui e não sabe acentuar retângulo... pego e tiro... e é por i/... -- você pode não acreditar mas ele não sabe aonde que fica o acento do retângulo
- 820
- 825
- 830

## ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ACS COM O DOCENTE “A”

- DA: P2... vi as fotos dela de:... Itapoá
- P2: ((risos))
- P1: gravando então?
- 5 P2: gravando ahn
- P1: tá... então nós vamos começar DA
- DA: vamos lá
- [
- 10 P1: tá
- [
- DA: vamos começar
- P1: então assim... o: o: algo: bastante interessante né? você está nos dizendo... que você entendeu aquilo
- [
- 15 DA: eu entendi
- [
- P1: que
- nós havíamos comentado com você tá éh: o que foi que nós comentamos com você? e o que foi que você entendeu? ((risos))
- 20 DA: éh eu... éh: se não me falhe a memória ((risos)) vocês fa/comentaram sobre o: o: a dificuldade de de:: fazer duas coisas ao mesmo tempo né?... do cálculo que eu fi/que eu fazia no quadro né? e: disso se transformar em aula né? de de atingir os alunos né? que:: parecia e pareceu mais um momento de: de que eu estava fazendo os cálculos no quadro e: como uma pessoa que vai lá fazer cálculo né?... e:... eu entendi que faltou muita pouco interação com os alunos né? e tal e:: al/algumas características de aula né? como saber se estavam entendendo ou se estavam tendo dificuldades... e:: mas é que naquela aula
- 25 como como tinham cinco alunos já tinha mudado de sala né? aquele dia foi um dia atípico né? que nós mudamos de sala daí alguns se perderam... então eu entendo que fo\mais por conta de não querer avançar na/e prejudicar os demais eu acabei fazendo: resolvendo um exercício né?... foi isso que eu entendi... da mensagem
- P1: certo e depois daquela conversa que nós tivemos? e: a: após aquele momento que nós observamos a tua aula éh: você... chegou a: a a essa compreensão antes da filmagem ou depois da filmagem?
- 30 [
- DA: não antes antes
- P1: antes da filmagem?
- [
- 35 DA: é porque quando vocês me provocaram eu já: já: já: perturbaram né? aí eu já fiquei pensando né? “o que será que essa gente esta querendo dizer?” né?... daí fiquei pensando pensando pensando né? acho eu entendi isso né?... nesse sentido
- P1: você ficou perturbado?
- 40 DA: fi/o sim né?... perturbado no sentido de um sistema que você perturba né? não: emocionalmente né? você está em equilíbrio você tá: é:... sob controle né? você te/é um sistema né? você está em equilíbrio está tranquilo né? aí quando alguém te dá um peteleco te tira daquele ponto de equilíbrio vo/aí aí vai do meio de cada um né? tem gente que não da bola tem gente que ignora mensagens né? eu: gostaria de entender né? então eu fui tentar entender né?... conversei com uma amiga minha Ana Lúcia que foi minha aluna aqui da da matemática que foi... muito boa aluna foi estudar foi fazer mestrado aí eu conversei com ela no *chat* do facebook ((rede social)) né? falei... o que que tá/o que que você entende disso e tal daí... daí ela me passou a gente conversou e: e eu entendi assim né? que... como características de aula éh:: ficou muito diferente né?... muito diferente... tinham poucos alunos eram pouquíssimos alunos sempre os mesmos ali né?... e tinha uma menina dormindo na frente tinha outra (dormindo) lá atrás né?... e poucos alunos: e naquele dia também tinha um cara que queria dormir lá no canto né?... aí eu fui lá e peguei nele
- 50 “está tudo bem cara?” ((tom de riso)).
- [
- P2: ((risos))
- P1: certo
- [
- 55 DA: é
- P1: então e: a:
- [
- DA: não tinha nenhum piá ((gíria referente à palavra menino)) naquele dia né?
- 60 P1: naquele primeiro dia que observamos?
- [

- DA: naquele dia não tinha nenhum piá né?
- P2: tinha
- P1: [  
tinha acho que tinha um ou outro
- 65 DA: [  
qual que tinha?
- P1: tinha tinha um ou outro
- P1: [  
eu não lembro bem
- 70 DA: eu não lembro bem
- M1: é tinha muitas meninas isso é verdade
- DA: [  
ahn
- P1: [  
então eu ia eu ia justamente perguntar éh: isso né? como após aquela nossa primeira conversa né? em que houve a perturbação do sistema né?
- 75 DA: [  
uhn
- P1: um desequilíbrio desse sistema para se reequilibrar né?
- DA: [  
isso
- 80 P1: éh: como como você acha que após aquela conversa... você mudou ou não mudou a tua aula?
- DA: eu tentei não mudar para não para não fugir do que eu queria: do *feedback* que eu esperava né?... é difícil isso né? porque eu sabia que tinha características que já tinham sido observadas e: que talvez eu não tivesse como fugir de uma de uma mudança né?... mas eu não queria mudar de uma aula para outra exatamente para ser o que eu sou né? e aí sim em:: num retorno de conversa: éh: confirmar “não realmente” mas é inevitável né? porque aí a turma cheia aquela piizada né? e eu vou lá brincar com eles e tal eu não sei o nome de nenhum deles troco todos eles aí eu brinco com eles “pô por que será que eu no sei o nome de vocês seus feios”(tom de risos)
- 85 P1: mas você acha que você teria deixado ser o que você é se você tivesse mudado?
- DA: ...pis:/a éh: didaticamente?... acho que sim
- P1: de forma geral
- 90 DA: acho que sim a gente nunca é o mesmo depois de uma observação... a gente sempre éh... um professor um professor que é professor né? que: ele nunca é o mesmo né? ele está sempre se reinventando está sempre: éh: eu pelo menos levo a sério as avaliações quando alguém critica que eu brinco demais quando alguém critica minhas listas muito compridas minhas provas eu sempre levo a sério... sempre eu aprendi com uma uma uma pessoa extraordinária -- eu entrei na sala de aula com dezessete anos em oitenta e sete... e a: a minha supervisora pedagógica chamava-se SOP serviço de orientação pedagógica era Géssica ela ainda está viva uma alemã de Cascavel ((cidade localizada no estado do Paraná)) e aí eu falo para ela que ela é minha mãe assim minha segunda mãe porque... ela ELA sim viu eu: eu cometer coisas assim que ((risos)) -- se um dia a gente pudesse chamar essa pessoa para dizer assim como que era seria muito interessante -- ela me ajudou muito muito muito nossa uma verdadeira mãe e sempre aprendi assim que: que essas observação sempre te constroem né?... é muito difícil mesmo que um aluno seja -- eu nunca já aconteceu comigo lá atrás né? de eu e:: éh:: não saber lidar com situação com adolescente principalmente né? e ter atritos mais: sérios assim né? mas ho/há muito tempo que eu não tenho atrito com aluno... porque a gente vai se se se vai amadurecendo né?
- 100 P1: ahh
- 105 DA: [  
a gente erra mas não os mesmo erros né?... → ou se errar os mesmo erros a gente já reconhece → o isso aqui eu já errei né?... vamos não dá certo vamos corrigir
- P1: ok
- DA: mas éh nesse sentido é quase impossível ir para a próxima aula sem... sem ter: pelo menos pensando nas observações né? feito
- P1: [  
ok
- DA: [  
esse era o objetivo meu objetivo né?
- 115 P1: é e dessa aula ne/na qual você foi filmado né?... éh: nós selecionamos um trecho aí de aproximadamente o que? dois minutos?
- P2: isso
- P1: aproximadamente dois minutos

- 120 P1: éh... e você foi você foi consultado né? se você gostaria de indicar um trecho  
 DA: sim eu falei que tinha ou não tinha? não lembrava mais  
 P1: [ e você e você deixou por nossa conta  
 DA: [ sim  
 125 P1: [ a escolha desse trecho  
 DA: sim  
 P1: tá então assim nós selecionamos um trecho esse trecho tem aproximadamente dois minutos claro um pouco menos que isso mas aproximadamente dois minutos... e: nós gostaríamos de proceder da seguinte forma com você... éh: está tudo montado o computador né? você tem ali o *mouse* tudo a projeção... e você comanda esse vídeo... tá? então você vai... iniciar esse vídeo vai assistir esse vídeo e nós vamos pedir de você o seguinte... tá fica vai ficar a teu critério... tá você pode ou ir assistindo da primeira vez... e: descrevendo detalhadamente... e explicando aquilo que você aparece fazendo... ou assistir o vídeo inteiro... e depois comentar então assim ou assiste inteiro e comenta e depois volta descreve e ex/explica detalhadamente né? ou primeiro  
 130 DA: ( )  
 P1: [ assiste descreve explica detalhadamente depois... né? assiste como você preferir... certo? vamos lá então?  
 140 PD: vamos... *mouse* diferente  
 DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea  
 P1: [ você pode pausar a vontade  
 DAV: e amortecida ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades de fazer esse gama... estou fazendo caligrafia  
 145 DA: [ esse e uma cen/esse é um momento interessante que o:... aluno sai né?...  
o aluno sai da sala eu eu nunca eu não: não: no ensino superior eu nunca: há muito tempo eu deixo de me incomodar com aluno que sai da sala  
 150 P1: ahn  
 DA: [ 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 ve/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 numa há exceções né? mas: a/alguns alunos ali né? tem um aluno dormindo né? ó ((professor mostra no vídeo o aluno dormindo))  
 155 P1: [ então assim nesses dezessetes segundos do vídeo houve um aluno que saiu ali né?  
 DA: [ é  
 P1: éh: você apresentou alguma reação enquanto estava ali no quadro?  
 DA: eu olhei para ele... só observei eu sempre observo que eles saem  
 P1: é  
 DA: [ eles podem estar passando mal ou pode está:  
 165 P1: [ vamos voltar e rever?  
 DA: sangue alguma coisa  
 P2: você quer aumentar o volume?... ali embaixo na:: no cantinho }  
 DA: estou apanhando aqui ((fala em relação às dificuldades com o *mouse* e com o *player*))  
 P2: bem pertinho da: hora lá  
 170 DA: gerenciador de áudio  
 P2: esse aí... é: acho que deu  
 P1: clica na barra ali em cima na esquerda isso... vamos ver... tem que clicar mais uma vez  
 DAV: e amortecida ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades de fazer esse gama... estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim  
 175 DA: [ olha lá óh.... eu só observo que ele sai ((professor aponta para a tela indicando o aluno que sai da



- sala))
- 180 DAV: ((professor coloca no quadro como fazia o gama)) e todo mundo reclamava porque parecia o meu r... aí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil ((risos))
- P1: [ houve algum descompasso eu acho... só um pouquinho Loreci ((problema em relação ao vídeo, o mediador abre o vídeo novamente)) só um pouquinho deixa eu tentar resolver esse problema... houve algum descompasso da: da: gravação vamos ver... vamos recomeçar ok?
- 185 DA: ok
- P1: aí você fica a vontade pode ir pausando... -- onde que pausa? ((pergunta direcionada à P2))
- P2: naquele quadradinho clica ali P1
- P1: aqui?
- [
- P2: esse isso... aí você começa aí
- 190 P1: isso ótimo fica a vontade para pausar como você preferir DA
- DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea e amortecida
- [
- DA: tem uma menina que chegou agora ( )
- 195 DAV: [ ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades de fazer esse gama
- [
- DA: (é)
- [
- 200 PAV: estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim ((professor coloca no quadro como fazia o gama)) e todo mundo reclamava porque parecia o meu r... aí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil ((risos)) ( )
- [
- 205 P1: pausa um pouquinho pausa um pouquinho pra nós
- DAV: isso aqui é um gama está é a equação
- [
- DA: está difícil aqui ((dificuldade para pausar o vídeo))
- 210 P1: ok... éh: você comentou que assim o fato do aluno: se levantar sair: da sala isso te te incomodava bastante no início da carreira é isso?
- DA: sim
- P1: hoje já não incomoda mais?
- [
- DA: hoje já não me incomoda mais
- 215 P1: apesar disso quando quando o aluno saiu ali você olhou para ele né?
- DA: sim
- P1: éh: a a minha pergunta seria a minha pergunta é né?
- DA: uhn
- P1: o fato dele ter levantado e saído da alguma forma te interferiu ali no teu raciocínio no qua:dro?
- 220 DA: [ não: não: [ você
- P1: prosseguiu com o raciocínio?
- 225 DA: sim
- [
- P1: e só verificou que ele saiu éh: e aquilo não te incomodou mais?
- DA: não não não: porque a: os que vem diariamente eu logo pego o nome e tal então às vezes está com algum problema né? então: eu:: eu ano passado por exemplo eu tive um problema com uma aluna psicológico
- 230 sério com uma aluna e:: eu até chamei ajuda da: do 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 éh: está com problema eu sempre... eu sempre chego nele e pergunto depois
- P1: quando você
- 235 [ se está tudo bem se o por porquê que tá tá não está vindo esse tipo de coisa né?

- P1: quando você disse que: no início no início da carreira... o fato do aluno levantar sair te incomodava incomodava de que forma como é que era isso?
- 240 DA: a: eu eu acreditava muito nas éh: como e que eu vou colocar esse termo éh: nas nas regras... existiam regras a serem seguidas né? éh: o professor era: dono absoluto do espaço éh: responsável talvez por trabalhar muito com crianças aí é diferente né?... é diferente uma criança não vai sair da sala sem pedir autorização sem éh:: então naquele quando eu fui fui me formando no início éh: pra pra começo de conversa como eu era marista ((escola católica privada)) tinha que sentar em fila ou: todo mundo em fila bem certinho né? vo/você era obrigado a tirar da sala quem estava sem uniforme... não podia chiclete...  
245 éh:: uma série de coisas que foram que eu aprendi muito cedo né?
- P1: você foi professor no colégio marista?
- DA: [ marista uhn... então a disciplina era muito rigorosa
- P1: ensino: fundamental?
- 250 DA: fundamental e médio... então apren/eu nessa nessa época eu era nossa eu era um sargento com essa: com essa mentalidade assim eu era muito duro 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 aí 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 uma das melhores alunas do colégio ((risos)) e eu peguei a folha dela e rasquei amassei e falei  
255 “você está pensando que minha aula é rascunho? o que que é isso” essa menina desandou chorar sabe desandou no choro... daí a Géssica ((coordenadora pedagógica)) me chamava né? “((apelido do professor)) o que que você fez ((apelido do professor))?” que essa era minha mãe né? eu disse “pô a menina falou eu estou dando aula e a menina me faz um negócio desse” daí falou “não mas você tem que ter mais mais jeito você não pode fazer isso com a menina a menina é uma das melhores alunas nossa você” -- veio mãe veio pai veio nossa então se você comparar hoje eu vou entrar né? em atrito de cinco em cinco 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 desligarem o celulares né? 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
- P1: realmente não tem
- P2: ahn
- 270 P1: [ e a: tem/existe um aluno ali realmente de cabeça baixa provavelmente dormido né?
- DA: [ é ele é
- P2: eu queria te perguntar assim se a a a frequência de alunos que saem e entram da sala diminuiu desse desse tempo que você está falando de quando você se incomodava com isso para agora ou aumentou é a mesma como que é?
- 275 DA: a: hoje é muito mais acho que hoje é mais complicado mas também a gente está vivendo num 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 aí nossa são muitos ruins em dia de prova aí... vem os  
280 cinquenta e agente tem que sair lá para fora não tem
- P2: aumentou a frequência do entra e sai?
- DA: [ eu acho que sim eu acho que sim
- P2: mas ligado:::
- 285 P1: [ independentemente de ser verão agora ou ou não?
- DA: eu acho que mais no verão
- P1: mais no verão?
- DA: é
- 290 P1: mas de maneira geral né? da época que você estava no início de carreira... pra hoje esse comportamento do aluno levantar sair entrar éh: isso: aumentou ou diminuiu? de forma geral independentemente de ser verão ou não
- DA: não sei não tenho parâmetros... acho que é igual acho que é a mesma coisa
- P1: mesma coisa?
- 295 DA: [ é a mesma coisa acho

- P1: tá talvez seja uma coisa para observar depois né? observar num
- 300 DA: [ é... éh eu acho  
[ pensar a respeito
- P1: [
- DA: é
- P1: ok
- 305 DA: 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: e dormindo você disse assim que não mexe com com esses alunos é isso?
- DA: [ uhn uhn deixo que durma
- 310 P1: você  
[
- DA: até porque... éh: quando eu fazia éh: ensino médio à noite no ( ) ((nome do colégio inaudível)) 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 à 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: o Samuel por exemplo não nessa turma na outra ele é excelente aluno
- 315 P1: certo  
[
- DA: mas ele abaixa a cabeça ali e::
- 320 P1: [ você: você é solidário?
- DA: é eu tento entender isso né?
- P1: tá
- DA: o cara está com um sono desgraçado
- 325 P1: [ apesar  
[
- DA: eles têm duas provas nessa semana aqui então... então os caras ficam::
- P1: apesar da solidariedade éh: você acha que:: que ele está perdendo alguma coisa ali? daquele jeito
- 330 DA: tá sempre perde às vezes correm atrás depois né?... e também pode estar só ouvindo né?... porque uma coisa também e que a aula:: a aula cansa alguns né?... à aula nã/a aula a aula ela é de um jeito né? ela não: ela alcança alguns mas não alcança outros
- P1: você falou que a aula cansa alguns?
- 335 DA: [ cansa
- P1: alcan/  
[
- DA: eu me canso com aula
- 340 P1: [ a aula cansa alguns alcança alguns e não alcança outros e esses se cansam  
[ sim sim
- DA: [
- P1: você se cansa também?
- DA: me canso eu como aluno me canso muito
- 345 P1: fala um pouquinho pra gente sobre esse cansaço
- DA: éh:: alguma essa: coisa de de explicar no qua:dro sabe e tem que atingir várias éh várias pessoas ao mesmo tempo às vezes você pegou aquele negócio né? você já viu aquilo ali pô você já está: já: já: você já entendeu você gostaria que fosse mais rápido né? que fosse mais... éh: e não dá né? o professor não pode fazer isso então eu eu como aluno eu era um cara muito eu me cansava muito fácil... eu me: éh:
- 350 ainda mais aquelas coisas de encher o quadro de continhas... então eu tento entender o aluno acho que a aula ela ela tent/eu tento pelo menos } na aula pegar o maior número de pessoas possíveis eu tento medir isso nas avaliações né?... mas têm têm alunos aí que: que devem se cansar tem aluno de química que tem mais dificuldade... então eles vem falar comigo “professor eu não estou entendendo nada” daí os alunos de civil ((Engenharia Civil)) que já estão mais na frente e já tem os alunos de mecânica de elétrica... é muito éh:: difícil é heterogêneos né? então você tem que entender que os alunos de química aí estão estão tendo dificuldades por conta da formação deles... e os outros estão dizendo “puxa vida podia ser mais
- 355

- rápido podia ser...” éh: eu acho que é mais ou menos isso tem um aluno japonês que senta aqui atrás cabeludo... roqueiro aquele cara nunca pegou um caderno
- 360 P1: uhn  
[  
DA: nunca copiou uma linha  
P1: é bom aluno apesar disso?  
[  
DA: bom aluno
- 365 P1: bom aluno eu queria fazer uma pergunta você disse que é solidário com o cansaço dos alunos por exemplo a: o: éh: há alunos que podem ser serventes de pedreiro trabalham com um serviço braçal cans/desgastante durante o dia  
[  
DA: é:  
370 P1: você é solidário então você não mexe deixa ele dormir ali... tá você é solidário nesse sentido deixar que ele descanse ao mesmo tempo enquanto ele descansa talvez dormindo ali ele está perdendo o andamento da aula... né? como que você poderia ser solidário também em relação a isso para que ele não perca?  
DA: é:  
[  
375 P1: como conciliar as duas coisas ser solidário ao mesmo tempo permitindo que ele durma  
[  
DA: permitindo  
[  
P1: mas ser  
380 solidário ao mesmo tempo tentando levar a que ele acompanhe a aula apesar de tudo  
DA: é apesar de tudo  
P1: como como é que a gente faz?  
DA: uhn... não sei talvez perguntado para ele alguma coisa quando ele tentar acordar ((risos)) é difícil né?  
[  
385 P1: essa... porque parece-me que há aí uma:... uma contradição né? uma contradição do nosso trabalho mesmo de professor né?  
[  
DA: uhn uhn
- 390 P1: o aluno vem cansando nós somos solidários deixamos que ele descanse... mas enquanto eles descansa talvez dormindo na carteira  
[  
DA: está perdendo  
[  
395 P1: ele está perdendo o segmento da aula o andamento da aula e se ele tá perdendo eu também teria que ser solidário nesse aspecto... mas se eu sou solidário nesse aspecto vou tentar despertá-lo... como é que a gente concilia as duas coisas?  
DA: é muito difícil  
[  
400 P1: ser solidário para deixar que ele descanse e ser solidário tentando levar que ele acompanhe a aula apesar de tudo  
[  
DA: uhn  
[  
405 P1: como é que a gente  
DA: é eu acho quase quase impossível porque se ele tem por opção baixar a cabeça e ficar quieto se não tem o que fazer... certo “o fulano de tal: vai lavar o rosto” não tem é difícil né?  
P1: existiria nisso um: um impasse então né?  
DA: um impasse
- 410 P1: uma situação assim que nos prende  
[  
DA: é conflitante  
[  
P1: sem saber como como sair  
415 DA: é conflitante isso né? → é muito conflitante a carga horária

deles manhã e tarde manhã e tarde manhã e tarde

- 420 P1: [ e esse: esse conflito né? entre ser solidário com o cansaço do aluno e deixar que ele descanse... e ser solidário com: com o fato de que ele está perdendo a aula... e despertá-lo para participar... né? esse conflito tem alguma relação com o: teu cansaço de professor porque você disse que você se cansa também como professor né?
- 425 DA: [ não como aluno  
P1: a você se cansava como aluno é isso?
- DA: [ como aluno como aluno eu me cansava me cansa muito ser aluno eu ainda sou aluno né? estou no doutorado ainda né? eu me canso muito com isso
- 430 P1: [ como professor você não se cansa?  
DA: nã/muito pouco... o que eu não gosto é de dar a mesma aula eu acho isso uma burrice muito grande ((risos)) eu acho isso no sistema de ensino uma burrice enorme você dar a mesma aula você deu aula das treze e cinquenta às quinze e trinta e aí repetir a mesma aula das quinze e cinquenta às dezessete e trinta isso para mim é muito burro... é muito burro nossa... você tinha que dar você tem que dar: um:... teria que
- 435 haver um jeito teria que pensar é isso mas se você repetir a mesma aula que você já deu em uma outra turma... eu não não
- P1: [ isso te cansa?  
DA: isso
- 440 P1: [ a repetição da mesma aula?  
DA: [ 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?
- 445 P1: [ a repetição da mesma aula?  
DA: da mesma aula... da mesma aula  
P1: tá... eu fiquei assim observando a tua aula... tanto naquele primeiro momento quanto depois durante a filmagem eu fiquei com a impressão de assim que você inicia a aula... éh: com x disposição... e você conclui aquela aula e você tem passado por um desgaste ali né?
- 450 DA: [ a é?  
P1: eu fiquei com a impressão que te traz um cansaço  
DA: físico emocional psicológico?
- 455 P1: geral  
DA: geral... eu não reparei... até porque eu vou até às onze né?... na terça e na quinta  
P1: tá  
DA: agora éh: as aulas da terças e da quinta da: até as onze da noite da noite que eu dou aula depois na matemática não tem nada a ver com isso né? porque na matemática eu tenho três alunos aí é covardia
- 460 P1: bom em todo caso você pensando agora considera que não se cansa durante a aula é isso?  
DA: não... cansa né? todo trabalho cansa a gente cansa é um trabalho né?... mas: } éh:: eu acho que dentro da normalidade de: de cansa a voz né? algo algo assim  
P1: vo/nós iniciamos a nossa conversa hoje você dizendo que tinha entendido algo que nós compartilhamos com você na devolutiva daquela observação né?
- 465 DA: [ espero que tenha entendido né?  
P1: é: você você tanto entendeu quanto você explicou para nós né?
- DA: [ ahn
- 470 P1: eu acredito que sim éh essa diferença entre estar no cálculo e estar na aula né? quando estou no cálculo não estou na aula quando estou na aula  
DA: sim
- P1: [ éh: não estou no cálculo... a: existiria alguma relação entre e: esse impasse né? de ser solidário com aluno porque ele vem cansado... e ao mesmo tempo ser solidário porque ele está dormindo então a gente precisa despertá-lo para que ele acompanhe a aula -- uma relação entre... esse cansaço do aluno e esse
- 475

- nosso impasse com essa ideia de quando estou no cálculo não estou na aula quando estou na aula não estou no cálculo
- 480 DA: hum::: não: não vejo correlação  
P1: não?  
DA: não... uma é mais atitude minha né? a outra tem: tem a ver com o aluno né?... uma é mais éh: centrada no professor que é o: cálculo ou aula aula ou cálculo e o aluno eu vejo que é mais... éh... para mim é mais difícil você chamar atenção do aluno que estar: pode estar com dor de cabeça ou pode estar... a gente vai lá “o fulando de tal” “pô... não posso ficar aqui não posso nem ficar aqui” né? quer dizer eu vou cau/de
- 485 repente eu posso ouvir uma coisa que não eu não quero não precisa  
P1: a gente pode  
[  
DA: como acontece em agronomia agronomia é campeão disso porque éh: os alunos de agronomia fazem muito mais festa então eles têm muito mais problemas de concentração então lá se você começar chamar a atenção dos alunos e tal por exemplo eu não gosto de aluno de boné nunca gostei... e agrônomo vive boné... então quando eu dei aula de agronomia eu tinha que: dar aula para alunos de boné talvez isso me irritasse um pouco né?... mas
- 490 P1: a gente poderia... trabalhar com a hipótese de que haveria uma uma ligação entre o cansaço com que o aluno vem o professor ser solidário mas precisar ao mesmo tempo despertá-lo pra pra que ele não perca a aula... e: e essa ideia de quando estou no cálculo não estou na aula quando estou na aula não estou no cálculo a hipótese de que haveria alguma ligação
- 495 DA: não enxergo  
P1: mas a hipótese ela é ela te parece... ter algum fundamento ou não?  
DA: acho que não  
500 P1: não?  
[  
DA: acho que não  
P1: tá... eu proponho assim vamos voltar do início do vídeo e e:: assistir a: a ao todo e você continua com com teus comentários a partir do ponto em que paramos só para agente não perder a visão como um todo do vídeo
- 505 DA: voltar?((voltar ao início do vídeo))  
P1: isso  
P2: acho que se você clicar no quadradinho lá  
P1: é o  
510 [  
P2: éh  
[  
P1: é o parar ali o *stop*  
P2: é  
515 [  
P1: isso aí *start* de novo  
[  
M2: recomeça  
M1: isso
- 520 DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea e amortecida ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades de fazer esse gama... estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim ((professor coloca no quadro como fazia o gama)) e todo mundo reclamava porque parecia o meu r... aí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil ((risos)) essa é a equação que nós estamos preocupados em resolver
- 525 [  
DA: é o Ronaldo e a Melissa da química que estão ali... são alunos que tem tem dificuldade  
DAV: ((professor deixa a parte da frente da sala e caminha entre os alunos)) vou falar com a piazada um pouco pra mostra no vídeo que eu me preocupo com a piazada... se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente... tudo bem cara? ((professor pergunta ao aluno))
- 530 A'sV: certo  
DAV: ((risos)) cadê o Ronaldo? poxa hoje: hoje o Ronaldo não veio... Arthur me ajuda aí Arthur?... aquela equação é uma equação de segunda ordem que agora é completa certo?... para resolvê-la o que que eu tenho que fazer o uso aí?  
A'sV ((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível))
- 535 [  
DA: a esses alunos aqui do canto s/aquele de barba lá tirou dez na prova... o Robison ele tirou dez na prova o

- de traz também o Arthur-foi muito bem o de cabelo enrolado tirou dez... são bons alunos mas se você quiser que eles participem tem que ir lá eles não participam da aula... eles são alunos de são alunos diferentes o cabeludo o: cabeludo o Fabrício que está aqui do lado a mesma ( ) essas meninas aqui são
- 540 excelentes óh... o Ronaldo que é outro aluno que eu estou chamando “cadê o Ronaldo” ele participa muito da aula cobra a letra “a letra está muito pequena”... e ele não veio porque ele estava doente depois eu conversei com ele e ele estava doente ((todo esse trecho é dito no mesmo tempo em que o resto da gravação, transcrita abaixo, é reproduzida))
- DAV: a mesma coisa que eu fiz na outra que é... achar a equação? característica equação de segunda grau
- 545 certo?... qual é a equação de segundo grau associada lá? ((pergunta dirigida a outro aluno))  
((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível))  
isso... mais um k muito bem... é um m r ao quadrado mais um gama r mais k certo-~~Paulo~~?
- A'sV: certo
- DAV: tá nervoso Saulo?
- 550 A'sV: ah professor tá indo
- DAV: equação característica m r ao quadrado mais gama r mais... está é uma equação de segundo grau associada }
- DA: mas esse grupo de alunos da da direita aqui é um grupo muito bom
- P1: são bons alunos?
- 555 [
- DA: são bons alunos
- P1: mas não participam da aula?
- DA: não partici/só se você for lá e; e insistir com eles... eu tenho aluno que não gosta nem nem de ser chamado assim pô sabe a aluna Gabriela a aluna Gabriela tira dez mas se você ficar eu acho que são tímidos não sei é muita timidez
- 560 P1: certo a/
- DA: mas eles são bons alunos
- P1: nós estamos vendo esse vídeo em duas partes na a primeira parte você comentou e aí tem uma segunda parte ali que é uma parte na qual você: desce... vai buscar esses alunos ali no canto
- 565 [
- DA: é: eu queria conversar com o Ronaldo e com: com o Arthur né?
- [
- P1: é eu eu gostaria que você por gentileza voltasse éh: Loreci e observasse bem
- 570 essa segun/esse segundo momento quando você... desce por entre o corredor ali das das fileiras né? pode dar dar o *start* de novo ele recomeça inteiro não tem problema o vídeo é bem curtinho
- DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea e amortecida ou seja vai aparecer
- [
- P1: e você descrevesse detalhadamente o que vocês está fazendo o que você está
- 575 fazendo ali... descrever e explicar... detalhadamente
- [
- DAV: o termo... proporcional a gama
- DA: é eu eu quero resolver um equação... linear... e como as meninas são as que participam são as que estão
- 580 no lado esquerdo... eu queria buscar a: a: participação do grupo da da direi/da esquerda né? ( ) do grupo da direita aqui como fica mais próximo elas participam mais né?... e aí eu quer/ia fazer uma pergunta e vi o menino dormindo o outro que estava lá do lado de lá... e aí como é um aluno que participa eu fui lá perguntar se estava tudo bem esse garoto aí né? ((professor aponta no vídeo o menino do qual está se referindo)) e ele estava cansado né? e ele estava com... ó lá ((se refere ao vídeo)) e aí eu perguntei para o Arthur lá perguntei ali tem a Ana que participa... o Ronaldo... o Maico... o Murilo... ((o professor permanece olhando o vídeo por onze segundo sem fazer nenhum comentário)) eles sabem o que tem fazer mas para falar... é diferente de uma turma de de ensino fundamental e médio que eles respondem uníssonos né?... por isso então quando eu voltei lá na frente eu queria saber se eles estavam... ó o guri ? ((professor aponta no vídeo o menino do qual está se referindo)) acordou ó... o guri levantou é bom aluno
- 585 também... ele tem um óculos... foi isso ((todo esse trecho é dito ao mesmo tempo em que o resto da gravação, transcrita abaixo, é reproduzida))
- DAV: estou com dificuldades de fazer esse gama... estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim ((professor coloca no quadro como fazia o gama)) e todo mundo reclamava porque parecia o meu r... aí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil ((risos)) essa é a equação que nós estamos preocupados em resolver... ((professor deixa a parte da frente da sala e caminha entre os alunos)) vou falar com a piizada um pouco pra mostra no vídeo que eu me preocupo com a piizada... se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente... tudo bem cara? ((professor pergunta ao aluno))
- 595

- A'sV: certo
- 600 DAV: ((risos)) cadê o Ronaldo? poxa hoje: hoje o Ronaldo não veio... Arthur me ajuda aí Arthur?... aquela equação é uma equação de segunda ordem que agora é completa certo?... para resolvê-la o que que eu tenho que fazer o uso aí?  
 ((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível))  
 a mesma coisa que eu fiz na outra que é... achar a equação? característica equação de segunda grau certo?... qual é a equação de segundo grau associada lá? ((pergunta dirigida a outro aluno))
- 605 ((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível))  
 isso... mais um k muito bem... é um m r ao quadrado mais um gama r mais k certo Saulo?
- A'sV: certo
- DAV: tá nervoso Saulo?
- A'sV: a professor tá indo
- 610 DAV: equação característica m r ao quadrado mais gama r mais... está é uma equação de segundo grau associada
- P1: você você nos disse inicialmente... que você não acorda os alunos
- 615 DA: ((professor faz um gesto concordando)) é mas na re/eu não fui lá acordar aquele aluno eu fui eu: eu queria a participação dos alunos aí eu perguntei se ele estava bem se estava tudo bem com ele do lado esquerdo
- P1: porque ele estava assim como aquele primeiro né?... debruçado sob a:: tinha a mochila dele em cima da carteira e ele debruçado em cima ((pesquisador imita o gesto do aluno debruçado))
- 620 DA: [ é
- P1: não é isso? aí você foi lá: né?
- DA: porque é um aluno que sempre está mais: esse lado como é um lado que está sempre mais presente apesar de não participar eles observam tudo na aula né?... aí eu só queria saber se ele estava bem e só... tanto é que ele voltou né?
- 625 P1: você reparou que você: você foi até lá você delicadamente colocou a mãe no aluno né? “tudo bem com você?” e tal ele despertou olhou aí você fez uma pergunta para outro que estava aqui na sua direita
- DA: [ o Arthur
- P1: é o: é o Arthur?
- 630 DA: é
- P1: aí ele ele está sentado: sentado deitado... e ele está de jocoso
- DA: jocoso né?
- P1: [ é endireita a postura
- 635 DA: [ é
- P1: você percebeu isso ali?
- DA: sim mas ele é daquele jeito ali toda aula você olha pra ele está... *down* ((risos))
- 640 M1: e você:... você indicou inclusive que com a tua descida ali com aquele movimento ali éh: inclusive aquele primeiro rapaz mais para o meio que estava dormindo ele ele desperta ele levanta e
- DA: [ sim
- P1: começa a prestar atenção
- 645 DA: [ é
- P1: né? você disse a princípio o seguinte que você é solidário eles vêm cansados e você deixa dormir... mas o vídeo mostra que você não que você foi lá é: buscou
- DA: [ não mas são dois momentos distintos né? que aquele ele ele não começa a aula assim... aquele aluno ali ele não começa a aula daquele jeito né? aí eu só fui perguntar se eles estava bem... mas se ele quisesse continuar dormindo ele ia continuar dormindo eu não:... não
- 650 P1: certo
- DA: [ eu não: ia dizer ficar acordado ou vai lavar o rosto
- 655 P1: [ e aquele primeiro aquele primeiro que você sobre o qual você comentou que você deixa dormir ele ele ele já inicia a aula dormindo? ou ele
- [



- DA: eu não me lembro nesse dia  
 660 se ele já estava igual a menina lá a: a Joana que já estava dormindo eu falei “nossa essa daí” ((risos))  
 você se lembra da Joana?  
 [
- P1: você:  
 [
- DA: a Joana estava dormindo nem começou a aula e ela já estava dormindo  
 665 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 se ele  
 reagia  
 [
- DA: ou se estava passando mal né? }  
 670 [
- P1: se ele reagia... você disse que ele não começa a aula assim... então eu não sei  
 se eu estou entendendo um critério: subjacente né?  
 [
- DA: é:: eu  
 675 [
- P1: se o aluno não começa a aula assim eu vou até ele e  
 [
- DA: (pedir se está tudo bem)  
 680 [
- P1: eu busco mas se ele começa a aula assim então eu deixo  
 DA: vou te dar outro exemplo eu tenho uma aluna chamada Paola 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  
 685 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 atrás aí eu comecei a me  
 per/comecei a me preocupar eu falei “ué... o que que está acontecendo né?”... éh: só que... éh: eu não  
 consegui chegar pessoalmente com ela e perguntar né? aí numa numa penúltima antepenúltima aula eu  
 690 consegui: éh: 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 ene problemas né?  
 ene... é aluguel que atrasa é dinheiro que falta é a bolsa que foi é o RU ((restaurante universitário)) que  
 eles:: vish... então é difícil você
- P1: certo... você você se lembra após a nossa: observação a primeira vez... que nós viemos aqui a sala  
 695 estávamos a: a P4... né? a P2 eu... e a P4: na nas anotações que ela fez... né? ela comenta com você o  
 seguinte dizendo “olha o professor não desce entre as carteiras”... né? e você naquela ocasião não sei se  
 você se lembra você comenta assim “eu não não”  
 [
- DA: e eu raramente  
 700 [
- P1: “e eu raramente vou eu raramente vou”  
 [
- DA: raramente vou
- P1: né? e aí gente a gente nós nós estávamos  
 705 [
- DA: eu fui acho que uma vez aí né?  
 [
- P1: a aula que nós...-- você foi várias vezes
- DA: fui?  
 710 P1: na na aula que nós filmamos  
 DA: fui várias vezes?  
 P1: várias vezes... aquela ali é a segunda em uma sequência de várias  
 DA: nossa não: não: me políciei nisso... interessante  
 P1: tem algo conforme você desce por entre as fileiras antes de chegar no aluno para não sei para despertá-lo  
 715 ou reanimá-lo né? ou envolve-lo na aula... éh:: você faz um comentário  
 DA: (em sala)?  
 P1: não você vai descendo por entre as ca/entre as fileiras e você faz um comentário inclusive dirigido a nós

- né?... vo/tenta vol/volta e tenta vamos ver se a gente mesmo que o som esteja um pouco... é complicado de entender né? vamos voltar e vamos ver o que que você comenta
- 720 DA: para vocês?  
DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea e amortecida ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades de fazer esse gama... estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim ((professor coloca no quadro como fazia o gama)) e todo mundo reclamava porque parecia o meu r... aí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil ((risos)) essa é a equação que nós estamos preocupados em resolver... ((professor deixa a parte da frente da sala e caminha entre os alunos)) vou falar com a piizada um pouco pra mostra no vídeo
- 725 [ ah::... a:: “vão
- DA: dizer que eu não me preocupo com a piizada né?” foi isso? eu tiro sarro deles a aula toda ((o vídeo continua sendo reproduzido))
- 730 P1: algo assim... “vamos acordar a piizada para mostrar para o vídeo que eu né? porque senão vão dizer que eu não me preocupo com a piizada”  
DA: é mas é o que eu falo para eles... é porque eles são piá  
P2: quer pausar para  
735 DA: não ((vídeo continua em andamento))  
P1: vo/vai endireitar a postura repara lá ((comentário referente ao aluno que desperta após o professor descer entre as fileiras))  
DA: a é... acho que ali ele percebeu porque ele virou para ele também ele estava dormindo  
740 DAV: a mesma coisa que eu fiz na outra que é... achar a equação? característica equação de segunda grau certo?... qual é a equação de segundo grau associada lá? ((pergunta dirigida a outro aluno)) ((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível))  
isso... mais um k muito bem... é um m r ao quadrado mais um gama r mais k certo Saulo?  
tá nervoso Saulo?  
A’sV: a professor tá indo ((o vídeo continua sendo reproduzido))
- 745 [ a o Saulo o Saulo estava fumando... → o primeiro aluno se chama Saulo e ele fuma e ele parou de fumar e ele está nervoso e por isso que eu perguntei para ele “tá nervoso Saulo?”... ele está lutando contra o cigarro... mas é assim o quando eu vou e falo éh: na verdade aquilo ali os alunos os piá pegam mais do que -- vocês só chegaram naquela aula né?... ((ao vídeo que estava sendo reproduzido acaba))  
750 mas toda aula eu falo o nome das meninas e não falo no nome dos piás né? só alguns o: Arthur o Ronaldo }  
aí eu vou e digo “puts como que é teu nome? porque será que eu não sei teu nome né piá?” e eu falo para eles né? e eu acho isso assim éh: gritante sabe você pegar com facilidade o nome do: do dos alunos que participam que estão na frente que é: é muito fácil você logo logo você ter éh:... uma interação maior com meia dúzia dez doze alunos... é muito rápido isso você logo pega os nomes das pessoa que toda a aula estão de alguma forma participando... os alunos os os piás que eu falo que ficam lá para traz da piizada éh: como eles tem que implorar para eles falarem alguma coisa para eles participarem então eu tenho dificuldade com os nomes e aí eu tiro sarro de mim mesmo né? é uma crítica que eu estou fazendo a mim mesmo de separar a: as árvores que eu digo né? → você está olhando a floresta mas algumas árvores você você olha diferente é co/é muito difícil isso né? aí eu falo para eles né? “pô eu nem sei o nome de vocês” eu falei para eles assim numa: numa aula nessa turma aí inclusive falei estava cheia a turma... eu falei “éh:... era para vocês terem aula com a Talita-uma mulher bonita tal aí vocês viram lá Bernardo falei nossa deve ser bonita essa professora deve ser linda aí eu cheguei e entrei e vocês esse traveco essa coisa ((risos)) barriguda” pá os caras ficaram louco os alunos lá de trás ficaram tiraram sarro de mim cara
- 755 [ uh:  
[ eles
- 765 P1: deviam esperar uma professora muito bonita né? ((risos)) então eu brinco comigo isso estou fazendo uma uma crítica a mim mesmo de ter que -- “qual que é o teu nome aí o::?” aliás essa é outra crítica ao semestral que eu faço... em uma turma com cinquenta alunos em um semestre você não fica... você como professor sai frustrado → eu saio frustrado de um semestre... porque você eles passam e você não consegue identificar claramente todos os alunos é muito pouco tempo
- 770 P1: você falou que tem mais facilidade  
[ eu não gosto disso  
775 DA: você comentou a: pouco né? que tem mais facilidade para se lembrar do nome daqueles alunos que participam mais da aula e nesse caso são as meninas

- DA: é a maioria → a maior parte
- 780 P1: porque elas estão no caderno eles estão acompanhando no quadro  
[  
DA: estão lá na frente  
[  
P1: elas elas te auxiliam na hora de resolver o  
cálculo no quadro
- 785 DA: [ “você errou isso professor” e tal  
[  
P1: fazem comentários né? elas fazem perguntas... portanto você está mais na  
interação com elas
- 790 DA: [ uhn  
[  
P1: e aí você acaba se lembrando mais facilmente do/dos nomes delas isso já não  
acontece tanto com os rapazes
- 795 DA: é  
[  
P1: né? acontece com alguns mas não: não é tanto com eles mais com elas isso né?  
[  
DA: mas isso não é regra an: P1...
- 800 se você pegar a turma de química do: que era só química do semestre passado... eu: éh: tinha: claramente  
o nome de todos  
P1: não é uma regra geral né?  
[  
DA: não: é uma regra geral  
[  
805 P1: mas seria uma regra para essa turma?  
DA: para essa turma é porque é muito grande  
P1: certo  
[  
810 DA: é uma turma muito grande você não consegue tem aluno que nunca vem que vem fazer prova e eu  
digo “mas você é dessa turma?” ((risos))  
P1: eu estive eu estive pensando muito sobre esse trecho de aula não só sobre esse trecho mas sobre a aula  
todo né? e eu queria te fazer uma observação e ver o que você acha você: nós iniciamos o nosso trabalho  
hoje você dizendo que havia compreendido aquilo que nós compartilhamos com você: após a primeira  
815 observação da aula né? aquela ideia de que quando estou o cálculo... não estou na aula quando estou na  
aula... não estou no cálculo  
DA: coisas excludentes né?  
[  
P1: é... então assim éh: esse trecho me parece -- veja eu estou dando a minha a::: minha  
820 impressão apresentando  
[  
DA: ( )  
[  
P1: a minha: o meu ponto de vista para você veja se isso faz sentido para você ou não né?... éh:  
825 esse vídeo parece que ilustra isso muito bem  
DA: sim  
P1: né? quando... -- você concorda?  
DA: sim concordo... porque se eu ficar no cálculo dificilmente eu vou lá: ver o aluno que está dormindo  
chamar a atenção dele conversar com outro éh:: é mais cômodo éh: eu acho que é até mais seguro para  
830 um professor de matemática fica no cálculo → é uma questão de segurança isso... eu: conheço: éh: colegas  
professores de matemática que se afirmam só nisso... e é isso né? então eu concordo  
P1: eles se garante no cálculo é isso que você está dizendo ou não?  
DA: é: ( )  
[  
835 P1: o que significa se afirmar só nisso?  
DA: afirmar é: não correr riscos né? não: éh: se expor não não ir além de é mais fácil você éh: fazer cálculos  
no quadro: encher quadros de cálculo... é mais fácil

- P1: não não se arriscar seria o quê? quais seriam os riscos se você vai além do cálculo? quais seriam os riscos que você corre?
- 840 DA: por exemplo de um aluno éh:... sair com alguma coisa atravessada: um desgaste de relacionamento alguma coisa assim entende? }
- P1: quer dizer que estar na aula: de alguma forma te
- 845 DA: [ te exige mais
- P1: [ põe em interação com o aluno
- DA: [ sim exige mais
- 850 P1: [ exige mais
- DA: exige mais
- P1: e você corre riscos?
- 855 DA: corre riscos você tem que ter mais psicologia... é mais psicológico a aula tua te exige muito mais psicologia do que virar para o quadro e fazer contas... é muito mais psicologia -- têm alunos que você sabe que você que você pode brincar tem outros que não então: isso é:: é com muito tempo né?
- P1: a gente vê a gente vê claramente né? assim: naquele vídeo a gente pode voltar e observar você está aqui no quadro desenvolvendo uma fórmula ((pesquisador imita o professor no quadro))
- DA: sim
- 860 P1: né? então você está mais no cálculo do que na aula
- DA: [ na aula
- P1: aí você: sai decidido como se você soubesse antes o que você ia fazer isso você conclui ali a fórmula e você sai decidido desce ali por entre as fileiras e vai buscar aqueles alunos ali
- 865 DA: uhn
- P1: quando você chega ali você desperta um ele levanta o outro endireita a postura se senta começa
- DA: é
- [
- P1: aí você faz um a pergunta para ele... ó: no ponto que eu mas ou menos assim no ponto em que eu parei ali qual seria a continuidade e ele endireita a postura e:: um um inicia e esse aqui complementa e ele vai te dando qual seria deduzindo a fórmula
- 870 DA: ((o da fileira)) isso a letargia dele é muito grande ele está letárgico até ele acordar até ele sentar não que ele não saiba ele é bom aluno mas até ele participar... é é isso
- P1: certo então assim você está lá no quadro como a gente vê no vídeo no início você está no cálculo... quando você desce por entre a fileira e vai ali e: né? e e busca aquelas ovelhinhas ali desgarradas... digamos assim
- 875 DA: sim
- P1: né? professor bom pastor né?
- DA: sim
- 880 P1: desce ali e vai buscar aí faz a pergunta olha “no do ponto que eu parei ali qual e a fórmula?”... e ele começa ele endireita ali o corpo aí ((pesquisador imita a atitude do aluno)) começa a pensar um inicia a resposta ele continua vai te dando a resposta... ali você está na aula?
- DA: sim
- P1: ou mais na aula do que no cálculo?
- 885 DA: é
- P1: né?
- DA: eu estou fazendo uma ação... e: eu talvez eu discorde um pouco disso de de tão excludentes assim né? talvez eu ainda discorde um pouco disso... mas eu diria que sair da da dali é: me expor mais é... exigir mais... é querer mais do que simplesmente ficar lá é não se: não se: não se: e não se o:: não se:: contentar né? não se contentar... com fazer uma conta no quadro é: eu acho que e um pouco isso se você: talvez agora... ligando as coisas talvez éh: com o cansaço isso sim talvez se manifeste mais né? um professor mais cansado... ele muito provavelmente vá muito menos vezes buscar o aluno e correr atrás talvez naquela tua pergunta de estar mais em sala mais aula e menos cálculo não deixar o aluno meio talvez tenha a ver com isso não sei mais... quando eu saio decidido a ir procurar buscar os alunos lá é porque eu também gosto disso né? de que eles participem né?... eles são bons alunos ele podem participar éh: só que eles você tem que ir lá: se deslocar eu não percebi que tinha ido tantas vezes
- 895 P1: [ ficar mais ficar mais no: cálculo ficar mais no cálculo do que na

aula éh: seria também uma estratégia de: do professor se economizar... uma estratégia para se economizar

- 900 DA: [ pode ser  
 P1: não correr riscos não ficar naquele embate  
 DA: pode ser  
 P1: se economizar... se cansar menos durante a aula  
 [
- 905 DA: isso é pode ser  
 P1: tá eu tenho uma coisa que eu queria te dizer né? eu achei muito bacana você: assim... achei achei louvável achei ficamos bem felizes né?... quando conversamos a primeira vez... e você falou assim... discordando da gente e isso foi muito bom né? “não não vejo assim não vejo como coisas separadas quando eu estou no:  
 [
- 910 DA: é::  
 [ P1: cálculo de um lado aula do outro para mim e uma coisa só” foi o que você nos falou “para mim e uma coisa só”... certo? e aí você falou que ia pensar... você pensou  
 [
- 915 DA: sim sim  
 [ P1: e voltou dizendo que  
 entendeu... agora a pouco você falou assim que talvez ainda discorde um pouco... né nós? também fomos  
 920 pensar  
 DA: ((risos))  
 P1: certo  
 DA: que bom  
 P1: nós também fomos pensar  
 925 [ DA: viu  
 [ P1: e nós entende/nós entendemos a tua discordância também  
 DA: nos perturbamos  
 930 P1: sim:  
 DA: que bom né?  
 P1: sim: nós entendemos a tua discordância... né? porque eu acredito que a tua discordância está no seguinte terreno não há uma separação absoluta  
 DA: é  
 935 P1: você defendia naquela ocasião né?... em que compartilhávamos com você a/os resultado das observações você defendia naquela ocasião que não não são coisas separadas são coisas éh: as duas são uma coisa só... né? mas eu não sei se você notou hoje que quando eu falo com você } que eu digo assim mais no cálculo... do que na aula  
 DA: eu entendo  
 940 [ P1: você está no quadro você está mais no cálculo do que na aula mais lá do que cá mas não que o cálculo se desvie né?  
 DA: sim sim  
 [ P1: se desvinculou totalmente mas você está mais no cálculo do que na aula quando você des:ce vai buscar aqueles alunos ali faz uma pergunta “qual é a fórmula?” o aluno endireita o corpo desperta começa a tentar deduzir a fórmula ali ali você está mais na aula  
 [ DA: uhn  
 [ P1: do que no cálculo aí o cálculo está  
 realizando a aula realmente em uma interação viva né?  
 [ DA: sim sim  
 955 P1: de risco  
 DA: de risco  
 [

- P1: entre professor e aluno
- 960 DA: isso é muito éh:: você está se expondo né? você éh:... é muito fácil você não você ficar na tua zona de conforto... por exemplo a:: os professores que dão aula na licenciatura -- eu estou aqui desde mil novecentos e noventa e quatro dando aula na licenciatura... eu fui fui coordenador três vezes da licenciatura -- é muito mais fácil você tem muito poucos alunos e muito comportadinhos muito doutrinados muito éh: conformados com os resultados é uma coisa muito diferente dar aula na licenciatura em matemática né? então: tem muita gente que não sai da licenciatura se você co/pega um professor que trabalha na licenciatura... ele não vai querer dar aula na na engenharia porque a engenharia é um curso que vai te cobrar mais eles são alunos do dia diurnos eles estudam mais eles exigem mais... então é: é uma questão de zona de conforto assim mesmo têm professores que não saem das zona de conforto e ficam no quadro... eu gostaria de de de ir além sair da zona de conforto do quadro ir além do cálculo... éh:: de fazer algo diferente como por exemplo eles sabem programar eles fazem programação estanque uma disciplina isolada dentro do curso de engenharia os demais professores não usam isso para nada... eu fazia isso na matemática eu dava aula de programação... ninguém usava para nada e ainda desfaziam da matéria então isso é muito ruim é: é: difícil você romper essas coisas tradicionais do da da aula chata monótona é um horror es/esse tipo de aula... ficar o dia inteiro das oito da man/das sete e meia da manhã às cinco e meia da tarde com esse tipo de aula e eles falam coisas barbáries de professores que
- 975 você fica a: você fica horrorizado você fica assim "minha nossa"... e é aqui dentro éh: sabe? e dizer assim o aluno é: muito difícil isso eu eu me coloco eu sempre falo isso para mim mesmo todo o santo dia se eu tivesse um aluno que nem eu muito provavelmente nós entraríamos em atrito todos os dias porque é muito chato é muito difícil sabe eu eu ainda tenho tenho a:: a preocupação de: de tentar buscar a todo momento as coisas da engenharias que eles vão usar e tal e:: mas a gente a gente está muito longe disso... muito longe de uma reforma profunda no ensino de engenharia não só de engenharia de de uma forma geral a gente está muito longe de sair desse esquemão assim de aula de professor na frente e aluno ali sentado... infelizmente
- [
- 985 P1: éh eu eu me lembro naquela conversa que tivemos como devolutiva da observação... éh: depois daquele momento em que o teu sistema professor foi perturbado né? como você falou né?... houve uma desequilíbrio e aí:
- [
- DA: isso
- 990 P1: né? é: eu me lembro que você falou assim "mas: mas uma aula de matemática não é assim como seria então uma aula de matemática?"
- DA: eu falei isso?
- P1: você perguntou pra gente e eu falei assim "eu não sei... eu precisaria pensar"... foi o que eu te respondi a gente tem a gravação
- [
- 995 DA: ahn
- P1: seria interessante depois você ouvir a gravação e ter o vídeo a gente vai passar para você a gravação daquela conversa todo o material aliás para você poder
- [
- 1000 DA: ahn
- P1: depois éh: ouvir e continuar pensando com a gente né?... você falou assim "mas uma aula de matemática não seria assim como seria então? não não consigo pensar em uma outra forma qual é que seria?" você me perguntou "como é que seria essa aula?"... e eu falei "eu também não sei"... né?
- DA: uhn
- [
- 1005 P1: mas eu continuei pensando junto com você nós continuamos pensando né? e: eu tenho eu tenho hoje eu tenho talvez uma uma uma sugestão né?... claro quem sou eu né? é uma sugestão que eu vou colocar
- [
- DA: um encaminhamento
- 1010 M1: e você me diz o que você pensa se você achar que isso é válido se você achar que isso é absurdo... aí você me diz: de imediato né? porque estamos pensando juntos né?
- DA: uhn
- P1: tá éh:... seria o se/veja só se estou mais no cálculo estou menos na aula... né? se estou menos na aula estou mais no cálculo se estou mais na aula estou menos no cálculo então né? mais lá menos cá mais cá menos lá... certo? eu acho que essa formulação aqui é uma formulação de de de compromisso né? entre a tua posição de que uma coisa não é desvinculada a outra e a nossa posição inicial de que: as coisas são desvinculadas né? quer dizer...
- 1015 DA: tá

- 1020 P1: [ estou mais em um estou menos em outro estou mais em outro estou menos em um... eu observando a tua aula e depois observando o: o vídeo... a gente percebe assim você vai no quadro desenvolvendo o cálculo deduzindo fórmulas resolvendo etcetera mas você prossegue por etapas... e essas etapas elas têm uma duração mais ou menos de cinco minutos... se: antes de realizar a etapa você mesmo calculando no quadro... você colocasse a questão... “pessoal precisamos disso aqui fazer isso aqui então cinco minutos para que vocês deduzam no caderno de vocês” aí os alunos ((pesquisador imita os alunos como se eles estivessem escrevendo no caderno)) “quem deduziu que gostaria de vim colocar aqui no quadro para gente?” aí o aluno “eu professor” talvez uma menina depois talvez os meninos venham
- 1025 [ eles não vêm
- 1030 DA: [ eles não vêm  
P1: “eu professor”... né? talvez sejam resistentes né?  
DA: é é difícil
- 1035 P1: [ mas aí você insiste um pouco e eles vão aí eles vão lá e deduzem no quadro... “aqui professor é isso aqui de acordo com o que eu fiz no meu caderno”... “turma é: estão de acordo?” “a sim estamos de acordo sim sim sim ou a eu não sei não tenho uma dúvida ali a não na verdade acho que tem um erro ali”... certo? aí... é solucionado aquele problema ali feito os ajustes necessários ou confirmado a resposta da aluna ou do aluno foi uma etapa aí vem mais uma etapa “bom feito isso aqui: né? a questão agora seria essa aqui então avancem deduzam no caderno de vocês” aí você tem a oportunidade de circular entre a turma e olhando o caderno
- 1040 DA: é  
P1: [ certo  
DA: sai um pouco de lá
- 1045 P1: [ é uma forma de você manter a aula... no cálculo e o cálculo na aula quer dizer o o cálculo realiza a aula a aula realiza o cálculo  
DA e é possível
- 1050 P1: [ é uma suges/assim o que que você acha?  
DA: não é possível eu já eu eu na verdade a gente há momentos em que a gente faz isso mas é muito difícil eles irem ((risos)) é muito difícil ano passado lembrei da da da aluna Talita que eu tinha ela: eu fazia o cálculo de uma maneira né? que era divisão de polinômios... aí ela falava assim “professor mais isso não dá para fazer por briot-ruffini?” ((dispositivo que auxilia na divisão de polinômios)) falei a: “dá mais eu não gosto você sabe?” falei “sei a: então vem fazer no quadro você” e aí a gente elegeu aquela menina para fazer briot-ruffini ((risos)) então a todo momento da aula que chegava para fazer divisão de polinômio ela ia para o quadro a Talita e fazia o briot-ruffini mas é muito difícil eles irem para o quadro por que você acha difícil?
- 1055 DA: a: eles devem sei lá... deve ser a idade deles a fase não sei direito eles num:/:é difícil...  
P1: talvez: receio de se expor  
DA: é não sei... vergonha não sei é: difícil  
1060 P1: veja só você você
- DA: [ e difícil na matemática que são menos alunos e difícilmo  
P1: várias várias várias vezes hoje
- 1065 DA: [ medo de se expor acho acho que é sim medo de se expor  
P1: várias vezes hoje você mencionou que a aula é: um negócio chato... e que você mesmo sofre com isso como aluno
- 1070 DA: é  
P1: né no curso que você faz de pós-graduação você sofre isso é chato tá agora vamos tentar somar as coisas o aluno ele vem cansado eu não sei de um trabalho... braçal pesado ou de algo outro trabalho talvez nem braçal mas mental pesado... né? ele chega ali ele ele ele quer dormir aí a aula por natureza tem esse caráter chato... parece que tudo contribui para que esse aluno
- 1075 DA: [ com certeza  
P1: [ durma mesmo né? aí você diz que é que é solidário... deixa dormir mas o vídeo mostra que você foi lá acordar

- 1080 DA: [ é depende da situação  
P1: [ aí então né?... deixar dormir é relativo porque tem o outro lado do impasse né? “tá sou solidário mas: se deixo eles estão perdendo... muitas vezes não iniciam a aula assim... eles ficam assim no decorrer da aula então eu vou”
- 1085 DA: [ é muito da culpa é minha ( ) ninguém é ( ) dá aula só ( )  
P1: [ tá continuando nesse raciocínio na na conversa que tivemos após a observação éh: éh: nós dizemos a você que assim o: quadro como protagonista mas quem está no quadro é o professor calculando mais no cálculo do que na aula
- 1090 DA: sim  
P1: não seria justamente isso que que é chato talvez a: essa dinâmica de de de dar o pincel na mão do aluno não: não despertasse esse aluno não reengajasse não desse uma nova energia apesar do cansaço que ele traz e não resolveria aquele impasse que nós falamos né? do aluno cansado que o professor deixa dormir e do aluno dormindo que perde o conteúdo e o professor não pode deixar isso não resolveria talvez mesmo parcialmente esse impasse entende o meu o meu raciocínio
- 1095 DA: [ sim sim eu entendo depende do aluno muito né?...  
← depende muito do aluno querer ir para o quadro é muito difícil  
P1: a gente volta então porque que ele não quer ir para o quadro
- 1100 DA: [ quer ver ó uma coisa que eu faço é: trabalhar com os alunos para que para que eles eles leiam os exercícios né? “leiam os exercícios que que que você quer que vamos fazer” é difícil... nem todo mundo lê... eu acho que é mais éh: eu acho que o aluno também acaba fazendo um pouco do que o professor também faz... né? a passividade é muito passivo né?
- 1105 P1: [ você acha que o professor é passivo?  
DA: muitas vezes sim você não você não está dizendo que seu ficar mais no cálculo
- 1110 P1: [ você é ativo como como como matemático? como professor é passivo?  
DA: [ é como calculista né
- 1120 P1: [ e como calculista se você preferir  
DA: [ ( ) é... é é aí você é passível → você está passível... → uma atitude passiva  
P1: [ como professor  
DA: [ é
- 1125 P1: é ou seja  
DA: [ é por exemplo eu sou passivo com os alunos que vão ao banheiro é passividade  
1130 P1: e uma aula tem uma uma... tem uma baixa né?... se você se você é ativo
- DA: [ é muito conformismo a situação  
P1: [ se você é mais ativo como
- 1135 DA: calculista... se você prefere dizer você não quer dizer matemático né?  
DA: não matemático é uma coisa sagrada  
P2: ((risos))  
P1: então tá se você
- 1140 DA: [ eu não pertencço a esse mundo ((tom de riso))  
P1: se você é mais ativo... como calculista você é menos ativo como professor... né?... certo nós construímos essa ideia junto



- DA: sim não é eu concordo com isso  
 [
- 1145 P1: mais ativo me/mais passivo como professor se o professor é passivo o: o aluno então vai ser passivo também então assim é preciso é preciso o quê?... se se trata de uma aula
- DA: hum::  
 P1: aumentar a atividade do do professor e do aluno  
 [
- 1150 DA: não sim você tem que quebrar a passividade  
 [
- P1: é  
 [
- DA: é você tem que quebrar  
 [
- 1155 P1: ou seja mas quebrar indica esforço  
 [
- DA: dos dois lados  
 [
- P1: e resistência por exemplo o aluno não quer ir ao quadro você diz  
 [
- 1160 DA: é  
 P1: ele não quer é resistência  
 DA: sim e eu vou fazer o quê?  
 [
- P1: quebrar uma inércia né?  
 [
- 1165 DA: ((risos))  
 P1: quebrar uma inércia né?  
 DA: é o aluno não vai...  
 P1: não isso não teria a ver com estabelecer uma nova cultura éh: de interação em sala de aula... uma nova cultura de aula mesmo
- 1170 DA: talvez... tudo bem é questão de cultura né? tudo  
 [
- P1: se  
 [
- DA: se você: se você todo dia fizer isso se você fizer com que isso  
 [
- 1175 faça parte de sua práxis né? que falam talvez  
 P1: você estaria  
 [
- DA: o próprio aluno vai dizer “puts aquele professor faz ali no quadro todo dia” ((risos)) a minha filha a minha filha faz bacharelado em matemática... e já está começado já começou o mestrado se você pedir para ela ir no quadro ela vai morrer  
 [
- 1180 P1: você  
 [
- DA: ela não vai  
 P1: você estaria disposto a: tentar?  
 [
- 1185 DA: mas é claro mas isso é lógico  
 [
- P1: tentar tentar  
 [
- DA: é lógico  
 [
- 1190 P1: tentar desafiar tentar tentar desafiar esses alunos amplamente  
 DA: sim lógico  
 [
- P1: para que eles vão ao quadro “pessoal chegamos a esse ponto aqui ó a ques/o nosso problema aqui é esse... deduzir uma fórmula e calcular tal coisa”... -- isso é um trabalhinho que se faz em cinco minutos ali -- éh: “faça no caderno de vocês” aí você passa cinco minutos eles fazendo e você monitorando tirando a dúvida de alguém terminou... “quem quem poderia vir ao quadro por gentileza colocar no quadro a resolução pra nos?”... tentar  
 [
- 1195 DA: não sim  
 [
- 1200 P1: você estaria disposto a tentar isso?  
 [

- DA: não isso perfeito isso em uma  
 turma do não passado que eu tinha vinte e três alunos a gente fazia trabalhos em grup/grupos os alunos  
 1205 juntavam quatro carteiras para resolver exercícios e eu ia nas carteiras nos grupos  
 P1: tentar isso que eu digo é assim éh: aquele quadro ainda se enche de cálculo  
 DA: sim  
 [
- 1210 P1: mas o pincel  
 [
- DA: muda de mão  
 P1: diminuir o tempo do pincel na tua mão aumentar o tempo do pincel na mão do aluno  
 DA: sim muda de mão  
 P1: né? você estaria disposto em tentar isso: um esforço para tentar para tentar construir essa tua aula durante  
 1215 um mês  
 DA: sim sim não tem problema... tranquilo  
 P1: e aí a gente continua esses diálogos aqui  
 DA: sim  
 P1: o que que voc/parece ser razoável isso faz sentido?
- 1220 [
- DA: parece não perfeitamente... não não é nada: você não está falando  
 nenhuma heresia éh: isso mesmo é isso  
 P1: você você abraça esse desafio?  
 DA: sim tranquilo não tem problema nenhum
- 1225 [
- P1: um esforço para assim diminuir o tempo do pincel na tua mão... e colocar  
 esse pincel na mão do aluno e aumentar esse tempo desse pincel na mão dele é claro que a princípio eu  
 imagino né? que co/conforme os teus esforços forem acontecendo éh: o pincel ainda vai ficar mais na tua  
 mão menos na mão do aluno mas com os esforços ao longo de um mês esse pincel vai passar a ficar
- 1230 [
- DA: é que  
 tem uma coisa tem uma coisa que o aluno também está acostumado a esse tipo né? então o aluno também  
tem que quebrar esse paradigma → o aluno também tem que ser levado a entender que aquilo é aula né?...  
 ← tem isso também que o aluno muitas vezes não entende isso se você der uma aula de exercícios os alunos  
 1235 saem da sala... "ai eu tenho que fazer tal coisa eu tenho que fazer não sei o que professor eu vou ali na  
biblioteca e já volto" → "posso fazer na biblioteca que lá tem ar condicionado"... isso aí já aconteceu em  
 várias aulas "hoje a: nós vamos fazer exercícios juntem quatro quatro quatro que eu ajudo aqui" eu
- P1: [ se se
- 1240 DA: [ eu nem  
vou pro quadro → tem aula que eu nem vou para o quadro mas o que que acontece "pô professor eu tenho  
 que ir lá na biblioteca posso ficar na biblioteca a gente vai estudar lá lá tem ar condicionado ficar lá na  
 biblioteca"
- 1245 P1: é: é  
 [
- DA: tem de tudo P1  
 P1: tem o lado aluno né?  
 [
- 1250 DA: tem de tudo  
 P1: não e só só o teu  
 [
- DA: não é só o professor  
 [
- 1255 P1: não é só o teu lado de abraçar o desafio eles também terão que abraçar junto  
 né?  
 [
- DA: éh mas é claro que o professor é o papel né? faz o papel né?  
 [
- 1260 P1: conversa com eles né? "fui desafiado assim pessoal  
 vocês vocês abraçam comigo esse desafio?"  
 DA: é

- 1265 P1: conversa com eles... né? “lembra lembra daquele pessoal que veio aqui observou uma aula filmou? então eu estou conversando com eles lá e eles me lançaram o seguinte desafio e eu abracei não falei com vocês mas eu abracei: confiante que vocês abraçam comigo e vão me ajudar o desafio é esse aqui”  
 DA: é acho que é possível  
 P1: né? começa a trazer a turma experimentar isso e aí a gente continua esses diálogos aqui
- 1270 DA: [ ahn  
 P1: [ se se isso que eu estou sugerindo faz sentido para você
- 1275 DA: [ não faz  
 P1: [ se realmente faz  
 DA: [ faz faz sentido
- 1280 P1: porque longe longe de nós éh assim né? querer  
 DA: [ não não isso aí  
 P1: [ querer dizer assim que né? como é que deve ser feito o teu trabalho o trabalho quem decide como que se faz é você é nisso você é soberano absolutamente
- 1285 DA: não eu queria queria: queria muito isso isso aí faz parte... eu fico agradecido → agradeço muito  
 P1: vamos continuar nós temos ainda um percurso mais ou menos longo a percorrer porque o temos o a observação de aula do Bernardo... a filmagem de aula do Bernardo... o Bernardo passa por esse processo aqui e depois vocês se encontram e aí o Bernardo vai observar a tua aula esse trecho vai comentar você vai observar o trecho de aula dele vocês vão conversar e nos vamos continuar crescendo com isso aqui sim
- 1290 DA: [ e acho que ao mesmo tempo você vai experimentando por lá... tentando éh: éh superar esse desafio tranquilo
- 1295 P1: P2?  
 DA: está aceito  
 P1: de acordo  
 P2: de acordo?  
 DA: obrigado P1
- 1300 P1: nós que agradecemos  
 DA: [ obrigada você  
 P1: ((risos)) é isso aí  
 P2: desligo o que que eu faço?
- 1305 P1: pode deixar pode deixar como está  
 DA: ai ai }
- 1310

## ANEXO J - TRANSCRIÇÃO DA ACS COM O DOCENTE “B”

- P2: então assim DB nós recortamos um trecho da aula né?
- DB: [ uhn
- 5 P2: que que foi filmada um trequinho ali de mais ou menos uns quatro minutos né P3?
- P3: isso
- P2: e::... o som assim não ficou muito muito bom então a gente fez uma legenda também assim meio às pressas
- 10 DB: [ ahn
- P2: aí até você pode colaborar ali com/ver o que tem pra corrigir na legenda né?
- DB: ((risos)) certo
- P2: às vezes a gente não entende bem algumas::
- 15 DB: [ tá
- P2: éh:: alguns símbolos ou algumas coisas né?
- DB: ok
- P2: aí a proposta é a seguinte... éh:: você vai assistir ali você pode ou assistir todo o trecho... e depois comentar ou você pode assistir uma parte pausa e comenta para pausa e comenta
- 20 DB: [ uhn
- P2: comentar assim no sentido de explicar o que você está fazendo ali
- DB: [ uhn
- 25 P2: né? você explicar o que que está acontecendo ali na aula o que você está fazendo
- DB: [ tá não a matemática o que eu:::
- 30 P2: [ é: a didática
- DB: certo
- P2: explicar:: a aula em si o porquê ou como ou por que não diferente
- DB: ahn certo
- 35 P2: [ ou se poderia ser diferente
- DB: ahn
- P2: enfim... por isso que daí você fica com o *mouse* ali porque aí a hora que você quiser falar você pausa pra falar
- DB: certo
- 40 P2: se não não vai capturar a::... -- não está funcionando?
- DB: não quem não está funcionando sou eu ((professor encontra dificuldades para iniciar a reprodução do vídeo))
- P3: esse *mouse* ele é... diferente
- 45 P2: [ aquela... bolinha ali vai mudar o:: acho que na parte de cima
- DB: [ éh como é que eu faço pra sair disso aqui?
- P2: aqui ó... aqui
- 50 DB: uhn
- P2: [ isso... clica ali aí a hora que você quiser dar *play* ali
- DB: [ certo
- 55 P2: para nós assistirmos
- DB: é aqui no reproduzir?
- P2: é pode ou aqui em baixo pode ser
- DB: a certo
- 60 P2: [ no triangulozinho... aí

- DB: e eu aperto aqui  
[
- 65 P2: clica clica naquele  
DB: aqui?  
P2: do ladinho aí isso... pra pausar também ((vídeo apresenta problemas)) então vamos lá vamos ouvir de novo se não deu certo... esse aqui ó  
A'sV: não sei se o senhor vai falar já mas tem um exercícios que dá só matriz ( )  
[
- 70 DBV: certo então vamos fazendo esse aí  
para... tem algum especial?  
A'sV: e desses aqui?  
DBV: mas antes vocês lembraram daquela das minhas duas equações que eu disse se é igual alguém?  
[
- 75 A'sV: faz a quinze?  
DBV: não agora o professor está ocupando a parte... autoritária dele aqui  
A'sV: depois faz a quinze?  
DBV: depois eu faço a quinze ((risos))  
[
- 80 P2: ((risos)) volte ali e conte pra nós o...  
DBV: alguém fez aquelas duas equações que eu deixei aqui? que são iguais ((professor pausa o vídeo))  
P2: aí por que você riu?  
DB: ((risos)) não porque... a gente sempre brinca que há um momento em que... o professor dita as regras né?  
P2: ah::  
DB: e esse momento era o momento de ditar regras tanto é que a menina brinca comigo depois diz "a gente deixa fazer essa aí mas depois o senhor faz aquela que a gente está pedindo" ((risos))  
85 P2: a tá aquele momento que você disse "o professor autoritário"  
DB: é... exata/é porque  
[
- P2: é uma brincadeira?  
DB: é uma brincadeira que eles queriam que:: eu fizesse o exercício mas lembra que nós tínhamos comentado que sobre aquela situação né?  
90 P2: de convidar eles para ir ao quadro?  
DB: é que tinha fica/aquilo ali era:: era do momento da outra aula que você assistiu né?  
P2: uhn  
DB: que tinha ficado aquelas equações e eles não tinham resolvido né? eu havia falado pra outra/na outra vez mais cedo ou mais tarde vai (chegar) na minha aula nós vamos voltar naquilo ali né?  
95 P2: ahn  
DB: e daí esse era o momento que que nós voltamos mas eles como disseram "não importa" depois tem que fazer o exercício que eles querem ((risos)) ou seja era  
[
- 100 P2: e aí você brincou um pouquinho  
[  
DB: isso  
P2: tentou brincar ali  
[
- 105 DB: ou seja um um nós íamos ter que  
P2: uhn  
DB: um ia:... como é que eu posso dizer... nós íamos ter que ceder ali né?... ia ter que fazer o deles pra/mas eles também tinham que fazer a atividade:: que  
[
- 110 P2: ahn  
[  
DB: ela tinha sido proposta... então nós íamos trocar figurinhas naquele momento ali... eles faziam uma parte e eu também fazia a deles  
[
- 115 P2: entendi... e aí nessa tentativa assim de  
faze/é uma brincadeira e tal mas os alunos ficam sérios }  
DB: mas eles estão sérios né?  
[  
P2: é

- 120 DB: eles estão sendo gravados né?  
P2: mas será que é por isso que eles não participam da brincadeira não dão uma risadinha  
DB: com certeza depois que vocês saíram eles riram ((risos))  
P2: é?  
[
- 125 P3: é eles riram depois?  
DB: sim... el/depois quando a menina ela tinha falado que tinha feito uma coisa só que estava errada eles “chamam eles de novo pra filmar”((risos))  
P2: a o que que estava errado?  
DB: não é que quando ia propor uma questão né?
- 130 [ ahn  
P2: mais para o final da aula eu escrevi que era a resposta dela baseado numa no: no exercício né?  
P2: uhn  
DB: só que não era aquela aquilo ali que ela tinha feito né? dai eles “vai lá e chama de novo pra nós gravar  
135 isso aqui” ((risos))  
P3: a:: tá... ela fez errado  
[  
DB: não ela tinha dado uma resposta né? só que ela deu uma resposta e depois ela foi ver ela  
deu outra resposta de outro exercício né então não tinha como  
140 P2: fazer certo  
[  
DB: não tinha nem como (  
[  
P2: aí filmou errado?  
145 DB: não eu... é que na hora que nós exatamente tinha filmado e daí “chama de novo pra filmar... pra mostrar  
que está errado” ((risos))  
P2: naquele momento que ela vai ao quadro?  
DB: é... não não essa ela vai no quadro porque não isso é no futuro né?  
P2: a tá... é:: então depois eles riem na: na então a filmagem mexe com os alunos também?  
150 DB: a sim tem até uma hora que eu perguntei antes pra  
[  
P2: (  
[  
DB: pra esse rapaz aqui né? ((professor se levanta e indica o  
155 aluno mencionado na projeção))  
P2: uhn  
DB: ele tinha falado ele tinha apontado... um: um equivoco que eu tinha feito no quadro uma conta né? e eu  
falei pra/eu pensei que: porque ele é uma pessoa mais: ele é bastante sério aí dai eu pensei em chamar ele  
para o quadro eu falei pra ele “já que você me apontou um erro agora tu vai ter que vir no quadro né?”  
160 meus deus aí eu vi que ele ficou em um estado pensei que ele ia:: trocou de cor né?  
P2: uhn  
DB: e daí eu disse não né “não não não vem”... mas daí eu fiquei pensando como ia achar alguém pra: pra vir  
no no quadro mas  
[  
P3: aceitar o desafio  
DB: hã?
- 165 P3: aceitar o desafio  
DB: é eu achava que ia ser ela mesmo... ela é mais espontânea né?  
P2: será que... teria a ver com essa forma de de... talvez de... da forma de chamar eles no quadro talvez  
chamasse de uma outra forma ou... é por que eles não estão habituados:  
DB: não  
170 [  
P2: será que ele não ficou assim “ ai o professor está me testando porque eu mostrei um erro” não não  
[  
DB: se ele  
[  
175 P2: não teria  
esse sentimento da parte dele?  
DB: de modo algum

- P2: não mas da parte dele  
 180 DB: [ não não não se ele não não se eu não posso dizer que não tenha né? ]  
 P2: ahn  
 DB: mas se ele depois de dois anos tiver essa ideia de mim né?... então ele precisa de tratamento ((risos))  
 P2: ((risos))  
 DB: porque depois de dois anos nós trabalhando fazendo todas ( )  
 185 P2: [ você falou com ele em um tom de brincadeira  
 será que é isso?  
 DB: mas e como existe outra forma de entender depois  
 190 P2: [ será que ele entendeu que era em um tom de brincadeira?... essa é  
 minha pergunta  
 DB: mas como ele pode não entender ele pode entender de outra forma?... se eu e você por exemplo  
 P2: uhn  
 DB: porque nós aqui não somos mais professor e aluno somos -- há um ano e meio trabalhando junto em sala  
 195 de aula mais um ano e meio trabalhando naqueles projetos de extensão  
 P2: uhn  
 [ DB: mais várias pizzas lá em casa... se ele acha que aquilo ali... -- e ele continua indo lá em casa -- se ele acha  
 que aquilo ali não é uma brincadeira eu lamento muito por ele daí  
 200 P2: e de repente o contexto em sala de aula vê o professor de outra forma  
 [ DB: não não não eu não não não procuro ter essa  
 di/essa diferenciação... com eles ali que  
 P2: uhn  
 205 [ DB: trabalhamos há tanto tempo juntos que todos eles ali estão naquela naquela sala ali nós já temos tem  
 uma menina ali que eu já desde dois mil e onze né?  
 P2: uhn... e outra coisa que eu gostaria de te perguntar assim... éh:: se você faz essas essas -- então como  
 210 você vê a questão do humor em sala de aula porque você faz umas brincadeiras ali mesmo que os alunos  
 ficam meio sérios e tal você faz então é sinal de que você tem um ponto de vista a respeito da do papel  
 que tem o humor durante a aula você poderia contar um pouco pra nós como você vê isso  
 DB: não eu tentei... não alterar o meu modo né?  
 P2: ahn sim  
 [ DB: porque somos -- como eu falei pra vocês -- é uma turma que eu já trabalho há muito tempo... com  
 215 elas com eles... é/esse turma a a li dentro não vou dizer mas tem pelo menos três pessoas depressivas ali  
 dentro  
 P2: uhn  
 DB: é... então o: o que eu procurei... desde o ano passado } pra ele ele não não mora nem com os pais né?  
 220 P2: uhn  
 DB: outros... foi é:/são situações... dramáticas o que eu tentei mostrar para eles desde o ano passado que nós  
 todos temos problemas né?  
 [ P2: uhn  
 225 DB: então: nós não podemos (nem) que como a matemática é uma coisa meio que... éh:... árida nós não  
 podemos... viver a no/nossa vida essa na sala de aula dessa forma árida... por a mais b né?  
 P2: uhn  
 DB: então se nós formos ficar dentro da sala de aula... numa postura muito formal... eu acho que fica  
 230 depressivo  
 P2: uhn  
 DB: porque: ela ela nem permite que nós demos opinião sobre a... aquela conta ela vai estar certa ou vai estar  
 errada não... e qualquer detalhe ali para... um detalhezinho ali... éh atrapalha profundamente a: o  
 235 resultado né? você erra uma sinal éh: a coisa vira uma monstruosidade e a gente não tem nem paciência  
 de ficar voltando e ficar corrigindo a conta... e e eu vi no ano passado quando eu comecei com eles eles  
 não sabiam somar frações... éh: dado o nosso a crise nosso da nossa educação eu comecei com assuntos  
 com eles no cálculo um de quinta série de frações eu queria o/inicialmente era que eles... perdessem o  
 medo de errar... que é a grande... era o grande empecilho é a pessoa ter medo de errar... então nos

- começamos isso aí e nós diz/e eu tentei colocar pra eles que nós devemos nos permitir zombar de nós mesmos quando erramos porque errar ela faz parte do nosso:... do nosso... do nosso dia a dia de quem trabalha faz parte o erro se você levar a sério isso dentro de uma formalidade isso sobrecarrega o acho que o lado psicológico da gente então eu sempre estímulo que eu eu tenho dentro da das minhas aulas o momento cultural -- mais com eles porque conheço eles -- que é aquele momento em que você para a aula e:: resolve contar os problemas do dia às coisas às bobagens do dia ((risos)) seria uma hora de... uma terapia em grupo
- 240
- 245 P2: uhn  
[
- DB: então eu não tenho... eu não tenho nenhuma preocupação sobre a forma como eles entendem aquela minha brincadeira... se ele entende de outra forma... isso diz respeito a ele a: a pessoa que entende quando alguém escuta uma piada na televisão a pessoa pode se ofender ou não... uma pessoa que está senta/assistindo uma brincadeira da... alguém conta uma piada perto e se ofende o problema é dele né?... e isso eu levei muito tempo pra... parar de me responsabilizar pelo o que as pessoas interpretam e é uma brincadeira... ah: ingênuas
- 250
- P2: uhn  
[
- 255 DB: professor autoritário isso ali uma pessoa que não entende aquilo como uma brincadeira... eu sempre digo quando faço uma brincadeira dessas e se alguém não entende tem que procurar se tratar
- P2: ((risos))
- DB: não eu digo mesmo... porque se a pessoa não -- porque eles são jovens se eles não entendem uma brincadeira é uma problema sério deles
- 260
- P2: não mas nesse caso:: do: professor autoritário ali éh:: eles:: não não riem  
[
- DB: mas não tem que rir  
[
- 265 P2: nesse sentido não é:: não é a minha pergunta não é no sentido de se eles entenderam a:: a outra questão da: da: de se falar direto com ele “a eu errei então você falou  
[
- DB: ahn  
[
- 270 P2: que eu errei então vou te chamar no quadro” que eu perguntei se ele entendeu como brincadeira mas a questão do professor autoritário ali eu/dá impressão -- teria que perguntar pra eles né -- dá a impressão que eles entenderam que é uma brincadeira mas eles não riem éh:: e ai você comentou com a gente  
[
- 275 DB: a  
[
- P2: que houve uma piada a gente acha graça ou não } teria éh: éh: influência em em a gente rir talvez da forma como a fo/o humor é colocado?
- 280 DB: a algumas pessoas riem de nervoso né?  
P2: talvez da forma que o humor é colocado poderia rir dar se soltar em vez de ficar nervoso e voltar  
[
- DB: éh eles éh:... nesse momento ( ) eu não vou comentar sobre um momento em que eles estão ali sendo filmados como depois que:/eles depois que vocês saíram de lá a menina falou “ai professor o senhor prometeu que não ia fazer nenhuma pergunta”  
[
- 285 P2: uhn
- DB: então eu eu não vejo problema nenhum na: na na nessa parte
- 290 P2: ahn não mas na questão do humor?  
DB: é  
P2: não eu também não vejo problema por isso eu te perguntei como você vê qual é a função que tem em sala de aula o humor  
[
- 295 DB: a função pra essa turma aí... em que... eu:: tenho uma convivência maior a função basicamente é de de de não tornar aquilo ali tão árido  
P2: seria com o objetivo de deixar a aula mais descontraída os alunos mais



- [  
 PB mas mas humor qual a função do humor né?  
 300 P2: é em sala de aula né?  
 DB: não não não é aí é que tá se nós formos pensar que isso ali é uma aula daí... talvez nós formos pensar que aquilo ali é uma aula:: de matemática... se nós formos viver a matemática... nós temos que todos ficar sérios ali porque:  
 [
- 305 P2: a matemática é séria?  
 DB: mas não tem como faz/as as piadas dela elas não são piadas que você que as outras pessoas que não -- leigas no assunto entendem né? também não conheço piadas de língua portuguesa não conheço piadas de biologia talvez porque as piadas do assunto elas são restritas à aquelas pessoas que... trabalham na área  
 P2: tá entendi... podemos continuar
- 310 DB: pois não  
 A'sV: eu pensei  
 DB: não não vai captar a imagem lá da frente né?... o quadro  
 [
- P2: do quadro?  
 315 DB: é  
 P2: não pega bem  
 A'sV: em multiplicar ambas por menos i  
 [
- PBV: tá então vamos lá quais eram as duas equações aqui?... tá Bruna vem  
 320 aqui e faz para nós aqui... eu só pela sua sugestão eu sei que vai dar certo  
 A'sV: tá bom  
 [
- PBV: vai lá ((aluna vai até o quadro))... eu vou apagar o quadro  
 ((aluna resolve o exercício no quadro e o professor apaga uma parte oposta do quadro))  
 325 A'sV: eu vou multiplicar a de cima por i ao quadra/i só i... vai ficar y i igual i ao quadrado x... e a de baixo também vai multiplicar por i  
 DB: aí eu percebi que ela não... não estava fazendo a coisa certa eu sabia que ela ia acertar ou... imediatamente com a minha ajuda... pela explicação que ela falou  
 P2: ahn  
 [
- 330 DB: eu sabia que ela ia acertar... ia aquilo ia acertar no sentindo que aquilo ia ficar resolvido... no quadro... se na cabeça deles ia ficar resolvido daí ia ser outro outro detalhe mas que aquilo ia ficar certo ia... e é nesse momento que eu vejo que ela vai/tanto é que nesse momento:: eu estou escutando o que ela está falando e eu vejo que ela vai trocar seis por meia dúzia... ali o que ela vai fazer não tem efeito nenhum é por isso que eu viro a minha cabeça naquele momento percebendo que não estava eu vou precisar agir nesse momento aí  
 A'sV: fica x i i ao quadrado y... aí esse i ao quadrado... é igual ao menos um  
 DB: e eu aguardo pra ver pra ver se: ela acaba percebendo que ela... não vai acontecer nada... continuo aguardando um pouco impaciente porque achei que... não era pra/ela não está cometendo nenhum erro... ela simplesmente... ela... ela está chovendo no molhado o que ela está fazendo nesse momento não está... produzindo nada realmente o único erro o processo que ela está fazendo é a mesma coisa pegar e trocar... esses dois objetos de lugar é isso que ela está fazendo e ela não está aper/ela não está percebendo que... não vai
- 340 P2: chegar?  
 DB: não vai resolver  
 P3: será que -- é uma pergunta -- será que os outros alunos não perceberam o erro também ou eles perceberam o erro e deixaram... quieto por estarem sendo filmados?  
 DB: não porque a:: aquele de azul ali que estava... próximo de mim  
 P3: ahn
- 350 DB: ele é mais: espontâneo também né?... aquele que... lá da do capto... ele é o que percebe mais rápido mas eu não sei se a menina não está na frente também dele né?... daí eu não sei se ele está está percebendo o que está acontecendo lá no quadro né?  
 P2: tudo todos eles haviam feito antes resolvido antes a questão?  
 DB: não ninguém só ela que tinha:  
 [
- 355 P2: tinha resolvido era pra eles resolverem antes mas não tinham resolvido?  
 DB: não não não não não necessariamente era né? éh::

- P2: [ ahn tá
- 360 DB: não não é uma:::  
P3: tarefa dada  
DB: tarefa dada... não quer dizer como como eu sempre falo pra eles eu dou uma lista de exercícios “você não precisa fazer nenhum né?... isso cabe: a você né”
- P2: ao aluno nesse sentido?
- 365 DB: exatamente se não quiser fazer nenhum e depois tirar zero zero zero isso é ( ) e também esse aí não era obrigação... esse tipo de de tarefas são comuns na minha nas minhas aulas
- P2: uhn  
[
- 370 DB: principalmente coisas em que ninguém responde e eu acredito que deveria se dar uma resposta talvez não naquele momento mas... as pessoas tem plenas capacidade de responder... eu deixo isso aí isso depois é aquele momento da avaliação:: éh:... qualitativa do aluno né? o aluno que fica com um tem uma uma nota que às vezes não daria pra passar mas durante:: porque:: é impossível depois de deixar uma atividade dessas:: pra outra aula e não perceber qual o aluno que se manifesta né?
- P2: ahn
- 375 DB: [ porque é uma coisa que o professor fica torcendo que alguém vai dar um:: retorno... e você sempre observa nas pessoas que vão dar esse retorno... então essa:: essas atividades tem quase a finalidade de dar esse... uma avaliação qualitativa do aluno se ele precisa ali de uma uma ajuda aí no final do semestre e ele que vai ganhar porque também deu a cara pra bater né? alguém disse “a mas o professor não isso não está no plano de ensino” muitas coisas não estão no plano de ensino
- 380 P2: ah:: você disse que sabia que ela iria conseguir ou sozinha ou com tua ajuda
- DB: [ isso porque a:: o a:: frase dela o multiplicar por i era o que precisava ser feito agora aonde que multiplicar por i... era:: essa era... essa escolha dela deveria ser:: a: qualquer lugar que ela multiplicasse por i daria certo... qualquer lugar mas não nos dois lugares
- 385 P2: éh:  
[
- 390 DB: ela deveria escolher um lugar multiplicar por i e fazer umas contas ia ver que exatamente aquilo que estava na no outro lugar que não mexeu não podia mexer simultaneamente nas duas equações mas ela foi fazer isso
- P2: uhn e pra:... pra que os outros alunos participassem éh:: haveria de repente... alguma outra forma de: de: de levar eles a participarem da:... desse momento de:
- 395 P3: [ construção  
P2: de construção  
[
- DB: a: éh:: esse talvez faltou ali nesse momen/nesse momento ali
- 400 P2: (o multimídia resolveu parar) não mas pode continuar  
P3: [ depois a gente
- DB: não é nessa parte ali... mas é que eu eu fiquei um pouco constrangido... eu tinha medo que ela fosse a: eu percebi que ela começou a ficar nervosa né?... é uma: -- você não estava assistindo?
- 405 P3: estava sim  
DB: e ela começou a ficar:: nervosa e ela tem... bom isso não pode dizer } ela tem uma característica mas ela começa a ficar nervosa ela chora né?
- P2: ahn
- DB: então como ela naquele momento já fez aquele esforço muito grande né?... de ir na frente estar sendo gravada todos eles estavam:: estavam suando frio naquele momento... então::... tanto é que eu fui lá e apaguei a a última equação pra ela eu apaguei eu vou apagar a equação que está lá pra ela perceber que não era necessária aquilo lá... ela é bastante nervosa né?
- 410 P2: e:: mas e aí pra que os outros participassem da construção no quadro será que poderia: será o que poderia pra levar eles: a participar  
[
- 415 DB: naquele momento ali não: não não naquele momento não porque... como falei... eu ti/fiquei um pouco receoso... que em seguida ela fosse::... meio que se desestabilizar
- P2: mas se os outros ajudassem?

- DB: ela tem... eu dei uma carta de recomendação pra ela... porque ela quer fazer mestrado em São Carlos ((câmpus da universidade de São Paulo – USP))
- 420 P2: uhn
- DB: a carta de recomendação e eu falei um coisa pra ela... que é pra ela parar de se comparar como as outras pessoas né?
- P2: uhn
- DB: claro que eu não disse assim mas eu fa/ela ela não tira dúvida com os outros alunos ela tem um sentimento ela é uma daquelas pessoas que tem depressão tomou remédio né? então... se::/eu eu já acho que ela fez um: um esforço terrível pra ela fez aquilo ali por respeito a mim ali né?
- 425 P2: sim
- [
- DB: na verdade naquele momento então... pedir pra ela... pra os alunos a: ajudar ela eu acho que ela num: num: ia aceitar bem ela ia se sentir:: inferiorizada diferente de alguns outros alunos ali que automaticamente olhariam para trás e ficariam na
- 430 P3: questionando né? “alguém tem a resposta”
- [
- DB: “alguém pode me ajudar”... outros alunos outros alunos ali: sim teriam tranquilamente porque daí não tem essa... não sei como dizer a palavra qual é a palavra... essa característica que que prejudica né? ela
- 435 P2: mas então os colegas não ajudaram por conta dessa característica?
- DB: não não sei se não ajudaram por causa disso eu não sei se eles sabiam eu acho que eles não sabiam mesmo ((risos))
- 440 P2: a:: tá
- DB: éh:
- [
- P2: quando eu perguntei eu fiquei pensando justamente em como levar eles a construir junto esse raciocínio
- 445 DB: [ a sim se fosse outro outro aluno que
- [
- P2: uma coisa é eles não colaborarem
- 450 DB: [ sim sim sim não
- [
- P2: por uma característica outro coisa e não colaborarem porque não sabem
- 455 DB: [ não... não é se fosse outro outra aluna algun/outros ali tranquilamente daí nós poderíamos fazer essa:: essa discussão... já ela eu:: eu fi::co com medo né? porque dela... ela teve problemas
- P2: uhn
- DB: sérios de::... de depressão
- 460 P3: vou ter que desligar e ligar de novo porque ele superaqueceu ((fala resultante do problema na exibição do trecho de aula ao professor que estava ocorrendo por meio da projeção do multimídia. Isso ocasiona uma pausa no diálogo de três minutos e trinta segundos))
- P2: arrumamos
- DB: pronto já?... ah foi rápido
- 465 P2: só desligar e religar ele (novamente)
- DB: mas o que eu tenho pra dizer a mais é que:... porque que eu pedi pra ela ir... mesmo sabendo que ela:... porque apesar de/desse detalhe ela é uma pessoa espontânea né?
- P2: uhn
- DB: é uma pessoa espontânea e eu considero uma pessoa inteligente... ela tem uma uma virtude que:... outros tem notas melhores que ela mas eu considero ela mais:... éh ideias né?... então eu esperava mesmo que fosse ela fosse:... fosse fazer es/essa atividade mesmo
- 470 P2: uhn
- [
- DB: porque aquilo ali não tinha nenhuma conta difícil pra fazer mas precisava ter um entendimento teórico do que estava acontecendo e eu esperava que fosse... -- outros ali são alunos que ( ) são alunos dedicados mas que não:... às vezes não tem essa... característica -- ela mesmo que eu acreditava que ia fazer
- 475 P2: uhn

- A'sV: aí eu não lembro mais  
 PBV: então vamos fazer o seguinte... vamos porque se você multiplicar aqui por i aqui tu não vai mudar...  
 480 A'sV: eu multipliquei que nem está no bilhete vocês se lembram pelo que que eu multipliquei?  
 PBV: [ não... não mas não tem problema... se você multiplicar as duas pela mesma coisa  
 485 A'sV: [ ahn  
 PBV: elas vão continuar sendo a mesma... então quando tu multiplicou essa aqui por i tu teve  
 A'sV: [ uhn  
 490 DB: [ essa coisa né?..  
 cancela os mais  
 A'sV: [ a sim claro éh  
 495 DB: eu sempre tenho dúvida quando o aluno diz "a sim"... eu não sei se:... se o a sim é... a sim... pra dizer "por favor para ((risos)) e não:.."  
 P3: [ questiona  
 DB: éh:... e então quando alguém diz "a sim" pra mim eu não tenho geralmente outra coisa pra dizer porque  
 500 fazer uma outra pergunta depois de um "a sim"... ela eu não não sei se a pessoa não vai... -- porque agora já é uma pergunta é diferente de uma brincadeira agora já é uma coisa que você vai perguntar sobre: já já está falando sobre a competência da da pessoa quando respondeu "a sim" está querendo me dizer que entendeu... -- fazer uma pergunta já nesse momento já é: é uma coisa que eu não gosto de: de não é que eu não goste... às vezes  
 505 P2: [ se falasse "olha eu gostaria de ter certeza que você entendeu"  
 DB: ((risos)) éh pois é e:: e: essa já é uma coisa que eu acho que::  
 P2: [ não no sentido de:: testar mas né? "eu preciso  
 510 saber se:: se eu expliquei  
 DB: [ éh:  
 P2: [ se você entendeu"  
 515 DB: mas eu sempre fico na na dúvida em e e procuro não:... não...(4s) como é que eu vou dizer assim... insistir ne:/nesse ponto... porque ge/são poucas as pessoas que fazem essas... se propõe a fazer esse esse "a sim" né?  
 P2: uhn  
 DB: geralmente essas as pessoas que... -- pelo menos em uma turma pequena dessas -- na/nos horários de  
 520 atendimento eles vão aparecer lá de novo né?... e:: é mais fácil fazer um diagnóstico se o "a sim" dele realmente foi: foi um "a sim"... já em uma turma grande aí já não não se as pessoas não aparecem aí... não não é difícil diagnosticar  
 P2: [ e aí né?  
 525 DB: esse/mas né? ( )  
 P2: [ aí teria que achar uma forma na sala de aula mesmo  
 DB: quando quando a pessoa é mais... éh... (5s) tranquila que a gente consegue perceber que a pessoa é uma  
 530 pessoa tranquila sorridente que não nada parece atrapalhar o humor dela na vida... daí sim com essa pessoa a gente consegue né? "então já que tu entendeu explica para o resto dos colegas aquilo que entendeu"... qua/quando a pessoa é mais mas quando eu percebo que... se faz uma brincadeira e a pessoa ficou meio... meio assim eu já... aque/já procuro não não abusar ((risos)) (procuro não)  
 P2: [ e entre o não fazer e o fazer  
 535 dessa forma "a que você entendeu explica para os colegas" um meio termo entre as duas coisas... entre colocar a pessoa em exposição e e: não colocar  
 DB: não é que têm têm umas pessoas

- 540 P2: [ um meio termo assim né? entre uma coisa e outra  
 DB: [ pode ter mas eu ainda não descobri como encontrar... é: muito difícil num:: numa turma em que... você está vendo que tem uns alunos ali que você está perguntando e eles não: eles estão envolvidos e eles não estão muito preocupados com a... -- eles erram mas continuam respondendo eles o erro deles não afeta... o: as ações deles no futuro da:: das perguntas né? já tem umas pessoas que fazem uma pergunta e: e elas erram e já não:: não:: não não responde... ( 4s) -- eu sinceramente acho que não vale a pena... fazer um esforço de querer achar o meio termo dependendo das características de de cada de cada aluno
- 545 P2: mas se você é professor na sala de aula e o aluno e o aluno está ali pra aprender com você  
 DB: [ não sei... isso aí é um aluno ideal né?  
 P2: não  
 DB: é o aluno ideal  
 P2: mas
- 555 DB: [ está  
 P2: [ mas falando do professor o aluno está ali pra aprender contigo se você deixa  
 DB: [ não o aluno ideal está ali pra aprender comigo  
 P2: se vo/se você deixa passar  
 DB: o aluno ideal }  
 P2: [ ( ) você fica com dúvida se o alu/o “a sim” do aluno se ele entendeu ou não entendeu você deixa passar e não tem outra oportunidade  
 DB: ele sempre pode perguntar de novo né?  
 P2: éh: mas  
 DB: [ não mas assim  
 P2: [ você perdeu a oportunidade se você optar por não interferir você perde a oportunidade de ajudar aquele aluno talvez tirar uma dúvida que não ficou a vontade pra te falar  
 DB: [ não mas... pra que que eu vou ajudar ele?  
 P2: porque você é o professor  
 DB: isso eu sou o professor... mas eu não tenho que eu não posso ficar supondo às vezes eu acredito que ele entendeu às vezes eu acredito que ele não entendeu mas são todos uns possíveis fatos eu só fico na dúvida quando uma pessoa diz “a sim” mas... éh:... se ele não entendeu... e ele pode perguntar ele pode me procurar numa outra hora agora não vai ser por eu ficar achando eu tenho:: pensamento  
 P2: [ aquele caso ali que ela disse “ah sim” você optou em não:::  
 DB: não polemizar  
 P2: [ não interferir  
 DB: é não interferir porque  
 P2: [ mas você ficou na dúvida se ela tinha entendido ou não?  
 DB: é fiquei na dúvida  
 P2: e consegui sair da dúvida?  
 DB: não.... continuo na dúvida eu não não sei se pedisse hoje pra fazer: ela saberia fazer... mas mas... volto a enfatizar eu sou o professor... o interesse de aprender é dele eu não não trabalho como professor eu não trabalho como aluno ideal eu vou fazer uma coisa aqui e não não posso trabalhar com essa... ideia de que... os quarenta que que estão ali são todas pessoas iguais o que eu posso éh  
 P2: [ nem nós nem nunca

- 600 DB: [ éh: exatamente  
[
- P2: afirmamos isso jamais
- DB: então esse... eu tenho trabalho pra fazer... o aluno ele tem que estar ciente de o que que é importante pra ele? eu por exemplo quando eu era aluno eu optava por duas... tinha um *modos operandi*... alguma coisa
- 605 eu perguntava porque se eram questões que eu achava que e/atraiam eu queria saber e outras que eu não entendia eu também dizia "éh:" ((risos)) eu também dizia "éh a sim" e ou ia pra casa e resolvia o "éh a sim" ou até hoje tem umas que eu também disse "a sim" e: continua assim e se alguém me perguntar hoje eu não sei se eu... é que eu sou assim
- P2: é que nem todos os alunos vão ser igual a você né?
- 610 DB: não exatamente porque eles não são iguais né? então se eles não são iguais eu não posso supor que o que que ele/se o "a sim" e se ele tiver... se aquela dúvida que ficou pra ele ele considera rele/porque ele tem ele é um: um futuro profissional tem que ser responsável por aquilo que ele sabe ou está deixando de aprender... é ele que tem que: que ver se ele quer saber ou não quer saber se ele quer dizer isso pra apaziguar ou por algum motivo ele também não é do/não tenho interesse em saber porque que ele está dizendo isso... ele:: ele pode ficar com esse: ele não vai morrer se ele com isso se se ele não souber ((risos))
- P2: é só: queria esclarecer assim que nós também não: ficamos preocupados com o aluno ideal
- DB: [ ahn
- 620 P2: ou querendo que todos sejam iguais longe de nós isso né?
- DB: [ uhn
- P2: o que a gente fica tentando investigar é: as diferentes formas de se fazer a mesma coisa né?
- 625 DB: [ ahn
- P2: que que: reações diferentes que: que se fizer de uma forma leva a uma consequência
- DB: [ uhn
- P2: né? se fizer de outra forma poderá levar a outra consequência é isso
- 630 DB: [ ahn
- P2: [ que a gente fica tentando entender juntos com vocês né?
- 635 DB: [ não com com certeza mas tem uma coisa que eu falo pra eles... que o curso de:: o curso de matemática como qualquer outro curso não é feito por uma disciplina e por um professor... isso graças a deus
- P2: certo
- 640 DB: que quando eu aprendi foi uma das coisas mais importantes → várias coi/as coisas mais importantes que eu digo para os meus alunos... não são aquelas que eu eu escrevo no quadro... aquilo ali está tudo no livro qualquer pessoa que: que que... tem um... uma motivação... -- e nós precisamos de pessoas motivadas... motivar uma pessoa é uma coisa muito difícil... -- a pessoa motivada vai pegar isso aí procurar em um livro mais cedo ou mais tarde ela vai entender
- 645 P2: uhn
- DB: [ ou vai achar alguém aí que... as coisas mais importantes que eu tive dos meus professores são as coisas que ele me disseram *off*... se: se num curso você vai ter bons exemplos } maus exemplos... e é isso que você vai perceber e esses maus exemplos é maus exemplos vão depender de você... quem -- é você que vai dizer se aquele professor é um bom exemplo pra ti ou um mau exemplo -- ... então essa... e eu percebi mesmo que tinha professores que eu adorava... que tinham alunos... que detestavam em compensação tinham outros professores que ess/que nos concordávamos... então vol/vai explicar porque eu nós pe/alunos extremamente diferentes do mesmo professor gostam e de outros professores não gostam isso é muito par/particular
- 655 P2: uhn... você tinha uma pergunta pra fazer Solange?
- P3: tinha mas agora:... pode pode continuar
- P2: ((risos))
- PBV: a ideia era boa

- DB: a ideia era boa  
660 A'sV: o:... só que aqui está trocado ((o marcador cai da mão da aluna)) opa ((risos))  
A'sV: o pincel está mordendo?  
A'sV: caiu... pronto  
PBV: viu... ainda bem que eu não falei pra ele que eu não tinha entendido ( ) porque se eu tivesse dito ela não tinha vindo no quadro né?
- 665 DB: e: e esse é um momento que eu vejo que eles estão tensos  
P2: uhn... eles estão tensos ali?  
DB: estão extremamente tensos  
P3: você pode perceber que ela chegou a derrubar o pincel da mão
- 670 DB: [ é:  
[  
P3: será que seria uma evidência dessa: tensão?  
[ eu percebi... eu
- 675 DB: comecei a ficar preocupado pela o estado de tensão que eles começaram:... a: a ficar  
P2: por quê?  
DB: êh:: eu não:: eu achava que gravar... -- não você está vendo eu  
P2: ahn  
DB: não es/eu gravado ou não gravando sou aquilo ali tá aquela pessoa ali tá... só que eles começaram a ficar  
680 num estado de tensão conforme a situação... o rapaz lá da do canto ele trocou de cor... ele trocou de cor ali eu achei que ia:... que  
[  
P2: nesse momento?  
DB: não não... durante durante a aula eles foram ficando muito... a que estava mais tranquila era essa aqui do  
685 canto que não está pegando aqui ((professor aponta na projeção a posição, em sala de aula, da aluna que ficou fora do enquadramento da câmera))  
P2: mas o que que houve de modificação que eles ficaram tensos?  
[
- 690 DB: mas... eles estão sendo gravados  
P2: por isso? mas estão de costas  
DB: mas eles estão de costas mas veja bem quando nós andamos na rua a gente também acha que as pessoas estão olhando pra nós e nós estamos de costas ((risos))... é uma experiência  
[
- 695 P2: mas se eles não quisessem eles poderiam:: dizer  
DB: não nós não que/concordamos com a filmagem né?  
DB: será?... vocês  
[
- P2: sim poderiam dizer não ia acontecer nada  
[
- 700 DB: isso  
[
- P2: com eles... nada  
[
- 705 DB: exatamente eles poderiam dizer você vê essa é a diferença do  
que é possível e o que as pessoas fazem... é possível eu também poderia dizer pra vocês não podia pra  
vocês  
[
- P2: também não ia acontecer nada  
DB: exatamente... é isso que eu falo pra eles que eu tento colocar pra eles que eu vou dizer no momento que  
710 as pessoas mais felizes são as que dizem não... numa aula eu falei eu (insisto) pra eles que dizer não é o  
mais importante eu tento lá vários momentos da aula fazer uma pergunta eles ficam pensando porque que não responde não sei?... responda não sei... deve a/responde não sei... daí responde “aconteceu alguma coisa?” “não aconteceu nada”... “já errei várias vezes no quadro aconteceu alguma coisa? você me viu aqui batendo nas paredes aqui não acontece nada”... mas entre esperar (e não saber) não acontece nada  
715 nós não sabemos o que se passa na cabecinha deles  
P2: uhn  
DB: vocês foram gravaram porque está... no papel está dito que eles consentem... mas o que tem na cabeça deles nós não sabemos

- 720 P2: mas nós explicamos pra eles que né?  
 [ DB: mas viu então numa situação ideal  
 P2: uhn  
 [ DB: numa situação ideal está tudo certo temos um papel aonde que eles... -- mas o que aconteceu entre  
 725 se/aquele momento em que eles aceitaram e depois tudo o que começa a passar na cabeça deles o que que  
 pode dar de errado o que que alguém pode ver isso aqui associar eles com/a menina ter isso lá na frente  
 eu achei ((um celular toca))... uma coragem  
 P2: sim  
 [ DB: super e eu eu praticamente não acreditava que ela:... na verdade quando pedi aquilo lá para ela eu tinha  
 730 eu fiquei imaginando o que aconteceria como eu ia lidar com a situação já/se ela não quisesse ir ir no  
 quadro  
 P3: então você já tinha pre/já tinha imaginado a possibilidade dela não aceitar?  
 DB: já já tinha:: a:... o/a possibilidade dela não aceitar na verdade eu não contava com: com isso aí... ela ter  
 735 isso lá você pode (contar) acredite acredite em mim foi de uma de um heroísmo pessoal dela... fenomenal  
 por que não são acostumados ou por que estava sendo gravado?  
 DB: porque estava sendo gravado  
 P2: a tá... se não tivesse sendo gravado não teria  
 [ DB: se não tivesse sendo gravado qualquer um deles ia no quadro  
 740 P3: então eles tem esse hábito de ir ao quadro?... fazer exercícios  
 DB: sim... nem tanto porque na/nem tanto nas aulas mas como na outr/eu tenho tinha um outro momento que  
 nós tínhamos em que eles fazem isso e nas aulas mesmo também eram:... às vezes eles são propostos a:  
 P3: e no momento ali de interação no quadro entre a aluna e você você acha que houve um ganho de ensino  
 745 para os outros alunos também ou foi só?  
 DB: olha no momento  
 [ P3: ou não tem? teve ou não teve  
 [ DB: nessas horas nessa tensão que eles estão aí ó... eu acho que eles:: -- tanto é/vocês  
 750 não escutaram quando eles quando você saiu eles eles começaram a rir?  
 P2: eu não estava  
 P3: não  
 [ DB: a você não estava né?  
 755 P2: não  
 DB: é porque daí quando vocês sai/saíram daí parece que tiraram um: um peso das costas daquelas pessoas  
 parece que voltaram a: a respirar  
 P2: éh assim a gente compreende que:: que isso faz com que: -- colocar uma filmadora lá faz com que éh:  
 760 provoca o exercício de se auto observar  
 DB: sim  
 P2: eu começo a per/me perceber quando estou sendo filmada o que que eu faço  
 [ DB: isso nos primeiros momento né?  
 765 nos primeiros momentos porque se nós durante um curso todo né?... se nós filmássemos o o curso todas  
as quinze semanas dezesseis semanas daqui a pouco alguma pessoas começam a agir naturalmente né?  
 P2: sim  
 DB: não éh o *big brother* é um dos exemplos mais:: fa:mosos  
 [ P2: começa assim  
 770 DB: né? porque a gente quando anda na rua se a gente sabe que tem uma câmera filmando a gente não coloca  
 o dedo no nariz ((risos)) mas passando um mês depois a gente não não (percebe) da mesmo forma se nós  
 filmássemos isso aqui o: o curso se nós tivéssemos começado lá em  
 [ P2: esquece que está sendo filmando  
 775 [ DB: exatamente a:: poderia colocar  
 o papei noel ali atrás que não iria



- 780 P2: [ mas a vantagem estaria justamente nesse momento em que eles ficam se auto observando né? a: a vantagem penso eu que é justamente quando a pessoa se auto observa ]
- DB: não mas isso
- 785 P2: [ que ela pode mudar uma coisa ]
- DB: [ isso funciona pra mim aqui né?
- P2: pra eles também se eles estão::
- DB: não mas
- 790 P2: [ se auto-observando o aluno né?
- DB: [ mas como como aluno eles não vão parti/eles não vão participar?... porque a participação deles implica ele revelar ele ele se revelar pra ele mesmo né?
- 795 P2: sim
- DB: mas ele não é o objetivo deles se conhecer ((risos))... esse não é o ob/objetivo dele... a menina não... a menina mostra a/ela é ousada ousada nesse sentido sentido::
- P2: [ positivo
- 800 DB: no sentido positivo
- P2: uhn
- DB: [ tanto é quando há encontros aqui de matemática ela vai e faz perguntas ela tem essa ousadia positiva ela tem dificuldade de lidar com: a rejeição aí de: do erro quando ela encontra um erro... mas como como...
- 805 P2: uhn essa questão do erro que a gente já comentou já essas vezes né?... éh você falou “olha quando acontece de eu errar lá e mostro para os alunos que:: não aconteceu nada”
- DB: [ não não aconteceu nada
- 810 P2: né?... e mesmo assim eles têm:: parece né?... daí tem que perguntar pra eles a gente não sabe parece que eles têm receio de errar você mesmo disse sei lá faço um pouquinho de humor pra tirar o receio deles errar e tal
- DB: [ isso:... não mas eu já tive nessa situação deles essa situação de nós nos permitir errar e continuar andando... é: um exercício né?
- 815 P2: e na: nas: provas se acontecer? porque às vezes acontece lá o professor está desenvolvendo um exercício e erra lá um sinal
- DB: [ uhn
- 820 P2: né? vai perceber isso depois que já desenvolveu:
- DB: [ ou nem percebe
- P2: ou nem percebe:... e na prova? se acontecer isso com um aluno?... ele... errou um sinalzinho aí aquele sinalzinho dali pra frente muda: todo o desenrolar da do cálculo da conta do exercício e vai chegar ao final com um resultado diferente... e aí como que fica isso? eles têm a oportunidade de rever o erro e refaze::r
- 825 DB: bom... geralmente eu vou dizer -- eu não posso falar deles eu vou falar de mim mesmo
- P2: uhn
- DB: [ depois de fazer a prova eu nunca queria mais ver aquilo lá na minha frente
- 830 P2: ((risos))
- DB: [ ((risos)) aquilo ali uma prova sempre foi vista por por mim. } como um: uma coisa que ficava para trás... era uma situação que tinha passado... errei... outra coisa eu não consigo eu tenho dificuldade eles não
- 835 P2: percebem erros que fazem durante as provas no... geralmente eu quando fazia os meus erros nas provas eu sempre sabia o/isso falo dos meus vários colegas
- P2: [ uhn

- 840 DB: sabe “errei isso puxa vida posso tirar meio ponto nisso aqui” dependendo do professor pode tirar:...  
 “pode (descontar) integral isso aqui cometi um erro bárbaro” então:: mas por quê? porque eu: eu eu fazia  
 o: a tarefa de eu tinha eu trabalhava aquelas questões durante a prova e eu conseguia armazenar o que  
 tinha o que tinha... muitos alunos ali... eles escrevem tanta coisa na prova sem nexa que é difícil ele  
 corrigir qualquer coisa da prova... ((acidentalmente, foi dado *play* no vídeo, logo após pausado  
 novamente)) uma aluna por exemplo ela tinha cometido um erro... corri/eu mostro a prova pra ela e  
 845 mostro aonde está o erro pra ela... ela falou “é verdade”... ela já ela num: num dia que vocês estavam  
 assistindo eu já já falei “olha: quem foi pra casa e fez o determinado erro” e eu expliquei o erro “deve  
 estar dizendo assim ‘poxa errei isso aqui’ eu mostro pra ela que aquele ele não é erro:: gritante é um erro  
de convenção ela não: ela errou errou simplesmente mas não é um erro que: atrase o futuro de uma  
pessoa então: têm uns que atrasam aquele ali não atrasa não vai reprovar... pelo menos eu não ia  
 850 reprovar ela por causa daquele ali... daí ela faz outra prova e comete o mesmo erro... aí eu já tenho  
 vontade de reprovar ((risos))  
 [
- P2: ((risos))  
 DB: mas ele aprovou  
 855 P2: mas reprovar só por causa daquele erro? não  
 [
- DB: sim não exatamente por causa daquele erro porque era um  
erro... porque têm erros e têm erros que da/que a gente consegue reconhecer mas como nós insistimos no  
erro em praticar o mesmo erro sabendo já que já ti/é a terceira possibilidade que dá daí eu começo a  
 860 perder a fé na:... na  
 [
- P2: uhn  
 DB: na pessoa porque ela não está tentando se corrigir ela está: ela está navegando no:: na: naquele  
 ambiente... eu já começo eu já:: fico bem com o pé atrás com... com essa pessoa que não está tentando...  
 865 eu já estou mostrando a prova estou indicando qual é o erro pra ela... eu acho que uma... uma prova é o  
 momento eu a pessoa passa um nervosismo  
 P2: sim  
 DB: ali está: têm questões... extra extra disciplinares que estão envolvidas ali pra uma pessoa que estudou... e  
 ela mesmo cometendo um erro eu explicando duas vezes e faz um terceiro erro ( ) notei que alguma coisa  
 870 não: não está certa  
 P2: tá só deixa eu desligar e ligar ele de novo ((problema de superaquecimento no projetor))  
 DB: nossa bem sensível né?  
 P2: não é isso (não sei o que aconteceu)  
 P3: só tirando da tomada  
 875 P2: só tirando da tomada?... aí complica nossa vida né?... segunda vez vamos esperar que não faça um  
 terceiro ((o problema é resolvido)) então éh:: você aplica a prova vê o que os alunos erraram ali e você:  
 éh:: mostra pra eles aonde eles erraram? pra que eles possam acertar numa próxima vez  
 [
- DB: pra pra: aqueles que vêm procura  
 880 [
- P2: ah:: os alunos que  
 vêm procurar?  
 DB: exatamente  
 P3: isso é:: no horário de atendimento ao aluno?  
 885 DB: no atendimento ao aluno que ele tem: que ele tem possibilidade de:... de rever aquela prova  
 P3: e a maioria dos alunos vão mesmo?... procurar pra saber qual é o erro ou::  
 DB: ah: isso varia muito de turma:  
 P3: de turma pra turma  
 DB: éh varia muito... por exemplo aquele que tirou uma nota:: ruim... ruim eu digo dois um... ele vai lá e e  
 890 pega a prova olha assim “tá bom assino em algum lugar?” “não não precisa assinar nada”... ( ) então ele  
 veio ali pra:... pra: assinar um: um documento é um protocolo pra ele que ele precisava... cumprir  
cumpriu um protocolo não precisa assinar nada ele: ele... eu tenho alguns alunos que os mais interessados  
 que às vezes lutam por alguma coisa que herdam que a correção estava injusta e tem tem bons  
 argumentos né?... pra tentar... conseguir um meio ponto a mais uma questão realmente está mal corrigida  
 895 né?  
 P2: eles não pedem pra fazer o exercícios em:: em sala? resolver depois o exercício da prova?  
 DB: não e eu também não resolveria eu tenho eu: existem monitores né?  
 P2: uhn

- 900 DB: [ e eles já sa/eu levo eu deixo que eles saiam com a prova para ir pra casa... e também insisto é que eu também... coloca alguns... algumas vezes dependendo se a turma é muito grande eu coloco um: -- porque o sujeito pra discutir uma questão... ele tem que trazer a questão resolvida né? pra que qual o objetivo disso? pra que:: ele consiga depois analisar a correção... sobre uma nova perspectiva né? que se está resolvida a questão mas eles não não hoje em dia... daí eles preferem não vim ver a prova
- 905 P3: essas dúvidas não não acabam gerando uma bola de neve pro aluno?  
DB: não porque nós já vivemos em uma bola de neve tá  
P3: [ já vivemos em um bola de neve... ela tende a ficar pior então?
- 910 DB: não... num vai ficar pior porque é um o: o sistema já -- a bola de neve é tão grande que acrescente aí já não não ela não acrescenta nada... ela é um: é um problema tão sério... nós precisamos da matemática da quinta série... o/muitos dos nossos alunos -- digo isso com tranquilidade -- cinquenta por cento deles não tem domínio daquela (parte)  
P3: éh::
- 915 DB: [ então o bolo de neve começou lá na frente  
P3: [ isso se refere a essa turma específica ou a turma de outras do: das engenharia a::
- 920 DB: [ todos todos... indiscriminadamente  
PBV: então vamos qual é o valor  
DB: esse é o momento então agora que nós como ela já: tinha... feito a atividade dela eu vou satisfazer a: a necessidade que ela tinha que ela tinha:: tinha proposto daí
- 925 P2: uhn  
PBV: vamos fazer a quinze... alguém não entendeu isso aqui?  
A'sV: entendi  
PBV: entendi  
DB: novamente um entendi... é: é: muito pouco uma pergunta "entendi... eu entendi"... eu quando o professor fazia essas perguntas para mim se eu tivesse entendido eu ficava quieto... porque... no momento de: de: desse: nós estamos aqui são são são respostas que... essa pergunta "vocês entenderam?"
- 930 P2: sim ou não  
DB: sim ou não... mas qual é a vantagem de: eu me pergunto e o aluno diz "sim"... o que ele quis dizer são nessas horas que eu me fico perguntando éh: "o que que ele quis me dizer com o sim" -- não isso agora é uma dúvida minha -- não é/eu fico me perguntando... quando você diz sim o que que você quer passar para o professor agora é uma dúvida minha perguntar o que ele quis dizer com "eu entendi"?
- 935 P2: é aí é só perguntando pra ele "olha eu entendi bem o teu sim?"  
DB: pois é esse... éh  
P2: [ jogar aberto com eles né?  
DB: é eu fico na dúvida quando a pessoa fala eu entendi... mas é que às vezes poderia pedir pra pessoa ir no quadro e: e fazer aquilo ali mas eu::  
P2: [ é talvez... não sei éh: será que aí a pessoa não se sentiria meio que colocada em teste?
- 945 DB: pois é é exatamente a mesma coisa que eu estava falando ali naquele momento eu só não usei essa tua: tua frase que sintetiza toda uma situação... né? exatamente então eu também não: não sei se a pergunta que eu faço "alguém entendeu?" deveria ser feita sabe? ((risos)) essa::  
P2: ou poderia talvez explorar um pouco mais ela
- 950 P3: [ de uma outra forma  
DB: é  
P2: [ sem que eles entendessem como um teste
- 955 DB: [ éh... eu já acho que a pergunta "vocês entenderam?" e "eu entendi" são duas é uma pergunta inútil e uma resposta inútil... porque não: não... a pergunta em si não trouxe nenhum proveito né? então também essa é uma crítica que eu tenho que fazer aqui agora

- 960 P2: [ aí poderia  
aproveitar talvez o momento e... “bom... esse entendi não ficou claro para mim” }  
DB: éh talvez sim eu agora
- 965 P2: [ de uma forma que ele não se sinta testado mas não sei o que você acha?  
DB: não sei porque  
P2: [ tiro tua dúvida mas não fa/não por outro lado livra o aluno de uma forma de se sentir  
DB: ( )  
P3: é uma pergunta engessada ela já vem sendo feita em vários momentos por vários professores e é uma  
970 resposta quase automática  
DB: é  
P3: [ se torna  
DB: [ é o que  
975 P3: acaba se tornando  
DB: eu e meus professores  
P2: [ acho legal você se preocupar com isso  
980 DB: eu tive vários professores... eu não não gostava de professores que faziam perguntas em sala de aula... eu  
sempre pra mim eu faço pergunta aqui porque:... éh:: têm alguns professores que tem esse estilo então eu  
resolvi::  
P2: [ adotar  
985 DB: adotar nenhuma vantagem eu verifiquei  
P2: ne: ne nenhuma vantagem... em fazer perguntas?  
DB: ne:/nenhuma vantagem  
P2: por quê?  
DB: teria que perguntar para o aluno... qual é a vantagem para ele eu para mim eu não gostava de professor  
990 que fazia pergunta... eu... pra mim um professor fala lá... fala lá deixa que eu estudo aqui se eu tiver uma  
dúvida (ou ela morre comigo) eu nunca fui muito dessas coisas assim de:  
P2: interagir?  
DB: é... nu::nca nunca gostei muito dessa coisa uma coisa que eu fazia solitariamente... aí... e daí eu... as as  
995 perguntas eu... eu vejo aí que o aluno fica sempre nessa posição de: -- como eu também me senti eu  
percebo que... essas perguntas elas... têm essa finalidade -- e pior de tudo da pergunta é a seguinte... é  
você... fazendo perguntas os alunos vão respondendo vão respondendo vão respondendo e você está se  
sentindo em um ambiente maravilhoso... daí... para aquilo ali... daí na outra aula... ou pa/passa um mês  
mais ou menos você faz uma pergunta que é exatamente aquela que eles tinham respondido e eles não  
sabem responder daí eu fico... aí é o calor do: do do momento não a: absorveu esse essa:: coisa
- 1000 P2: [ tem a questão da  
memória né? e conforme o tempo vai passando a memória vai se perdendo deles também né?  
DB: [ não não eu: eu se parasse de  
1005 dar aula um ano também esqueceria ((risos))  
P2: é... mas assim... por outro lado há vários tipos de perguntas né? da mesma forma que uma pergunta que  
talvez é retórica  
DB: [ ahn  
1010 P2: [ ou tem ou  
DB: [ ( )  
1015 P2: [ ou requer uma resposta automática existes perguntas que fazem pensar levam a  
interagir... então tem diferença também nos tipos de pergunta né? →  
DB: éh:: e é que como aluno... eu sempre fui meu professor era o livro... eu tinha um: um indivíduo lá... eu  
sempre procurei ser autônomo eu não queria depender dos outros

- 1020 P2: éh aí seria meio que um objetivo de uma: educação meio a distância... uma educação presencial requer interação né?  
[
- DB: isso que falta falha/faltava bastante
- P2: nesse caso a gente está uma situação educação de ensino presencial né?
- DB: é... é e aqui está/a gente está presente
- 1025 P3: mas talvez eles não eles não esteja ausente também? no  
[
- DB: não
- P3: mesmo momento
- DB: eu não posso dizer por porque esses aqui são:... diferente de como eu falei é uma turma que eu acompanho há anos um ano e meio né?
- 1030 P2: uhn  
[
- DB: então há um ano e meio... então... eles estão presentes esses aqui eu: acre/ele quando eu falo eles não diria cem por cento é uma turma pequena então você consegue ver... pela reação deles: que... que estão presentes... esses aqui estão presentes
- 1035 PBV: vou apagar o quadro se não eles vão pensar que ela é melhor professora do que eu
- DB: pois é... então eu vejo que... da... éh: essa aqui não era não -- faz parte da sua sua pesquisa -- mas esse não era o momento ahn:: principal da minha aula
- P2: esse trecho?
- 1040 DB: esse trecho... não é o momento principal da minha aula vocês vão sair no momento principal da minha aula porque aquele momento em que eu vou dar aula que nós estamos fazendo alguma coisa que:... porque que eu adotei fazer isso aqui que nós estamos fazendo né?... isso que não é uma aula... não ela é ela faz da: daquele daque/do  
[
- 1045 P2: não é aula é o que então?
- DB: não... isso aqui é/então um: pra você entender... da outra aula que eu tinha explicado várias coisas né?... alguns alunos me procuraram então na::... no horário de atendimento da quinta anterior a essa... a essa aula aqui... e apresentaram dúvidas na na resolução de: de exercícios né?... então foi por isso que eu cheguei aqui nesse momento aqui eu pensei que você ia gravar tudo toda aula
- 1050 P2: foi gravado
- DB: não
- P3: não foi até às sete e quarenta se não me engano
- DB: é
- P2: deu uma hora e pouco
- 1055 DB: é  
[
- P2: de gravação
- DB: é nesse primeiro momento aqui o que o meu objetivo... era... depois de ter visto ter percebido percebido eles no horário de atendimento eu percebi que algumas dúvidas que eles tinham... então nesse primeiro momento aqui eu queria então gastar uma hora e pouco pra: resolver alguns exer/alguns exercícios que estavam tinham sido propostos que eles me apresentaram e eu percebi que eles tinham algumas... alguma dúvidas bem pontuais tanto é que na última prova eles foram: foram bem eles então eles tinham: umas dúvidas pontuais que eu queria ter tirado... a: a partir desse momento... ele ele vai mostrar a questão quinze né?
- 1060 P2: uhn
- DB: mas como ela vai perceber que eu tinha insistido em duas aulas anteriores que nós íamos desenvolver uma ferramenta que ia tornar ia eliminar alguma aquelas contas que eu estava... várias vezes eu falei “a se isso então aquilo” que ficava sempre a gente discutindo então ela não tinha conseguido resolver mas na/nesse momento éh: como eu tinha apresentado agora essa ferra/a ferramenta ela disse que ia tentar...
- 1070 P2: uhn
- DB: porque essa era ( ) mas o mais interessante da minha aula era o que vai acontecer depois que nós vamos pegar um exercício né? que vai ser aquele ali e nós vamos pegar um exemplo... éh um exercício do livro um caso particular e nós/vou fazer várias perguntas e nós vamos expandindo aquilo até nós formamos o meu objetivo agora é formar pegar aquele exemplo... ver se aquilo é apenas... perdão um exercício se: se o exercício é possível nós generalizarmos aquilo é possível desenvolvermos criarmos uma teoria né?
- 1075 P2: uhn

- 1080 DB: [ porque o livro:: -- bom eu sou o professor eu sei aonde isso vai não aonde vai parar-- mas eu já vi muito isso que um vou fazer um parêntese... um dos meus professores falava que essa é a diferença de um professor pra um profeta... o professor ele já viu... ele fala com certeza daquilo que ele já viu o profeta profetiza... então eu queri/os: exercícios do livro... ele são... mini teorias que tem ali
- 1085 P2: uhn  
DB: alguns exercícios o que eu queria pegar num exercício ali agora era pegar aquele exemplo aquele aquele exercício e juntos com eles nós (enunciarmos) uma: uma coisa que fosse uma teoria... que fosse uma teoria né? que nós pegamos um exem/exercício e prolongar aquilo ali... então quando você saiu da aula eu fiquei bem triste porque
- 1090 P2: [ daí os alunos foram ao quadro pra resolver?  
DB: não  
P2: [ eles  
1095 DB: [ agora eles vão construir a:  
P3: [ então eles participaram da construção do exercício?  
DB: sim  
1100 P2: [ respondendo  
P3: e por que eu você acha que isso aconteceu agora e não aconteceu nos outros por exemplo? porque eles haviam feito talvez  
DB: não a primeira parte não tinha muita coisa pra eles participarem  
P3: e na outra aula que foi observada?  
1105 DB: na outra aula? eu não me lembro mais mas a parte de  
P2: [ mas como que foi a participação deles? eles foram ao quadro? escreveram também  
1110 DB: [ não não não agora eles começam eles começam dizer “faz isso”  
P2: [ fazem no caderno?  
DB: [ “faz isso” “faz isso” porque eu  
1120 P2: fico paradinho lá na frente né? e:  
P2: uhn  
DB: [ e eu digo eu só se mexo sou agora um um marionetizinho que na frente aqui vou fazendo o que: que nem eles colocaram algum coisa na matriz “tem que colocar isso na matriz” eu fui lá e escrevi um:  
1125 P2: [ e se nesse momento: eles fossem mais escrevessem em vez de  
DB: [ tem  
1130 P2: [ dizer pra você escrever  
DB: tem tem outro momento não sei se foi agora ou foi a outra que a menina falou “temos que colocar isso aqui na matriz” isso é uma frase totalmente vaga vou lá e faço uma bobagem “é isso que você queria me dizer” “não não era isso”  
1135 P3: e com desculpa interromper mas com esses exercícios dessa forma você entendeu que aí eles entenderam mesmo o exercício diferente daquela pergunta vaga resposta vaga?... de “sim entendi”  
DB: a:: eu acredito que nesse momento a menina aquela ali que falou aquele... eu não sei se ela } .bom existem vários entendimento  
P2: uhn  
1140 DB: quando ela -- eu fiquei feliz que ela percebeu que nós tínhamos uma outra forma de fazer que era eficiente e que eliminava várias contas que não trazem muito benefício pra uma pessoa fazer elas ( ) então eu fiquei satisfeito esses são os momento que eu fico satisfeito como professor  
P2: ahn

- 1145 DB: [ que ela falou que tinha uma nova forma de fazer... então se ela vai fazer isso eu já não me preocupo se ela vai fazer ou não... o que eu fico contente é que ela percebeu a dife/eu tinha um objetivo mostrar que nós precisávamos ter uma teoria que fosse mais eficiente pra gente fazer as contas
- P2: [ uhn
- 1150 DB: quando ela fala que... ago/... que ela não tinha conseguido fazer anteriormente mas depois de nós termos feitos aquilo ali ela ia tentar eu fico feliz eu fico satisfeito com
- P2: [ uhn
- 1155 DB: [ com: essa... com a percepção que ela teve então é nesse momento que eu sinto pelo menos com ela né? com ela que o meu objetivo dessa parte da matéria foi alcançado ela percebeu que havia uma distinção porque... eu não espero que o aluno seja professor que vai fazer tudo né?
- P2: sim
- 1160 DB: mas eu eu pe/... esperasse que ele perceba essas sutilizas que eu estou tentando passar pra ele existe né? existe uma forma de fazer aí que a gente vai se perdendo no caminho e tem outra que é mais direcionado
- P2: o professor é um organizador pra levar o aluno a construir o conhecimento
- DB: [ exato
- 1165 P3: e não sei se você concorda comigo mas essa situação da aluna com o pincel indo ao quadro e situação em que você espera que os alunos digam o que você vai fazer que você fez no exercício seguinte tem uma semelhança?
- DB: tem mas
- 1170 P3: [ ou não?
- DB: há: há outra -- ela tem uma semelhança porque ele: ele vai participar e: esse momento que:... que que ele... que ele faz... é um momento que eu sempre digo que a pessoa sai do automático né? por mais... -- entender o que eu estou fazendo ali eu sempre digo pra ele... “você poder entender tudo o que eu faço aqui mas você continua sem entender nada você não fez nada” e não fez
- 1175 P2: [ quando o aluno
- DB: [ você está: você está se sentindo feliz porque está entendendo o que eu estou fazendo... mas é uma:
- 1180 P2: quando o aluno fica só olhando o professor fazer
- DB: é::
- P3: [ e transcrevendo no caderno
- DB: é e:: exatamente
- 1185 P2: mas daí quando ele vai ao quadro... você coloca o pincel na mão do aluno ele tem
- DB: [ é
- P2: ele constrói o conhecimento
- 1190 DB: [ ele:: ele
- P2: [ seria isso? →
- DB: eu acho que ele se torna mais ciente... ele acho ele consegue raciocinar muito mais... porque... ele é o prota:/protagonista do: do do momento aquilo ali... como nós não temos a possibilidade... de no/de fazer
- 1195 P2: isso não temos mesmo né? porque nós temos... de fazer isso?
- DB: a questão de do aluno ir lá cada um ter essa essa oportunidade tem uns que tem características são pessoas que tem histórias de vida tem pessoas com vinte e anos ali né? ele não vai no quadro de jeito nenhum pronto eu já tentei várias vezes lá fu/e: e: com incentivo dos outros colegas alguns não vão e pronto eles preferem conforme nem vim mais na na aula... é um:: isso é uma... é dele
- 1200 P2: sim
- DB: então eu prefiro às vezes... elencar alguma coisa que que é importante eu fico lá “olha só agora é o momento que vocês tem pra mandar no professor ((risos)) é o momento que vocês é o momento

- 1205 autoritário de vocês vai lá manda aqui o que eu tenho que fazer”... então... eu: eu espero que nesse momento que eu vou ficar lá no quadro fazendo as bobagens “a faz isso” aí eu faço um risco lá “não não é isso” então vamos: temos que: “o que que eu deveria fazer aqui?” então nós vamos: o que eu/essa bobagem podemos dizer assim que eu faço lá de fazer as coisinhas que eles dizem eu faço é pra eles perceberem que nós precisamos ter uma... uma na hora de falar sobre a matemática nós temos que ser formais pra que todo mundo pra que eu entenda porque eu estou fazendo exatamente o que ele está dizendo e não está saindo de acordo com o que ele tem na na cabeça sinal que a instrução que ele me deu... o:
- 1210 [
- P2: não foi adequada
- DB: não:
- 1215 [
- P2: não foi suficiente
- DB: não foi suficiente então precisamos re:/refinar e eu a/espero que embora nem todos participem apenas as pessoas mais... espontâneas né?... eu: eu eu gostaria que com esse momento aqueles que não querem participar pelo menos... fiquem::}e:/refletissem
- 1220 P2: uhn
- [
- DB: se embora não quisessem... se expor digamos assim porque é: é é um momento que a pessoa é uma coisa muito sensível essa questão de da gente se achar... anh: inferior né? na idade deles ainda é
- 1225 P2: [ uhn
- DB: [ deve ser
- 1230 muito mais traumático pra eles... mas eu vejo assim que: foi foi um curso que eu fiz dife/diferente... eu me frustrei várias vezes durante durante um momento do curso... porque o curso (foi bem) assim... essa parte que eu fiz no final não precisava ter sido no final... ela era pra ser lá no: poderia ter sido no meio ou poderia ter sido no início... mas eu adotei a postura de todas as provas eram sempre eram provas que todas caia sempre o mesmo conteúdo né? fiz a primeira prova eles foram mal comecei todo o curso de novo... por isso que nós fizemos até pouca... pouca... pouco conteúdo eu acho (nós fizemos aqui) mas eu eu eu fiquei... um pouco decepcionado com o: porque e: eu acredito que como eles me conhecem fizeram a disciplina comigo eu sou uma pessoa eu gosto de dizer que sou uma pessoa flexível tanto é que aqui eu peguei as duas -- eram seis provas -- eu pequei as duas notas maiores e fiz média não:... não peguei a... as:/pra você justificar que é uma brincadeira teve uma prova que eles foram mal né?
- 1235 P2: uhn
- [
- 1240 DB: então eles fizeram um: um momento de:... nosso momento foi de pegar as provas e rasgar... cada um pegou a sua prova que tinha ido mal::
- P2: [ de novo ((comentário referente ao problema com o multimídia))
- 1245 DB: ← pegou e rasgou a: as as provas que nós não digamos vamos anular esse esse momento negativo das nossas vidas
- P2: P3 você consegue tirar da tomada só? ((fala referente ao multimídia que apresentou defeito))
- ( )
- DB: mas existe uma coisa chamada síndrome de estro/estocolmo né? → que a pessoa parece adquirir um amor por aquela pessoa que sequestra ela né? ((risos))... e eles começaram a se: se dedicar mais pra um: pra um outro pro/prá uma outra disciplina que:... que o professor estava: exigindo mais eu: eu eu não fiquei satisfeito com
- 1250 P2: a tá entendi... as disciplinas concorrem entre elas né?
- DB: é e:: é uma tendência... das pessoas a se esforçaram por aqui que mais
- P2: ahn
- 1255 [
- DB: demanda
- [
- P2: é uma... uma proposta... -- será que não vai funcionar de novo ((fala sobre o projeto multimídia)) -- é um proposta assim que:: que a gente colocou a gente te propôs né? que: você colocasse o pincel na mão do aluno
- 1260 [
- DB: ahn
- [



- 1265 P2: você disse que já tinha essa experiência anteriormente né?  
 [ (a) assim uhn  
 DB: (a) assim uhn  
 P2: e:: aí éh:: assim te pergunto se poderia -- naquele momento era uma questão uma tarefa que eles tinham pra fazer em casa né?  
 DB: uhn
- 1270 P2: se poderia ser uma::... uma:  
 DB: algo novo ali naquele momento  
 P2: é naquele momento é assim passa uma questão pra dali uns cinco minutos pros alunos: resolverem uma parte da questão  
 DB: uhn
- 1275 P2: [ porque a gente viu os exercícios vão por partes né? conforme  
 [ ( ) sim  
 DB: ( ) sim  
 [
- 1280 P2: você vai terminando uma parte você vai fazendo perguntas para eles fazendo uma parte  
 [ ( ) esses aqui são receitas  
 DB: ( ) esses aqui são receitas  
 P2: é
- 1285 DB: são receitas  
 P2: poderia em cada parte dessa dar uns cinco minutos pra eles: fazerem ali no caderno deles e você circular entre eles tirar alguma dúvida que surge ali... e aí depois que eles passou esses cinco fizeram ali aquela parte no caderno deles aí um vai no quadro e coloca aquela parte vai lá e coloca até aonde sabe outro ajuda... enfim essa maneira de de colocar o pincel na mão do aluno se tornar mais: mais cotidiano mais sequencial nas aulas... dessa forma de deixar eles escrever no caderno aí fez no caderno tirou a dúvida vai lá e coloca no quadro com os outros construindo junto... nessa ideia de construir o conhecimento
- 1290 DB: éh eu: eu: eu não testei... eu não acredito que nós vamos... nós não temos tempo hábil pra:  
 [ mas você disse que
- 1295 P2: você dá um tempo pra eles te disserem o que você tem que fazer você vai lá no quadro faz alguma coisa lá:  
 DB: a: sim  
 [
- 1300 P2: porque a instrução não foi suficiente  
 [ a bom:: mas essa  
 DB: a bom:: mas essa  
 [ esse tempo  
 P2: esse de deixar pra ele ele não vai fazer nada né?... num momento que eu estava teve um momento lá que eu escrevi acho que foi na aula eu escrevi acho que foi nessa aula um pedacinho deixei um espacinho
- 1305 DB: eu escrevi acho que foi na aula eu escrevi acho que foi nessa aula um pedacinho deixei um espacinho  
 P2: uhn  
 [
- 1310 DB: pra eles fazerem... pra eles fazerem que fo/tiveram que procurar no caderno foi você não estava na aula (( se dirige a outra mediadora)) você estava tinha que procurar no caderno } na hora teve um que eu fui olhar ele até estava copiando... essa... a:: de/dele deixar deixar pra fazer veja bem eu  
 [ não é deixar fazer é fazer é
- 1315 DB: não e: e: e:  
 [ é  
 P2: é
- 1320 DB: deixar fazer cinco minutinhos e você  
 [ exato  
 [ acompanhando  
 P2: acompanhando  
 DB: então teve um semestre eu já tentei um milhão de coisas

- P2: acompanhando não deixar que ele fiquem a vontade
- 1325 [
- DB: num semestre num semestre... eu adotei a seguinte postura então:: numa antes da prova... eles podiam resolver em grupo e eu passava lá pra... pra:: pra auxiliar auxiliar eles
- P2: uhn
- DB: o que acaba verificando-se ao longo prazo é que há um:: uma repetição dos mesmos né?... ne:/nesse... no
- 1330 início do: do ano eles eram convidados a ir ir no quadro né? esses esses que estão aí que vão vão terminar o curso eles se recusaram a ir no quadro porque os outros só copiavam o que eles faziam então eles eles falaram pra mim que não iriam mais no quadro porque: e as outras -- as provas eram em grupos né?-- então... eles começar/eles falaram pra mim que eles não iriam mais no quadro e eu até perguntei porque que eles não estavam mais indo no quadro porque eles não estavam... contando com a colaboração dos
- 1335 dos outros colegas né? porque eles perceberam que eles estavam trabalhando sozinhos pra:... bom eu falei pra eles que quem não trabalha não vai conseguir nada a vantagem era deles mais aí não meu argumento não foi forte suficiente pra... pra com/convencer eles -- curioso que na turma passada eles eram os bichos eles não queriam ir no quadro e os outros iam aí os outros reclamaram pra mim que eles não iam no quadro e iam parar daí daí eu fui meio impositivo peguei trazia exercícios pra esse pra esse e disse “no próximo encontro vocês vão” daí eles daí o que que aconteceu? eles começaram a ir e os outros que tinham reclamado não foram e esses começaram a reclamar dos outros... -- então o: eu: eu comecei a ver que eu comecei a agir como diplomata... não é diplomata como é aquela pessoa que intermedia ou inter/negociador
- 1340 P2: mediador
- 1345 [
- DB: mediador um med eu comecei a negociar porque daí uns eles reclama/... esse grupo no início do ano passado eles chegaram não sabiam nada daí então não iam no quadro os outros que eram veteranos mas tinham reprovado iam daí eles os veteranos reclamavam esses eu obriguei obriguei mesmo a ir no quadro “vocês estão aqui os outros estão cobrando vocês agora tem que contribuir isso é um grupo não é um: um”
- 1350 P2: uhn
- [
- DB: daí eles começaram e gostaram de ir... daí os outros que reclamavam não iam ( ) então come/comecei a mediar esse daí eles chegaram pra mim e falaram que não iam mais no quadro porque... e:/eles estavam na na opinião deles se sentindo explorados
- 1355 P2: ((risos)) mas fazia assim cinco minutinhos resolve ali no caderno daí vai no quadro?
- [
- DB: não
- P2: fazia o exercício todo
- 1360 [
- DB: não porque eu eu
- P2: se fizer assim? cinco minutinhos pra resolver uma parte da do exercício
- DB: não é que esse mo:/momento funcionaria se nós tivéssemos um:... algo muito... rotineiro eu acho... porque e: e eu começaria fazer alguns exercí/prá fazer isso eu eu imagino eu estou imaginando eu não fiz mas conforme... nós pegaríamos um exercício né?
- 1365 P2: uhn
- [
- DB: e: nós gastaríamos quanto tempo? pra:: esse quanto tempo eu não sei responder pra respo/digamos assim resolver um um modelo de: de exercício mas numa lista de exercícios eles tem vinte trinta modelos de de
- 1370 [
- P2: você nunca tentou fazer assim então?
- [
- DB: não: não tentei é nem tentaria também
- 1375 P2: não não está disposta a tentar?
- [
- DB: não
- [
- P2: também? não está
- 1380 [
- DB: não
- [
- P2: pra experimentar?

- 1385 DB: [ não  
[
- P2: pra ver se da certo
- DB: não porque não o:: o... eu concluo esses quatro anos de: de magistério superior éh::... frustrado com a com a minha prática... pedagógica... e eu... lendo bastante psicologia eu acreditei eu já começo a acreditar que... éh... pouca coisa dá pra pra: fazer pra aquele que não... o sujeito que entra na sala de aula e já bota um fone de ouvido no: no:... seria acho que até um... é quase que um desrespeito com com o colega dele eu ficar fazendo uma prática... olha só eu tenho horário de atendimento né?
- 1390 P2: uhn
- DB: por que eu ali às vezes vem dez quinze alunos tirar dúvida comigo e o outro não não faz? se ele vem ali naquele momento e resolve ele também tem um efeito todos eles tem a a mesma ( ) eu sinceramente eu não: eu não tenho... interesse de fazer essa
- 1395 P3: o professor comentou antes que nessa turma específica são alunos que estão ali presente de fato né?... então talvez tenha uma qualidade né?
- 1400 DB: [ com um::... com um:: uma exceção ou duas
- P3: e o professor também comentou que eu anotei aqui que aquele momento que a:/que você ficou com o pincel e os alunos falando foi o melhor foi o ponto alto da da sua aula né?
- DB: é é o melhor
- 1405 P3: [ você: você então sentiu que os alunos ali::
- DB: [ sim porque todos eles estão presente né?
- P3: [ estão presentes
- 1410 então levando em consideração que foi o melhor momento da aula e são alunos que estão ali de fato talvez não poderia tentar essa prática em outros momentos?
- DB: mas eu: eu faço -- ano passado eu comecei com quarenta e quatro alunos dentro da sala de aula com essa prática e sobrou eles né? -- ... veja bem... é difícil nós sabermos o que que essas pessoas o vestibulo o o sujeito que entrou aqui o que que ele realmente quer... eu por exemplo quando eu entrei na matemática esse:: é uma coisa que todos nós... -- pergunta pra eles eles vão dizer que foi:: a matemática que eles viram não éh: agora aquilo tudo que eles viram antes não não: é... -- é é difícil nós por isso que é muito difícil você desenvolver um: uma metodologia quando nós não sabemos com/porque que aquele aluno está al dentro ((da universidade))
- 1415 P2: mas você comentou conosco na outra vez que fez: essa: faz essa atividade fez
- 1420 DB: [ fiz
- P2: [ na extensão e teve uma
- 1425 aprovação maior dos alunos
- DB: [ sim exatamente... ti/tive porque esse... ou eu não sei dizer se esses mas mesmo assim muitos eu ficava me dava uma tristeza porque tinha uns que eram tão bons né? tinham uma: uma e eles iam pras engenharias né?
- P2: ((risos)) não iam pra matemática
- 1430 DB: não iam pra matemática então eu ficava indo lá sabe porque... eu ganho pra pra fazer o meu trabalho
- P2: uhn
- PB: [ mas eu: acho que eu faço um investimento emocional com essas pessoas
- 1435 P2: [ sim
- DB: [ aqui daí eu estou indo e aí eu vejo aquele sujeito que começou lá e não sabia fazer nada... daí se a/assim ele está fazendo e eu eu estou feliz eu percebo que eu es:tou o: houve o que que eu posso dizer porque o que eu tenho com eles é um vínculo nós temos eu gosto de acreditar que nós temos um vínculo entre eu e eles que vai ser quebrado agora porque eu não vou mais dar aula pra eles... mas daí quando você vê aquele aluno diz “ ai professor eu vo/eu estou indo pra engenharia” eu disse “meu deus então não fala mais comigo”((risos)) não não digo isso né?
- 1440

- 1445 P2: mas você gostaria que ele ficasse contigo na matemática caminhasse  
[
- DB: exato e: e: quantos que ficaram da turma do ano passado têm três apenas cinco alunos... MUITO MUITO pouco que: que ficou foram saindo foram saindo foram saindo daí o que acontece... tem certas coisas como eu falei aquilo que está no papel... -- você vai quer ver alguma coisa aqui se não tem uma pergunta sobre isso aqui? ((comentário referente ao uso do multimídia para projetar o trecho da aula selecionado))
- 1450 P2: sim  
DB: a então tá  
[
- 1455 P2: uhn éh só só antes eu queria comentar contigo que::... assim você nos:: comentou conosco que faz essa metodologia de colocar o pincel na mão do aluno pra ele explicar pra ele ir ao quadro... na extensão e que isso deu resultado melhor e:: nós também éh::: dialogando com você é com o Antônio ((outro professor que participa da ação)) entendemos no diálogo com vocês né? e assistindo e observando as aulas a gente entendeu a importância de fazer isso de colocar  
[
- 1460 DB: não existe  
P2: colocar o pincel na mão do aluno fa/levar ele a fazer o cálculo construir esse conhecimento com ele né? por isso que a gente está explorando isso  
[
- 1465 DB: mas não  
[
- P2: que queríamos pensar então como aprimorar ainda mais essa prática  
[
- 1470 DB: concordo contigo e e eu  
[
- P2: como aprimoramos mais ainda? se já é uma prática que da certo  
[
- 1475 DB: isso aí... eu sou uma pessoa que faço umas: afirmações muito } fortes eu digo para os meu alunos que o professor é inútil se eles quiserem estudar se ele não quiseres também continua sendo um inútil  
P2: mas você acho que se eu  
[
- DB: não  
[
- 1480 P2: colocar o pincel na mão do aluno torna o professor inútil?  
[
- DB: não dar aula a aula é inútil... eu o que que eu aprendi de de matemática?... foi sempre aquilo que eu ou eu sofri pra entender em casa ou quando tinha minha iniciação científica eu apresentava pro meu orientador
- 1485 P2: uhn  
DB: então quando eu comecei isso aqui e já faz tempo que eu e minha esposa fazemos isso isso aqui... é porque nós temos a perfeita nós temos uma plena consciência de que se... essa atividade que ele vai lá e faz... é uma... está maquiado ali aquela atividade que todo aluno que todo aluno que estuda progride  
P2: uhn
- 1490 DB: eu essa atividade que nós fazemos ali da mão o pincel nada mais é do que o aluno ter o momento pra ele estudar que conforme em casa sozinho ele não faria isso ele olharia a televisão ele faria (outra) coisa... esse momento que ele vem ali ele apenas vai fazer aquilo que ele tem que fazer estudar... então... é a única coisa que você prova mesmo é que quem estuda aprende ((risos)) quem estuda  
[
- 1495 P2: seria  
[
- DB: aprende o que não tem para os outros alunos o que não tem para os outros alunos é... o estudo... então o nosso alu/esses alunos que vêm ali... eles apenas comprovaram eu entendo assim é que realmente é você estudando aprende com a ajuda de alguém ou seja então o método de... dar aula é uma atividade inútil considero inútil eu vou dizer a vida inteira que é inútil
- 1500 P2: o método de aula que você diz aquele que o professor fica lá só falando falando falando falando  
[

- 1505 DB: não não::  
[  
P2: esse é  
inútil?
- DB: não esse modelo que nós vivemos ele é inútil
- 1510 P2: uhn  
DB: o que que seria um modelo útil... nós eu vou dar aula amanhã o aluno lê a matéria e vamos lá e amanhã vamos so:/socializar as dúvidas e diminuir essas dúvidas... pronto acabou qualquer coisa na minha opinião e eu estou convencido disso determinado a defender isso até os últimos dias eu posso mudar amanhã tá ((risos))
- 1515 P2: [  
((risos))  
[  
DB: → sou uma pessoa meio volátil pras coisas... mas eu acho que estamos todos perdendo tempo... fazendo: escrevendo no quadro... projetando coisas na lousa todos perdendo tempo
- 1520 P3: mas teria uma forma de aproximar eu concordo com você essa questão de trazer dúvidas dos alunos concordo com você teria uma forma de aproximar esse seu modelo ideal que eu também considero ideal com que a gente tem hoje?
- DB: não
- P3: não tem?
- 1525 DB: não porque nós somos uma sociedade que não valoriza o conhecimento → o saber nós somos uma sociedade que não valoriza pra você ter... -- pra tornar: vou dar provas disso pega uma novela quem é que qual personagem de uma novela que já estudou na USP ((Universidade de São Paulo)) UNICAMP ((Universidade Estadual de Campinas)) ou UFRJ ((Universidade Federal do Rio de Janeiro)) ou UNB ((Universidade de Brasília))? nenhum: quando o personagem da nossa televisão brasileira estuda ele estuda ele estudo em uma particular que não tem nome... pode poder ver a universidade não tem nome... -
- 1530 - então você não consegue... ter modelos quando as pessoas não estão pro/elas não tem uma proposta de vida -- a minha? por que que eu ia pra casa estudar?... porque foi a única forma que eu vi de sair de uma pobreza... enquanto as pessoas acharem não verem isso... ela não sabe o que é estudar os pais não conseguem passar isso pras: pras crianças... o meu pai ele é um herói ele lutou a vida inteira pra mim estudar mas pra ele estudar era ir na escola
- 1535 P3: mas ali no caso você comentou que sobre/tinha quarenta e:: quatro alunos?  
DB: quarenta e quatro  
P3: e sobrou sete? será que esses sete já não: já não:: não são: já não demonstram que são interessados que estão ali pra discutir não estão ali pra estudar ou ainda não
- 1540 DB: [  
não mas mas provavelmente eles sempre foram assim...  
então: o meu projeto de extensão que nós fizemos e: eu eu tenho quase uma absoluta certeza que eu não motivei ninguém... a única coisa que eu fiz foi auxiliar aqueles que já tinham um interesse... eles tinham interesse e eles tinham uma dificuldade tremenda } provavelmente sem aqueles projetos de: de: extensão mais deles teriam reprovados
- 1545 P3: então não foi inútil?  
DB: não ele não é inútil nesse: nesse sentido ele tem: tem a utilidade -- mas veja bem eu tenho um orgulho de dizer que eu não resolvia nenhum exercício pra eles... nós ficávamos e ficávamos e ficávamos e outra vez o que eu sempre tentei sempre passar pra eles foi uma postura de tranquilidade diante da dificuldade era aquilo que eu tentava dizer nessas bobagenzinhas sempre com o objetivo de:... de: eles ficavam tensos...  
1550 mas é que ele tem uma forma eu já sou eu tenho o título ele não tem né?  
P2: é você  
[  
DB: pra ele ele está sempre nervoso ele não consegue ver tranquilidade em em momento nenhum se o professor chegar rindo de qualquer forma ele já se irrita ((risos))
- 1555 P2: se eu entendi assim quando você fala  
[  
DB: isso exatamente isso fala o que você entendeu  
P2: quando você fala do método inútil é esse método de ficar o professor falando e os alunos calados só ouvindo né?
- 1560 P2: [  
DB: (  
[  
P2: quando você diz que eles aprendem estudando ali no caso o exemplo dos alunos que vão lá ao

- 1565 DB: quadro e fazem vão lá fazem no quadro pegam o pincel da mão quando você diz isso é estudar  
isso ele está fazendo aquela coisa que éh:
- P2: [ ele está aprendendo
- DB: [ que é o momento dele
- 1570 P2: ele está aprendendo cálculo fazendo o: o cálculo
- DB: [ e: e: exatamente
- P3: como mediador como professor
- 1575 DB: [ isso
- P2: [ mediador que é um professor
- DB: [ mas o momento exatamente:... esse é aquela coisa que todos nós
- 1580 gostaríamos quando tivesse uma dúvida tivesse alguém pra dizer pra nós “por que que não faz assim?”  
“porque você está fazendo aí?” que a gente “tá é verdade” ( ) esse: é o momento que ele realmente  
aprende... que ele vai esquecer invariavelmente vai porque não são coisas do nosso dia a dia... mas  
enquanto... -- outra coisa... nós temos um... um:: sistema... eclético... que não funciona... nós enquanto  
nós queremos isso o Grace e o Paulo Freire várias pessoas acham que todos nós temos que ter uma... um  
conhecimento... equiparado não funciona
- 1585 P2: uhn
- DB: porque nós não temos tempo de vida a nossa vida é muito pequena olha só eu já estou com quarenta e  
dois anos nós temos uma vida muito pequena... pra nós abarcarmos um conhecimento que imagina se  
uma pessoa quisesse então entender nós quisemos que ensinar dar uma: -- o que significa dar uma  
1590 educação uma boa? nós temos que ensinar pelo menos capitalismo e o socialismo anarquismo marxismo  
mas teremos que acelerar ( ) então seria melhor que ( ) se nós não vamos ensinar direito é melhor não  
ensinar... -- as universidades americanas tem uma vantagem... quatro matérias maté/disciplininhas...  
simples assim --
- P2: apagou a luz alguém apagou a luz quando saiu da uma olhadinha lá Solange
- 1595 DB: [ agora nossos alunos das engenharias
- P3: [ ( )
- 1600 DB: [ eles têm oito  
nove disciplinas... como vo/como agora eu falo você um cidadão quer que essas pessoas estudem... eles  
não vão estudar... então enquanto nós tivermos essa ideia assim que temos que formar pessoas e: e:  
ecléticas pra no futuro nós melhorar a vida -- nós não vamos nós apenas estamos -- o único jeito de tornar  
nós iguais é a mediocridade que nós estamos conseguindo com sucesso... somos um: um temos um  
1605 estu/estudo medíocre... em todos os: em todas as as esf/e/sferas e eu quando entrei na universidade  
esperava que na universidade não fosse ficar que nem: as nossas escolas e eu viro assim e ela vai ficar::...  
e: eu quando meus alunos da matemática eles falam assim -- são todos que só temos bastante alunos na  
matemática -- eu falo pra eles... não é pra fazer uma comparação não diga essas essas coisas entre por aí  
1610 no mundo naqueles sites que você consiga ler ver que as pessoas que fazem licenciatura elas elas  
estudam os nossos cálculos aqui que nós que nós nas engenharias aqui os alunos que vão: que vão no: no:  
no sem fronteiras ((programa governamental que oportuniza que alunos façam parte de sua formação em  
universidades no exterior)) eles veem isso no ensino médio... porque enquanto enquanto nós estamos  
aqui achar aqui pra que que serve eles já descobriram pra que que serve... nós no mês de planejamento  
essas coisa nós traz/nós convidamos pessoas pra dizer o que algumas pessoas gostariam de ouvir eu  
1615 sempre falo por que não pegam esses nossos alunos que reprovaram no primeiro semestre em todas as  
matérias e depois no segundo semestre começaram a passar e por que não escutam essas pessoas?... eu  
tive vários alunos aqui ] que eles tinham reprovado em todas: as coisas... reprovaram comigo em  
algumas... teve um que fazia duas disciplinas comigo reprovou em uma e passou em outra no outro  
semestre ele passou em todas as matemáticas porque não pergu/por que não pegam essa pessoas porque é  
1620 a experiência dela que interessa... não é um teórico
- P2: [ sim
- DB: que nós vamos pagar dez mil pra vir aqui falar certamente pra concordar com a pessoa que está trazendo

- 1625 ele  
[  
P2: ((risos)) é por isso que a gente faz esse trabalho com vocês porque  
[  
DB: éh  
[
- 1630 P2: você são o especialista lá na sala de  
aula  
[  
DB: então eu já: pega essa pesso/pega escuta eles digam porque que eu sendo aprova/porque que eu estou  
1635 aprovando... o sujeito que: que tirou um cinco e nove pe/é essa pessoa que nós temos que estudar não o  
teórico  
P2: por isso que a gente está ouvindo vocês professores ouvindo  
[  
DB: é isso mas: isso  
[
- 1640 P2: vocês filmamos vocês na sala de aula ouvindo  
vocês e colocando um documentário no *youtube* sobre o  
[  
DB: não aí:  
[
- 1645 P2: que vocês falam  
DB: não mas essas coisas não sensibilizam a cabeça das pessoas que... deveriam pensar em educação as  
pessoas elas estão muito interessadas aí num: numa gestão... que elas fazem parte  
P2: é um paradigma né?  
DB: é éh::
- 1650 P2: [ é um paradigma difícil de  
[  
DB: e:::... exatamente e daí nós ex/:... os nossos alunos aqui... eu: eu eu dou aula no curso  
1655 de mestrado no: ( ) e eu pergunto pra eles “o que que vocês ensinam lá” “eu ensino matemática” “não  
você não ensina matemática vocês são meus alunos eu conheço vocês vocês não... não sabem ela”... olha  
só é impossível ensinar matemática a ideia matemática sem teoria de conjunto no/não a teoria noções  
básicas conjunto nenhum professor sabe isso... o: houve aquela da escola moderna você deve saber você  
é da: da: área da pedagogia é pedagogia?
- P2: sim  
1670 DB: então você deve saber a escola matemática moderno  
[  
P2: uhn  
[
- DB: então as pe/é a falta de medidas... é preciso aquilo  
1675 sem aquilo não sai matemática... o problema que quem implanta implanta aquilo por si ela não leva em  
consideração o: uma coisa que seja feita com as pessoas a:  
[  
P2: sim  
[
- 1680 DB: eu eu a minha cunhada ela é pedagoga um  
dia vi lá ela lendo um livro “o que que é número?” eu não quis dizer nada mas eu queria dizer pega esse  
livro e joga fora  
[  
P2: ((risos))
- 1685 DB: pega lá não é assim... a primeira coisa... nú/o que que é o número? não é uma coisa que nós devíamos  
discutir porque é uma coisa extremamente difícil nós deveríamos ensinar os alunos a contarem... e contar  
as bananas... duas pedrinhas... e ele vai falando “duas duas duas dois elefantes duas cobras” está vendo?  
“o que é dois?” então nós precisamos um símbolo para representar aqueles (aqueles números são  
1690 símbolos ) enquanto nós não colocarmos na cabeça nós precisamos que a matemática é uma linguagem  
que está codificando uma coisa que é dele ali... nós não estamos ensinando... enquanto ele não entender  
um dia que uma letra está representando um número que nós não sabemos quem é que é a/nós não  
estaremos e: en:sinando então nós ficamos assim nós fizem/fiz uma uma atividade orientando um  
mestrando ( ) se não eu não paro de falar

- 1695 P2: ((risos))  
[  
DB: e daí eu fiz um quadrado de área dois metros quadrados tudo ( ) mas os aluninhos eles não conseguem porque eles não: não conseguem porque existe uma limitação então nó/teríamos que colocar problemas que não per/não precisa que eles saibam uma... tenha uma resposta mas ele consiga entender um problema pra ele ficar pensando não precisa resolver mas a maioria das coisas a gente não consegue resolver: a gente tem que pensar refletir: aproximar:... mas o: o nosso o nosso modelo ele ele é viciado e convenhamos assista assista tv leia um jornal nós não vemos nada de bom na... que nós:... a nossa sociedade... mas se nós trouxéssemos os melhores modelos
- 1700 [
- 1705 P2: não vai de novo né? por favor ((fala sobre a tentativa de reproduzir o vídeo))  
DB: os nossos se nós trouxéssemos os finlandeses
- 1710 P2: [ é que eu você em uma partes específicas ((em momento do trecho escolhido))  
DB: ahn  
P2: mas vamos ligar de novo  
DB: a tá  
P3: não quer tentar no: no
- 1715 P2: [ não é muito pequeno ((refere-se a tela do notebook))... vou ligar de novo aqui daí a gente vai para as partes específicas se não nós não vamos conseguir  
[  
DB: a mas não tinha terminado?  
P2: não  
1720 DB: eu já estou rouco de tanto falar  
P2: é ((risos)) eu acho que você se empolgou  
[  
DB: eu achei que já tinha terminado  
P2: não  
1725 [  
DB: eu já estava fazendo minhas considerações finais ((risos))  
P2: ((risos)) ai ai... éh a gente fugiu um pouquinho do assunto né? não não
- 1730 [  
DB: não comigo  
[  
P2: não::  
[  
1735 DB: tem que colocar freio em mim porque  
[  
P2: não pecamos porque afinal estamos falando do que interessa que é educação  
[  
1740 DB: então enquanto liga o ano que vem eu quero e minha esposa vamos fazer uma atividade lá no é o São João ((escola da rede estadual de ensino básico)) ali né?  
P2: ahn sim  
DB: é... nós queremos fazer com a sexta série  
P2: ahn sim ((risos)) eu sei aonde é o São João já fui lá
- 1745 [  
DB: éh: diz que é eu escolhi porque disseram que era a pior escola  
P2: é uma escola no bairro mais difícil  
[  
DB: é e:: então eu já fui lá porque eu gosto de desafios  
[  
1750 P2: socialmente  
DB: é exatamente porque eu acho que as criancinhas elas ainda não: elas ainda não tem a:... maldade ((risos)) que os (grandes têm) mas vamos ver é uma experiência que nós vamos



- 1755 P2: não sei se tem maldade mas é as dificuldades  
DB: [ mas eu:  
P2: [ financeiras
- 1780 DB: [ é:  
[ que levam a determinado problemas sociais  
P2: é  
DB: mas são pessoas normais ((risos))  
1785 P2: [ ((risos))  
DB: [ ((risos))  
P2: é da forma como falam da escola às vezes parece que é um::  
[ eu fui lá achei a escola (meio) simpática
- 1790 DB: [ eu fui lá achei a escola (meio) simpática  
P2: é um pessoal bem  
[ (em comparação com as outras) (  
DB: vamos lá... éh:: eu queria pedir ir mais ou menos ali em um e vinte por aí  
DB: como?  
1795 P2: mais ou menos assim um e vinte se você passasse mais ou menos na parte específica de um e vinte  
DB: um minuto e vinte?  
P2: é  
DB: a mas como faz? eu eu não sei  
P2: mais ou menos  
1800 [ a ela vai fazer um e vinte  
DB: não aqui vamos deixar mais ou menos no um e vinte... mais ou menos:... um e vinte nove aqui...vamos  
ver ela vai para o quadro  
DB: uhn  
1805 PBV: eu vou apagar o quadro  
[ deixa eu dizer porque que vou apagar o quadro ((professor tenta pausar o vídeo))  
DB: eu preciso dizer uma coisa... eu vou apagar o quadro... porque se eu não apagar o quadro... eu vou ficar  
olhando para ela então eu fui apagar o quadro pra:: pra que ela tivesse uma:  
1810 P3: liberdade  
DB: uma liberdade de ficar ali sem porque (o olho) do professor ali nesse momento eu: eu acho que... que  
pesa então  
[ a:  
1815 P2: [ foi por isso que eu fui apagar o quadro pra:  
[ você fala “vou apagar o quadro” acho que você fala um  
pouco antes “vou apagar o quadro”  
1820 P3: [ falou ahn  
DB: analisando o que ela vai escrever lá ((vídeo em andamento))  
A'sV: eu vou multiplicar a de cima por i ao quadra/i só i... vai ficar y i igual i ao quadrado x... e a de baixo  
também vai multiplicar por i  
1825 DB: [ é  
[ fica x i ao quadrado y... aí esse i ao  
A'sV: nesse momento eu pensei “vou continuar apagando o quadro”... mas eu pensei que: que:  
1830 DB: é que que você vai apagar em volta  
[ é isso  
[

- 1835 P2: vai apaga e volta vai apaga e volta  
 DB: isso porque nesse momento eu penso assim “eu deixo ela... continuar?” não não é deixo ela continuar ela falou uma coisa que eu vi que não ia funcionar... mas... tentei dar mais uma oportunidade quem sabe ela percebesse que::... ou talvez a gente fala uma coisa e não faz aquilo que está dizendo... mas depois eu percebi que ela não ia:
- 1840 P2: aí você: resolveu interferir  
 DB: é resolvi:  
 A’sV: quadrado... é igual a menos um... aí eu não lembro  
 [ DB: continuo dando tempo para ela aí ((vídeo em andamento))
- 1845 PBV: então vamos fazer o seguinte... vamos porque se você multiplicar aqui por i aqui tu não vai mudar... então você chegou  
 A’sV: eu multipliquei que nem está no bilhete vocês se lembram pelo que que eu multipliquei?  
 [ P2: agora ela pede ajuda
- 1850 DB: nã::  
 [ P2: pros colegas  
 DB: eu acho que essa é uma ajuda: emocional que ela está pedido  
 P2: é?  
 1855 DB: ela está pedindo  
 [ P2: ui desculpa (( sem querer a pesquisadora da *play* no vídeo))  
 DB: um reassseguramento ali ali pra: ela ficou constrangida éh:: e:: isso eu estou falando porque eu conheço ela
- 1860 P2: ahn  
 DB: é um conhecimento adquirido dela... então ela deu um:: uma olhada pedindo mas os: os da frente já disseram que  
 P2: não sabiam?  
 1865 DB: é... não: eu: o lá na frente “não me lembro” então ((risos)) exatamente “ não me envolve foi tu que foi no quadro... e: e não não chama a atenção para mim” foi foi o que eu entendi lá da frente que as pessoas... tiraram o corpo fora  
 PBV: não... não mas não tem problema... se você multiplicar as duas pela mesma coisa }  
 [ A’sV: ahn
- 1870 PBV: elas vão continuar sendo a mesma... então quando tu multiplicou essa aqui por i tu teve  
 [ A’sV: uhn  
 [ PBV: essa coisa né?
- 1875 PBV: cancela os mais  
 [ A’sV: a sim claro  
 PBV: a ideia era boa  
 1880 A’sV: o:... só que aqui está trocado ((o marcador cai da mão da aluna)) opa ((risos))  
 A’sV: o pincel está mordendo?  
 A’sV: caiu... pronto  
 PBV: viu... ainda bem que eu não falei pra ele que eu não tinha entendido ( ) porque se eu tivesse dito ela não tinha vindo no quadro né
- 1885 P2: ( ) ela acertou certinho  
 DB: é está::  
 [ P2: está correto?  
 DB: está correto... está correto
- 1890 P2: então o “ahn... a sim” dela:: foi um “a sim” que::?  
 DB: não é: é que::  
 [ P2: entendeu?... ela tomou

- 1895 DB: [ é:  
[  
P2: tomou consciência ali  
[
- 1900 DB: é e: e: digamos assim que existe mais indica/de novo?  
(multimídia apresenta defeitos novamente)  
P2: acho que agora chega né? ((mediadora coloca que não será mais necessário o uso do multimídia))  
DB: e existe mais indicativos que ela entendeu do que ela ficou na dúvida... se eu tivesse que marcar entendeu ou não entendeu?... eu diria que entendeu  
P2: entendeu
- 1905 DB: [ (não sei se)  
[  
P2: (concluir né?)  
[
- 1910 P3: me recordo ela falou “a sim claro” depois do aí  
DB: [ é  
P3: então talvez foi outro momento que ela tomou consciência  
[
- 1915 DB: é é: talvez não porque ela é uma: uma pessoa ela tem uma necessidade de dar uma resposta positiva ela não tem pai né?  
P2: uhn  
[  
DB: ela tem essa necessidade de dar uma resposta positiva né?
- 1920 P2: éh:: na última conversa que a gente teve aqui na última a primeira né anterior  
[  
DB: primeira e última  
P2: na anterior... éh:: teve uma uma questão ali que a gente estava conversando você disse “não sei” tem “não sei não sei te responder agora” né? que era uma nossa pergunta mais ou menos assim “éh: falar para:” -- quando você fala lá no quadro e ela também foi lá no quadro e falou e tal né? -- éh: “fala para interagir com os alunos ou fala para si mesmo o cálculo?” né?... e aí o: o:... como fazer pra:: pra que essa... -- é uma aula... mas é uma aula que acontece por meio de um: exercício ali né? uma atividade de calcular e:: mas como é uma aula a atividade da aula requer ali uma interação entre professor aluno mas
- 1925 DB: [ uhn  
[  
P2: meio de uma cálculo o cálculo requer um raciocínio requer que fale o que está sendo feito lá né?... e aí como fazer pra que essas duas atividades elas fiquem né? éh:: próximas... aula e::
- 1930 P3: se tornem uma unidade ( )  
[  
P2: é se torne uma unidade só de fazer o cálculo e fazer aula e aí tem aquela coisa de falar lá (parece) assim “não sei se eu falo para interagir com os alunos ou se eu falo pra mim... éh: raciocinar ali a respeito a respeito do exercício”
- 1940 DB: [ é falar alto ajuda a manter o foco né?... é:: que eu  
[  
P2: mas é necessário  
uma interação ali porque é uma aula não é só um exer/não é só uma cálculo é um: uma aula de: por meio
- 1945 DB: do cálculo... ( )  
[  
P2: pensou sobre isso? durante esses dias  
DB: ( ) gostaria de ver o que o professor Antônio tem pra dizer ((risos))
- 1950 P2: a legal... está marcado para a próxima quinta-feira  
DB: é que eu... o: o exercício computacional eu não gosto de exercício computacional eu sou da álgebra eu não gosto do do exercício computacional... porque  
P2: o que é exercício computacional?

- 1955 DB: não existe exercício aquele teórico né? que demanda um pensar né?  
P2: ahn  
[  
DB: que: que uma resposta é: é uma coisa genérica por exemplo assim... mostre que todas as ovelhas são brancas né?  
[
- 1960 P2: ahn  
[  
DB: então se como que eu vo/eu resolvi (trago) uma preta né? que daí nem todas são brancas né?  
P2: uhn  
DB: então exi/exigindo um: um pensar aí lógico... são aqueles (que vão as letrinhas) né? que... já as: as contas... eu sou meio preconceituoso com a com a conta em si né?  
P2: aquilo que você desenvolve lá no quadro é:: o que?  
[  
DB: é aquilo:  
[  
1970 P2: é uma conta?  
DB: é mas: digamos assim aquela coisa que chega assim faz uma conta é chega em doze né?  
P2: ahn  
[  
DB: e aquele doze não quer dizer nada né? ((risos)) só significa que você terminou a conta né?  
1975 P2: uhn  
DB: você ilustrou uma:... -- por:/deixa eu tentar explicar... a matéria que eu mais dou é cálculo dois (tem) uma teoria... o que que os nossos moldes de ensino... ela é um pouco sofisticada né? então: nós acabamos fazendo essa: coisa] mais assim ó nós temos tentamos convencer o aluno é um convencimento né? que a coisa funciona:... e:: ele não só a:/ele não nós vamos na teoria com profundidade...  
[
- 1980 P2: vou desligar  
((pesquisadora se levanta e desliga o projetor multimídia))  
DB: então quando eu faço aquelas aquelas contas... eu sempre sinto que: eu estou de:/estou fazendo uma coisa superficial... e: e: e -- eu fi/e: acho tão acho curioso assim que o aluno gosta de fazer conta né? que não tem... depois só éh: serve pra: pra: realmente praticar mas que: ele compara com a resposta do livro e se está certa ele fica feliz... e: e: e: concluir quando na verdade o exercício não deveria ser com-pa-rar com a resposta do livro e deixar feliz deveria ver se naquele exercício ali existe todo um encadeamento lógico ele perceber vários detalhes teóricos que estão ali... isso que ele deveria fazer ele não deveria ficar... muitas vezes eu não dou resposta pra estimular ele ( ) pra que ele venha me procurar ou procure ou procure um monitor né? é uma choradeira generalizada né? porque ele quer compa/ -- então essa coisa da conta... eu não gosto muito de fazer porque eu sinto que o aluno não está entendendo o que realmente eu estou fazendo ali eu não estou fazendo uma conta... ele está muitos estão percebendo que eu estou fazendo uma conta estão interessados em ver se eu somando dois mais dois está dando quatro... enquanto esse não era não é o objetivo tem alguns detalhes teóricos que a conta de/a conta de/eu estou fazendo a conta pra justificar e ilustrar aquilo que eu estou fazendo... mas eu eu percebo que quando estou fazendo a conta ele está mais interessado que a conta de certo do que pra propriamente perceber o que eu tinha pra mostrar para ele por exemplo... o exemplo foi mostrar um exemplo concreto daquela daquela teoria e eu vou fazer uma conta porque  
[
- 2000 P2: mas é ( )  
[  
DB: é é o exemplo... mas a conta não é o exemplo  
P2: é a representação  
[
- 2005 DB: é um: a conta eu preciso fazer ela pra: pra concluir o exemplo... mas é o que estou dizendo ali dentro “tá vendo lá nessa teoria” o que que eu vou fazer aqui tem uma razão pra mim fazer aqui... fazer isso aqui  
[  
P2: uhn  
2010 DB: então... se naquele momento da conta não acontece a aula... ele está mais propriamente não sei se estou respondendo por essa questão do de... desse nosso ensino... porque ele é mais fácil você ensinar através de fórmula ensinar entre aspas porque ninguém ensina nada através de fórmula mas é mais fácil você::...  
[

- 2015 P2:  
P2: explicar?  
DB: não... é mais fácil os alunos terem nota... fazendo continha... é mais fácil... aprovar mais gente... é mais fácil... éh:: quando aprova mais gente menos satisfação você tem que dar não importa se alguém tá sabendo o importante é que estamos produzindo números... então o certo seria nós ter um problema... e... matematizar modelar esse problema e é por isso que se se você conversar com os professores eles vão dizer que os alunos não entendem os problemas ( ) de matemática
- 2020 [ ( )  
P2:  
DB: mas o culpado disso é o próprio professor... porque é o professor que ensina como eu pergunto pra eles lá aqueles que falam sobre política é a Dilma (na ocasião, presidente do País) ou é o:: Richa (na ocasião, governador do estado do Paraná) que dá aula pros nossos alunos aqui no Paraná?... não é nenhum dos dois né? pode ser que a política afe/afete mas então si o aluno não entende os problemas é porque os professores não trabalham os problemas... simples assim porque na prática -- é impossível uma pessoa ficar: éh::-- mesma coisa dizer que o aluno é burro a: o: eu falo pra eles “ se você pensar que o aluno é burro ele vai ser burro” por isso que eu não digo isso dos meus alunos “se eu pensar que vocês são adolescentes como muitos querem pensar eu... vocês vão ser adolescentes eu não posso tratar vocês como adolescentes” “é mas eles tem dezoito vinte anos” “não posso” eu tenho que tratar como adulto... num momento no outro momento nós estamos aqui conversando -- então o aluno não sabe problemas porque:: as pessoas que são responsáveis por apresetar esses problemas pra eles não apresentam... então fazem a continha bota lá pitágoras por exemplo e bota e ensina substituir números naquela conta... claro... ensinar raciocínio que existe ali é uma coisa muito mais complexa é uma coisa extremamente... comparado com o substituir... mas o modelo nosso mostra que o substitui não está dando não está dando::
- 2025 [ ( )  
P2:  
DB: aí se o professor tentar fazer diferente:... ele é rechaçado?... nesse modelo?... se tentar fazer diferente desse modelo
- 2030 [ ( )  
DB: eu eu eu acho que ele não ele não... se ele ir lá:: no ensino médio e tentar fazer diferente lá ele é é:: acho que a própria dinâmica de direção é -- eu quando eu vejo assim nós que estamos aqui na universidade nós come/vivemos eu vou falar como eu era aluno nós começamos a acreditar realmente que a matemática é assim ela tem é por natureza uma ciência que nasce concreta mas se abstrai -- você precisa de propriedades gerais pra não ficar toda hora fazendo sempre a mesma coisa
- 2035 [ ( )  
P2:  
DB: e daí por exemplo você chega nu/lá na escola e faz uma coisinha automaticamente alguém vem dizer pra ti que não é assim que tem que ser feito
- 2040 [ ( )  
P2:  
DB: e aqui?
- 2045 [ ( )  
DB: aqui também é um pressão terrível também aqui eu esperava que que eu ia sofrer tão -- minha esposa quando deu aula em outra universidade vinha chorando pra casa né? éh:: então a gente o discurso próprio da direção -- isso tá gravado e está em ata então senhor diretor está em ata o que eu estou dizendo -- pressão da direção pressão da da de alguns membros aqui da da universidade... que fazem críticas eu já sugeri numa reunião lá de: que peguem os livros que nós usamos leiam eles estão cheios de problemas... ahn ( ) agora o que que essas pessoas entendem por aplicação pode ser que não seja o que realmente a matemática se propõe a resolver -- por exemplo um aluno “a o professor não leva (uma situação concreta pra sala de aula )” aí que está a matemática ela não é pra isso... isso é o papel da física a matemática é uma gramática que nós temos aqui o quadrado não existe quadrado... não existe quadrado o quadrado na definição da matemática lembra aquele objeto que nós temos essa porta aqui é um retângulo ela não é um retângulo mas aquela definição se uma pessoa -- nós temos que pegar isso aqui uma vez que eu quero fazer matemática tenho que codificar a porta numa se/numa definição... e as pessoas... não não não querem perceber elas não querem entender porque pra entender talvez teria que estudar isso... outra coisa na modelagem matemática eu já eu já: as pessoas escutam isso... principalmente da da área da educação... “ a a modelagem vai resolver” sim mas pra nós fazermos aquilo lá... tem que ver a quantidade por exemplo se nós quisermos simularmos o crescimento de um peixe alguma coisa... é é é muito isso talvez não precisamos... deixa eu dar um exemplo mais concreto... pra resolver uma coisa concreta nós precisamos matemáticas talvez mais avançada... e é então quando alguém fala assim “ah os professores não fazem” os professores não fazem porque estão com medo de se/muito estão com medo de ser criticados então aqui na nossa universidade assim eu parei não vou dar mais aula pra licenciatura... porque algumas pessoas aqui dentro falam que tem que mudar não tem que mudar mas mudar o que?...
- 2050 [ ( )  
P2:  
DB: aqui também é um pressão terrível também aqui eu esperava que que eu ia sofrer tão -- minha esposa quando deu aula em outra universidade vinha chorando pra casa né? éh:: então a gente o discurso próprio da direção -- isso tá gravado e está em ata então senhor diretor está em ata o que eu estou dizendo -- pressão da direção pressão da da de alguns membros aqui da da universidade... que fazem críticas eu já sugeri numa reunião lá de: que peguem os livros que nós usamos leiam eles estão cheios de problemas... ahn ( ) agora o que que essas pessoas entendem por aplicação pode ser que não seja o que realmente a matemática se propõe a resolver -- por exemplo um aluno “a o professor não leva (uma situação concreta pra sala de aula )” aí que está a matemática ela não é pra isso... isso é o papel da física a matemática é uma gramática que nós temos aqui o quadrado não existe quadrado... não existe quadrado o quadrado na definição da matemática lembra aquele objeto que nós temos essa porta aqui é um retângulo ela não é um retângulo mas aquela definição se uma pessoa -- nós temos que pegar isso aqui uma vez que eu quero fazer matemática tenho que codificar a porta numa se/numa definição... e as pessoas... não não não querem perceber elas não querem entender porque pra entender talvez teria que estudar isso... outra coisa na modelagem matemática eu já eu já: as pessoas escutam isso... principalmente da da área da educação... “ a a modelagem vai resolver” sim mas pra nós fazermos aquilo lá... tem que ver a quantidade por exemplo se nós quisermos simularmos o crescimento de um peixe alguma coisa... é é é muito isso talvez não precisamos... deixa eu dar um exemplo mais concreto... pra resolver uma coisa concreta nós precisamos matemáticas talvez mais avançada... e é então quando alguém fala assim “ah os professores não fazem” os professores não fazem porque estão com medo de se/muito estão com medo de ser criticados então aqui na nossa universidade assim eu parei não vou dar mais aula pra licenciatura... porque algumas pessoas aqui dentro falam que tem que mudar não tem que mudar mas mudar o que?...
- 2055 [ ( )  
P2:  
DB: aqui também é um pressão terrível também aqui eu esperava que que eu ia sofrer tão -- minha esposa quando deu aula em outra universidade vinha chorando pra casa né? éh:: então a gente o discurso próprio da direção -- isso tá gravado e está em ata então senhor diretor está em ata o que eu estou dizendo -- pressão da direção pressão da da de alguns membros aqui da da universidade... que fazem críticas eu já sugeri numa reunião lá de: que peguem os livros que nós usamos leiam eles estão cheios de problemas... ahn ( ) agora o que que essas pessoas entendem por aplicação pode ser que não seja o que realmente a matemática se propõe a resolver -- por exemplo um aluno “a o professor não leva (uma situação concreta pra sala de aula )” aí que está a matemática ela não é pra isso... isso é o papel da física a matemática é uma gramática que nós temos aqui o quadrado não existe quadrado... não existe quadrado o quadrado na definição da matemática lembra aquele objeto que nós temos essa porta aqui é um retângulo ela não é um retângulo mas aquela definição se uma pessoa -- nós temos que pegar isso aqui uma vez que eu quero fazer matemática tenho que codificar a porta numa se/numa definição... e as pessoas... não não não querem perceber elas não querem entender porque pra entender talvez teria que estudar isso... outra coisa na modelagem matemática eu já eu já: as pessoas escutam isso... principalmente da da área da educação... “ a a modelagem vai resolver” sim mas pra nós fazermos aquilo lá... tem que ver a quantidade por exemplo se nós quisermos simularmos o crescimento de um peixe alguma coisa... é é é muito isso talvez não precisamos... deixa eu dar um exemplo mais concreto... pra resolver uma coisa concreta nós precisamos matemáticas talvez mais avançada... e é então quando alguém fala assim “ah os professores não fazem” os professores não fazem porque estão com medo de se/muito estão com medo de ser criticados então aqui na nossa universidade assim eu parei não vou dar mais aula pra licenciatura... porque algumas pessoas aqui dentro falam que tem que mudar não tem que mudar mas mudar o que?...
- 2060 [ ( )  
P2:  
DB: aqui também é um pressão terrível também aqui eu esperava que que eu ia sofrer tão -- minha esposa quando deu aula em outra universidade vinha chorando pra casa né? éh:: então a gente o discurso próprio da direção -- isso tá gravado e está em ata então senhor diretor está em ata o que eu estou dizendo -- pressão da direção pressão da da de alguns membros aqui da da universidade... que fazem críticas eu já sugeri numa reunião lá de: que peguem os livros que nós usamos leiam eles estão cheios de problemas... ahn ( ) agora o que que essas pessoas entendem por aplicação pode ser que não seja o que realmente a matemática se propõe a resolver -- por exemplo um aluno “a o professor não leva (uma situação concreta pra sala de aula )” aí que está a matemática ela não é pra isso... isso é o papel da física a matemática é uma gramática que nós temos aqui o quadrado não existe quadrado... não existe quadrado o quadrado na definição da matemática lembra aquele objeto que nós temos essa porta aqui é um retângulo ela não é um retângulo mas aquela definição se uma pessoa -- nós temos que pegar isso aqui uma vez que eu quero fazer matemática tenho que codificar a porta numa se/numa definição... e as pessoas... não não não querem perceber elas não querem entender porque pra entender talvez teria que estudar isso... outra coisa na modelagem matemática eu já eu já: as pessoas escutam isso... principalmente da da área da educação... “ a a modelagem vai resolver” sim mas pra nós fazermos aquilo lá... tem que ver a quantidade por exemplo se nós quisermos simularmos o crescimento de um peixe alguma coisa... é é é muito isso talvez não precisamos... deixa eu dar um exemplo mais concreto... pra resolver uma coisa concreta nós precisamos matemáticas talvez mais avançada... e é então quando alguém fala assim “ah os professores não fazem” os professores não fazem porque estão com medo de se/muito estão com medo de ser criticados então aqui na nossa universidade assim eu parei não vou dar mais aula pra licenciatura... porque algumas pessoas aqui dentro falam que tem que mudar não tem que mudar mas mudar o que?...
- 2065 [ ( )  
P2:  
DB: aqui também é um pressão terrível também aqui eu esperava que que eu ia sofrer tão -- minha esposa quando deu aula em outra universidade vinha chorando pra casa né? éh:: então a gente o discurso próprio da direção -- isso tá gravado e está em ata então senhor diretor está em ata o que eu estou dizendo -- pressão da direção pressão da da de alguns membros aqui da da universidade... que fazem críticas eu já sugeri numa reunião lá de: que peguem os livros que nós usamos leiam eles estão cheios de problemas... ahn ( ) agora o que que essas pessoas entendem por aplicação pode ser que não seja o que realmente a matemática se propõe a resolver -- por exemplo um aluno “a o professor não leva (uma situação concreta pra sala de aula )” aí que está a matemática ela não é pra isso... isso é o papel da física a matemática é uma gramática que nós temos aqui o quadrado não existe quadrado... não existe quadrado o quadrado na definição da matemática lembra aquele objeto que nós temos essa porta aqui é um retângulo ela não é um retângulo mas aquela definição se uma pessoa -- nós temos que pegar isso aqui uma vez que eu quero fazer matemática tenho que codificar a porta numa se/numa definição... e as pessoas... não não não querem perceber elas não querem entender porque pra entender talvez teria que estudar isso... outra coisa na modelagem matemática eu já eu já: as pessoas escutam isso... principalmente da da área da educação... “ a a modelagem vai resolver” sim mas pra nós fazermos aquilo lá... tem que ver a quantidade por exemplo se nós quisermos simularmos o crescimento de um peixe alguma coisa... é é é muito isso talvez não precisamos... deixa eu dar um exemplo mais concreto... pra resolver uma coisa concreta nós precisamos matemáticas talvez mais avançada... e é então quando alguém fala assim “ah os professores não fazem” os professores não fazem porque estão com medo de se/muito estão com medo de ser criticados então aqui na nossa universidade assim eu parei não vou dar mais aula pra licenciatura... porque algumas pessoas aqui dentro falam que tem que mudar não tem que mudar mas mudar o que?...
- 2070 [ ( )  
P2:  
DB: aqui também é um pressão terrível também aqui eu esperava que que eu ia sofrer tão -- minha esposa quando deu aula em outra universidade vinha chorando pra casa né? éh:: então a gente o discurso próprio da direção -- isso tá gravado e está em ata então senhor diretor está em ata o que eu estou dizendo -- pressão da direção pressão da da de alguns membros aqui da da universidade... que fazem críticas eu já sugeri numa reunião lá de: que peguem os livros que nós usamos leiam eles estão cheios de problemas... ahn ( ) agora o que que essas pessoas entendem por aplicação pode ser que não seja o que realmente a matemática se propõe a resolver -- por exemplo um aluno “a o professor não leva (uma situação concreta pra sala de aula )” aí que está a matemática ela não é pra isso... isso é o papel da física a matemática é uma gramática que nós temos aqui o quadrado não existe quadrado... não existe quadrado o quadrado na definição da matemática lembra aquele objeto que nós temos essa porta aqui é um retângulo ela não é um retângulo mas aquela definição se uma pessoa -- nós temos que pegar isso aqui uma vez que eu quero fazer matemática tenho que codificar a porta numa se/numa definição... e as pessoas... não não não querem perceber elas não querem entender porque pra entender talvez teria que estudar isso... outra coisa na modelagem matemática eu já eu já: as pessoas escutam isso... principalmente da da área da educação... “ a a modelagem vai resolver” sim mas pra nós fazermos aquilo lá... tem que ver a quantidade por exemplo se nós quisermos simularmos o crescimento de um peixe alguma coisa... é é é muito isso talvez não precisamos... deixa eu dar um exemplo mais concreto... pra resolver uma coisa concreta nós precisamos matemáticas talvez mais avançada... e é então quando alguém fala assim “ah os professores não fazem” os professores não fazem porque estão com medo de se/muito estão com medo de ser criticados então aqui na nossa universidade assim eu parei não vou dar mais aula pra licenciatura... porque algumas pessoas aqui dentro falam que tem que mudar não tem que mudar mas mudar o que?...

- 2075 como mudar?... como eu disse essas coisas que nós ensinamos aqui é matemática universal é diferente por exemplo do da sua área que você que tem objetos mais específicos de estudo mas o nosso aqui dois elefantes mais dois elefantes é quatro elefantes em qualquer lugar do mundo... ela tem essa característica não adianta nós aqui querendo inventar uma coisinha só pra tentar ensinar uma pseudomatemática pra dizer que alguém está aprendendo essa éh:: -- nós temos que ver que é uma coisa... é uma matéria difícil porque ela não permite muitas interpretações nós podemos aqui ler psicologia eu gosto de ler tem mil tem mil enfoques diferentes em educação se você pensar tem paulo Freire tem Rubens Alves tem só só aqui dentro do Brasil tem um milhão de correntes que nós podemos assumir uma delas ( ) então a matemática não permite essa esse o problema a dificuldade da matemática está em ela é militar... tanto é que as escolas militares tem melhor ( ) porque ela tem essa essa forma que nós podemos não gostar então quando uma pessoa vai pra pra matemática porque por exemplo ( ) vem pra computação gosto do computador... o que isso quer dizer dessa pessoa de matemática física? o que que -- isso não diz nada a pessoa diz assim "eu gosto de desmontar um motor e montar de volta na minha moto" isso não diz nada isso é uma curiosidade muito muito boa né?
- 2080 P2: ahn  
[
- 2085 DB: mas... talvez será que é o lugar de uma universidade? a Alemanha eu sempre vou eu vou citar um exemplo acho que nem vinte por cento da população alemã tem cu/tem diploma superior mas a Alemanha é um é uma potencia então está provado pela Alemanha que ter diploma superior não é sinal de crescimento de um de um só que a Alemanha ela produz coisas que... valem dinheiro nós aqui com todo o respeito somos gigolos da natureza... nós somos exploradores da natureza olha nós estamos cavocando aqui tirando o... pré-sal estamos cavocando o poluindo o solo somos poluidores nós não produzimos
- 2090 P2: ahn  
[
- 2095 DB: e quando é que nós vamos mudar isso?... nunca.. é de é difícil o que falta pra nós assim é encarar a realidade... e a realidade do problema da realidade é que ela é uma pra cada um de nós né? e aí a gente  
[ sim
- 2100 P2: não  
[
- 2105 DB: consegue... mas eu gostei só fiquei fiquei chateado porque a melhor parte da minha aula não foi a que foi...  
P2: mas assim... professor Bernardo... éh: nós... éh: junto com vocês com você e com o professor Antônio sabemos mais sobre o ensino da matemática hoje do que nós sabíamos quando fomos  
[ uhn
- 2110 DB: [ propor o  
trabalho pra vocês... também
- 2115 DB: [ ehn  
[
- 2120 P2: éh:: né? vocês são os especialistas que estão lá na sala de aula no dia a dia sabem o que dá certo o que não dá: como funciona como não funciona e aí éh: fazendo esse estudo junto com vocês analisando a aula junto com vocês nós: sabemos mais hoje do que sabíamos antes e isso é muito importante  
[
- 2125 DB: ( ) eu tenho que dizer mais uma coisa... o problema é que nós não temos como dizer o que dá certo o que dá errado porque nós não temos espaço pra testar... porque... as as nossas disciplinas as já viu se todos os semestres um professor fosse tentar uma metodologia uma metodologia nova numa turma... ele vai passar a vida inteira... tentando isso  
P2: não nós já descobrimos uma metodologia você trouxe ela pra nós  
DB: é não mas  
[
- 2130 P2: colocar o aluno pra estudar  
[
- DB: é exatamente agora como como nós vamos fazer isso é  
[
- P2: é aprimorar essa

- metodologia
- 2135 DB: não mas esse... o seu filho você tem dúvida que seu filho vai ter sucesso na vida?... você tem filho né?  
 P2: tenho  
 DB: não você tem dúvida ( )  
 P2: não sei  
 [
- 2140 DB: mas vo/eu não tenho dúvida pode ser que não dá certo mas eu não tenho dúvida... póde ser que dá errado isso é ter pensamento positivo e nós acreditarmos “vai dar certo” pode ser que dá errado mas a possibilidade de dar certo é muito maior por quê? por que nós vamos ser pais presentes eu acredito que nós ( )  
 [
- 2145 P2: sim  
 DB: nós estamos sempre zelando por ele... ele vai chegar e vai falar uma coisa e nós vamos orientar ele porque -- mas a maioria dos nossos alunos... que tem o aluno ideal e o aluno real eles não tiveram... esse carinho... por eles... como a coisa mais importante é o amor que que eles não:: que ele não tem e que nós não somos capazes de dar ( )  
 [
- 2150 P2: chega ((risos)) nós agradecemos  
 [
- DB: foi bom  
 [
- 2155 P2: desculpa pelo tempo que levou  
 [
- DB: não eu que peço desculpas eu  
 que falo pra caramba

### ANEXO K- TRANSCRIÇÃO DA ACC COM O DOCENTE “A”

- DA: deixou o João sob custódia
- 5 P1: [ está gravando?  
P2: [ ahn  
DB: [ não a Fernanda/o João está cuidando da Fernanda ((risos))
- 10 DA: ((risos)) o João ((risos))  
DB: porque (aonde que ela vai fica cuidando assim) se sai da visão ((imita o som de choro))  
P2: da licença só um pouquinho colocar aqui do ladinho ((pesquisador coloco o gravador de áudio sobre a mesa))  
DB: a Fernanda não pode sair do cômodo de onde ele está ((risos))
- 15 DA: eu perguntei para ela “o que que o João quer de natal?” “vixi já ganhou tanto brinquedo”  
P1: podemos?  
P2: sim ( )  
P1: podemos então? ((professores balançam a cabeça em sinal de concordância)) bom a:: a ideia... é que principalmente vocês dois dialoguem entre vocês... éh com base na: na experiência que vem tendo né? tanto da da das observações de a:ula dos dos diálogos depois sobre as observaçõ:es da filmagem das a:ulas
- 20 DB: uhn  
P1: [ da observação das aulas depois aqui com a gente a ideia é que principalmente vocês dois conversem entre vocês troquem ideias entre vocês discutam né?
- 25 DB: uhn  
P1: e aí com com participações nossas né? e: vocês podem nos convidar na na conversa ou nós podemos éh: pedir  
[
- 30 DA: se intrometer ((risos))  
P1: [ licença pra se intrometer na conversa... tá?  
DB: [ certo
- 35 P1: mas a ideia é essa e nós vamos começa:r assim o professor Bernardo vai vi/visualizar o teu trecho de aula o mesmo que você já visualizou  
DB: uhn  
[
- 40 P1: e a: a proposta professor Bernardo é que você... éh observe né? e: e: descreva detalhadamente o que você observa do professor An/Antônio fazendo no vídeo e tente explicar o que ele faz ali... no vídeo tá? e aí de novo você escolhe se você quer observar o vídeo inteiro prime:iro  
DB: uhn  
[
- 45 P1: comentar depois em todo caso éh: será importante que você em algum momento... assista pause descreva explique continue assistindo  
[
- DB: onde é que eu pauso? é aqui?  
P1: é você tem o controle todo ali  
DB: tá bom
- 50 P1: eu acho também o professor Antônio tem um controle ali não é?  
P2: é tem mais um *mouse* ali  
P1: é você tem um controle ali  
P2: uhn  
[
- 55 P1: tá?... então tá? observar descrever detalhadamente e: tentar explicar  
DB: mas explicar o que mesmo?  
P1: o que o que ele aparece fazendo  
DB: a certo  
[
- 60 P1: é... tá ok?



- DB: uhn  
P1: certo tá ok  
P2: a só lembrando a gente fez uma legenda a P3 e a P4 fizeram legenda se:: éh: talvez assim meio as pressas não tenha ficado muito muito legal alguma coisa assim que vocês gostariam de sugerir ali para corrigir na legenda podem ficar a vontade também tá
- 65 DA: tá  
[  
P2: contribuí  
P1: ótimo podemos começar?... então
- 70 DA: uhn  
P1: acho que... acho que podemos mexer não está comunicando? não? ((o mouse não está funcionando))  
DA: nem aqui...opa  
P1: ali está mas aqui não? os dois estão conectados?
- 75 P2: eles eles estavam conectados deixa eu ver ((pesquisadora levanta para ajustar o mouse)) desconectaram então ((risos)) ((11 segundos)) será que o outro tá?  
DA: uhn... quer dizer  
P1: o outro está?  
P2: está
- 80 DB: ahn está  
[  
P2: você você empresta esse por favor? daí  
[  
P1: é que aí você comanda pelo pelo *notebook* pode ser?... pode ser Antônio?
- 85 DA: pode  
P1: tranquilo?... então: vamos  
DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea e amortecida ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades de fazer esse gama... estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim ((professor coloca no quadro como fazia o gama)) e todo mundo reclamava porque parecia o meu r... aí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil ((risos))
- 90 DB: isso é comum a todo mundo... essas brincadeiras porque essas brincadeiras elas são oriundas da nos/da/... os do/(ninguém lê)  
P1: do que?  
DB: ninguém lê... são poucas pessoas que leem... então você vai ver que quase todos os professores vão ter uma brincadeira dessas mais cedo ou mais tarde porque os alunos não reconhecem letras... éh:... veja bem quando nós estamos falando de um um texto científico aqui estamos falando cientificamente é de se esperar que o aluno saiba dis/saberia diferenciar o seu gama do seu r
- 95 DA: r  
DB: pelo contexto o contexto ele deve sa/deveria tornar claro para a pessoa que está a:... le/assistindo a aula de um professor o que que uma palavra é... é muito comum um aluno perguntar que que palavra é aquela lá... ela é desde
- 100 DA: que letra é  
DB: é quando alguém faz a/e essa e:/essa pergunta e:: eu geralmente eu pauso assim fico pensando assim me::/daí geralmente eu sugiro uma leitura de um livro eu sugiro assim eu
- 105 DA: leia tal coisa  
DB: ((risos)) é: eu sugiro assim um roman:ce uma ficção eu eu sugiro e daí eu começo e às vezes eu pergunto assim de quarenta alunos (que estão ali) tem cinco alunos ali naquela sala lendo um livro então essas coisas assim do aluno não perceber ter essa dificuldade todos os professores certamente -- pelo menos da língua portuguesa né? ((risos)) vo/... que entendem a língua portuguesa e leem -- vão ter essa difi/vão ter sempre esse essa piadinha lá dentro para contar porque é uma constante né? o aluno ter essa dificuldade para “isso é um a ou um o?” po ((poxa)) está com uma palavra escrita ali será que: que não consegue
- 110 DA: é o contexto

- 120 né?  
[  
DB: é  
DA: é o a a dificuldade que eles têm de interpretar o contexto  
DB: é  
DA: às vezes você está colocando e é uma coisa óbvia no contexto
- 125 DB: ahn  
DA: daí eu fico a:: na hora assim um negócio “puxa vida... o que levo?” às vezes eu até acho que tem aluno que:: como é que eu vou colocar isso que quer se aparecer sabe  
DB: é eu eu::
- 130 DA: quer se aparecer assim digo tá todo mundo viu né? ((risos))  
[  
DB: ((risos))  
DA: não vai/é isso aí não vai não não vai mudar o:
- 135 DB: [ não vai... e e isso é aquilo que eu falei no na nos nossos últimos encontros nos últimos encontros o sujeito copia é é um ato mecânico de copiando sílabas por sílabas tanto é que eu acho que ele está copiando a palavra e eu já começo a duvidar que ele está copiando  
[
- 140 DA: pensando  
DB: a palavra e sim a sílaba... aqueles símbolos eles vão copiando como já expliquei uma uma já falei falei uma vez aqui e eles copiam por copiar e: é um punhado de/e eles não conseguem depois como vocês já devem ter percebido achar  
[
- 145 DA: ( )  
[  
DB: a achar mais o conteúdo ((riso)) no ca no ca no caderno então esse é um comentário aí de
- 150 DAV: essa é a equação que nós estamos preocupados em resolver ((professor deixa a parte da frente da sala e caminha entre os alunos)) vou falar com a pi lazada um pouco pra mostra no vídeo que eu me preocupo com a pi lazada  
[  
DB: ((risos))  
DAV: se não os cara vão dizer que eu só fico lá na frente... tudo bem cara? ((professor pergunta ao aluno))
- 155 A'sV: certo  
DAV: ((risos)) cadê o Ronaldo? poxa hoje: hoje o Ronaldo não veio... Arthur me ajuda aí Arthur?... aquela equação é uma equação de segunda ordem que agora é completa certo?... para resolvê-la o que que eu tenho que fazer o uso aí?  
DB: você está perguntando para (aquele) de camisa listrada lá?
- 160 DA: para esse de roxo ((professor aponta na tela o aluno mencionado)) o de listrada é o do lado ele vai responder  
DB: a vai  
[  
DA: ele vai responder o Robson  
[  
DB: foi foi meu aluno ((risos))
- 165 DA: é... ele tirou dez na prova e eu não sabia quem era o Robson que não: não se manifestava  
[  
DB: tem tem que tirar né?  
passou comigo como passou comigo ((risos))  
[
- 170 DA: ((risos))  
DAV: ((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível)) a mesma coisa que eu fiz na outra que é... achar a equação? característica equação de segunda grau certo?... qual é a equação de segundo grau associada lá? ((pergunta dirigida a outro aluno)) isso  
DB: essa é uma pergunta que todo mundo deveria responder imediatamente... quando o professor faz porque uma isso é uma coisa tão básica que quando alguém faz uma pergunta dessas deveriam ter respondido
- 175 unissono unissono é unissono (ou) unissono

- P1: uníssono  
 DB: uníssono... é deveria assim “é: ( )”... éh éh essa é a coisa que eu eu insisto de que o professor tem que perguntar... e e:
- 180 DA: [ para ver se ( )  
 [
- DB: e tem que aguardar/fazer um determinado  
 [
- 185 DA: fazer um suspense né?... um necessário ele tem  
 que  
 [
- DB: um um suspense  
 [
- 190 DA: tem que ajudar fazer o começo  
 DB: exatamente então você veja essa a/o que eu percebo a preocupação do professor ali se podemos chamar de preocupação é ele perceber... uma equação associada aquilo ali quando isso e é certamente o problema fa/faria é nós mendigando para obter uma coisinha simples como como re/re/resposta... então essa eu vejo assim que também eu se eu estivesse dando aula e se você ve/é que não sei se a minha aparte vai ficar não me lembro muito bem mas e: esse é o tipo de coisa que eu acho que é mendigar eu chamo uma mendigagem pedagógica a gente fazer esse tipo de pergunta... -- e essa nã/não é uma crítica a sua aula é é uma é uma  
 [
- 200 DA: não não não  
 [
- DB: é uma questão da nossa éh::  
 [
- DA: é tão simples né? que:  
 [
- 205 DB: é tão simples que nós... que a gente faz faz essas perguntas  
 assim  
 DA: e eu fui procurar os alunos bons como você falou o Robson o Arthur... né? porque aquele menino lá estava dormindo ((o professor aponta na tela o aluno mencionado)) o Breno que agora ele levantou a cabeça lá está com a camisa mais branca (um pouco) }  
 [
- 210 DB: é o branco aqui?  
 DA: o não quase atrás de mim lá ((o professor aponta na tela o aluno mencionado))  
 [
- DB: a tá  
 215 DA: na frente do Robson... ele estava dormindo lá daí eu peguei no braço dele e tal né? deu uma bocejada levantou... o::  
 [
- DB: é  
 DA: outro o: Arthur tá todo desajeitado ali daí se arrumou para poder responder  
 220 DB: é você falou a gente percebe assim (ali) a o o posicionamento do do aluno lá olha deixa eu se/aqui essa menina aqui olha ((o professor levanta-se e vai até a projeção para indicar a aluna mencionada))  
 DA: sim é a Bárbara essa  
 [
- DB: é  
 225 DA: de química  
 DB: éh:: ((o professor volta a sentar-se)) o:: é: uma uma postura do aluno ali... eu não sei se está entediado porque ele deveria estar entediado  
 [
- DA: ele está entediado eu falo eu falei para vocês né? ((se referindo aos pesquisadores)) é puro tédio isso daí  
 [
- DB: é: é: um puro  
 [
- DA: é um tédio puro tédio  
 235 DB: olha só ((o professor Alexandre levanta-se novamente e vai em direção à projeção para indicar a postura dos alunos)) a a posição do rapaz esse aqui esse aqui está escorando o/

- DB: [ está mesmo ((risos))
- 240 DA: ((o professor volta a sentar-se)) então é...  
 tinha um tem um na frente aí dormindo né? que que eu não vi né? mais para cá
- P1: [ volta um pouquinho volta o vídeo
- DB: não mas mas eu querida saber se qual is/isso aqui tá não é EDO ((equações diferencias ordinárias))
- 245 DA: é EDO
- DB: tá mas isso aí é EDO mas para que curso?
- DA: está tudo misturado aí
- DB: a sim
- 250 DA: [ tem tudo aí tem química tem eletrici/elétrica tem: civil tem computação tem de tudo misturado... tem uns qua/cinquenta alunos em cada turma
- DB: então o que eu estou vendo o o pro/professor Antônio fazer é o que nós fazemos não é o o estilo do professor Antônio é... nós professores... tentando de alguma forma tirar o aluno do do automático estão tudo aqui automático ali... (são) pessoas ((o professor aponta os alunos na projeção)) a a apa/apáticas
- 255 DA: [ olha o outro atrás ali
- DB: esse é o tipo de coisa que nós fazemos... para tentar tirar o aluno da aquela apatia que que ele se encontra e e vendo o outro fazendo agora eu começo a me ver eu na minha aula também tentando tirar o sujeito da/para ver se ele não fica assim óh óh mãozinha aqui (( o professor imita o gesto do aluno cruzando suas mãos entrelaçando os dedos)) o sujeito aqui ((novamente o professor repete um gesto do aluno colocando sua mão abaixo do queixo)) de/na:: e eu tenho quase certeza que não importa o que você vai dizer nenhum desses alunos aqui vai mostrar uma re/e e mostrar uma reação “ah que legal ((tom de entusiasmo))”
- 265 DA: é
- DB: [ e: essa é a grande dificuldade que nós temos (com) nossos alunos nós não vemos um aluno por mais que você faça por mais que você traga uma aplicação de ( ) essa aqui é uma matéria que tem essa característica né? de você ver aquela coisa assim “a:: que legal isso aqui ((tom de entusiasmo))” é frustrante... você queria voltar que voltasse né? mas aí você vai pedir demais para mim porque eu não sei como é que faz
- 270 P1: dá *stop* quadrado ali a esquerda... está certo
- DB: a:
- 275 P1: [ isso *stop*... isso e volta e aperta de novo lá no no *play* isso
- DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea
- [ olha lá o cara dormindo ali Bernardo ali ó ((professor aponta o aluno na projeção))
- 280 DB: qual?
- DA: esse aqui ó ((o professor levanta-se de sua poltrona e vai em direção a projeção para fazer a indicação do aluno ao qual se refere))
- DB: a é verdade
- DA: ((riso)) ( ) aqui óh olha olha o outro segurando ali: saiu uma lá
- 285 DB: saiu
- DA: saiu uma lá vai sair mais gente
- DAV: e amortecida ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades
- [
- 290 DA: olha lá saiu mais um lá óh... mais um
- DB: isso... eu saia com um: um: um de sala também quando quando era aluno o que eu percebo é uma coisa que a gente percebe é que... eles não tem um momento para escolher para sair... não importa se você está começando alguma coisa que era o momento de você fixar:
- 295 DA: [ ficar quieto (tentar aprender né?)
- [

- DB: prestar atenção  
[  
é
- 300 DA: DB: porque aparentemente quando você começa alguma coisa nova tem assim uma psicologicamente cria algo talvez um recomeço uma nova oportunidade... ele sai ele sai no meio do:: do:: da explicação ele sai no final da explicação às vezes você está terminando um exercício um exemplo ele sai naquele final
- DA: e aí você se incomoda com eles entrando e saindo ou::?
- 305 DB: mas eles não tem essa liberdade comigo  
DA: a:::  
[  
DB: (não é todo período) tem um problema sério de relacionamento né? não não acontece isso na na [ a não
- 310 DA: acontece você::? exige que eles não saiam  
DB: nem entrem fora do horário também sou meio... meio rigoroso nessas coisa afinal de contas como eu falo para eles  
[  
DA: e aquele cara dormindo ali? qual seria tua atitude com ele? aquele ali
- 315 DB: a eu fazia um punhado de piadinha lá na frente lá e: pedia para um os colegas ali ficar quietos para não atrapalhar o sono do cara daí a pessoa ia começar rir daí o pessoal ( ) ele daí ele já se lembra  
P1: eu me lembro Loreci que você havia comentado conosco que você: no início da tua carreira  
DA: é eu era muito muito assim que nem o Bernardo falou ali de: impor regras ninguém entrar ninguém sair  
casos extremos só sair
- 320 P1: você era assim?  
DA: eu era assim  
[  
P1: hoje você:::  
[
- 325 DA: não não sou mais ó: pode ver esse aí sou eu essa é a minha aula (aluno) entrando e saindo  
[  
DB: e e e não ele até sai mas eu peço para ele pedir licença para/se ele vai/para sair né? porque:... aquele lugar ali não é o lugar dele é o lugar nosso né? então
- 330 DA: [ nosso é  
DB: se não é o lugar dele... ele tem colegas ali para ele quando: se ele vai entrar atrasado ele tem que pedir licença para os colegas se não para mim pede para os colegas se ele entra lá eu faço ele sair de volta entrar e pedir licença não é o... é um lugar sócia/é um lugar de trabalho é um punhado de pessoas que estão ali dentro e eu continuo com isso aí e vou conti/eu pretendo morrer com isso aí
- 335 DA: é  
DB: porque tem que pedir licença é um é um  
[  
DA: educação  
[
- 340 DB: é o meu local de trabalho ele pode não gostar de ouvir isso aqui mas é meu local de trabalho ele tem que:  
[  
P1: e você e você então éh éh se opõe à à saída digamos livre
- 345 pela vontade do aluno saída para ir ao banheiro tomar água  
[  
DB: não para ir ao ban/(para ir ao banhei/)  
[  
P1: retorno para para a sala  
[
- 350 DB: não ele... ele se ele quer ir no/... não para ir ao banheiro não eu sempre falo não precisa pedir banheiro agora ficar tudo (um atrás do outro tudo em seguida)((o professor faz um movimento circular com as mãos indicando como os alunos se retiram da sala)) ( )
- 355 P1: sair um atrás do outro é isso?  
[

- DB: é isso aí não pode né? porque:: eu parto do princípio que estão prestando atenção estão prestando atenção né? se estão prestando atenção: olha se/vamos supor que: porque é pode não estar prestando atenção mas é para prestar atenção então se a pessoa está ali um levanta arrasta as ( ) em seguida eu me atrapalha a mim também né?
- 360 DA: uhn  
[
- DB: porque tem que tem que refletir → eu tenho pensar o que eu estou fazendo lá é um momento de não não é uma coisa decorada né? então não não... essas coisas que quando entra/quando eu estava no ensino médio falavam que a universidade era um lugar de liberdade que podia entrar e sair quando quiser da da sala de aula era um o sonho de todos os alunos ir para a universidade para poder sair a hora que quiser né? era uma coisa comum de dizer né? acho que não funciona não não é assim né? nem no trabalho da gente isso aqui é para ser o trabalho da gente né? é a mesma coisa se eu estivesse aqui sentado aqui a hora que me der vontade eu levanto e volto eu não:: ( )
- 370 P1: [  
você você disse que no início da tua carreira tinha uma abordagem parecida com a dele
- DA: muito parecida → bastante  
[
- 375 P1: e mas hoje você deixou essa abordagem
- DA: sim
- P1: e deixou por quê?
- DA: hum:: relativi/relativizei né? o:: o es/es/essa questão né? éh: deixei de pensar como pensava não não: me importo do aluno sair entrar dou minha aula normal não... não me incomodo com isso já me incomodei → mas hoje não vão tomar água vai entra celular → que vai lá para fora atender celular... dou minha aula entro di/comprimento “boa tarde” dou minha aula normal o aluno dormindo
- 380 P1: para você professor Bernardo uma abordagem assim funcionaria?
- DA: a tranquilo
- P1: (alguma coisa como essa) do professor Antônio
- 385 DA: [ não não não
- P1: de não se importar com isso  
[
- DA: não
- 390 P1: de: de repente abrir mão de exigir
- DA: são posturas né?  
[
- DB: ( ) poderia... poderia seria um seria um seria uma forma mas eu:: eu:  
[
- 395 P1: você
- DA: não concordo
- P1: é
- DB: em fazer isso ele ((aponta para o colega)) concordo com o direito dele de fazer
- DA: acho que é postura → eu entendi é uma postura dele (ai)  
[
- 400 DB: a a minha esposa não fala aí ((o professor possivelmente usa essa expressão para indicar sua vontade de que não seja gravada sua próxima fala)) minha esposa não ela tem essa não a mínima preocupação por exemplo aí se o aluno vai conversar: → para ela não tem esse: não tem ela não tem esse problema com isso também... eu tenho... porque me atra/porque me atrapalha  
[
- 405 DA: atrapalha né?
- DA: me atrapalha
- P1: uma coisa interessante que que me ocorre é o seguinte a ideia de que... a a o professor Antônio no início da carreira se importava com isso hoje não -- tem quanto tempo de docência professor Antônio?
- 410 DA: ((o professor Antônio suspira)) mil novecentos e oitenta e sete vou fazer trinta anos
- P1: o professor Bernardo tem quanto tempo?
- DB: fiz quatro anos ((risos))
- P1: quatro anos?
- DB: talvez  
[
- 415 P1: você você

- DA: [ (talvez lá) ((risos))
- DB: talvez daqui a/se tu perguntar daqui uns dez anos (ao) me encontrar eu vou dizer assim “deixa isso aí”  
420 ((risos))
- DA: [ (deixa essa piazada)
- P1: e::
- DA: [ mas se você me pe/fizer uma pergunta um pouco diferente... se se eu me sinto desrespeitado a resposta é  
425 sim
- P1: ahn
- DA: [ não é o não é pelo fato de/-- porque no fundo no fundo o que que eu estou evitando?((risos))  
430 ((risos))
- DB: [ ((risos))
- DA: o que que eu estou evitando? me estressar porque eu sou muito estressado
- DB: ahn
- DA: eu primeiro eu sou grosso
- DB: somos parecidos ((risos))  
435
- DA: [ ((risos)) é eu sou grosso sou estressado às vezes mal educado eu vou eu vou assim é que se eu for entrar em atrito com aluno eu vou dizer “POXA ESTÁ PENSANDO O QUÊ?” eu vo/eu sei disso] meu estopim é curto meu meu pavio é muito curto então se eu for fazer isso eu posso fazer mas eu vou me estressar muito mais... eu me estragar estragar minha aula  
440
- DB: [ ahn
- DA: [ estragar sabe? então eu optei por por não não trazer isso para mim eu passei muitos anos da minha vida com a/com azia com: éh: quase úlcera no estômago porque eu dava aula de manhã almoçava e tinha aula de tarde e eu era NOssa mãe... tá louco cara era um carrasco mas isso faz mal para mim fazi/e faz muito mal para mim isso aí esse eu vim aqui quando cheguei aqui a:... éh: hoje ainda está melhor as pessoas fumavam no corredor era um: então me: eu eu optei por mim mesmo assim eu vou diminuir o meu estresse que eu me produzo não o/eu deveria saber lidar com isso agora isso é falta de respeito com o professor? mas lógico né? absolutamente lógico eu fiz graduação às duras penas fiz especialização às duras penas mestrado as duras penas não consegui fazer meu doutorado estou fazendo meu doutorado às duras penas... cadê o respeito né? se o professor lá na frente concursado e tal... tinha que haver um respeito maior dos alunos... mas isso deveria ser automático  
445
- DB: uhn
- DA: [ (deveria vir) de casa educação respeito... e aí você (vinha lá) eu eu eu sou o professor de equações diferenciais ordinárias hoje né? antigamente eu acho que já falei isso eu era eu me preocupava mais com o lado de educador assim né? a vamos sentar direito olha a postu:ra éh: o chiclete para de mascar chiclete isso aí tira tua concentração”... sou da escola lá dos maristas ((escola privada)) “olha o uniforme você está sem o uniforme você tem que ir lá assinar a observação” tirava da sala de aula via a tarefa de todo mundo quem não fazia a tarefa tinha que sair... então (assim) era um negócio: muito militar muito muito muito muito... mas éh: o/é é provoca me provoca muita dor na gente isso (sabe) você lidar com a educação dos filhos dos outros você quer que os filhos dos outros sejam educados ao ponto que você é:  
450 a gente pensar assim poxa total falta de respeito a gente nem tirava o olho do quadro a gente tentava responder o professor de maneira da melhor maneira possível... né? pedia licença para tudo
- DB: uhn
- DA: a gente pedia licença para tudo em casa né? a gente não: era não se metia em conversa dos mais velhos então a gente eu fui educado assim na... na no no na chinha mesmo  
455
- DB: ((risos))
- DA: [ então se olhar ali... sabe? eu para eu voltar a fazer isso hoje... éh: seria muito:... exigiria muito de mim entende? nesse momento eu não quero dar isso para ninguém acho que mais ou menos isso  
460
- DB: ((risos))
- DA: [ sabe? nesse momento eu não quero talvez depois que eu terminar meu doutorado que eu esteja mais  
475

- tranquilo que eu não precise tomar remédio esse tipo de coisa a eu digo assim “a vai ser diferente as regras são essas” também concordo... o professor chegou no primeiro dia de aula e diz “as regras do jogo são essas daqui essas são as regras do jogo” deixar claro... não chegar atrasado... se chegar atrasado tem que pedir licença para entrar já levou falta quer ficar fica agora fa/eu fazia a chamada os alunos abriam o *notebook* colocavam o fone de ouvido ficavam lá com aquela cara ((o professor utiliza sua própria expressão facial para demonstrar a feição dos alunos em aula)) (sabe?) eu eu me sinto muito desrespeitado assim também eu acho um desrespeito muito grande... banheiro não dava para ir no banheiro antes?... a mãe da gente dizia isso né? poxa vai no banheiro antes o a a essa aula começa à uma e cinquenta ele teve do meio/como é? -- quando que termina a aula da manhã? meio dia e meio?-- até uma e cinquenta para ir no banheiro e o cara não foi? ((risos))... é:: são é difícil
- 480 P1: então você diz que com com com a tua experiência na na docência você foi deixando isso com o objetivo de se economizar
- DA: é: de::
- 490 [ P1: né? de se preservar de né?
- DA: é:
- P1: de não se fazer mal né? correto? ((o professor Loreci concorda com a cabeça)) éh:... es/a você professor Bernardo assim... no início da carreira então né?
- 495 DB: ahn
- [ P1: tem trinta anos de experiência ou com quatro éh:: você sente que de alguma forma éh: essa tua exigência com o alu:no éh te desgasta? (te faz /)
- 500 DB: [ não eu fiz terapia ((risos))
- DA: [ ((risos))
- DB: e daí a psi/a psi/a psicóloga falou assim tu quer resolver isso mesmo? quer? no primeiro dia tu bota... a... bota aí essas regras ali
- 505 [ DA: é
- DB: e daí (né?) e daí e daí (eu perguntei) e daí? “e daí tu faz cumprir”... e é curioso né? que ( ) não pode abrir o celular na minha aula... e quando eu estou falando alguém abre... eu tiro ele da sala de aula... então eu no primeiro dia de aula eu digo assim “ó não pode abrir o celular nem s/coisa aqui e vocês vão ver que daqui a pouco vai alguém vai abrir para ver se eu vo/se eu vou por em prática isso aqui” não dou dez minutos eu viro para o quadro quando eu olho tem alguém lá mexendo lá... e daí eu pergunto “tu não estava/tu estava aqui?” “estava” “então tu já sabe o que vai acontecer contigo né?” “o que que vai acontece comigo?” “pessoal o que que vai acontecer com ele?” “vai sair exatamente vai sair” e sai e só volta... quando trouxer ainda:: um:: ele vai para a coordenação e ele só volta quando trouxer um bilhetinho da coordenação avisando que ele foi avisado que de/descumpriu uma regra
- 510 DA: éh:... é isso
- [ DB: e se ele já -- ele tenta voltar sem a a às vezes tem um que tenta voltar no outro dia sem trazer o bilhete ((risos)) -- não é que não é o bilhetinho a coordenação ela me envi/eu mando ele para a coordenação e a coordenação me manda um *e-mail* dizendo que conversou com o aluno né?-- enquanto eu não receber aquele *e-mail* da coordenação:
- 520 P1: ele não entra?
- DB: ele não entra mas ele tenta voltar né? ele volta ele está sentado lá... ( )
- 525 DA: [ o que não me entra na cabeça professor
- [ DB: ma/ma/mas é é rapidinho ((professor faz sinal para seu colega espera e deixar ele falar)) é: duas se/semanas e está funcionando no/normal
- 530 [ DA: ( )
- DB: a não ser tem aqueles né? que/mas daí:: a própria turma começa ve/ve a vigi/vigiar e se alguém inventa de abrir a boca o que está do lado conforme sai dois né?... então já já tenta mas nas primeiras quinze dias de aula é: um estresse porque eu tenho que fazer cumprir aquilo que eu/
- 535 [ DA: sim é



- DB: até eles acreditar que  
 P1: [ há um desgaste um desgaste  
 540 DB: [ é: mas é um mas depois eu consigo dá dá eu consigo... eu consigo a coisa funciona  
 P1: durante quanto tempo? uma semana você falou?  
 DB: quinze dias até eles saírem lá um cinco seis lá... tem que ser gente se/seguindo exemplo para todas as  
 545 regras que eu coloquei lá... para:: porque eles não acreditam eles não acreditam mesmo que::  
 P1: [ vo/você então há um desgaste em duas semanas um estresse né?  
 DB: é  
 550 P1: é: você você não está mais  
 DA: [ é  
 P1: [ em um desgaste professor Antônio?  
 555 DA: não não não me desgasto não... assim emocionalmente não não mais  
 P1: você imagina que daqui a trinta anos é:...? ((pergunta dirigida ao professor Bernardo))  
 DB: a não não sei viu  
 P1: mas em seis anos então?  
 560 DB: [ eu já já não eu já pen/eu já pensei em em várias coisas assim por exemplo... ir lá virar para o quadro e dar a aula para o quadro eu eu já cogitei fazer essas coisas assim deixar que todo mundo se mate lá dentro da (sala)  
 P1: [ como que você cogitou?  
 565 DB: entrar  
 DA: [ dar aula para ele mesmo  
 DB: [ da dar aula para o quadro né?... e esquecer todo mundo que se matem lá atrás lá...  
 570 mas daí e/eu penso assim quando eu era aluno tinha e: eu ficava irritado com essas coisas assim né? que aconteciam e eu quando me propus éh: eu já entrei para fazer matemática... me propondo ser professor... e eu: dizia para mim mesmo que: a: não ia acontecer aquilo ali na: ( ) não acontecia tanto no: quando eu fiz foi noventa e oito ou dois mil  
 DA: [ é::  
 575 DB: não tinha essa:: essas... porque não tinha computador não tinha laptop né?  
 DA: não tinha celular  
 DB: não tinha éh: tanto não não havia esse tipo de::  
 580 DA: [ não tinha celular  
 DB: de coisa... e:... então é: é curioso que daí o aluno eu digo que não pode e:... -- o celular essas coisas o computador né?... daí... daí um:: eles vão tentando todos os os agora fugir da: da da da coisa... daí um abre o livro e começar ler lá né?... daí eu começo “e aí? já que tu está lendo vamos lá o que é que você está lendo lê para todo mundo aí” e:... daí eu (chego nele) “e tu porque você está lendo na minha aula?” “a o senhor disse que: o senhor não proibiu de ler né?”... “não realmente eu não proibi eu e: o que que nós estamos fazendo aqui?” “tendo aula” “e você está tendo aula lendo esse livro aí?” “não” “então automaticamente você está proibido (que o) a tua tarefa porque ela não está ela não: se todo mundo aqui for ler talvez não precise dar aula né?” e: eu falo para ele pode ir ali no ((nome cantina da universidade))  
 585 né? para ler já que você está lendo aqui não está presente né? não há necessidade  
 DA: [ é isso que eu ia falar antes e que essa fala reforça eu não consigo entender a cabeça do aluno nesse momento  
 DB: não não não (não é pra)  
 595 DA: [ por que que ele está ali naquele momento?... por quê?... não consigo entender... porque ele ele não está desafiando nada porque eu por exemplo sou muito diferente dele e eu ó eu tinha uma menina

- que abria o livro para ler ela lia... mas tem tantos lugares mais agradáveis para ler... eu não entendo a cabeça não:: sabe? não: é algo que não não me acrescenta não me diminui mas eu penso assim “como é que pode um negócio desses cara?”
- 600 DB: [ ((riso))  
P1: com relação por exemplo a: não não só ao aluno que lê mas em mas em relação ao aluno que dorme éh: eu me lembro que você falou que que deixava dormir e muitas vezes considerando que ele que ele trabalhou o dia inte:iro que
- 605 DA: [ é: ((o professor concorda e leva a mão para coçar a cabeça))  
P1: ele vem cansa:do então ele chega alí e e e ele dorme e nós falamos também ao mesmo tempo da da
- 610 DA: [ (complicado)  
P1: [ da  
complicação da tensão que que existe nisso porque ao mesmo tempo em que ele está dormindo ele está perdendo aula né?
- 615 DA: [ sim a é a a a  
P1: [ eu deixo dormir para que ele descanse porque por um lado ele está cansado mas deixar dormir éh: } consiste em que ele perde aquela aula assim como perderia talvez lendo uma coisa
- 620 DA: [ é  
P1: de outra de outro assunto uma
- 625 DA: [ uhn  
P1: [ coisa que não tem relação estranha aquela aula aquela atividade  
DA: é  
[  
P1: então éh: éh
- 630 DB: mas ele talvez não faça esse raciocínio que tu que tu fez aí né?  
P1: o aluno?  
DB: é  
P1: não mas o professor  
DB: a sim  
P1: o professor
- 635 DA: éh eu... eu era um aluno ((suspiro)) -- mas é que é complicado né? -- eu dormia porque eu cansava muito... eu cansava demais cara... só que eu não perdia nada né? eu não sei ((risos)) é difícil né?... se eu estivesse naquela posição depois de um dia inteiro -- e eu estudava a noite né? -- um dia inteiro trabalhando de servente de pedreiro eu estava podre mas:: éh::... de alguma forma eu conseguia só se a professora pedia para ir ao quadro eu ia lá e fazia né?
- 640 DB: [ uhn  
DA: então éh é mais nesse sentido mas esse: esse guri esse guri aí ele ele com certeza ele não trabalha né?... éh essa aula aí é de dia não::... manhã e tarde o curso dele... é tédio mesmo eles têm tédio de quase tudo acho né? eles tem tédio da aula ((risos)) tédio de vir estudar de manhã de tarde deve ser isso não sei... é difícil entender o porquê o aluno baixa a cabeça para dormir numa aula né?... tem tanto lugar melhor para dormir pô... não sei é complicado
- 645 DB: [ talvez para aquele ali é o melhor momento  
DA: é... (tem o sono tem o sono também)  
DB: [ é  
DA: ele está fazendo tudo menos prestando atenção na aula né::?  
P1: então
- 655 DA: [ mas tem também aqueles caras que estão lá com a cabeça levantada lá olhando para o quadro [

- DB: ((risos))  
[
- 660 DA: será que  
estão prestando atenção ((risos))... é complicado né?  
P1: se a gente for fazer um: um um balanço da nossa conversa... eu eu anotei algumas coisas aqui a gente tem por exemplo... o professor Bernardo apontando uma apatia inicialmente né?
- DB: uhn
- 665 [
- P1: apontando uma apatia dos alunos... no sentido de uma indiferença em relação a aquilo que está acontecendo éh:: o professor Benardo apontando que assim parece que nada:: toca nada afeta esses alunos
- 670 DB: [ uhn  
[
- P1: nada mexe com eles né?  
DB: uhn
- P1: certo? e:: e você o professor Bernardo apontando o uso do celular o que é coisas estranhas à aula... né?... talvez fosse como uma calculadora né?
- 675 DB: é  
[
- P1: éh éh éh... quase/fazendo leitura... né? a gente vê o aluno dormindo... éh:: a gente aponta também o tédio né? a gente se pergunta sobre aqueles alunos que: que estão ali com a cabeça erguida mas:: a que ponto estão envolvidos com aquilo
- 680 [
- DA: é uhn
- P1: então... vocês concordam com a ideia de um assim de um de um desengajamento do aluno
- DB: isso exatamente a palavra é essa e e e
- 685 [
- P1: (concordam?)  
DB: o pior que é o/... -- a palavra desengajamento muito boa... -- ela cai pior nessa turma que já é do terceiro semestre
- DA: é::
- 690 DB: se se fosse de um:: de um primeiro semestre... até nós entenderíamos que houve uma ruptura de o/de:: digamos assim de:  
[
- DA: ensino médio
- DB: de um ensino médio... para chegar aqui no/porque aqui nós fazemos uma e/nós temos uma exigência a:: dura nós fazemos uma exigência com... com com os alunos... eu faço eu falo isso pela experiência que eu tive como aluno e como: do: do: ensino médio e da universidade né?... e::... e a gente... então a gente até... teria assim “ah o sujeito chegou aqui está levando umas pauladas e está já perdendo as esperanças né?” mas ele ali já é no terceiro:: semestre né? é uma pessoa que já deveria estar mais motivada porque... logo logo acaba as matérias de matemática e aí ele digamos vai surfar na... na onda dele... ma/mas parece que não:: está... é aquilo que eu falei... o aluno... ele não... se empolga com o::
- 700 DA: passivo né? muito passivo né? ( )  
[
- DB: é ele não... não... tu não vê aquela coisa assim que ele se iluminou por um momento da aula ali que teve al/alguma coisa... com raras exceções assim
- 705 P1: nós falávamos éh:: no início da nossa conversa professor Antônio sobre sobre::... a:: a ideia de duas atividades disjuntas né... certo? éh:: uma seria a atividade de calcular até chegamos a comentar sobre isso também  
[
- DB: ahn  
[
- 710 P1: professor Bernardo uma... atividade de calcular... vamos colocar assim... fazer o cálculo... independentemente da disciplina... atividade de calcular... o outro é a atividade aula... né? então assim é como se as duas estivessem separadas quando o o que é necessário é que a aula aconteça por meio do cálculo... né?... a: o professor Bernardo nos deu uma pista disso hoje né? dizendo assim “que às vezes dá vontade de chegar ali e e e ((professor Bernardo ri)) e dar a aula para mim mesmo” ou “virar para o quadro e fazer a aula virado para o quadro e como se não tivesse aluno ali”
- 715 DB: uhn

- [
- P1: né?... e isso em atitude de protesto a:: a: a esse desengajamento dos alunos
- 720 DB: éh:: seria quase que... se o cara não está ali para mim eu também não estaria para ele também né?
- P1: então a a pergunta a pergunta:: -- eu acho que vocês já já se fizeram essa pergunta hoje aqui... mas ela volta né?... -- éh como como o que fazer?... para que::... o professor esteja ali para o aluno e o aluno esteja ali para o professor de modo que não haja disjunção... mas que a aula aconteça por meio do cálculo?... né? por/de modo que não haja disjunção ensino aprendizagem né? ou seja... “eu ensinei se ele não aprendeu problema é dele” ou ou éh:: “eu estou aqui para aprender o professor que me ensine... mas o professor não ensinou eu não aprendi então o problema é do professor” sabe... o que fazer?... para reengajar esse aluno
- 725 DB: mas:: eu vou começar respondendo... porque eu sou professor mais novo o senhor tem mais experiência vamos ver quem... respondeu depois eu
- 730 [
- DA: nã::o (tem que aprender isso aí)
- DB: quando eu era aluno... eu acreditava que eu iria conseguir fazer (melhor) que os meus professores ((risos))... e eu come/comecei... também acre/acreditando... eu tenho dúvidas sérias se é possível engaja::r... o aluno... ve/veja bem... -- fi::/física... há uma crítica muito grande que o::: que o ensino é::... separado → dissociado → divorciado das questões... práticas da:: da assim não da da do dia a dia mas digamos assim do que o sujeito veja a relação entre aquilo que está a:: sendo apresentado ali e:: e e fatos que estejam presentes na natureza... eu vejo que um dos exemplos mais claros disso é a física né?... (eu sempre digo) a física explica tudo... explica porque que isso aqui está funcionando explica porque a corrente elétrica... -- mas mesmo isso nós não... não não consegue motivar o aluno... → Você consegue às vezes motivar... num primeiro instante... onde que aquilo ali parece ser uma novidade... mas... depois que aquela novidade passou e ele vai ter que trabalhar... para::... ativi/atividades propostas... éh parece que naquele momento que perde o encanto... → o encanto está acontecendo enquanto ele não ele é passivo... no momento em que ele tem que:: mostrar as cartas que ele tem para para para jogar ele:: fecha e encerra (essa) é praticamente assim... nós vamos
- 735 740 745
- [
- DA: não é gostoso né?
- DB: é
- DA: e não é gostoso... não é/o grande
- 750 [
- DB: n::ão e aí é que tá
- [
- DA: problema é esse estudar não é gostoso nunca foi → nunca vai ser ( )
- 755 [
- DB: e e:: eu... pó/pode ele ele é gostoso depois daquela reflexão que você resolve a coisa daí
- [
- DA: daí você pega
- DB: você tem o prazer de ter de ter feito mas enquanto você está naquele sofrimento... não sei se é bem um sofrimento mas conforme é porque tu está/veja bem que você está abdicando de fazer várias coisas gostosas você poderia estar vendo:: estar no facebook ((rede social)) você poderia estar vendo têve enquanto você:: tem colegas seus da mesma idade conforme você conhece que estão fazendo ativi:dade... ganhando algum dinheiro para não sei fazer o que lá... e éh: e ali você está lutando com aque/é uma luta mesmo e é uma luta para ser saudável é você: usando o seu potencial para resolver um:: uma atividade... mas para a/para ele aprender a ter esse prazer e não ser um sofrimento... ele deveria de adquirir o hábito de de experimentar vencer né?... vencer resolver exercícios é um hábito que você adquire porque que eu hoje... -- acho que fazem quinze dias que eu estou pensando um: um: em resolver uma coisa e eu não desisto disso porque... porque... é normal... ser assim... → a matemática é normal... tem problemas que levaram trezentos anos claro que não teve ninguém que viveu trezentos anos pensando... -- então o/nós não conseguimos eu acho que engajar -- é a a minha opinião -- engajar o aluno... porque ele talvez não tenha essa experiência gratificante de ter vencido as dificuldades... muitas vezes... de forma que esse... que: éh: tenha gerado... para ele um prazer em::... vencer essas dificuldades... então eu acho que:: essa é a é a::... é um problema sério que nós enfrentamos
- 760 765 770
- DA: essa discussão é
- [
- 775 P1: essa essa é a resposta do do professor Bernardo à pergunta “como tentar reengajar né?”... a tua?
- DA: não é que éh éh essa essa pergunta ela é muito antiga né?... ela é mui::to antiga porque::... éh::... eu me lembro disso da década de oitenta da década de noventa de da da da década de dos de... que passou aí

- desse novo século... sempre essa pergunta vem à tona né?... e lá no começo eu ouvia muitas coisas no/a gente ouve né?... éh:: “de que motivação é interna... motivação a mo-ti-va-ção é interna”... -- psico/psicologia isso né?... (a gente estuda)... -- é interna é do cidadão... o Bernardo a Fernanda eu a minha filha... né? que tem dezenove anos... a gente passa o dia inteiro estudando matemática por prazer é motivação eu me motivo... eu gosto da álgebra abstrata
- 780 DB: [ uhn
- 785 DA: e passo um dia uma noite a minha [ uhn
- DB: [
- 790 DA: filha passa a noite inteira estudando agora o o nosso aluno talvez não tenha essa motivação... ele não tem dá para ver ali ele não tem essa motivação
- P1: [ você você falou há pouco que estudar não é gostoso nunca foi e nunca será
- 795 DA: [ não é gostoso estudar não é gostoso
- P1: mas você falou com (prazer)
- DA: [ porque dói as costas... éh::: eu tenho prazer mas isso custa... isso custa é um custo que eu pago com prazer por exemplo éh correr... correr é gostoso? adoro correr mas tem um custo... dói os joelhos dói a dói a coluna tem que fazer academia para reforçar a musculação... vou/éh: eles... o que é mais gostoso para o nosso alunos?... facebook ((rede social)) éh::: cervejada ((festa)) a::: a todos os bares da da avenida isso é gostoso... e talvez o preço que ele tenha que pagar é muito baixo... então ele paga... é muito m/é muito melhor é muito menor o preço agora... qual é o o o a motivação do conteúdo que ele teria a éh::: se tornar um grande engenheiro? daí não sei... trabalhar aonde?... quais são as perspectivas de vida dessa pessoa?... será/você vai encontrar pessoas eu -- no meio aí você vai encontrar pessoas que querem fazer mestrado doutorado por isso estão bem definidas -- então elas::: elas se motivam e dizem “não eu vou aprender isso daí eu vou trilhar esse caminho e tal eu vou vencer por aí”... “vou fazer concurso” e tal e tal... mas e os demais?... parece assim um um a:::... éh várias pessoas um bando de gente que que vai né? entrou num curso muitas vezes não é um curso que queria é o que conseguiu pela nota do do do ENEM ((Exame Nacional do Ensino Médio)) é o que deu é o que está aqui... muitos não::: conseguiram vir para Pato Branco e::: então então há uma série... éh a então responder isso daí é quase impossível
- 800 DA: [
- 805 P1: [ é
- 810 DA: você lembra de dizer assim “a o professor tem que competir com o programa da Xuxa ((apresentadora de televisão))” o professor -- antigamente -- ((professor Bernardo ri)) são as fases mas é verdade... você dava aula para as crianças e já “você tem que fazer um show lá na frente” mas que barbaridade uh::
- DB: então
- 820 DA: [ que estupidez
- P1: veja só... éh éh... exis/existe a a a... essa ideia -- veja se vocês concordam não estou falando isso como uma coisa::: absoluta não estou colocando para a gente discutir... na aula de cálculo por exemplo seja na tua disciplina seja na tua
- DA: qualquer uma
- 825 P1: né?... éh:::... o que gente observa éh: o professor no quadro... fazendo o cálculo... e o aluno assistindo ao espetáculo do cálculo... que se faz no quadro... então em em grande parte a gente vê o professor ativo... no quadro e o aluno::: como o professor Bernardo falou... apático éh::: copiando mecanicamente
- DB: uhn
- 830 P1: então assim muita atividade da parte do professor e::: uma coisa mecânica... muito passiva aliás... da parte do aluno
- DA: e burra né? eu já disse lá na/nos encontros passados que eu acho isso burro
- DB: uhn
- [
- 835 DA: da parte do aluno que ele deveria até::: prestar atenção no que o professor fala porque ele gosta daquilo e depois ele copiar né?... mas quem vai fazer isso
- DB: [ é

- P1: e aí e aí o nosso o nosso  
 [
- 840 DA: ((risos)) só se amarrar  
 P1: o nosso desafio para você foi éh éh descer ali por ali entre as fileiras e buscar esses alunos  
 DA: é  
 P1: e foi mais éh:: ao invés do pincel estar na tua mão calculando no quadro... o pincel estaria na mão do aluno
- 845 DA: é mas eles não vão  
 [
- P1: você tentou fazer?  
 DA: eles não vão eles não vão no quadro ((professor balança a cabeça negativamente))  
 P1: por quê?  
 850 DA: eles não gostam eu éh a:: a sei lá éh:: muito íntimo deles eles não vão no quadro resolver exercício  
 [ realmente das
- DB: engenharias já já tentei também e não ninguém foi  
 [
- 855 DA: não vão... matemática até vai né? uns dois três  
 [
- DB: é isso... é é isso  
 DA: que vão ser professores mas os das engenharias  
 P1: você tentou? tentou (chamá-los)
- 860 [
- DA: tentei... tentei “vamos fazer exercícios?” lembra que eu te falei que iria acontecer na resolução de exercícios?... ficaram cinco na sala ((risos))  
 P1: saíram da sala?  
 865 DA: ficaram cinco... saíram da sala... ficaram cinco lá na sala... daí funcionou para cinco ali que não precisavam  
 [
- DB: isso  
 DA: que já estavam motivados ((risos))  
 DB: aquilo que o professor falou... da:: motivação interna... éh realmente é o motor... quando eu estava lá eu tinha uns pensamentos mesquinhos na minha vida que hoje eu consigo contar... eu queria saber mais que todos os meus professores... eu dizia para mim mesmo... que eu ia superar eles... e:: iria superar todos os que estivessem ao ao ao redor... esse era o meu objetivo... porque eu era um ( ) e eu acreditava que aque/que se aquelas pessoas com aquele conhecimento... tinham aquilo ali eu se soubesse mais que eles eu poderia ter ( ) me/melhor do que eles... e tinha vários colegas que pensavam::... igual a mim e tinha outros que tinham a seguinte... o seguinte pensamento “será que esse professor não vê que nós só queremos dar aula para o::
- 870 DA: ensino fundamental  
 DB: para o ensino fundamental e a gente não precisa saber isso daí” como se eles soubessem o que precisa saber... para
- 880 [
- DA: para  
 [
- DB: ser profissional o os alunos da engenharia eles tem uma... é curioso... como eles apoiam o medíocre... eles co/eles colocam o nome daqueles que não fazem nada no trabalho... eles fazem isso eles são corruptos  
 885 P1: como? quem?... os:  
 DB: os alunos  
 P1: os alunos... eles  
 [
- 890 DB: são quatro no grupo... às vezes tem um grupo com três e daí chega e “ei não dá para botar o nome no trabalho de alguém?” para você ver o nível de corrupção... bom que:: ilustra bem o que está acontecendo a nível federal  
 [
- DA: é  
 [
- 895 DB: estadual tudo o que for que for e:: e daí “a porque aqui eu aqui só tem três” eles fazem esse tipo de coisa

- DA: colar né  
[
- 900 DB: eles são menta/eles são e quando eu falo eles não é todos... mas a gente percebe assim esse tipo de:: de... se (permitir) alunos que não... eu fiz um um um... a: essa turma que está (funcionando) de ( ) lá da:: da civil ((Engenharia Civil))... eram em grupos fizeram em quatro... daí chegava o sujeito lá (falava) assim “posso fazer num grupo aí... tem alguém com três aí? a aqui estão em três tem vaga para um” ele sentava lá e ele ficava assim ((professor a demonstra que o aluno sentava de braços cruzados)) e os outros fazem assim e aceitavam passivamente daí esses dias perguntaram para um professor não vou citar o nome... bom... mora lá em casa ((risos))
- 905 [
- DA: ((risos))
- 910 DB: queria assim né? saber ela perguntou para eles assim “mas e quando você for trava/trabalhar como vocês vão fazer?”... “a daí a gente pergunta para um colega né? que é engenheiro também ele resolve para a gente”
- DA: [
- DA: ((risos))
- 915 DB: e é assim ó o aluno
- P1: tá... éh::
- DB: [
- DB: sem crise né?
- P1: o aluno da engenharia não vai para o quadro
- DA: não vai
- 920 P1: o da matemática até vai
- DA: até vai
- DB: [
- DB: até vai... eu acho que eu acho ( )
- P1: [
- 925 P1: por que será? por que essa diferença?
- DB: eu eu eu acho que é porque ele tem vergonha de ser professor ((risos))
- DA: [
- DA: ((risos)) boa
- P1: o engenheiro? o aluno de engenharia não gostaria de ser professor?
- 930 DB: muitos sim... tem uns que dizem que que iriam fazer matemática ma/alunos bons... fortes... e:: mas o os pais disseram que eles iriam viver do que? e daí às vezes tem uns alunos assim têm umas menininhas que... tem o estereótipo da professorinha né? e éh tem as que quando fala assim “vamos fazer no quadro?” dá o sorrisinho assim que:: que se sentiu valorizada por por ter aquilo lá
- P1: e é de engenharia
- 935 DB: é... “mas não mas não professor tenho vergonha tenho vergonha”
- DA: [
- DA: é:: e aí eu não forço né? (“tá bom tá bom”)
- P2: éh você comentou:: professor Bernardo que:: colocar o aluno o pincel na mão do aluno e tal éh::... o momento de colocar o aluno para estudar
- 940 DB: exatamente
- P2: [
- P2: o momento do aluno estudar
- DB: [
- DB: que é o momento que ele deveria estudar
- 945 P2: e aí
- DB: [
- DB: mas nós não podemos nós não temos como fazer isso::... constantemente né?... se:: dêssemos se se o certo seria ele fazer isso:: com os seus com os seus colegas... em discussão em discutir fazer discussões... seria:: seria esse o... essas aulas que que nós damos... isso aí... é... eu e eu entendo isso que nós fazemos como uma orientação do que que ele deveria... para orientar ele né? ao:... que ele deveria es/estudar... não::
- 950 [
- P1: mas você diz que o certo seria ele calcular ele participar das discussões o certo seria ele estar na na ativa estar na na ( )
- 955 DA: [
- DA: ele só vai aprender
- [

- DB: isso é um começo... na sala de aula... e isso deveria ser  
 DA: rotina né? ( )  
 960 [ DB: uma rotina dele... mas isso não::... ele pode participar de todas as aulas  
 DA: sabe o que que eu mais escutei hoje?  
 [ DB: mas se ele não resolver exercícios não adianta  
 965 [ DA: hoje essa semana aqui?... -- que eu tenho prova na terça-feira --  
 “agora eu vou começar a estudar E.D.O” ((Equações Diferenciais Ordinárias))  
 DB: é o é o  
 [ DA: veja bem ó hoje já é sexta hoje é sexta né? acabou o dia... sexta sábado domingo e segunda quatro  
 dias para estudar para a prova de terça-feira.... para ele é normal isso para nós é um absurdo → a gente  
estudou a vida inteira isso é um absurdo... quatro dias para estudar... eu tenho horário de atendimento  
 970 terça e quinta das treze às treze e cinquenta... e das dezessete e trinta às:: vinte horas e:: vinte e uma horas  
 e dez minutos... toda terça e quinta... quantos alunos me procuraram?... tem um monitor... quantos  
 975 alunos procuraram o monitor?... mas olha éh: infelizmente infelizmente éh o o buraco } é muito grande....  
é uma cultura → isso é cultural... cultural  
 DB: isso não é não é do aluno  
 DA: é cultural  
 DB: éh:: ele é uma vítima da cultura  
 980 [ DA: da cultura  
 DB: que ele passou... eu por exemplo... eu só fui estudar a primeira vez na vida... na sexta série que eu fui  
 para um internato... e daí tinha e eu fiquei chocado... quando eu cheguei lá eu achei que:: a gente iria  
 985 fazer uns trabalhinhos lá e:: depois brincar e:: e em seguida às quatro e meia eles mandavam nós  
 pararmos tudo e tomar um banho porque às cinco horas era o nosso horário das cinco às seis né? era a  
 (janta) e daí nós fomos lá e eu entrei lá e eu não sabia o que fazer... eu vi... e:: e vários dos meus colegas  
 tinham estudado na mesma es/eram três que nós fomos de um de uma escola no interior né? para esse  
 internato lá nós sentávamos lá nós fomos todos juntinhos né? e sentamos lá e ficamos nós não sabíamos o  
 que:: o que fazia porque... “o que que era essa coisa de estudar né?”... estudar era ir na:: assistir a aula  
 990 né?  
 DA: estudar é ir na aula  
 DB: e e daí:: em seguida apareceu uma pessoa que cuidava → nós... tinha um responsável perguntou se nós não  
 iríamos estudar daí ficou... daí  
 DA: não sabe como fazer  
 995 [ DB: e daí::... foi foi um choque muito grande para nós assim dize/saber que existia um momento de estudar  
 que não era aquela aquela coisa foi um dos momentos mais constrangedores que nós olhamos que nós  
 lembramos ((risos)) então e os nossos alunos... -- hoje estava olhando uma reportagem que saiu na folha  
 1000 ((Jornal Folha de São Paulo)) -- eu sei que nós estamos fugindo um pouco... -- que: Santa Catarina caiu  
 sete... pontos da da da média porque tem a:: a... aprovação continuada...-- o o o nosso aluno ele aprendeu  
 que ele ele a escola tirou a coisa mais importante dele que é o esforço... não é a questão de reprovado  
 algu/algumas coisas tem que ser tem que re/refazer  
 [ DA: tem que ( )  
 1005 [ DB: tem que fazer talvez o culpado seja nós termos que reprovar  
 um ano inteiro talvez fosse a recuperação devesse ser (de mês) bimestrais alguma coisa... mas daí... o  
 [ P1: a escola tirou  
 1010 o mais importante dele que é o esforço?  
 DB: o esforço ele não sabe se esforçar... ele  
 [ DA: não precisa não precisa fazer nada  
 DB: e: e: então ele  
 1015 [ P1: por exemplo em uma situação em que o professor calcula no quadro e ele: é um copista que  
 copia mecanicamente



- DB: é... você  
[
- 1020 P1: de modo éh de modo apático  
DB: tá e veja bem  
[
- P1: tá/também aí não não se traduz isso? não?  
[
- 1025 DB: vo::/ele passou a vida inteira fazendo isso e deu certo sempre né?... a  
[ e foi  
P1: sendo aprovado
- DB: deu deu certo né?  
1030 DA: eu falo eu digo mesmo “ó... eu se fosse vocês prestava atenção”  
DB: mas se ele não tem  
[
- DA: mas ele não presta/ele não consegue  
[
- 1035 DB: mas não e e ele não nunca ninguém disse talvez para ele... então realmente o ( )  
[ mas você  
P1: concorda então que que nessa situação se traduz isso que você acabou de falar... a escola tirou dele... o que era mais importante... o esforço
- 1040 DB: o esforço  
[
- DA: é:  
P1: nessa situação... o professor no quadro calculando e ele sentado copiando  
[
- 1045 DA: éh is::so  
P1: com aquela cabeça assim que vocês colocaram em dúvida se estava realmente... ainda que não esteja dormindo... cabeça erguida... mas em dúvida se ele está naquele mundo realmente do cálculo... né?... ali qual é o esforço que há ali? há realmente esforço?  
DB: nenhum
- 1050 P1: talvez alguns né?... tem uns poucos  
[
- DA: é... não... tem  
[
- DB: é isso tem alguns... quando eu falo “eles”... deus o livre não quero generalizar eu estou  
1055 falando “eles” éh:: eu estou falando da mas/da grande maioria que que que está ali presente  
P1: e tá e se se a gente sabe disso se a gente tem esse diagnóstico... éh::... a gente precisa tentar uma coisa diferente  
DB: então: deixa eu colocar uma situação... se nós partici/participarmos do:: assumirmos como verdadeiro que é preciso fazer um esforço... imagina alguém que sofreu um acidente de carro e ficou três anos numa cama... essa pessoa não vai sair dali correndo né?... e os nossos alunos no nosso (coisa) ele preci/nós precisaríamos de/as coisas nós estamos correndo nós estamos voando  
[
- DA: tem que começar de novo né?  
DB: então: para ele é aquilo que eu falei lá do do psiquiatra que falou  
[
- 1065 DA: ele ligou o automático né?  
DB: éh que nós precisaríamos uma pessoa para cada aluno deles  
DA: uhn  
[
- 1070 DB: para por uns dois três anos aí para ele adquirir esse reeducar  
[
- DA: é educação cultura  
[
- DB: é exatamente... para ele perceber que  
1075 estudar real/... estudar realmente... se ele parar pensar ele vai conseguir resolver uma coisinha pequenininha... daí a gente teria que reforçar “ó tu conseguiu”  
[

- DA: pequenos passos né?
- 1080 DB: [ é pequenos passos mas nós temos que resolver às vezes o como eu falei nós aqui já no/nós partimos do princípio de que ele sabe toda a matemática do:: do::... (coisa) nossa isso é verdade? é claro que não -- esses dias o Evandro (Diretor do câmpus, na ocasião) foi ali e eu falei “são é um bando de pessoas do... que estão ali paradas... eu olho... e nós estamos dando aula para...” e ele falou “mas isso está certo?”... “a é claro que não” mas nós queremos resolver o problema a partir desse ponto de vista... -- não adianta querer pensar que nós temos alunos ideais ali
- 1085 DA: é
- [
- 1090 DB: que:: o problema então nós temos que imaginar que a coisa é... terrível e daí sim fazer  
M1: ok... vamos ver o que aconteceu com aquele aluno que está ali deitado dormindo ali  
DB: ((risos)) vamos ver... qual que é mesmo? ah esse aqui né?  
P1: é
- 1095 DAV: matematicamente falando é uma equação homogênea e amortecida ou seja vai aparecer... o termo... proporcional a gama... estou com dificuldades de fazer esse gama... estou fazendo caligrafia porque eu fazia o gama assim ((professor coloca no quadro como fazia o gama)) e todo mundo reclamava porque parecia o meu r... aí eu estou deixando ele mais parecido comigo mais gordinho... mas está difícil
- DB: ((risos)) ele está dormindo e sendo filmado né? ((vídeo em andamento)) }  
DA: sim
- 1100 DAV: essa é a equação que nós estamos preocupados em resolver ((professor deixa a parte da frente da sala e caminha entre os alunos)) vou falar com a pi lazada um pouco pra mostra no vídeo que eu me preocupo com a pi lazada  
DA: ((risos)) eu só chamo as meninas ((risos)) ((vídeo em andamento))  
DAV: ((risos)) cadê o Ronaldo? poxa hoje: hoje o Ronaldo não veio... Arthur me ajuda aí Arthur?... aquela equação é uma equação de segunda ordem que agora é completa certo?... para resolvê-la o que que eu tenho que fazer o uso aí?  
((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível))
- 1105 DAV: a mesma coisa que eu fiz na outra que é... achar a equação? característica equação de segunda grau certo?... qual é a equação de segundo grau associada lá? ((pergunta dirigida a outro aluno))  
((o aluno responde, mas sua resposta não fica audível))
- 1110 DA: isso... mais um k muito bem... é um m r ao quadrado mais um gama r mais k certo Saulo?  
A'sV: certo  
DAV: tá nervoso Saulo?  
DA: deu uma levantada ali né?? ((refere-se ao aluno que estava dormindo durante a aula)) ((vídeo em andamento))
- 1120 DAV: equação característica  
P1: mas está meio ( ) no braço ainda né? ((vídeo em andamento))  
DB: a sim ((vídeo em andamento))  
DA: é está... olha o jeito que ele copia cara... como que uma pessoa pode copiar ó ó lá ó ((vídeo em andamento))
- 1125 DAV: esta é a equação de segundo grau associada ((fim do vídeo))  
DB: então essa para seguir o meu exemplo ((professor a acidentalmente reinicia o vídeo que é parado logo em seguida)) sem querer ser preconceituoso são as pessoas que depois de onze anos estão numa cama né?... e eles ganharam a oportunidade de andar de volta na vida... e eles estão a/eles estão aí... e eles não têm culpa nenhuma da/dessa situação eles são vítimas de uma política de estado... que optou em destruir o futuro de desses jovens... esses... a única... chance que essas pessoas tem é viver no nosso país... com escassez de mão de obra... porque todos que se formarem aqui
- 1130 DA: tem mercado  
[
- 1135 DB: e/eles tem mercado esperando... agora se nós estivéssemos numa economia compe/competitiva que nem a Ale/Alemanha ou os Estados Unidos si/isso que eles estão fazendo aí não seria suficiente para:... para isso aí então:... -- e o problema nosso... como eu falei -- a Dilma e o:... Richa não dão aula... mas eles... nessa humilha/ -- eles não dão aula ... -- mas as políticas deles... preju/  
[
- 1140 DA: destroem  
DB: destroem... as coisas... eu gostaria que nós daqui a uns cinco anos fizessemos essa mesma eu espero estar aqui e vocês também nós fizessemos esse mesmo  
[

- P1: mesmo trabalho
- 1145 DB: o mesmo trabalho... para ver a/as perguntas vão ser as mesmas porque sabe por que que as perguntas serão vão ser as mesmas? porque éh... as as pessoas nós precisaríamos mudar a cultura nossa né?... nós precisávamos mudar a cultura nossa
- DA: e o pior é que tem aluno bom aí olha essa menina aqui a Ana essa aqui ó a Ana a a Gabriela ((professor aponta na projeção as alunas mencionadas))
- DB: é
- 1150 DA: são alunos bons  
[  
DB: é exatamente  
DA: são alunos bons... mas éh:::  
[  
1155 P1: essas não iriam ao quadro?  
DA: não  
P1: se chamasse?  
DA: não... não vão no quadro  
P1: você tentou chamá-las?
- 1160 DA: [ s::im sim é:: eles éh: eu não sei mas  
[  
DB: é a loirinha aqui né?  
DA: é a Ana... muito boa aluna  
1165 [ DB: é... é  
DA: só que... éh::... eles sofrem dos mesmos problemas que os demais... então têm semanas por exemplo que eu perco esses alunos  
DB: porque eles têm prova né?  
1170 [ DA: porque eles têm prova  
DB: é exatamente  
DA: daí eu já sei que a:: Ana que a que a Gabriela não sei o que  
[  
1175 DB: é... é... exatamente exatamente  
DA: eles estão com a cabeça em outro lugar  
P1: tem prova de outra disciplina?  
DB: é  
[  
1180 DA: tem uma prova de outra disciplina então éh::: eu  
[  
P1: sacrificam aquelas das quais eles não tem prova  
[  
DA: sacrificam  
1185 P1: para poder fazer a prova daquelas que tem  
DA: eu já sei eles estão lá e estão assim ((professor imita a posição de apatia do aluno))  
DB: é verdade  
DA: “você você vai fazer prova de outra matéria?”... “sim” (eu sei)  
[  
1190 DB: é... exatamente... você já sabe tem indícios do (  
[  
DA: então cara é  
[  
P1: as disciplinas  
1195 competem entre si?  
DA: compe/muito muito isso daí ó essa quantidade aí de de -- primeiro eu já disse para você que eu acho esse tempo aí perdido em termos assim  
DB: ahn  
[  
1200 DA: isso aí eu acho::... o  
[  
P1: tempo em sala de aula? esse tempo assim

- DA: [ é... isso aí é... isso aí é um tempo perdido
- 1205 DB: nós temos que:
- DA: [ seria mais proveniente que cada um de nós pegasse cinco alunos desses e... sabe? orientação cinco alunos assim desde o... o de/da mate/pega as matérias de matemática que você vai fazer esse ano... DA você vai ficar com esses cinco alunos aqui” e vamos lá... todo dia todo dia... seria mais produtivo do que isso daí... isso aí é improdutivo
- 1210 P1: seria uma mudança de cultura
- DA: mudança de tudo... paradigma uma cultura tudo
- P1: [ essa seria... seria uma proposta para renovar o trabalho em sala de aula
- 1215 DA: [ seria uma proposta... você pega... e:: para eu não ficar com as meninas ((risos)) faz sorteio... faz um sorteio aí e pega cada professor sabe assim... ó tutor mesmo mas aquele cara... e aí sim você dizer “ó se você não fizer isso assim relatórios” tal porque do jeito e:: -- eu concordo com o professor Bernardo ]:: o mercado vai absorver todos eles
- 1220 P1: e nós daríamos
- DA: [ e infelizmente alguns aí vão dar aula de matemática porque ((risos))
- DB: [ é
- 1225 P1: [ nesse modelo que você... nesse modelo que você propõe... nós daríamos... nós cada um né? cada professor... nós daríamos conta de menos alunos
- DA: menos alunos... você você ficaria u: -- tá dez alunos -- que você realmente... pegaria na mão e dizer “ó você precisa mudar completamente... você precisa fazer isso fazer aquilo”... aí vem o controle dos pais muitos desses aí estão com os pais a quilômetros de distância... um::: sabe... é uma coisa assim que:::... igual eu falei para vocês eu tive aluno ano passado que eu precisei (falar) para ir em um psicólogo “ó você está com problemas... você tem problemas sérios” eu vou falar
- 1230 P1: é... ahn
- DA: [ eu e ela falando “eu vou falar com a psicóloga se você me permite eu vou chamar uma psicóloga... você está com problemas”
- DB: sabe o que mais me choca?... é que eles não se preocupam... não
- P1: se se a... se eu fizer
- DA: [ não há preocupação deles... tanto faz tanto faz
- 1240 P1: se eu éh... esse trabalho que estamos fazendo com vocês a gente vem fazendo já:: há algum tem/há alguns anos... né?... e::: uma coisa que a gente nunca fez assim pelo menos de modo mais sistemático éh:: a mesma atividade com que estamos fazendo com vocês com os alunos... nunca fizemos... e se eu disser para vocês que estamos fazendo agora
- 1245 DB: ah que bom
- DA: [ oh que bom... que bom
- DB: capaz... legal
- P1: é?
- 1250 DA: (que bom)
- P1: se eu disser para vocês que::: aquele aluno que está ali:
- DA: dormindo
- P1: dormindo... ele está fazendo a mesma coisa que vocês
- DB: capaz
- 1255 P1: eu dou mais detalhes na/no segundo bloco ((risos))
- DB: muito boa essa aí ((risos))
- P1: [ ((risos))
- 1260 P1: ok... a gente... faz uma pausa agora ((pesquisador cumprimenta os professores))e depois a gente inverte e vem com a aula do professor Bernardo
- DA: beleza
- P1: uhn

DA: segundo bloco achei que era em outro dia ((risos))

1265

### ANEXO L - TRANSCRIÇÃO DA ACC COM O DOCENTE “B”

- P2: ((risos)) ai ai... deixa eu só -- dá uma licencinha... para eu pegar ((pesquisadora dois levanta-se para ligar o projetor))
- 5 DA: a está desligado ((ruídos)) ((pesquisador um levanta-se))
- P2: ahn::
- DA: tem senha aí
- P2: tem senha ((risos))... cansei de esperar pelo ( ) ((ruídos)) ficou muito tempo
- DA: uhn:: ((sons do computador))
- P2: agora tem que achar a outra pastinha aqui
- 10 DA: sacanear ela ((risos)) é o aluno ó esse é o aluno ((risos))
- P2: é:: ó
- DB: é o momento aí do::
- P2: momento de aluno
- DA: e eu era um... olha eu era um aluno terrível também... eu falo para mim mesmo que se eu tivesse um
- 15 aluno que nem eu ia levar muita bordoadada ((risos)) porque eu pegava as coisas com muita facilidade só ia fazer arte ((ruídos)) -> e eu acho um pecado cara colocar os alunos bons no no meio e aí e obrigá-los ao mesmo tipo de aula a eu acho terrível... ((ruídos)) eu acho que a escola nã/... -- o um ali?
- P2: isso... o primeiro ali
- 20 DB: deixa eu colocar os (óculos) quem sabe para eu ver alguns ( )
- [
- DA: o: esse aqui... o um aqui?
- P2: do lado
- DA: esse aqui... ahn::
- P2: é na parte... não... no lado na parte de de na parte de de cima
- 25 DA: aqui?
- P2: e::/é... mais para cima um pouquinho
- DA: este
- P2: esse:: ((mediadora dois levanta-se)) aqui
- [
- 30 DB: reproduzir?
- P2: vem... vem aqui que você consegue::... ( )
- A'sV: não sei se o senhor vai falar já... mas tem um exercício que dá só matriz ( )
- DBV: certo então vamos fazendo esse aí para
- [
- 35 DA: nossa mas que pouco aluno
- DB: sala muito grande
- DBV: ((ruídos)) tem algum especial?
- [
- 40 DA: dois... quatro... seis sete... ((vídeo em andamento))
- DB: olha saiu um aluno
- [
- DA: ela ela pediu licença?
- DB: não ((risos))... -- também não posso criticar nada ( ) ((vídeo é pausado)) estava sendo gravado
- 45 DA: um dois três quatro cinco seis sete
- DB: sete
- DA: mas aí é mais fácil ou não?
- DB: a sim
- DA: é
- DB: é
- 50 DA: por isso que... lembra que eu te falei que tem professor que: da matemática que não larga a matemática porque::
- [
- DB: isso... exatamente... dá aula para quatro alunos né?
- DA: na matemática:: a gente:: eu eu dei aula para três alunos
- 55 DB: é... exatamente
- DA: AÍ é... pô não TEM comparação... ninguém dorme ninguém pisca ( )
- [
- DB: exatamente... cinco e meia vai embora
- 60 para ( )...
- [

- DA: é uma maravilha  
 DB: tem é... exatamente  
 DA: por isso que::... tem colega nosso aí que não larga e não sai e não quer e né::  
 DB: porque faz um plano de ensino né... -- tanto por isso também que justifica... -- não estou falando mal mas  
 65 é um FAto né?  
 [ ]  
 DA: não... é FAto isso  
 [ ]  
 DB: (você me conhece) ( )  
 70 [ ]  
 DA: é fato... é fato... -- eu falei para ele... isso é FAto ( )  
 DB: ou seja... você faz um plano de ensino né?... começa com:: de/quinze alunos... termina com cinco né?...  
 diferente de dá uma aula para a engenharia que a gente começa com quarenta e quatro e termina... -- tá  
 termina menos... -- mas acontece que no segundo semestre já começa os quarenta e quatro de novo... por  
 exemplo  
 75 DA: eu tenho cem alunos  
 DB: é  
 DA: não dá o que  
 [ ]  
 DB: e os professores  
 80 [ ]  
 DA: e e de química... civil... mecânica... elétrica... é tudo junto... é um balaio de gato  
 DB: qual é o trabalho que eu tenho de corrigir prova disso aí?... nada... éh:: eu sento... eu sentei esses dias...  
 eu corrigi isso aqui acho que foi... num dia aí e... em menos de meia hora... es::TÁ TUdo corrigido e as  
 notas estão envi/enviadas tudo para os coordenadores  
 85 DA: eu dava quatro quatro provas no semestre... impossível... quase me matei... quase me matei... quatro  
provas eu fazia... uma por mês... dei duas  
 DB: a a  
 [ ]  
 DA: para cem alunos... não dá não dá cara  
 [ ]  
 90 DB: aqui eu me dei o luxo de pegar aqui e desprezar uma uma nota porque  
 [ ]  
 DA: terça-  
 feira... vai lá para ver  
 [ ]  
 95 DB: posso dar várias provas  
 [ ]  
 DA: tem aluno que tem que ir no corredor fazer prova... -- terça-feira eu tenho prova... --  
 essa sala aí que obrigam a gente a dar aula para cinquenta alunos... é um CRIme... num dia de prova a  
 gente tem que por aluno lá fora... não dá para passar entre os alunos e o quadro... e aí cola::r... celular... -  
 100 - que nem eu tinha problema agora estou respondendo sindicância lá por causa de celular que tiraram  
 nó/que tiraram foto de prova...-- é impossível... (é impossível)  
 [ ]  
 P1: sindicância?  
 DA: sim... ahn:: não sei... vocês não sabem da sindicância do aluno que tirou... foto da prova e mandou para  
 105 fora o professor resolveu mandou para dentro e ele vendeu  
 P1: você você comentou isso aí  
 [ ]  
 DA: é isso aí  
 [ ]  
 110 P1: mas não sabia que era uma sindicância  
 DA: é... sindicância... está terminando isso daí agora  
 P1: ma/a/algue[m] denunciou isso? como é que foi isso?  
 DA: sim os alunos denunciaram... os alunos denunciaram  
 P1: denunciaram o colega?  
 115 DA: denunciaram o coLEga porque ele está:: fazendo... é ilícito né?  
 P1: e te chamaram para responder por isso?  
 DA: me chamaram... não... me chamaram  
 [ ]

- P1: para dar depoimento?
- 120 DA: é  
DB: é como eu falei  
[  
DA: é muito complicado
- 125 DB: é como eu falei... é/essa turma ali... -- vê quando ano passado quando tu era coordenador a gente conversava com eles né?... -- então é/essa turma ] eu nem considero mais uma turma... isso aí é um... são umas pessoas que eu tenho já uma... todos eles ali  
DA: si::m... foram todos meus alunos... ó ((professor aponta para a projeção))  
DB: e é o segundo ano... então isso nem dá para mais comparar por exemplo com a... com a tua turma  
DA: é
- 130 [ DB: isso aí são pessoas que eu saio no corredor e encontro e:: e como eu falei  
DA: a gente... -- opa... -- ((professor embarra no mouse sem intenção)) a gente sabe onde mora... → a gente sabe tudo  
DB: e... problema de cada um deles
- 135 [ DA: exatamente... é difícil ( )  
[ DB: então já é uma coisa extremamente::  
DA: e é o que sobrou dos cinquenta ((risos))
- 140 DB: não... eles começaram com... eram ( )  
[ DA: não o primeiro semestre lá de matemática né?  
DB: a:: é  
DA: não vai misturar... → não vai ter outra coisa aí no meio aí... isso aí
- 145 DB: é... são eles e são eles  
DA: e:: e o nível de::: de busca desses alunos é muito maior  
DB: pode perceber a a a a o posicionamento deles  
[ DA: é  
[ DB: não estão com ombros caídos né?
- 150 DA: sã/é muito maior... é muito maior... eles serão futuros professores querem fazer mestrado  
DB: é uma motivação para  
[ P2: a turma começou co::m quarenta?
- 155 DB: não... essa aí não... ela começou com:: ((vídeo é iniciado)) a agora não me lembro... dezessete eu acho  
DBV: mas antes vocês lembraram daquela das minhas duas equações que eu disse se é igual alguém?  
A'sV: faz a quinze?  
DBV: não... agora o professor está ocupando a parte... autoritária dele aqui
- 160 DA: ((risos))  
DB: ((risos))  
A'sV: então tá bom... depois faz a quinze?  
A'sV: ((risos)) depois faz... ((risos)) não ( )... ((vídeo em andamento))  
[ DA: essa é a Aline?  
DB: é
- 165 DBV: alguém fez aquelas duas equações que eu deixei aqui? que são iguais  
A'sV: eu pensei  
[ A'sV: a gente combinou que não ia ter pergunta né?  
A'sV: eu pensei... em multiplicar ambas por menos i...
- 170 [ DB: a gente combinou  
[ DA: que não ia ter pergunta ((risos)) ((vídeo em andamento))  
DBV: tá então vamos lá quais eram as duas equações aqui?... tá Aline vem aqui e faz para nós aqui... eu só pela sua sugestão eu sei que vai dar certo
- 175 A'sV: tá bom



- [  
 DBV: vai lá ((aluna vai até o quadro))  
 DA: ó ela vai ((vídeo em andamento))  
 180 DB: é  
 DA: ela vai ((vídeo é pausado)) mas veja bem... essa menina já tem... um ano de PIBID ((Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência))?  
 DB: é  
 DA: a::: essa de cabelo comprido já tem PIBID.... o Henrique é PIBID  
 185 DB: [ é professor  
 DA: é professor... o outro lá:: também... o irmão dele já está no mestrado aquele magrão lá do canto lá  
 DB: [ é  
 190 DA: [ o Alisson a  
 Carol... -- a Carol não me lembro se ela está no PIBID -- quer dizer... são alunos  
 DB: [ é... essa não está... é  
 195 DA: [ que já tem  
 iniciação à docência no sangue né?  
 DB: [ a a:::  
 200 DA: [ e por aí é muito diferente  
 DB: [ a Ana ali  
 205 DA: [ muda  
 DB: tem um trabalho com o Richard que a/apresenta (as outras estão) no PIBID então::  
 DA: Ana... a essa aqui é a Ana  
 DB: é  
 DA: está de cabelo preso  
 210 DB: i::sso exatamente  
 DA: esse pessoal aí é ou é::  
 DB: mas como eu falei  
 DA: [ uhn isso aí é um/NOSsa muito legal trabalhar com eles... e mesmo assim a gente tem que estar  
 215 lá a gente tem que bater tem que... todos serão professores aí sem... problema nenhum todos esses aí  
serão professores... bons professores... farão:: desempenharão muito bem o papel deles... mas aqueles  
 cinquenta engenheiros lá... que que eles vão fazer na vida? ((vídeo é iniciado)) -- hoje eu dei os parabéns  
 para eles lá... é o dia do engenheiro  
 DBV: ((ruídos)) eu vou apagar o quadro  
 220 DA: o DA ainda consegue usar uma parte do quadro que eu não consigo ó ((risos))... é um pouco mais acima  
 ((risos))  
 A'sV: eu vou multiplicar a de cima por i ao quadra/i só i  
 DB: eu estava olhando... como eu esfrego aquele apagador ((risos))  
 A'sV: vai ficar y i igual i ao quadrado x  
 225 DA: [ teve um um um inteligente -- essa é outra coisa ó... -- ((vídeo é pausado)) teve um  
 inteligente que aqui no ENEM ((Exame Nacional do Ensino Médio)) -- teve Enem aqui né? -- fez o favor  
 de colar um cartaz BEM no meio do quadro... olha a inteligência rara da pessoa... lá bem acho que está  
 230 bem na na altura da cabeça do professor tem u/uma listra assim que estragou os quadros... vai nas salas aí  
 eles estragaram o quadro branco... colaram o negócio bem ali  
 DB: a os as pessoas que fazem limpeza pegam o pano que fazem do chão e limpam o quadro né?  
 DA: cheio de:::... querosene acho que é  
 DB: é... às vezes você não consegue mais apagar uma parte lá do quadro direito ((vídeo é recomeçado))  
 A'sV: e a de baixo também vai multiplicar por i  
 235 DA: [ e depois tem a temperatura e à noite é muito bom de dar aula né?... à tarde ((risos)) nessas salas cara

- ((vídeo em andamento))
- A'sV: aí esse i ao quadrado... é igual a menos um
- 240 DA: que silêncio né? que diferença né? que beleza ((risos)) ((vídeo em andamento))
- DB: são pouquinhos
- DA: muito legal
- A'sV: aí eu não lembro mais
- DBV: então vamos fazer o seguinte... vamos porque se você multiplicar aqui por i aqui tu não vai mudar...  
então você chegou
- 245 A'sV: eu multipliquei que nem está no bilhete vocês se lembram pelo que que eu multipliquei?
- DBV: [ não... não mas não tem  
problema... se você multiplicar as duas pela mesma coisa
- 250 A'sV: [ ahn
- DBV: elas vão continuar sendo a mesma... então quando tu multiplicou essa aqui por i tu teve }  
[ uhn
- A'sV: [ essa coisa né?...
- 255 DBV: cancela os mais  
[ a sim claro
- A'sV: a ideia era boa...
- 260 DBV: a ideia era boa...
- A'sV: o:... só que aqui está trocado ((o marcador cai da mão da aluna)) opa ((risos))
- A'sV: o pincel está mordendo?
- A'sV: caiu... pronto
- DBV: viu... ainda bem que eu não falei pra ele que eu não tinha entendido ( ) porque se eu tivesse dito ela não  
tinha vindo no quadro né?... foi por isso que eu dei uma carta de recomendação pra ela... ((risos))
- 265 DA: chantagista ((risos))
- DBV: certo então vamos ... qual é o outro que você falou pra fazer agora?... vamos trocar figurinhas
- A'sV: quinze
- A'sV: quinze
- DBV: alguém não entendeu isso aqui?
- 270 A'sV: entendi
- A'sV: entendi
- DA: bom aí aqui eu acho uma coi/essa essa ((vídeo é pausado)) hora eu acho legal viu... há um co/há um  
co/um:: qual é a palavra?... uma:::... um conhecimento tão grande quando a gente trabalha assim::... por  
exemplo eu dei aula para eles ano inteiro ano passado se eu se eu fosse dar aula agora eu já sei o nome de
- 275 todos eles e tal então há um há um conhecimento tão grande que quando você pergunta “vocês  
entenderam?” você consegue entender se realmente eles entenderam ou não
- DB: [ éh:: e eu fiquei na dúvida da da
- 280 Aline porque
- DA: [ é:::
- DB: [ por/porque ela é meia::: não sei se:::... é meio sensível né?
- DA: é mais tímida né?
- 285 DB: é
- DA: é meio retraída e tal eu acho que ela já fez essa matéria né?... porque essa: a a Aline
- DB: [ não  
[ não é/a Ana não é dessa
- 290 DA: turma né?
- DB: a tá a Ana a Ana:: não... a Ana não
- DA: a Ana não é dessa turma... você falou Aline né?
- DB: i::sso
- 295 DA: a tá
- DB: não é que o/a... a Aline ela estava passou por uns problemas de depressão né?

- DA: essa eu não sabia... -- ó está vendo um ano afastado --... você sabe tudo e... é essa que eu acho a diferença e isso aí para mim é muito mais produtivo
- 300 DB: [ é::: ela estava um tempo aí que se tu perguntasse uma coisa para ela e ela não sabia ela fazia uma choradeira né?  
[
- P1: produtivo por quê? explica um pouco para a gente
- 305 DA: porque éh:::... eu acredito eu acredito que o/a profissão de professor... a profissão de professor é uma das mais gratificantes que existem na face da terra porque é pessoa com pessoa... e QUANDO há reciprocidade que o/AÍ você você  
[
- DB: uhn  
[
- 310 DA: se realiza como professor... como pessoa... como ser humano... você você vê o crescimento do próximo você vê o teu crescimento você aprende com eles... ESSE é o ideal então quando você tem um ambiente desse que você co/conhece a menina que teve depressão então você você já sabe éh éh:::  
[
- 315 DB: como aborDAR
- DA: pisar em ovos e éh  
[
- DB: ahn éh:::
- 320 DA: éh::: a gente sabe que ali a Ana por exemplo se fosse... -- eu acho que ela já fez... -- então você SAbe que a menina já fez... éh::: segundo a a a::: a Ana Maria reprovou em fundamentos então sendo assim não quem sabe  
[
- DB: é é... é  
[
- 325 DA: coisas assim... SAbe das dificuldades... sabe que a Ana e a outra outra vem de Beltrão que o ~~lago~~ vem de Coronel que as se se você consegue mapear direitinho todos os e::: passa a ser um relacionamento muito íntimo... a eu acho que a a intimidade ela... éh::: acaba éh::: predominando e você consegue até até desenvolver relacionamento de amiZade  
[
- DB: é  
[
- 330 DA: você você consegue isso... você consegue motiva::r você consegue cativa::r... mesmo que a motivação seja interna... éh:::... o::: DB é um éh::: doutor em Álgebra então quando -- para essas para essas crianças assim “pô estou tendo aula com um doutor em álgebra” --... sabe... no meu tempo ISSO éh::: uma coisa assim::: não não::: eu nem sei explicar o que seria ter um doutor porque eu não tive nem mestres...  
335 meus professores foram gra/foram graduados... então para esses alunos assim verem “puxa vida eu posso chegar lá” que nem o professor falou  
[
- DB: uhn  
[
- 340 DA: ou “vou superar esse professor vou ser melhor e tal” e eles têm aula éh::: com outros professores que::: de outras áreas que são muito bons naquilo que FAzem né? que defendem que é a a/da parte de educação que eles gostam muito laboratório e ir para a sala de aula... eles são entusiastas né? eles são entusiastas eles não perderam o entusiasmo do professor ainda eles estão... na flor da pele só que daí ( ) ir lá levar aquele choque daquela realidade né? do do da escola pública eles daí também tem essa coisa  
345
- DB: é... -- que nem eu falei para eles... -- o ano passado comecei cálculo um e eles não sabiam frações né?
- DA: exato  
[
- DB: fiz/comecei o meu curso com com conteúdo da quinta série lá... ensinando eles somarem frações...  
350 então:::
- DA: eles cresceram muito né? então é isso é muito legal... já pensou se a gente pegasse dois qua/ -- esse que eu falei no no na conversa anterior... -- se tivessem dois quatro seis sete engenheiros que você dissesse ó... eu acredito que seria muito diferente
- DB: e isso  
[
- 355 DA: mas:::

- [  
DB: quando você faz a pergunta “como motivar?”... -- então a pergunta... -- como esses então... continuam e os outros não continuam né?... porque a: eles tiveram aula } com os mesmos professores né?  
360 P1: eles eles fizeram parte de uma turma que iniciou com quantos alunos? com:  
DB: quarenta e quatro  
[  
DA: quarenta e quatro  
[  
365 P1: com:: cinquenta?  
[  
DB: quarenta e quatro... o o ano passado  
PA: mais os que (eles forçam) e que acabam com cinquenta porque já sabem eu vai da::  
DB: então:  
370 DA: desistências põe então logo cinquenta  
DB: você vê que... éh::... a psicologia ( ) esse -- a:: que sei que eu gosto... de/e concordo -- é a motivação ela é interna... a pergunta é... aquela criancinha de sete anos que vai lá e quer tirar dez dez dez... e tem outra que não está nem aí... alguém pode dizer assim “ah o futuro”... que que é futuro para essas crianças né?... vai pensar que uma com sete anos vai dizer “eu vou querer ser... neurocirurgião”... criança não consegue entender que is/isso... então tem esses alunos aqui... o que... porque que eles continuam -- e eles fazem os exercícios  
DA: fazem  
DB: fazem os exercícios... → TENTam fazer erram mas TENTam né?... porque que eles estão fazendo isso e os colegas deles não fizeram isso né?  
380 DA: e eles se comparam com a turma que entrou esse ano... -- eu sei disso né porque:: a gente acaba conversando com todos eles -- mas a turma que entrou esse ano é muito mais fraca que eles... e eles cobram isso de “mas como que foi  
[  
DB: exatamente  
385 [  
DA: foi foi cobraram da gente agora o/esses alunos que estão vindo assim tal éh::  
[  
DB: e/eles  
390 [  
DA: sabe... então é um é um/eles têm essa essa questão assim... muito clara... neles assim de...  
DB: e os alunos porque eles tiveram uma::... uma característica diferente... eles falaram que quando chegaram aqui os outros co/os os veteranos... só falavam mal do curso para eles né?... “que vocês vão ver vocês vão se ralar nessas matérias vocês vão fazer o que lá”... → então eles falaram que quando chegaram aqui os:: veteranos só falavam mal do curso para eles né?... então eles até tinham feito -- um ali tinha feito um projeto entregou para coordenação mas a coordenação ignorou o projeto do rapaz... -- que ele tinha feito um projeto né? o Renato de::... de eles fazerem para os alunos que o curso não era um bicho... e era possível através de estudar vencer as dificuldades... mas a coordenação ignorou né? o::... certamente não servia para nada para ela né?... → para a coordenação... ignorou -- vê os aLUnos fizeram um projetinho para... auxiliar os alunos que entraram... e a/ -- o o curioso que a coordenas/coordenadora é da educação né?  
DA: é  
DB: é curioso esse tipo de coisa assim... em/então... e hoje eles falam para o/para os colegas... como o professor falou que o... que está sendo ( ) (o curso rasteiramente né)... o os bichos agora né?... e os bichos como tem... dife/porque os bichos tem um respeito por eles... -- porque ao contrário:: -- porque eles foram incen/incentar os os que chegaram e daí os outros ficam chocados quando eles fazem:: os comentários do que que eles estudaram né?... e o que que os outros estão vendo agora e:: daí os outros perguntam “mas como é que nós vamos fazer o resto do curso com isso que nós estamos...” → como estão vendo... então... eu volto a bater naquela tecla que quando o professor oMITE de faze:r... de cumprir  
410 pelo menos um::... falei das do (diurno)  
[  
DA: uh  
[  
DB: o professor... é diferente do professor do profeta que o professor já sabe  
415 o que que precisa... então quando o professor oMITE alguma coisa ele está fazendo exatamente o papel que a escola fez... tirando o/a possibilidade do aluno aprender

- DA: é  
DB: e... o próximo ano se eu fosse dar o curso porque aquela menina lá... Ana ela reprovou em fundamentos  
[
- 420 DA: sim  
[  
DB: a matéria que esse ano aí foi tratada aí com  
[
- 425 DA: é  
[  
DB: desleixo  
DA: desleixo  
DB: e:: -- estou sendo assertivo e dando uma opinião profissional... não importa se é meu colega mas:: foi tratada com desleixo... -- ela teve... foi a aluna com MAis dificuldade aí... ela passou porque::... digamos que eu tive uma... fiz um... uma... pesei na balança se valia a pena reprovar ou não mas:: resolvi na minha avaliação aqui que ela... não ia morrer se passar na disciplina... então... o professor que for dar essa disciplina... no ano que vem... já:: vai ter essas dificuldade/vai vai ser... aqueles alunos que estão lá vão enfrentar a mesma dificuldade de que quando eles se/ -- se pegar um professor que vai cobrar deles -- os alunos lá vão enfrentar o mesmo choque quando o sujeito sai do ensino médio e chega aqui... não trabalharam... decente... o professor não exigiu deles o esforço um comprometimento... então toda vez que NÓS professores deixamos de fazer isso... de maneira
- 430 DA: proposital né?  
DB: é:: ou... preocupando com o bem estar do aluno... essa é uma preocupação... que talvez não seja nossa a:: a gente tem que... -- bom é um ser humano... -- e esses alunos professor eu comecei com o livro do:: do::
- 440 DA: Coelho?  
DB: não do:: do Elon  
DA: do Elon  
DB: e a gente tentou resolver quase todos os a a aqueles exercícios... eles ficavam as/assustados iam lá e “a professor não consigo fazer” mas eles foram... eles foram lutando lutando... e por isso que eu pesei e::
- 445 aprovei a menina porque eu sabia que no início o curso foi bastante puxado né? ((ruído)) então achei que não valia a pena prejudicar ela  
[
- DA: essa discussão é bem... -- desculpa te cortei pode falar  
P1: eu eu eu me lembro quando nós conversamos a primeira vez sobre... sobre a aula que nós observamos né?... que vo/você éh:: compartilhou conosco que tinha um um projeto de extensão que você realizou  
DB: a sim  
[
- P1: no qual os alunos iam para o quadro calcular  
DB: isso exatamente
- 455 P1: [ e e e e:  
[  
DB: aquele do ano passado lá  
[
- 460 P1: quando quando nós perguntamos... porque isso não acontecia na: na graduação na licenciatura em letras você é em::...  
DA: engenharia  
[
- 465 P1: matemática  
[  
DA: a::  
[
- P1: você disse que... porque lá ahn:: lá não teria jeito os alunos  
[
- 470 DB: não  
[  
P1: não iriam ao quadro  
DB: não... do das engenharias né?  
DA: é... as engenharias eles não vão  
475 DB: é... das engenharias  
P1: das engenharias?

- DB: que não vão é  
P1: na matemática você sempre ( ) que eles que eles vão  
480 DA: [ eles vão  
DB: [ eles vão são esses aí né?... nas engenharias é aquilo que o professor falou lá  
485 DA: [ é  
DB: o ano passado eu ia:: eu ia fazer o::... o projeto mas na/não:: tive tempo de... -- eu tinha dois projetos com eles né?... -- então não deu para mim:..  
P1: agora você você é -- pelo que a gente viu ali -- escolheu a a::...  
490 DB: [ a Aline  
P1: [ a Aline para que fosse ao quadro é isso?  
DB: é  
P1: para chamar para  
495 DB: isso... porque ela é mais espontânea né?... foi a... pensamento que eu tinha que ela é mais espontânea né?  
P1: e não ch/não não não teria chamado um outro ali para  
DB: não é como eu falei aque/eu tentei o Júlio que é o mais... é um sujeito mais sério... que foi uma hora que ele que ele tinha:... me corrigido uma coisa que eu tinha feito errado né?... eu falei para ele “já que tu me corrigiu agora é tua vez de ir no quadro para eu ver ( )” ((risos)) mas daí ele ele ficou no (ele é meio tímido) daí eu vi que ele não que ele não ia... e a e a Ana também não iria porque ela não... não iria conseguir fazer  
500 P1: (sério) ela não iria conseguir fazer?  
DB: não  
P1: não estava preparada é isso?  
505 DB: não ela está ela está bem perdi/bem perdida nessa parte da matéria aí ( )  
P1: quem é ela?  
DA: essa ruivinha aqui ó ((professor indica a aluna na projeção com o cursor do *mouse*))  
DB: também ela está morando  
510 P1: [ de cor de rosa ali?  
DA: [ éh não... é a outra do lado o::... essa aqui é a Ana  
PB: é  
515 P1: [ a:: tá  
DA: essa daqui é a outra... é a Letícia  
DB: é  
P1: eu eu eu gostaria que a gente voltasse o vídeo  
520 DA: [ uhn  
P1: e e observasse bem a::: a aluna quando ela no quadro... está resolvendo o... a equação  
DA: ahn  
P1: [ (no quadro)... o cálculo ((vídeo é iniciado))  
525 A'sV: não sei se o senhor vai falar já mas tem um exercícios que dá só matriz ( )  
DAV: [ certo então vamos fazendo esse aí para... tem algum especial?  
DA: a a Gabriela está aí ó  
530 DB: a sim eu acho que ela até vai sair agora  
DA: a:: tá... ((vídeo em andamento)) nem tinha visto que era a Gabriela que tinha saído  
DB: é ela é uma aluna que me deu uma decepção... muito grande  
DA: é?  
DB: ( )  
535 P1: a saída dela não te incomodou?  
DA: não agora não... ela é porque... éh/ela foi uma das alunas que ( ) decepcionante... tem potencial mas não

- rende
- DBV: (...) aqui que são iguais
- DA: ó a Ana ( ) copiar ali
- 540 A'sV: eu pensei
- A'sV: [
- A'sV: a gente combinou que não ia ter pergunta né?
- A'sV: em multiplicar ambas por menos i
- [
- 545 DBV: tá então vamos lá quais eram as duas equações aqui?... tá Aline vem aqui e faz para nós aqui... eu só pela sua sugestão eu sei que vai dar certo
- A'sV: tá bom
- [
- DBV: vai lá ((aluna vai até o quadro))... eu vou apagar o quadro
- 550 P1: dá dá uma pausa para a gente ( ) ((vídeo é pausado))
- DB: a não deixa eu falar um comentário antes
- [
- P1: fica à vontade
- DB: é que di/diferente numa turma dessas sair uma pessoa... do que numa turma... grande... aqui como nós
- 555 NOS conhecemos ( ) isso aqui não dá para me ver eu aqui e ver numa aula que nem o professor Antônio isso... que SÃO diferentes porque aqui sai uma uma pe/eles mesmos se policiam para não abusar da:: da paciência né?... numa turma que tem quarenta e poucos alunos... se eles ficam... digamos assim... se:: gerenciANDO → autogerenciando... em seguida nós perdemos o... o o controle... então numa turma a forma de proceder aí na... na nessa:: numa turma pequena é diferente -- pelo menos eu penso... -- de quando for
- 560 uma turma grande... porque se lá não... aqui vai sair uma pessoa... daqui a pouco po/pode pode sair outra mas é uma coisa::... esporádica... por exemplo têm alunos aí que nunca faltaram duran/foram noventa e nove:: foram::...
- [
- DA: é
- 565 DB: noventa e seis aulas noventa e três... noventa horas mesmo que foi dado tem gente que nunca faltou nunca né?... então:: éh:: como o professor falou é uma coisa totalmente diferente dar aula para esses alunos aqui do que dar para uma turma de::
- [
- P1: e/eles são alunos que que estão ali porque passaram por uma seleção
- 570 DA: rigorosa já?
- [
- DB: RIgorosíssima
- DA: éh:: eles sabem que precisam ter um um::
- [
- 575 P1: se se nós fôssemos iniciar uma turma NOva entrando agora na universidade ao invés de termos quarenta se fôssemos ter quatro grupos
- [
- DA: vinte e cinco
- 580 [
- P1: quatro grupos de dez alunos éh:: será que haveria menos chance de de evasão... de desistência?
- DA: olha... tenho eu tenho QUase certeza disso... tenho quase certeza disso... eu tenho quase certeza
- [
- 585 P1: você teria uma atenção mais::
- [
- DA: ← se nós pegássemos onze professores... onze professores identiCADos com a matemática... →  
identificados com a licenciatura... e e você colocar e onze aí eu eu até falei demais aí uns:: cinco cinco  
seis professores
- 590 DB: uhn
- [
- DA: identificados que pegassem esses alunos... no:ssa
- P1: em turmas menores
- 595 DA: em turmas menores ( )
- [
- P1: seria menos evasão

- 600 DA: [ muito menos  
P1: [ esses alunos se encontrariam mais no curso  
DA: [ muito menos  
605 P1: [ permaneceriam  
[ muito menos  
DA: [ muito menos  
DB: na na UNICAMP  
610 P1: [ o índice de repetência diminuiria?  
DA: MAS::  
DB: na na UNICAMP uma vez eu assisti um um uma palestra de um professor deles e eles fizeram lá uma  
uma eles o departamento adotou uns alunos né? em que sentido assim cada professor ficou -- ele não  
615 dava aula mas ficava ficou responsável para orientar os alunos -- então por exemplo... ele o professor  
vinha... toda semana... marcava uma hora para comé/"como é que está indo o curso?" só esse tipo de  
atitude que nem eu falei lá... que dá uma proximidade... faz com que o aluno se sinta pertencendo a  
alguma coisa né?... porque ele vem aqui e ele não está pertencendo a nada né? senta naquela naquela sala  
de aula aí sem nenhum colega  
P1: superlo/superlotada é isso?  
620 DB: não no sentido de... ele é mais um né? ele não ele não... ele não ele não ele não se vê como um indivíduo  
sendo parte de alguma coisa né? éh:: essa então (um lado) parece que eles fizeram essa parte aí que cada  
professor ficava aí... e não deixava o aluno se matricular em muitas disciplinas... então... via o aluno não  
está rendendo então "tu tem que fazer essa disciplina não adianta querer fazer... se::: matricular em numa  
625 coisa... que::: que precisaria disso como pré-requisito mas eu vou me matricular só porque tem aqui como  
se fosse um supermercado que eu vou entrar aqui e vou jogar quatro disciplinas na minha cesta e vou  
fazer"... então::  
DA: [ imagine éh e com esse número de alunos você pode pegar o livro adotar um livro  
"estudem e vamos fazer seminário"  
630 DB: [ é exatamente não precisa fazer prova  
[ e vamos discutir as ideias você muda tudo aquele negócio de sair o  
DA: pincel da mão do professor é automático  
635 DB: você não precisa fazer  
[ é automático  
DB: eu só fiz prova por causa de dois três alunos que tem ali  
P1: os teus alunos continuam indo para o quadro assim nessa turma  
640 DB: não terminou terminou agora né  
P1: terminou?  
DB: terminou terminou  
P1: pretende continuar com esse tipo de  
645 DB: [ não eu não vou dar mais aula na matemática  
P1: vai pegar o que? as engenharias?  
DB: eu vou pegar as engenharias  
P1: e aí... não tem jeito de trabalhar com o pincel na mão deles  
DA: a lá é (  
650 DB: [ ahn:: eu acho eu acho muito difícil... eu... porque eu éh éh isso é uma coisa que eu ainda vou  
analisar o semestre que vem ainda como eu vou... porque... nós temos que ver uma coisa que nós temos  
uma dificuldade muito grande (por exemplo) na engenharia... que é o aluno chegar com sete com oito  
nove dez disciplinas... imagina que eu não consig/provavelmente na engenharia tu querer fazer  
655 (conforme tu) não vai ter tempo para fazer... tempo DEles fazer -- eu tenho tempo -- eles não tem tempo  
porque:: conforme eles tem aula praticamente o di/o dia todo né?... então::  
P1: as disciplinas concorrem também cada uma com as suas tarefas }



- 660 DA: [ vixi... se existissem projetos integradores né?... por exemplo eu falo muito em um curso de E.D.O ((Equações Diferenciais Ordinárias)) pra civil
- DB: ahn
- 665 DA: “gente isso daqui vocês vão usar muito muito em vibrações... estudem vibrações... fazer análise dinâmica de estruturas vamos vocês vão usar muito”... porque ficar “vocês vão usar vocês vão usar” né? de repente hum::: fazer um projeto integrador entre o o... disciplinas “vamos faZER... vem aqui vamos fazer junto”
- DB: [ isso
- DA: mas não com cinquenta... aí que está o problema... então vamos pegar dois três alu/DEZ alunos vamos fazer um trabalho bem feito... de repente gera um trabalho para apresenTAR ou uma coisa assim
- DB: foi o que eu fiz em EDO ((Equações Diferenciais Ordinárias))
- 670 DA: [ é::
- DB: que que eram onze alunos
- DA: aí dá CERTo
- DB: [ eu peguei todo um::
- 675 DA: você moTiva... você tá “você quer você quer ser engenHEiro civil? vamos estudar vibrações vamos lá vamos no... laboratório de vibrações vamos ver os modos de vibrar olha aqui e tal tal”
- P1: só que num projeto de curso diferente
- DA: é::
- 680 DB: [ é:: mas o o problema que nós temos aqui
- DA: [ nessas aulas tradicionais
- 685 DB: [ ( ) não podemos dizer que... ser menos corporativistas e adiv/admitir que nem todo mundo que é engenheiro conhece matemática... esse é um problema sério... e
- DA: tem o outro lado que tem muito professor de matemática que não:: quer
- DB: [ que não sabe ((risos))
- 690 DA: é... não quer sabe... não:: não quer sair daquilo ali
- DB: [ isso
- 695 DA: [ a zona de conforto... é maldita
- DB: [ não não não não quer
- DA: [ zona de conforto
- 700 DB: [ pegar um livro e se expor
- DA: [ é a maldita zona de conforto
- 705 DB: [ porque você pegar um problema da engenharia você vai se expor
- DA: vai
- DB: porque... e tem gente que prefere
- DB: [ é Matemática aplicada né?
- 710 DA: é:: o suje/
- P1: [ certo?
- DB: o sujeito quer ficar no no:: não quer ver (o aluno)
- 715 DA: [ zona de conforto
- DB: [ não quer ver o aluno solto

- 720 P1: [ (não quer aplicar Matemática)  
 DA: é:: ele quer se::r...  
 DB: não... ele não quer ser... → não quer se expor né?
- 725 DA: [ é  
 [ porque o:: e daí::  
 DB: ele não quer errar e errar faz parte  
 DA: [ é::  
 [ da nossa profissão... é que o aluno ele está tão acostumado com aquele professor feijão com arroz dele que vai lá e faz as continhas e:: éh::
- 730 P1: e dá tudo certo  
 DA: e dá tudo certo... e quando ele vê um professor errar para ele é um absurdo mas é no erro que você aprende também... → o erro tem que ser valorizado “mas por que que está errado?”... → por que que eu errei?” ou o o
- 735 P1: [ ma/o  
 ↓  
 DA: “se você errar isso aqui num prédio o prédio vai cair? ou não vai cair?”
- 740 P1: [ você você dá prova não dá?  
 DA: dou  
 [ (quando)
- 745 P1: [ dou duas avaliações por causa desse sistema aí ( )  
 [ (há casos) assim que os teus que os teus alunos pegam por exemplo e desenvolvem numa folha o cálculo... e:: até metade estava no caminho certo e dali para frente houve algum... erro ali... e dali para frente não... e num exercício como esse como é que você avalia?
- 750 DA: já fui extremamente radical e dar zero... → dar tudo errado e hoje eu chamo ele... chamo faço... ainda ainda consigo com com alguns alunos digo ó... “vamos quer ir ver lá a prova?” -- eu não entrego a prova né? – “vamos lá na minha sala lá ver a prova e tal”... falar “pô... que que você errou que que você não errou que que você fez que que você não fez...” eu ainda fa/hoje eu ainda faço
- 755 P1: [ e dá a chance de ele continuar ( )  
 [ quando eu
- 760 DA: falo para ele ir pro quadro... o quadro na sala lá ó ((ruído)) faz o (exercício) aí tal  
 P1: e aí... ele... dali para frente ele resolve e acerta  
 DA: [ ele resolve... ele resolve
- 765 P1: [ e:: e pontua  
 [ pontua  
 [ e ganha crédito naquela questão?
- 770 DA: [ é:: sim  
 P1: como é que você faz Bernardo?  
 DB: a eu tenho::... eu dou uns critérios de correção né? eu descontei do português né?... (porque) errou ortografia já perdeu vinte por cento da questão
- 775 P1: sério?  
 DB: sério... e:: -- não eu sou... não é a toa que eu sou um monstro ((risos)) -- não errou não acertou triângulo já perdeu vinte pon/vinte por cento da questão ((docente A ri)) ele:::

- 780 P1: [ e e mas e aí ele tem chance de refazer?  
DB: não... não::... ele tem ele tem chance de substituir fazer uma prova substitutiva é o nosso é o nosso... nosso sistema diz né? que ele tem::... ele tem: a chance de fazer a substitutiva... para corrigir se ele está... então eu eu corrijo... eu tenho um critério de correção como eu falo para eles esse critério de correção é se nós dois discutirmos aqui e alguém for corrigir e a pessoa vai ter que ir corrigir de acordo com esse critério... eu vou corrigir do meu critério aqui que é o critério de valorizar o que ele fez... erro de Matemática básica anula a questão... por isso se o cara lá
- 785 DA: raiz quadrada de:: nove  
DB: não éh: por exemplo aquelas raiz quadrada some e as somas das raiz quadrada  
DA: a::  
DB: errou aquilo lá... errou a derivada do:: do seno... porque:: não pode
- 790 DA: [ é básico  
DB: [ não acredito mais que uma pessoa... agora se errou sinal essas coisas aí que são... coisas
- DA: corriqueiras  
DB: [ corriqueiras  
DA: não prestou atenção  
DB: daí provavelmente eu eu::... eu dou integral a questão... por exemplo assim se eu vejo que o processo...  
DA: é::
- 800 DB: [ é muito bom do rapaz né?... e... daí:: eu dou integral não importa se ele errou o sinal isso:: não importa... se ele tem uma clareza muito grande no procedimento ali e foi um::... uma desatenção não foi erro é uma desatenção
- 805 P1: uhn  
DB: [ que que não não:::  
P1: [ aí você considera::  
DB: [ éh éh éh integral a:: a questão... agora quando ele::  
DA: comete absurdos
- 810 DB: é... eu fa/geralmente eu faço algumas questões ( ) questões que eu digo para ele que eu quero que eu... na hora de corrigir eu quero ver assim eu quero que explique eu quero que tenha língua portuguesa ali eu quero... "por isso não sei o que lá como o esquema isso" eu quero que ele vá... colocando lá e às vezes por exemplo nessa turma aqui eles eles... a Ana Maria fez uma prova maravilhosa escreveu lá uma REdação né? de matemática né? e eu pedi autorização para ela para mostrar para eles como era uma prova e depois eles me disseram que foi muito legal aquilo que eu fiz né? que -- e agradecer também a Ana Maria -- mostrar para eles o que que eu queria da prova né?... que era uma coisa bem escrita deta/detalhada não... quero que a pessoa explique né? o que está fazendo não quero ver uma conta ali jogada... porque que eu falo para eles que não é uma mania minha... todo mundo vai ter que concordar que se tem uma coisa explicada... você consegue corrigir melhor... se uma pessoa explicou uma coisa direitinho ali e aparece um erro daqui a pouco... fica me/fica mais fácil entender se aquilo foi uma distração ou:: ou não sabe mesmo... se... então eu tento fazer esse tipo... mas eu não sou tão rigoroso eu coloco aqueles aqueles critérios lá né?... daí eu tiro aqueles pontos mesmo que eu:: não admito que uma pessoa não... está aqui e não sabe acentuar retângulo... pego e tiro... e é por i/... -- você pode não acreditar mas ele não sabe aonde que fica o acento do retângulo
- 825 P1: eu acredito  
DB: é::  
P1: eu sei  
DA: ( )  
DB: é verdade né?
- 830 P1: eu acredito... bom eu queria te perguntar o seguinte éh:: quando a aluna vai ao quadro... você:: no momento em que ela começa a faz/a a resolver a questão você decide apagar o quadro  
DB: a:: sim foi eu acho que eu expliquei para ti né? porque como eu fui éh:: -- volto a frisar -- essa menina

- 840 aí... eu já tive uma situação com ela eu presenciei quando nós fazíamos um projeto de (experimentação) né?... e:: ((pigarreou)) daí nós estávamos tentando resolver uma coisa e ela disse “NÃO sei...” e eu comecei “mas por que que tu não sabe?” “eu NÃO SEI”... “mas vamos lá não sabe” e ela se tacou a chorar
- DA: ahn::
- DB: mas abriu um berreiro lá e chorava chorava chorava chorava chorava... daí ( )... eu resolvi apagar o quadro para não ficar olhando o que ela está fazendo para... para não tenta::r
- 845 DA: deixar ela mais nervosa
- DB: mai/mas nervosa né? eu eu -- como eu já falei para ti aquele dia -- ela ter vindo ali foi um ato... um esfo/um heroísmo da parte dela... porque ela:: ela está se tratando dessa... depressão dela né?... toma remédio e coisa
- 850 DA: [ caraca (não sabia)
- DB: [ então ela já fez um esforço muito grande né?... então eu resolvi apagar o quadro ali para ela não:: ficar com aquele olhar assim
- P1: ahn:: conforme ela calcula com/conforme ela resolve né? a questão no:: no:: no quadro... ela FAla
- 855 DB: uhn
- P1: [ ao mesmo tempo que escreve... eu gostaria que vocês analisassem essa fala e e:: e nos dessem uma posição... o que é essa fala dela quando ela
- DB: tá
- 860 P1: escreve ali no quadro? reparem só
- DA: para mim ela está repetindo nossas ações porque assim que a gente faz né?... eu eu porque ela já é do PIBID então ela está preocupada com os colegas e está explicando para os colegas o que ela está fazendo
- DB: é mas um/uma coisa que você nota é que na hora que:: que eu que eu falo que não vai dar não vai dar certo né?... -- NÃO eu sabia que --
- 865 DA: [ ela trocou o sinal né?
- DB: não ela:: multiplicou as duas equações as duas equações por i
- DA: [ por i
- 870 DB: então ela só trocou de lugar as equações
- DA: [ é::
- DB: só que quando ela fala AUtomaticamente éh ela vai olhar para os colegas e::... numa busca de... informação
- 875 DB: de apoio né?
- DA: é
- DB: então... éh ela se preocupa mui/é porque ela tem uma preocupação muito grande com a imagem dela... o que que as pessoas pensam ela é inteligente ou não é... tem essa preocupação exacer/eu já falei para ela... que é para diminuir essa:: deixa
- 880 DA: o barco (fluir)
- DB: [ trabalha e deixa os resultados:: aparecerem... e:: e aproveita os resultados que tu está tendo não:: não se não olha para o lado e compara com aquele que está naquele canto lá... faz a tua parte... e ele não tem nada
- 885 P1: então para para o Antônio disse que essa fala dela... vamos ver vamos dar uma olhada... ela fala que... dirigida aos colegas
- DA: para mim é ((vídeo é iniciado))
- P1: ela está seguindo o modelo dos professores?
- DA: seguindo o modelo... ó ela largou o papel e tal para tentar fazer sem o papel
- 890 DB: exatamente
- DA: [ é importante autoestima
- DB: isso
- DA: ela está explicando como professor... -- na minha cabeça
- 895 A'sV: vai ficar y i igual i ao quadrado x
- DB: não... pausa só um pouquinho ali
- DA: volTAR?

- DB: não só pausa faz favor ((vídeo é pausado)) o o... você veja que... e isso me deixa feliz ela dizer que ela vai multiplicar por i... porque nós temos aqui na matemática uma aversão generalizada com essas pessoas que vem lá “vou passar para cá” porque passar não é uma operação matemática... esse processo aí que é de
- 900 [
- DA: de (impacto)
- [
- 905 DB: entenDER a operação aquilo que eu falei não é o número que temos que entender nós temos que entender as operações nós operamos com os números os números apenas contam um dois três... o... operar com os números é a operação que é importante. não é o número o número... ele está paradinho... ele não tem propriedade... dois é um mais um só isso não... dois conta:: dois objetos... mas é a operação que é importante e eles vão
- 910 DA: por isso que te/eu acho que ela está se esforçando PARA ser professora porque ela está se esforçando em explicar
- [
- DB: e::/exatamente
- P1: ela está no PIBID?
- 915 DA: está
- P1: ela está
- DB: então ela está falando man/... com cuidado de falar essa linguagem matemática
- [
- DA: exatamente
- 920 P1: essa essa fala
- [
- DB: que aprendeu aqui... que aprendeu aqui
- [
- P1: essa fala dela... ela está dando aula então?
- 925 DA: isso
- P1: é isso?
- DA: ela está dando aula
- P1: mas essa fala ao mesmo tempo não não a auxilia (como trabalhar) resolvendo o exercício?
- [
- 930 DA: auxilia... auxilia
- DB: é porque::
- [
- DA: auxilia muito
- [
- 935 DB: repetindo em voz alta é:: excelente né? a gente éh sai do automático → a gente fixa começa a perceber o que está falando
- P1: porque você faz isso o Bernardo faz isso ((professor A ri))
- DA: é ela está repetindo as nossas ações... eu falo para eles “ó cuiDado cuiDado com aquilo que vocês falam que vocês não vão fazer porque é a primeira coisa que vocês vão fazer” ((risos))
- 940 P1: mas mas e ela faz isso olhando pro quadro quando ela está calculando ali está... o exercício no quadro
- DB: e/e/eu também sempre explico para eles que... -- empresta aqui um pouco faz favor -- ((professor B pede uma agenda emprestada para pesquisadora dois)) fazer uma conta aqui e lá naquele quadro são diferentes né?... aqui eu consigo
- DA: ter uma noção do todo né?
- 945 DB: um todo numa página bem pequena... no quadro aquele i está desse tamanho né? aquela equação que aqui estaria num pedacinho está desse tamanho né?... então eu acho talvez que conversar ajuda a memorizar aonde estão as coisas
- [
- DA: estão as coisas
- 950 DB: éh:: eu estou conjecturando aqui eu não tenho certeza tá... então:: é muito grande para para a gente trabalhar com todo aque/uma equa/é uma equaçãozinha
- DA: e é um apoio emocional ela está (segurando)
- [
- P1: então ela ela está buscando ao mesmo tempo orientar os colegas como professora
- 955 DA: sim
- P1: e se orienTAR
- DA: é::

- P1: é isso?  
 DB: (é isso)  
 960 DA: tanto é que ela “vou largar o papel aqui” e tal  
 [
- P1: conforme ela resolve  
 DA: é::  
 P1: não não concorda Bernardo? ela está ori/buscando apresentar aos colegas o que ela está fazendo e ao  
 965 mesmo tempo se orientar  
 DB: éh eu... eu:: não sei tambe/não sei discordar também né? essas coi/(que eu dou) normalmente mais  
 matemática e essa é mais uma questão de... concordar  
 [
- DA: ( )  
 970 DB: ou não contigo aí olhando o que ela está fazendo... eu eu não sei porque eu nunca PENso nessas coisas  
 que eu estou fazendo lá né?... não não:: PENso talvez seja o o objetivo do projeto né? de a gente pensar o  
 porquê que está fazendo aí... mas eu não penso no que que eu estou falando  
 P1: mas você você... isso faz sentido para você? ela/você concorda com o: (Bernardo) parece que concorda  
 DA: eu concordo... conhecendo ela conhecendo a aula tal  
 975 [
- P1: conforme o que ela fala ela fala éh éh uma explicação que ela está fazendo em voz alta  
 para os colegas conforme éh vai aparecendo a resolução do exercício no quadro  
 [
- DA: e está se convencendo  
 980 DB: éh:: está ( )  
 [
- P1: porque ela se orienta (na hora de)...  
 [
- DA: ela está se convencendo ao “que eu estou fazendo está correto...” como  
 985 professo/ela SAbE que o professor é algebrista que que ele vai ele vai exigir dela o linguajar correto a  
 postura correta... éh:: se ela falasse “eu vou passar os x para cá” o professor já iria chamar a atenção dela  
 [
- DB: eu já iria dar um  
 990 piti ali ((risos))  
 [
- DA: ela ta/está se esforçando para ser profeSSORA e ao mesmo tempo estar dizendo para ela mesma  
 “não eu” -- tanto é que ela derruba o canetão fica nervosa  
 [
- DB: é::  
 995 [
- DA: ó “o canetão está me mordendo aqui” porque  
 DB: é porque éh::... éh  
 DA: é difícil para eles né?  
 [
- 1000 DB: eu como::  
 [
- DA: é difícil mas aí eles são todos colegas muito colé/muito amigos até eu diria que  
são amigos aí  
 [
- 1005 DB: éh::  
 P1: você você a... pelo jeito concorda com a primeira parte com mais facilidade assim a: ela está explicando  
 para os colegas  
 DB: não é que eu estou pensando sobre mim eu acho que:: realmente esse processo de falar em:: em vo/voz  
 alta porque:: não é uma coisa decorada né?  
 1010 P1: não  
 DB: isso aqui é uma partida de xadrez que a gente está jogando ali... à gente contra o exercício né? então:: éh  
 éh esse o o o falar... e/ele nós nós estamos aqui... e o o falar... me diz o próximo movimento que eu estou  
 falando e talvez permita que o cérebro OUça aquilo ali e::... e diga que está fazendo sentido né? que você  
 não vai perder a... você está fazendo uma um bom movimento eu eu pensaria assim nesse NESse  
 1015 momento eu:  
 P1: entendi... ((vídeo é iniciado)) P2... alguma coisa... não?  
 P2: não



- DB: e:: se ele não tem essa... essa... RUmo inicial que é através do estudo  
 DA: (fica totalmente perdido)
- 1080 DB: [ que:: para ter entendimento tu não consegue de justificar nem... não dá nem para justificar porque que o argumento dele está errado  
 DA: aí só tem uma saída né?
- 1085 DB: [ é::  
 DA: [ você vai e faz para não se::/encher o saco tu vai e faz então faz assim
- 1090 DB: [ é esse tu percebe assim que o aluno não consegue entender porque que tu está dizendo para ele que está errado... não esse daí é o:: momento que:: que dá vontade de virar para o quadro e e vou vou terminar essa aula de uma vez  
 P1: certo  
 DA: rodamos?  
 P1: eu acho que sim ((vídeo é iniciado)) ali você foi auxiliar né?
- 1095 DB: i/isso exatamente  
 A'sV: eu multipliquei que nem está no bilhete vocês se lembram pelo que que eu multipliquei?  
 DBV: [ não... não mas não tem problema
- 1100 DB: você vê que não há nem um:: ó/ e não há reação dos colegas  
 DA: [ ela está ( )... não ((vídeo em andamento))  
 P1: porque não?  
 DB: a... não mas e:: aquele rapaz que está lá ele vai dizer uma coisa baixinho lá ele vai dizer assim “não me lembro”
- 1105 DA: como?  
 DB: ele diz “eu não me lembro”  
 DA: a:  
 DB: éh o agora o áudio não pega eles falam
- 1110 A'sV: só que aqui está trocado ((o marcador cai da mão da aluna)) opa ((risos))  
 P1: esse pincel que cai ((vídeo em andamento))  
 DA: nervosismo né?... aumentou o nervosismo dela  
 P1: é::  
 DB: ó lá ó
- 1120 DBV: viu... ainda bem que eu não falei pra ele que eu não tinha entendido ( ) porque se eu tivesse dito ela não tinha vindo no quadro né... foi por isso que eu dei uma carta de recomendação pra ela... certo então vamos ... qual é o outro que você falou pra fazer agora?... vamos trocar figurinhas  
 A'sV: quinze  
 DBV: quinze
- 1125 DB: essa Ana aí foi o:: então veja bem se você tivesse que falar com algum aluno eu pediria que você falasse com a Ana... a Ana entrou aqui era um zero à esquerda... ela não era um zero à esquerda ((vídeo é pausado)) ela era um zero MUITO longe da esquerda... se você estivesse na esquerda você não veria aquele zero ela e o Renato que é também  
 DA: [ é
- 1130 DB: eram dois alunos SEM diferença os dois nós poderíamos se se puder usar ter/adjetivos adjetivo; (dúbios) nós diríamos que eram ruins para caramba... um continua ruim para caramba e ela não... está aí ó... na última prova foi a maior nota da da prova... ela reprovou no primeiro ano é a segunda disciplina que ela ela não tinha feito álgebra linear ainda ela estava atrasada com o o cálculo
- 1135 DA: [ a:: trancou  
 DB: então você vê a diferença de de um aluno que entrou... -- i/isso que eu que eu já sugeri para:: acho que para vocês que estavam -- éh:: perguntar para essas pessoas que eram pessoas que entraram e não sabiam bulhufas de nada elas reprovaram em... três disciplinas no primeiro ano
- 1140 DA: só tem três que reprovam né?  
 DB: é ((risos)) sim  
 DA: fundamentos... não para para reforçar que elas reprovaram em matemática né?



- DB: é exatamente  
[
- 1145 DA: porque daí é ou elas tem informática é:: né? então fundamentos cálculos e a geometria analítica  
[
- DB: então reprovaram nas três... isso então reprovaram nas três matérias de matemática reprovaram nas nas nas três o ano passado... elas passaram ela passou nas três só que eu eu comecei a ver uma/ela:: foi em dois mil e onze que entraram... em dois mil:: e doze no primeiro semestre eu dei aquela matéria lá de de discreta né? daí... QUase ia reprovar ela ( ) ficou com cinco e meio mas daí eu fiz uma:: um retrospecto dela do:: na na disciplina e daí como eu comecei -- a primeira prova foi uma porcaria na segunda melhorou e na última e tal -- aí eu peguei e:: e eu repro/reprovei... aprovei ela com cinco e meio e reprovei o:: o Renato com cinco e expliquei para ele porque que eu estava reprovando ele e estava aprovando ela para ninguém sair dizendo por aí que... expliquei porque que eu estava reprovando... e o o hoje não tenho o mínimo arrependimento de ter aprovado ela com cinco e meio e reprovado o outro com cinco porque o outro nunca
- 1150 DA: não andava  
[
- DB: tanto é que eles eram tão amigos e ultimamente não:: -- essa pessoa que a gente deveria escutar o que que aconteceu com ela que... então talvez ela se motivou... o que que motivou ela né?
- 1160 P1: veja só... nós é:: vocês perceberam que têm duas alunas trabalhando conosco né?... uma é a:: é a P3  
DB: é essa eu conhe/  
[
- P1: a outra é a P4
- 1165 DB: P4 não conheço  
P1: é a/acho que trabalhou com o o DA  
[
- DA: sim ( ) sim
- 1170 P1: com você foi a P3 né?... as duas trabalham juntas também... e:: houve u/a a ideia né? -- partiu partiu inicialmente da P4 né? falou assim “mas o que nós vamos fazer com os professores não podemos fazer com os alunos também?”  
[
- DB: ahn
- 1175 P1: aí eu falei nós falamos para ela assim né?... “podemos... mas precisa construir isso... deixa caminhar... a gente vai descobrir onde que a gente atua”  
DB: ahn  
P1: e elas foram e e convidaram... quem elas conseguiram alcançar né?  
DB: ahn  
[
- 1180 P1: quem elas conseguiram a:: acessar... aquele aluno que estava debruçado  
[  
DB: ahn  
DA: dormindo  
[
- 1185 P1: dormindo certo? depois ficou meio acorDado lá e tal não no canto que você foi  
DA: o... sei ( )  
P1: é... e:: a Aline  
DB: a Aline? aquela ALI?  
P1: é
- 1190 DB: caPAZ  
P1: a Aline  
DB: não acredito aí que... aí me conte então que ((risos))  
P1: certo? então eu não sei ainda porque porque e:: esse trabalho que eu e a P2 estamos aqui fazendo com vocês
- 1195 DB: a:: tá  
DA: a:: ( )  
[
- P1: é a P3 e a P4 que estão fazendo com a Aline  
[
- 1200 DB: ah:::  
P1: e o:::  
P2: Bruno

- DB: a você está fazendo com a Aline e aquela lá que foi no quadro?  
P1: é::  
1205 DB: a:: tá não eu queria desculpa eu queria a Ana aquela ali  
[  
P1: então assim  
DB: não mas a Aline excelente também... não mas a Ana ali a Ana foi a que reprovou em tudo no início  
[  
1210 P1: é::... o que eu estou te falando é assim  
[  
DB: a::: tá tá  
P1: elas elas foram tentar acessar os alunos que  
[  
1215 DB: a:: tá tá tá  
P1: acessaram esses dois que a/aceitaram trabalhar né?  
[  
DB: a::  
P1: o que vocês acham dessa... dessa ideia?  
1220 [  
DB: a excelente excelente  
[  
DA: a:: excelente  
P1: porque os alunos também eles vêm e observam e podem trazer um  
1225 [  
DA: eles tem uma visão... claro  
DB: é exatamente nós aqui estamos... olhando daqui para lá e eles estão olhando de lá para cá  
P1: é:: e aí uma coisa que eu fiquei pensando né? primeiro eu fiquei me perguntando “mas será que o professor é DA e DB aprovariam isso”  
1230 [  
DA: mas::  
P1: concordariam com isso achariam que isso né?... procedente isso é procedente... vocês estão dizendo que sim  
DA: é  
1235 P1: eu fiquei pensando assim bom... se eles acharem que isso é procedente... éh:: talvez olhando o que eles dizem do traba/ -- porque não tem como discutir docência sem você entrar na discencia né?  
DA: é::  
DB: uhn  
P1: o professor falar do seu trabalho sem falar dos alunos  
1240 [  
DB: éh:: exatamente  
P1: e parece que o professor fala muito mais dos alunos do que:: certo? eu acho que do outro lado o processo é inverso né? pare/o o discente vai discutir a discência né? mas ele vai falar do professor e tal... dependendo do que aparecer lá... em função do que aparece aqui vocês concordariam se eles concordarem né?... fazemos uma uma reunião o:: a:: quatro  
1245 [  
DA: uhn  
P1: DA DB os dois alunos éh:: acho que oito na verdade né? ((risos))  
DA: é:: não... seria (muito bom)  
1250 [  
P1: vamos para uma sala de aula... nos reunimos em oito ali né?  
[  
DA: seria ótimo nossa  
P1: P2... eu... P4 P3 do nosso lado  
1255 [  
DB: não... tranquilo  
P1: professor DB DA... a Aline e o Bruni  
DB: tá  
[  
1260 P1: e:: e aí va/o:: o assistimos os vídeos juntos e::... e aí a gente pinça alguma coisa do que eles falaram a gente e pinça alguma coisa que vocês falaram que tem relação e que provavelmente não vão estar de acordo e a

- DB: [ ahn  
1265 P1: [ gente faz vista de um tema de uma conversa a oito }  
DA: beleza  
P1: o que acham?  
DB: não tranquilo... tudo bem
- 1270 P1: [ vocês topam isso?  
DA: sim... com certeza  
P1: topam?  
DB: mas e por/porque que você não investiga o -- para tentar aquela coisa da... motivação -- éh éh que nem  
1275 uma entrevista com a Bru/com a Julia com com pessoas que::: que estavam aí em::: por exemplo -- eu  
não dava nada para ela -- e::  
DA: a Ana Maria é outro exemplo  
DB: [ é mas ela desistiu do do:: ela adoeceu e... é outra pessoa né? que ela ela  
1280 adoece ( ) é um curso cheio de pessoas no noturno né? que tem ( )  
DA: [ a Ana Maria adoeceu?  
DB: ela adoeceu e  
P1: [ teria teria sido ótimo né mas infelizmente a gente não consegue  
1285 DB: é:::  
P1: mas é uma é uma coisa para a gente pensar para uma próxima né?... éh::: ouvir a indicação do professor...  
qual aluno poderia (são aqueles)  
DB: [ é:::.... i/i/isso são aqueles profe/aqueles alunos que reprovaram em tudo mas eles não desistem né?  
1290 P1: é  
DB: o que que faz eles continuarem né? e porque... havia um um conjunto de indi/indicadores que eles não  
iriam ter futuro né? se nós formos analisar as três reprovações na matemática e agora estão aí e não  
reprovaram (mais) em nada  
1295 P1: é::: mas assim vocês compreenderam a proposta?  
DB: sim  
DA: não... eu entendi  
P1: [ pinça alguma coisa do que eles disserem lá... que não necessariamente vai estar de acordo  
1300 com o que vocês disseram  
DB: não tranquilo  
DA: [ ótimo ótimo  
1305 P1: [ pinça o que vocês disseram e a gente faz disso tema de uma discussão para a gente tentar [ não  
DB: tranquilo a Aline ela vai ser muito legal porque ela é uma pessoa que vai fala::r sem:::.... papas na língua  
((risos))  
1310 P1: bom por enquanto acho que é isso P2 não sei se [ sim  
P2: [ sim  
DA: [ beleza  
1315 P1: né?... estamos dentro do nosso  
DA: ótimo ótimo  
P1: cronograma de [ ( )  
DB: ( )  
1320 P1: escapou o que?  
DB: ( ) ((risos)) éh::: por isso que eu me insp/me prolongo aqui  
P1: até mais DB

1325 DA: até mais  
P2: gente obrigada  
P1: valeu valeu... grande abraço... tá foi muito legal  
DA: até MAis