

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

"Chamar a atenção sem chamar a atenção": uma tomada de consciência em clínica da atividade docente

Taís Theisen, Anselmo Lima

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17213>

Submetido em: 2026-07-29

Postado em: 2026-07-31 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

“CHAMAR A ATENÇÃO SEM CHAMAR A ATENÇÃO”: UMA TOMADA DE CONSCIÊNCIA EM CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTETAÍS THEISEN¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3356-6143>
<taistheisen@alunos.utfpr.edu.br>ANSELMO LIMA²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1427-2165>
<anselmo@utfpr.edu.br>¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. Paraná (PR), Brasil.² Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: Este estudo investiga uma tomada de consciência de uma professora de Língua Portuguesa, na Educação Básica, em relação ao gesto profissional docente de “chamar a atenção [dos alunos] sem [lhes] chamar a atenção”, ou seja, envolvê-los na aula sem repreendê-los por comportamento inadequado. Isso se revelou em uma ação de formação continuada em um colégio estadual de Pato Branco-PR. O problema da pesquisa é centrado em como ter a atenção dos alunos, no sentido de engajá-los nos estudos, sem censurá-los, em condições reais de sala de aula. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é investigar o gesto espontâneo da professora de destacar a palavra “esboçava” no quadro durante a leitura de um texto feita por uma aluna em sala de aula. A metodologia é fundamentada na Clínica da Atividade Docente (CAD), com filmagem de aulas, entrevistas em autoconfrontação simples (ACS) e transcrição de acordo com o projeto NURC/SP, visando identificar pontos cegos da prática pedagógica e contribuir para a transformação no ensino-aprendizagem. A análise dos dados é orientada por uma perspectiva discursiva (Bakhtin, 2016) e desenvolvimental (Vigotski, 2008). Os resultados indicam que o gesto espontâneo observado no vídeo é uma recriação da atividade docente da professora em um movimento oscilante, denominado atividade reguladora (Lima, 2008; 2010), entre ensinar vocabulário e conter a dispersão discente. Além disso, a tomada de consciência é desencadeada por uma sequência de reformulação do texto oral (Cazzoli, 2026) em situação de autoconfrontação na CAD.

Palavras-chave: clínica da atividade, autoconfrontação, tomada de consciência.

“ATTRACTING ATTENTION WITHOUT ATTRACTING ATTENTION”: BECOMING AWARE IN TEACHING ACTIVITY CLINIC

ABSTRACT: This study examines a Portuguese Language teacher in Basic Education growing awareness of her professional teaching gesture of “attracting [students’] attention without attracting [their] attention”, that is, engaging them in the lesson without scolding them for inappropriate behavior. This was observed during a professional development session at a public school in Pato Branco-PR. The research problem centers on how to capture students’ attention, in the sense of engaging them in their studies, without reprimanding them, under real classroom conditions. Thus, the objective of this study is to investigate the teacher’s spontaneous gesture of highlighting the word “drafted” on the

board while a student was reading a text in class. The methodology is grounded in the Teaching Activity Clinic (TAC), involving classroom videography, simple self-confrontation (SSC), and transcription in accordance with the NURC/SP project, aiming to identify blind spots in pedagogical practice and contribute to transformation in teaching and learning. The data analysis is guided by a discursive (Bakhtin, 2016) and developmental (Vygotsky, 2008) perspective. The results indicate that the spontaneous gesture observed in the video is a reenactment of the teacher's instructional activity in a back-and-forth motion, referred to as a regulatory activity (Lima, 2008; 2010), between teaching vocabulary and managing student distraction. Furthermore, this realization is triggered by a sequence of reformulation of the oral text (Cazzoli, 2026) in a situation of self-confrontation within TAC.

Keywords: activity clinic, self-confrontation, becoming aware.

“LLAMAR LA ATENCIÓN SIN LLAMAR LA ATENCIÓN”: UNA TOMA DE CONCIENCIA EN LA CLÍNICA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

RESUMEN: Este estudio analiza la toma de conciencia de una profesora de portugués de Educación Básica respecto al gesto profesional docente de “llamar la atención [de los alumnos] sin llamarles la atención”, es decir, involucrarlos en la clase sin reprenderlos por comportamientos inapropiados. Esto se reveló en una actividad de formación continua en una escuela pública de Pato Branco-PR. El problema de investigación se centra en cómo captar la atención de los alumnos, en el sentido de involucrarlos en los estudios, sin censurarlos, en condiciones reales de aula. De este modo, el objetivo de este trabajo es investigar el gesto espontáneo de la profesora de resaltar la palabra “esboçava” en la pizarra durante la lectura de un texto realizada por una alumna en clase. La metodología se basa en la Clínica de la Actividad Docente (CAD), con filmación de clases, entrevistas de autoconfrontación simple (ACS) y transcripción según el proyecto NURC/SP, con el fin de identificar puntos ciegos de la práctica pedagógica y contribuir a la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de los datos se basa en una perspectiva discursiva (Bajtín, 2016) y del desarrollo (Vigotski, 2008). Los resultados indican que el gesto espontáneo observado en el video es una recreación de la actividad docente de la profesora en un movimiento oscilante, denominado actividad reguladora (Lima, 2008; 2010), entre enseñar vocabulario y contener la dispersión de los alumnos. Además, la toma de conciencia se desencadena por una secuencia de reformulación del texto oral (Cazzoli, 2026) en una situación de autoconfrontación en la CAD.

Palabras clave: clínica de la actividad, autoconfrontación, toma de conciencia.

INTRODUÇÃO

Na época da popularização do chamado MSN Messenger, havia o recurso “Chamar Atenção” para notificar contatos que demoravam a responder. Quando ativada, essa ferramenta fazia a tela do computador do interlocutor tremer, emitia um som alto irritante e quase sempre garantia a visualização da mensagem. De maneira forçada, era chamada a atenção do contato. Isso é um indicativo do quanto é desafiador atrair e manter a atenção em um diálogo em ambiente virtual.

Na atividade docente, em sala de aula, esse desafio não é menor, pois a dispersão dos alunos é uma verdadeira barreira no processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, surge a necessidade de *o professor chamar a atenção dos alunos*, isto é, repreendê-los e adaptar a sua prática em sala de aula constantemente. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2015, o Brasil é o país que mais consome tempo de aula nesse sentido: “o

professor chega a perder 20% do seu tempo de aula acalmando os alunos e colocando a turma em ordem para poder lecionar” (Bozza, 2016). Além disso, o Brasil lidera em casos de intimidação verbal entre alunos, 34,4%, e intimidação verbal de professores para com alunos, 12,5%. Isso nos leva a pensar qual seria a alternativa para chamar a atenção dos alunos sem censurá-los. Em vista disso, o tema deste trabalho é *a tomada de consciência de uma professora de Língua Portuguesa, na Educação Básica, em relação a “chamar a atenção [dos alunos] sem [lhes] chamar a atenção”*, ou seja, envolvê-los na aula sem repreendê-los.

A partir do dilema supracitado, questionamos acerca de como ter a atenção dos alunos, no sentido de atrair o seu interesse e engajá-los nos estudos sem censurá-los, em condições reais de sala de aula. Para tanto, como engajar os alunos na aula sem os repreender?

Temos aqui em mente que para que o professor consiga chamar a atenção do aluno de forma eficaz e eficiente, deve haver também algo que chame a atenção do trabalhador professor para a sua própria atividade. É nesse contexto que se insere o método da *autoconfrontação*, uma técnica avançada de observação e oportunidade de o profissional, neste caso o professor, se observar, descrever no detalhe o que se vê fazendo no registro audiovisual e se analisar em ação de aula, conforme a metodologia da *Clínica da Atividade (CAD)*. O pesquisador é o interveniente, mediador desse processo e também fomentador da reflexão sobre a atividade do profissional.

Sob essa perspectiva, a intervenção é tida como investigativa e formativa, pois problematiza o trabalho e coloca o sujeito, neste caso o professor, como protagonista. Justamente o que interessa é o problema da vida real do professor, a problemática do professor, a qual emerge na intervenção. Nesse sentido, o jeito de pesquisar em CAD segue a premissa de que é preciso “agir sem ser capaz de prever tudo, a fim de saber” (Clot, 2010, p. 46).

Dessa forma, o presente trabalho analisa dados transcritos de uma autoconfrontação ocorrida em um colégio estadual do Paraná. Trata-se de estudar como uma professora descreve e reflete sobre um episódio de sua aula e como, dessa forma, tem uma tomada de consciência sobre a própria atividade docente por meio do uso da linguagem.

Este estudo é relevante socialmente porque contribui para a ampliação da compreensão sobre a consciência docente e para o fortalecimento de práticas de formação inicial e continuada mais transformadoras. A investigação do *gesto profissional docente* de “chamar a atenção [dos alunos] sem [lhes] chamar a atenção” reflete acerca de como microações por parte dos professores podem favorecer o engajamento discente sem recorrer à repreensão.

Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é investigar o gesto de uma professora de Língua Portuguesa, em um colégio estadual da cidade de Pato Branco, de destacar a palavra “esboçava” no quadro durante a leitura de um texto, feita por uma aluna em sala de aula, com foco no gesto docente de “chamar a atenção [dos alunos] sem [lhes] chamar a atenção”, isto é, captar a atenção deles sem censurá-los.

Para tanto, os objetivos específicos são: 1) analisar como é desencadeada a tomada de consciência da professora em relação a seu gesto; e 2) analisar como a Clínica da Atividade, por meio do método de autoconfrontação simples, favorece a visibilidade de pontos cegos da prática docente. A partir desses objetivos, analisaremos dados de uma intervenção em CAD realizada com uma dupla de docentes voluntários.

METODOLOGIA

Corpus

O corpus desta pesquisa é constituído por dados produzidos durante uma intervenção em Clínica da Atividade Docente em 2023, como proposta de *formação continuada* aos professores (Lima, 2021, p. 61). Ela foi conduzida através do método de autoconfrontação simples e cruzada realizada com dois docentes voluntários de uma escola pública da região sudoeste do Estado do Paraná.

Para a produção dos dados, os professores se auto-observaram em filmagens de suas aulas e descreveram em detalhes um trecho de sua aula. Ambos os professores ministravam aulas para o 7º

ano do Ensino Fundamental II, turma com a qual a filmagem das aulas foi feita. No dia da gravação, essa turma reunia em torno de 25 alunos entre 12 e 13 anos de idade.

Neste estudo, focaremos na análise da “Felícia”, professora assim denominada aqui, que permitiu a *observação* e o *registro audiovisual* de sua aula da disciplina de Língua Portuguesa no colégio. A docente possui formação em Letras-Português e atuava como professora efetiva de Língua Portuguesa no Estado do Paraná no momento dos registros.

A aula escolhida aborda o gênero conto. No trecho em foco, depois de a professora Felícia apresentar o gênero com o auxílio do televisor da sala de aula, os alunos fazem a leitura oral coletiva de um conto nesse mesmo equipamento. Na passagem, uma aluna aqui denominada “Camila” realiza a leitura, com pausas ocasionais para explicações da professora. Felícia, por sua vez, realiza o gesto profissional docente de se aproximar do quadro, em silêncio, e anotar a palavra “esboçava”, verbalizada por Camila durante a leitura do conto. Esse gesto será abordado neste artigo.

É importante destacar que, antes de qualquer registro, uma pesquisa envolvendo seres humanos precisa ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para autorização prévia. Portanto, esse estudo tramitou pela Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio do Parecer Nº 64679722.7.0000.0177.

Clínica da Atividade Docente

Nessa seção iremos abordar a relevância da CAD na atividade pedagógica, uma vez que há muitos “pontos cegos” (Skodowski e Lima, 2026, p.3), aspectos invisíveis ao próprio professor, que repercutem diretamente no ensino e na aprendizagem e podem gerar sofrimento tanto aos professores quanto aos alunos.

A relação de diálogo professor-aluno, no contexto da educação, é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e a Clínica da Atividade Docente (CAD) possibilita que os *pontos cegos na prática educacional* sejam identificados, enfrentados e superados, de maneira coletiva e dialógica. Esta abordagem teórico-metodológica, desenvolvida por Lima (2021) inspirado em Clot (2010), chama a atenção do trabalhador professor para a sua própria atividade, de maneira a desenvolver e ampliar a capacidade de se auto observar e promover a transformação docente, a partir do *estudo da prática real em sala de aula*.

Autoconfrontação simples

A CAD é realizada por meio de métodos como o de autoconfrontação simples (ACS), que, segundo Clot (2010, p. 240), é a “confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador”. O pesquisador, chamado de interveniente na CAD, não vai ao colégio como fiscal da aula do professor, o profissional neste caso, ou como um especialista externo, mas sim como um observador-mediador para realizar uma técnica avançada de observação: a autoconfrontação.

Para passar pela autoconfrontação, ou nos termos de Clot (2010, p. 207-208), “passar a ação pelo crivo do pensamento”, o professor, como especialista de sua área, realiza “um ‘contato social’ artificial consigo mesmo. Ele autoriza uma ‘reentrada’ na ação, uma repetição sem repetição, o recomeço da ação em outra atividade” (Clot, 2010, p. 207-208). Assim, esse processo não consiste apenas em observar e descrever, mas em *recriar a própria ação* pela observação, ou melhor, *pela auto-observação* em ACS.

Além disso, Vigotski (2008, p. 114) aponta que “a transição para a auto-observação verbalizada denota um processo incipiente de generalização das formas interiores de atividade”. Isso vai ao encontro da recriação da própria ação pela observação, uma vez que a professora assiste a sua aula e diz o que fez, na ACS. A recriação, aliás, se dá por estilização e a estilização é atividade reguladora

(Lima, 2026). Para isso, necessariamente, a docente observa sua própria ação e coloca essa observação em palavras.

Transcrição dos dados

Após a realização das sessões de autoconfrontação simples obtivemos *dados clínicos*, os quais foram transcritos na Oficina de Transcrições de um Projeto de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. Isso por meio da utilização das normas de transcrição de Preti (1999), que representam a língua falada de forma gráfica e foram elaboradas pelo Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo, Projeto NURC - SP.

Esse trabalho minucioso de transcrição contribui para que se obtenha a descrição do discurso oral sem que suas marcas linguísticas sejam perdidas. Isso é importante para acessarmos o processo de realização do pensamento na palavra (Vigotski, 2009, p. 409). Por isso, a *fala espontânea materializada na transcrição* dos dados é a essência da análise.

Com o material audiovisual transcrito, foi organizado um quadro. Na primeira coluna do quadro, as linhas estão numeradas de cinco em cinco. Na segunda coluna, estão identificados os enunciadores: “I” para “Interveniente” e “PF” para a “Professora de Língua Portuguesa”, a quem iremos atribuir de modo fictício o nome Felícia. Os alunos estão identificados como “A1” - a quem iremos atribuir de forma fictícia o nome Camila; “A2” - a quem iremos atribuir de maneira fictícia o nome José; “A3” - a quem iremos atribuir de modo fictício o nome Sérgio; e “A7” - a quem iremos atribuir de forma fictícia o nome Egon. Na terceira coluna, estão as falas transcritas.

Para contextualizar, a autoconfrontação simples de Felícia somou 37min01s de registro audiovisual, sendo que a sua transcrição totalizou 710 linhas. A passagem da transcrição analisada é composta por 456 linhas, com fonte Arial tamanho 11, e serão apresentados 16 recortes desse material na seção de análise dos dados.

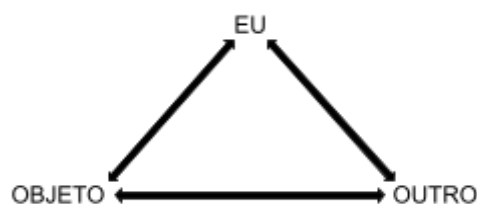
TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Para a análise dos dados, somos guiados pelas contribuições de Bakhtin (2016) a respeito dos *gêneros do discurso*. De acordo com esse autor, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 11) e “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2016, p. 16-17). Logo, na docência, campo da atividade humana, a língua é imprescindível nas interações entre os sujeitos.

Essas interações, inclusive, ocorrem por meio de enunciados, alternados entre os sujeitos do discurso, que sempre são manifestados por alguém e dirigidos a alguém. O autor define enunciado como “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 22) e defende que “todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (Bakhtin, 2016, p. 29).

A *alternância entre os sujeitos da interação* varia conforme a situação comunicativa e todo esse processo linguístico dinâmico compõe o que Bakhtin (2016, p. 99) denomina “tríade viva”. Nesse esquema existe um “eu” (enunciador) que realiza o seu enunciado dirigido a um “outro” (destinatário), e com este coloca em debate o “objeto” (assunto):

Figura 1. Tríade viva



Fonte: elaboração própria fundamentada em Bakhtin (2016, p. 99)

É por meio desta espécie de “arena social” que se percebe como funcionam as relações humanas. O termo “arena” é empregado porque as relações humanas são marcadas pela luta pelo objeto ou *embate dialógico*, que também é uma disputa ideológica. Para tanto, a realidade não é dada, ela é construída de forma linguístico-discursiva.

Tais conceitos são de importante entendimento neste trabalho pois estão profundamente relacionados à tomada de consciência docente, posto que a consciência só surge em relação com o outro, em embate dialógico, e fora da linguagem não há consciência (Lima, 2026). Os outros com quem entramos em relação contribuem para a construção da nossa identidade e da nossa consciência. Ao mesmo tempo que a relação de alteridade eu-outro não nega quem fomos, a nossa identidade se transforma, se desenvolve.

TEORIA VIGOTSKIANA DO DESENVOLVIMENTO

Em diálogo com as contribuições bakhtinianas, nos fundamentamos na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento. Sob essa visão, as Funções Psicológicas Superiores, a exemplo de *atenção*, *percepção*, *emoção*, *sentimento*, *vontade*, *linguagem*, *consciência*, *memória* e *raciocínio*, “originam-se das relações reais entre indivíduos” (Vigotski, 2007, p. 58), estão em processo de amadurecimento através da aprendizagem e surgem duas vezes.

Primeiramente, na relação com outros sujeitos, elas surgem no plano interpsicológico (relação externa). Depois, por meio da mediação de um outro mais experiente, ocorre o processo de internalização e as funções psicológicas superiores passam a aparecer no plano intrapsicológico (relação interna). Em outros termos vigotskianos, os *conceitos espontâneos* se aproximam dos *conceitos científicos*. Isso significa que a vida coletiva é o meio para a atividade individual do sujeito, que começa a controlar os conhecimentos adquiridos de maneira independente. Em concordância com isso, Vigotski (2009, p. 409) defende que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, o que mostra que o pensamento se externaliza e concretiza na língua.

Dentro dessa perspectiva, Vigotski (2007, p. 94-105) apresenta três conceitos importantes para entender como ocorre o desenvolvimento: 1) o *nível de desenvolvimento real* (NDR), que diz respeito ao que o sujeito já consegue fazer sozinho, sem ajuda; 2) o *nível de desenvolvimento potencial* (NDP), que se refere ao que o sujeito pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente; e 3) a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que é justamente a distância entre esses dois níveis. Ela mostra aquilo que o sujeito ainda não faz sozinho, mas já é capaz de realizar com ajuda, encontrando-se em fase de amadurecimento e podendo vir a integrar seu nível de desenvolvimento real.

Esse processo existe apenas com a presença da linguagem, pois os sujeitos medeiam a sua interação pela linguagem. O sujeito que está em fase de amadurecimento, em busca de realizar uma tarefa não mais com ajuda, mas sim sozinho, está também em um embate dialógico (Bakhtin, 2016), neste caso consigo mesmo, e em desenvolvimento. Desse modo, permite olhar para o desenvolvimento de maneira prospectiva, para o que ainda está se formando (Vigotski, 2007, p. 98).

Nesse sentido, quando tais princípios são aplicados à autoconfrontação, acontece uma mobilização da ZPD do professor. É provocado no professor o exercício de se auto-observar e visualizar em si mesmo desafios na sua atividade (Godoy, 2025). Dessa forma, o docente encontra-se

em contato social com o outro, o interveniente, mas sem que este lhe diga como e o que ele deve ou não fazer e passa a enxergar, repensar e aperfeiçoar sua prática na docência com autonomia. Ademais, quando o professor externaliza, por meio da fala, o que faz e passa a perceber elementos que antes não enxergava, ele usa a *função reguladora da atividade*, por meio da linguagem, que será delineada na próxima seção.

ATIVIDADE REGULADORA E O GESTO DOCENTE

Na Clínica da Atividade Docente, entende-se que o instrumento é a junção do artefato, tido como instrumento do outro, e o gesto. Ele carrega sentidos construídos socialmente e não surge pronto na atividade individual (Lima, 2014, p. 4). À respeito disso, o sujeito utiliza de atividades alheias, se apropria do artefato ao introduzi-lo na sua própria atividade e assim o converte “do estado de instrumento do outro ao estado de instrumento seu” (Lima, 2014, p. 28).

Nesse processo é explorada a *atividade reguladora*, a qual o autor define como “complexo processo de reestruturação de uma atividade que acaba de esbarrar em uma dificuldade” (Lima, 2010, p. 207), ou seja, a adaptação do sujeito “às circunstâncias sempre relativamente estáveis (e frequentemente “desfavoráveis”) nas quais ele possa se encontrar” (Lima, 2014, p. 28). Nestas circunstâncias, o sujeito oscila “entre dois extremos ou dois pólos opostos, correspondentes a dois motivos antagonistas ou contraditórios, até que se estabeleça entre eles um relativo equilíbrio: o gênero de discurso e de atividade” (Lima, 2010, p. 207). Ainda, fazem parte dessa *oscilação* as operações: complicada e complicadora. Nesse sentido, o gesto expressa sentidos, conflitos e escolhas do sujeito na sua necessidade de adaptação a determinados contextos.

Sob esse viés, inclusive, Althaus (2013, p. 46) apresenta o gesto profissional de um sujeito como “a forma individual de utilizar um gênero que é social em determinado meio”, neste caso na docência. Sob essa visão, o gesto docente ganha grande importância. Ele não é tido apenas como um movimento físico, mas como um instrumento que é parte de um sistema de significados construídos e situados (Lima, Althaus, 2016).

Pode acontecer de o gesto profissional docente ser tão automático que o professor “deixou a consciência” (Clot, 2010, p. 157) e o realiza sem perceber. Entretanto, “seu sentido não é, de modo algum, transparente” (Clot, 2010, p. 157). Logo, não é evidente nem para quem observa de fora nem para o próprio professor, embora seja crucial que o docente esteja atento e ciente sobre seus gestos quando ministra suas aulas (Freitas; Neto, 2023, p. 8). Do mesmo modo, é crucial que “pontos cegos”, mencionados anteriormente, sejam visibilizados. Isso vai ao encontro da visão de Clot (2010, p. 157) ao afirmar que o gesto “se apresenta na atividade profissional um pouco como a palavra na atividade de linguagem”, o que reforça a importância desse elemento no trabalho docente.

CONSCIÊNCIA E ATENÇÃO

Para Vigotski (2007, p. 57-58), a consciência é um *contato social* comigo mesmo, em que eu me desdubro em duas pessoas: “eu”, eu mesmo, e “eu”, como um “outro” para mim mesmo. Este parece também ser o entendimento de Noushad (2008). “Eu” antes da tomada de consciência sou de um jeito, tenho determinado grau de consciência. Entretanto, depois de uma tomada de consciência passo a enxergar coisas que antes eu não enxergava, e isso me transforma, pois passo a ser outra pessoa: o “eu” depois da tomada de consciência. É nesse ponto que reside o desenvolvimento, e as sessões de autoconfrontação simples possibilitam direcionar um olhar diferenciado ao próprio trabalho docente em sala de aula para que ocorram essas tomadas de consciência e o desenvolvimento.

Clot (2010, p. 208) enxerga a consciência como “o desdobramento do vivido, revivido para viver outra coisa”, bem como uma “dimensão psicológica na vida do ofício” (Clot, 2010, p. 130). Nesse viés, o vivido em sala de aula se desdobra na ACS, é revivido pela auto-observação para se viver a

tomada de consciência como outra coisa a ser vivida. Assim, a consciência é recurso necessário para o desenvolvimento do sujeito.

Aliás, na perspectiva deste autor, a tomada de consciência não é “a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta - a re-criação - desse objeto psíquico em um novo contexto que o ‘faz ver de outra maneira’” (Clot, 2010, p. 148). Para mais, tomar consciência é “metamorfose do passado” (Clot, 2010, p. 148) e consiste em “redescobrir o que ele [o passado] havia sido como uma possibilidade, finalmente realizada entre outras possibilidades não realizadas, mas que nem por isso deixaram de agir” (Clot, 2010, p. 148). Desse modo, o ser humano é pleno de possibilidades não realizadas a cada instante, o que quer dizer que para cada enunciado que eu produzo existem infinitas possibilidades de enunciados que eu não produzi.

Ao encontro disso, Vigotski (2004, p. 14) propõe que “a consciência das próprias sensações significa que elas atuam como objeto (excitante) de outras sensações: a consciência é a sensação das sensações, exatamente da mesma forma que as simples sensações são a sensação dos objetos”. Aqui, entendemos “sensação” como “experiência”.

Outra função psicológica superior fundamental nesse trabalho é a atenção, sem ela não há consciência. No que se refere à atenção, Vigotski (2007, p. 27) indica que “dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à atenção”. Acerca disso, o autor aponta que “a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática” (Vigotski, 2007, p. 27).

ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados produzidos na CAD, foi preciso transcrevê-los previamente. Por isso, tal material audiovisual foi transcrito conforme as normas de transcrição de Preti (1999, p. 11-12), do Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo, Projeto NURC - SP:

Quadro 1 - Normas de transcrição para a análise do texto oral

SINAIS	SIGNIFICADOS
parênteses “()”	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	formulação de hipótese do que se ouviu
barra “/”	truncamento na fala
LETRA MAIÚSCULA	entonação enfática
interrogação “?”	pergunta

dois pontos “:”	prolongamentos vocálicos, de vogais ou consoantes, que podem aumentar para “::” ou mais
reticências “...”	qualquer pausa
((parênteses duplos))	comentários descritivos do transcritor
- - hífen duplo - -	desvio temático
colchete “[”	simultaneidade de vozes
aspas “ ”	citações literais ou leituras de textos durante o diálogo
Obs.: os sinais supracitados podem ser combinados; são utilizadas iniciais maiúsculas somente em nomes próprios ou siglas; são utilizados sinais fáticos, como “ah” e “uhum”; não é utilizada a pontuação regular da escrita, como vírgula e ponto de exclamação.	

Fonte: elaboração dos autores adaptada de Preti (1999, p. 11-12)

Com os dados transcritos, realizamos a análise. Para isso, selecionamos atentamente 16 passagens oriundas da sessão de autoconfrontação simples para apresentar o processo de tomada de consciência da professora Felícia. Esses trechos escolhidos e comentados em ordem cronológica demarcam aspectos fundamentais para o entendimento da análise. Como mencionado anteriormente, o material transcrito está estruturado em um quadro, no qual há três colunas: 1ª) a contagem das linhas; 2ª) os enunciadores; e 3ª) a transcrição das falas.

A princípio, procuramos indícios do processo de tomada de consciência nos enunciados de Felícia na sessão de autoconfrontação simples acerca de sua própria atividade docente. Depois, observamos como essa consciência se construiu ao longo da descrição da aula realizada pela professora, especialmente quando ela procurou explicar o gesto profissional docente de destacar a palavra no quadro. Posteriormente, analisamos os enunciados que representam a tomada de consciência docente nos dados e o que ela desencadeou na continuidade do diálogo. Esse corpus também foi analisado mediante outras perspectivas por Karasek (2025), Godoy (2025) e Skodowski (2026), e há estudos em andamento por Cazzoli (2026) e Wolf (2026).

Na oportunidade de autoconfrontação simples, momento de interação entre o Interveniente (I) e a Professora Felícia (PF), bem como de interação dela consigo mesma e com seus alunos (A1 - Camila; A2 - José; A3 - Sérgio; A7 - Egon), é observado e comentado o trecho da aula gravada. No trecho de aula filmado, observa-se que a professora passa a palavra a uma aluna do 7º ano para que ela inicie a leitura em voz alta do conto “A Semente da Verdade”, ao proferir “vai lá Camila”. Após isso, a aluna se põe a ler. Acompanhemos abaixo:

Quadro 2. Enunciado da professora na aula gravada

70	PF	((vídeo é disparado))
	A1	vai lá Camila
	PF	O Imperador cha/... chama/... chamava as crianças e examinava os vasos... não... sorria... e nem esboçava co::nten::t/... contentamento... Thai?... é Thai aham

Fonte: elaboração própria

Nesse trecho de aula, Felícia acompanha a leitura oral da aluna. Entretanto, durante essa leitura, a sala de aula fica desordenada com os alunos dispersos. A professora, ao assistir ao episódio de sua aula na ACS, é confrontada com a gravação em vídeo de sua atividade e é convidada a descrever o que acontece. Observemos como se deu a descrição feita pela docente:

Quadro 3. Descrição da professora em ACS (1)

125	PF	o José... ele é agitadinho:... assim... tá sempre... confabulando: e tals... ele tem alguns problemas pessoais né... então... ele tá sempre agitando... e ele... tá sempre tentando desafiar a autoridade do professor... então ele tenta... sempre... sabe... fazer alguma coisa pra você... sair do sério: pra chamar a atenção dele: pra tirar ele da sala:... o objetivo dele é sempre sair da sala...

Fonte: elaboração própria

Nesse enunciado, Felícia menciona um aluno específico: José, a quem retoma sete vezes por meio dos pronomes “ele” e “dele”. Com isso, a professora reforça que José “tá sempre agitando”, “tá sempre tentando desafiar a autoridade do professor” e faz de tudo para que a professora chame a atenção dele, ou seja, o repreenda. Diante dessa situação, a tríade viva encontra-se complicada, pois, enquanto Felícia luta para contruir o enunciado aula e realizar, de maneira harmônica, a alternância entre os sujeitos da interação, neste caso a professora (ela própria) e os alunos, José busca complicar a comunicação discursiva. Nesse esquema, a professora está para o “eu” (enunciador), que realiza o seu enunciado dirigido aos alunos, que estão para o “outro” (destinatário), e com este coloca em debate a disciplina de Língua Portuguesa, que está para o “objeto” (assunto). Sendo assim, a tríade viva no episódio de aula está composta desse modo:

Figura 2. Tríade viva da professora no episódio de aula



Fonte: elaboração própria baseada em Bakhtin (2016, p. 99)

Vejamos como prosseguem as observações descritivas da professora em autoconfrontação simples:

Quadro 4. Descrição da professora em ACS (2)

130	PF	começa com o silêncio... que dá para perceber... que ela tá... a hora que a gente dispara que fala assim... Camila pode lê/... tá todo mundo... tranquilinho... e conforme ela vai... lendo... a agitação da sala... aumenta... né... os coleguinhas começam... a se agitar:... trocar óculos:... objetos:... aqui as meninas estavam experimentando um óculos branco... aí:... eles ficam virando pra trás: pra conversar com o colega:
-----	----	---

Fonte: elaboração própria

O contexto real nessa sala de aula é inquestionavelmente de agitação, tanto que a própria professora descreve, na ACS, que os alunos trocam os óculos, se viram para trás e conversam com os colegas, tudo isso enquanto a colega Camila tenta fazer a leitura pedida pela professora. Tais circunstâncias relativamente estáveis e desfavoráveis exigem que a professora se adapte à elas (Lima, 2014, p. 28). Diante disso, é necessário que imediatamente Felícia utilize alguma abordagem por meio da qual os alunos compreendam a leitura e seja possível dar continuidade à aula.

Portanto, a crescente movimentação oscilante da turma de ora prestar atenção à aula, ora não, faz com que a professora, em resposta, realize uma movimentação determinante em direção ao quadro. Felícia se aproxima do quadro e, em silêncio, anota a palavra “esboçava”, lida em voz alta por Camila durante a leitura do conto.

No decorrer da ACS, a docente é questionada pelo interveniente a respeito da sua ação. No quadro a seguir notemos como ela reagiu à circunstância:

Quadro 5. Descrição da professora em ACS (3)

135	PF	quando eu fui escrever uma palavrinha lá no quadro... é::... foi no no sentido do que... muitas vezes eles... não entendem e não perguntam porque o colega que tava/ lendo... então... já... foi meio que tentando me antecipar... ou... não... pra não deixar passar... sabe?... porque como era um colega que/ quando sou EU que tô falando eles param e perguntam... mas às vezes quando é o colega eles não tão prestando tanta atenção... e::... se pergunta lá ah:: não entendi não “entenderam todas as palavras?” “ah a gente entendeu...” aí eu falo “então se entendeu esboçar o que é?” ((risos)) né?... e eles têm essa dificuldade...
140		

Fonte: elaboração própria

Quando interrogada pelo interveniente, no decorrer da ACS, a respeito da sua ação de “escrever uma palavrinha lá no quadro...”, a docente explica ter tomado essa atitude “meio que tentando antecipar” um “não entendi” por parte dos alunos e “pra não deixar passar” a oportunidade de fazer entender o vocabulário. Ademais, ela reforça ter notado a gradual movimentação indisciplinada da turma: “eles não tão prestando tanta atenção...”.

Dessa maneira, constatamos que o quadro 4 em diálogo com o quadro 5, compreende a já referida e indesejada “agitação da sala”. Isso porque, enquanto Camila realiza a leitura em voz alta do conto, “os coleguinhas começam... a se agitar:..” (quadro 4), o que se relaciona ao que a professora já percebeu em contextos anteriores: “quando é o colega [que tá lendo] eles não tão prestando tanta atenção...” (quadro 5), é como se a leitura em voz alta realizada por outro, que não a professora, fosse autorização para agitar e não prestar atenção à aula. Assim, essa agitação da sala percebida no episódio de aula registrada impulsiona o interveniente a realizar mais uma interrogação a Felícia na ACS:

Quadro 6. Enunciado do interveniente em ACS (1)

185	I	com licença...
	I	((pausa o vídeo))
	I	foi... essa movimentação da turma...
	PF	((tossiu))
190	I	que te moveu a ir ao quadro e anotar...
	PF	também
	I	[
	I	a palavra?... também mas não só?
	PF	aham
	I	então
	PF	também... também
	I	[
	I	o que mais foi fora a movimentação da turma?

Fonte: elaboração própria

Quando perguntada pelo interveniente se “foi... essa movimentação da turma” que a moveu a ir ao quadro e anotar a palavra “esboçava”, a professora responde “também”. Assim, percebe-se que não é somente a agitação da turma do 7º ano que impulsiona a docente a tal estratégia. Em um primeiro momento, podemos imaginar que o outro motivo seja praticar o vocabulário dos alunos, argumento este já mencionado por Felícia. No entanto, naquele momento, nem mesmo a professora tinha total clareza do que fazia. No excerto adiante, percebemos que a docente profere seu discurso e o modifica ao longo da sua fala:

Quadro 7. Descrição da professora em ACS (4)

195	PF	aquilo que eu falei né?... deles... que eu sei que eles não estavam prestando atenção... eles não iam entender T odo o vocabulário... do texto... nesse sentido... já fui lá pra... pra colocar... e também a movimentação do barulho e afins... no sentido -- “ AH o que a professora vai fazer no quadro?... ” -- né?
200		chamar uma atençãozinha ali... chamar atenção sem faLAR... chamar atenção sem::
	I	então exis/
		[
	PF	chamar atenção sem chamar atenção ((Felícia quase pula da cadeira))
	I	uhum::
205	PF	assim... nesse sentido
	I	professora foi ao quadro... o que ela tá fazendo ali
	PF	é
	I	né
	PF	uhum:: nesse sentido... aham::

Fonte: elaboração própria

Nesse enunciado há pausas (...), prolongamentos (::) e simultaneidade de vozes (I). Isso marca o pensamento da professora sobre o trecho de aula sendo realizado em suas palavras (Vigotski, 2009, p. 409). Felícia começa com “eu sei que eles não estavam prestando atenção...”. Nesse primeiro trecho ela já demonstra saber que precisava atrair a atenção dos alunos, de forma sutil, de maneira a

chamar a atenção dos alunos sem lhes chamar a atenção, ou seja, sem repreendê-los, para que eles acompanhem a leitura e compreendam o texto.

Ela continua com “eles não iam entender T Odo o vocabulário...”, e se dá conta de que sua motivação vai além da promoção do estudo do vocabulário. A professora segue com “e também a movimentação do barulho e afins...”, faz a interrogação “Ah o que a professora vai fazer no quadro?”, que é a voz de atenção dos alunos que ela antecipa e busca o tempo todo. Depois, a docente modifica o seu discurso para “chamar uma atençãozinha ali...”, parafraseia e eleva o tom de voz com “chamar atenção sem faLAR...”. Todo esse percurso leva Felícia a uma tomada de consciência ao enunciar “chamar atenção sem chamar atenção ((Felícia quase pula da cadeira))”, o que o faz em um sobressalto, que marca a descoberta que ela fez.

Portanto, é a realização do pensamento na palavra e a reformulação textual oral (Cazzoli, 2026) que indicam a tomada de consciência da professora em relação a “chamar a atenção [dos alunos] sem [lhes] chamar a atenção”, ou seja, envolvê-los na aula sem repreendê-los. Aliás, a tomada de consciência da professora é uma “metamorfose do passado” (Clot, 2010, p. 148), no sentido de que ela revive o passado daquele episódio de sua aula no presente da autoconfrontação simples e o recria.

Além disso, o sobressalto de Felícia também indica a presença de atividade reguladora (Lima, 2008; 2010) na sua atividade entre: 1) ensinar vocabulário por ensinar vocabulário; e 2) ensinar vocabulário para chamar a atenção dos alunos, isto é, indica um gesto e dois sentidos curto-circuitados no mesmo gesto (Lima, 2008, p. 239). Portanto, existe aqui um gesto desenvolvido que dá conta de dois aspectos operacionais contraditórios ao mesmo tempo: 1) lecionar e 2) conter a dispersão dos alunos. Neste caso, a operação complicada é lecionar e a operação complicadora é a dispersão dos alunos (Lima, 2010, p. 226). Logo, há oscilação e regulação entre essas duas operações, o que resulta no gesto realizado pela professora em sala de aula.

Durante todo o processo de autoconfrontação, que, como percebemos, é de observar e perceber a si mesmo, é proporcionado o desenvolvimento da consciência profissional da professora gradativamente. A docente entra em contato social consigo mesma e se torna outra para si própria de maneira paradoxal: um eu-observado e um eu-observador. Isto é, a professora se desdobra em duas pessoas: o “eu-observado” (ela mesma, que aparece no vídeo e é objeto de sua observação), e o “eu-observador” (ela mesma, que, ao se observar no vídeo, se constitui como um “outro” para si mesma). Esse posicionamento compõe a tríade viva na autoconfrontação simples dessa maneira:

Figura 3. Tríade viva da professora em ACS



Fonte: elaboração própria baseada em Bakhtin (2016, p. 99)

Felícia generaliza, ou em outras palavras, dá significado e internaliza a atividade quando sai da descrição do caso específico “eu escrevi ‘esboçava’ no quadro” e formula o enunciado mais amplo “chamar atenção sem chamar atenção”. Nesse processo, as formas interiores de atividade, como a fala interior, o pensamento verbal e a autorregulação, são ações que já existem, mas de um jeito não consciente ou não verbalizado (Vigotski, 2008, p. 114). Dessa forma, ela já sabia “chamar a atenção sem chamar a atenção”, mas não sabia que sabia fazer isso. O caminho percorrido do gesto docente

profissional inconsciente à tomada de consciência da professora é o da auto-observação verbalizada. Com isso, a professora reorganiza o próprio pensamento e passa a entender sua prática de outro modo.

Ao encontro disso, o trecho audiovisual de aula e o comportamento indisciplinado dos alunos funcionam como objeto excitante que impulsiona a professora a dar-se conta de suas experiências vividas (Vigotski, 2004, p. 14). Sendo assim, a professora não repete gestos profissionais docentes sem os recriar, de maneira desengajada e repreensiva. Ela utiliza o “chamar a atenção sem chamar a atenção” como instrumento semiótico de ação educativa sobre os alunos e, ao mesmo tempo, de gestão da sala de aula, do comportamento dos alunos.

Após essa descoberta da professora, por meio da CAD, a autoconfrontação simples continua. Observemos os dados produzidos referentes ao impacto que o desconhecimento de um termo como “esboçava” pode causar na compreensão leitora dos alunos, na perspectiva de Felícia:

Quadro 8. Descrição da professora em ACS (5)

305	I	uma explicação que o professor dá:... seja:... é:... num parágrafo de um texto... UMA palavra que os alunos desconheçam... pode prejudicar a compreensão... a compreensão global d/ de todo aquele conteúdo da dA instrução dO parágrafo da da explicação que o professor dá?
	PF	não... não só... não não prejudicar:... como eu posso te dizer... se for numa avaliação eu vejo muito assim... eles não entenderam... ali aquela questão... o que que eles fazem?... eles chutam... aí eles vão pra próxima... não entenderam aquela palavra aquele enunciado... chutam de novo... ISSo acaba... prejudicando o resultado

Fonte: elaboração própria

Nessa oportunidade, Felícia exemplifica sua preocupação com o não entendimento de enunciados por parte dos alunos. Isso é feito por meio de experiências já vivenciadas pela professora durante atividades avaliativas, em que os alunos parecem presos em um ciclo vicioso: eles chutam as respostas se não entenderem as questões e “aí eles vão pra próxima... não entenderam aquela palavra aquele enunciado... chutam de novo... ISSo acaba... prejudicando o resultado”. Essa situação indica a espiral de não superação da dificuldade, com a qual a docente se preocupa. Vejamos mais dados sobre isso abaixo:

Quadro 9. Descrição da professora em ACS (6)

315	I	eles tão lendo um texto... como... como é do caso ali... eis que aparece uma palavra ali que não é do conhecimento deles e eles passam por cima
	PF	eu tenho impressão que acaba NÃO entendendo... o completo... do texto
	I	o global
	PF	aham... o global

Fonte: elaboração própria

Aqui, a professora reforça acreditar que os discentes acabam “não entendendo... o completo... do texto” quando se deparam com uma palavra desconhecida, esta que se apresenta como uma barreira paralisadora na fluidez e no entendimento da leitura dos alunos. Na sequência, Felícia compartilha suas percepções sobre os recursos que acredita captarem mais a atenção dos alunos durante a aula:

Quadro 10. Descrição da professora em ACS (7)

330	PF	quando é o professor às vezes eles param... quando é NA explicação eles param... a explicação parece que chama um pouquinho mais a atenção do que o texto... que tá sendo lido... () lá dos nos slides
	I	quando é o professor falando
	PF	[AHAM... isso
335	I	[eles param? sempre?
	PF	na maioria das vezes... e daí eu/
	I	[eles te PARAM?
340	PF	eles me param... e eu tenho por hábito como eu te falei né... acho que você já notou que eu sou uma neurótica das palavras... daí eu falo a palavra que eu... acho difícil e eu trago o significado logo na sequência... então eu falo o difícil e trago o significado... falo o difícil trago o significado
	I	ah então você tem essa preocupação constante
	PF	Tenho
	I	de esclarecer do que é que você está falando
	PF	AHAM... isso

Fonte: elaboração própria

As experiências docentes anteriores da professora se mostram presentes quando ela afirma que “a explicação parece que chama um pouquinho mais a atenção [dos alunos] do que o texto... que tá sendo lido... () lá nos slides”. Nisso, ela parece realizar uma comparação entre o “texto nos slides”, como mero artefato, e a “explicação da professora”, como um artefato que se torna um instrumento semiótico e é constituído pelo gesto de destacar palavras consideradas complexas aos alunos em sala de aula e esclarecê-las logo em seguida (Lima, 2014, p. 4). Nesse contexto, Felícia enxerga a sua explicação na aula como encorajadora da participação discente.

Da forma como a docente expressa isso: “falo o difícil e trago o significado... falo o difícil trago o significado”, por si só demonstra ser uma tarefa repetida várias vezes na sua atividade docente. Portanto, é um hábito dela sinalizar termos e explicar o que significam. Inclusive, a professora de Língua Portuguesa se autodenomina uma “neurótica das palavras”, o que reforça seu gesto profissional docente diferenciado de destacar palavras e por meio delas engajar a turma. Observemos os dados a seguir sobre como ela mobiliza esse gesto:

Quadro 11. Enunciado do interveniente em ACS (2)

355	I	ENTÃO quando você fala uma palavra como esta... para eles...
	PF	eu já trago
	I	[você já fala de tal maneira como quem convida
	PF	aham
	I	à pergunta... O QUE que é isso PROFESSORA?
	PF	é... eu já faço isso de propósito ((risos))

Fonte: elaboração própria

Percebemos, aqui, que o gesto profissional de Felícia convida os alunos a perguntarem “O QUE que é isso PROFESSORA?”, captando a atenção dos alunos sem censurá-los. Ela passa a perceber que a sua abordagem inicia com o pretexto de trabalhar vocabulário, mas não se esgota aí, vai além das palavras.

A docente mobiliza um ambiente de diálogo e acolhimento aos alunos acerca do conteúdo na sala, por meio de uma iniciativa diferenciada de chamar a atenção da turma sem lhe chamar a atenção, ou seja, sem repreendê-la. Nesse sentido, atentemos ao exemplo trazido por Felícia:

Quadro 12. Descrição da professora em ACS (8)

370	PF	“corriqueiro”... daí eu uso - - aí é corriqueiro daí eles me olham assim... professora o que que é “corriqueiro”?... é algo comum... - - daí eu trago ali no contexto eu sempre... eu sempre até brinco assim... ah palavra difícil do dia... às vezes eu até anuncio... a palavra difícil do dia então é... ((risos)) aí eu falo e daí eu trago o significado... nesse sentido
-----	----	---

Fonte: elaboração própria

Nessa exemplificação apresentada pela professora, ela enfatiza que utiliza sempre “no contexto” a “palavra difícil do dia”. Logo, a docente busca mostrar exemplos concretos aos alunos e empregar a língua no seu contexto real de uso.

Na continuidade da ACS, o interveniente é motivado a indagar Felícia a respeito de quais docentes, de quais disciplinas, teriam a incumbência de trabalhar vocabulário em sala: seria essa uma função exclusiva dos professores de português? Vejamos como transcorreu o diálogo:

Quadro 13. Descrição da professora em ACS (9)

380	PF I PF	é... ((risos)) seria talvez uma missão... unicamente do professor de língua portuguesa? eu acho que não... até porque eu percebo que... por exemplo... na nossa disciplina na língua portuguesa a gente consegue ter significado.... LÁ por exemplo em biologia posso ressignificar essa palavra... né? então TALvez... eu tenha... que fazer essa correspondência... talvez o professor de biologia precisasse também fazer essa correspondência né... entre o vocabulário... acho que... é bem trabalho em conjunto... na minha opinião... porque eu vejo que a língua portuguesa... a gente... tenta trabalhar como se fosse uma ilha... né “ah vamos trabalhar o português...” mas a gente tá em todas as disciplinas...
385		então se o aluno/ até... a gente estava brincando ali... com as meninas... porque a gente tá com PIBID né... e daí... eu tô direcionando as meninas para trabalhar leitura ((risos)) com... as crianças que têm muita dificuldade...
390		

Fonte: elaboração própria

Observa-se que, no decorrer da conversa, ao ser interrogada pelo interveniente sobre se trabalhar vocabulário seria “uma missão... unicamente do professor de língua portuguesa?”, a professora responde que não, mas enxerga que, paradoxalmente, a Língua Portuguesa é trabalhada “como se fosse uma ilha...”.

Para mais, Felícia defende que deveria haver um “trabalho em conjunto”, um diálogo entre as disciplinas, visto que “a gente [os professores de LP] tá em todas as disciplinas...”. Nessa fala, é marcante que a docente instaura a Língua Portuguesa como um “eu”, por meio de “a gente”. Conforme

Clot (2010, p. 254), “a gente” é a convocação de uma voz, à primeira vista, estrangeira ao “eu”, que “fala pelas maneiras de fazer comum no coletivo e com elas” (Clot, 2010, p. 254). Essa mistura de vozes e destinatários no diálogo é conhecida também por “destinatário de emergência” (Clot, 2010, p. 254). Assim, ao instaurar a Língua Portuguesa como um “eu”, por meio de “a gente”, a docente fala pelo coletivo de professores. Isso move o interveniente a realizar mais uma indagação:

Quadro 14. Descrição da professora em ACS (10)

400	I	tudo a gente tá MUito envolvido... então... eu vejo assim muito um trabalho de interdisciplinaridade necessário
	PF	quando você diz “a gente está em todas as disciplinas”... você quer dizer a língua portuguesa está em
405	I	[
	PF	A GENTE... É
	I	[
	PF	todas as disciplinas?
	I	É... a gente
	PF	é isso?
410	I	eu me sinto parte da língua portuguesa ((risos))
	PF	a língua portuguesa está em todas
	I	[
	PF	está em todas as disciplinas

Fonte: elaboração própria

Observamos que a professora se encontra tão envolta na disciplina ministrada que a toma como extensão de si: “eu me sinto parte da língua portuguesa ((risos))”. Com isso, ela reforça a ideia de que trabalhar vocabulário não deve ser uma prática somente do professor de português ou na disciplina de Língua Portuguesa, mas sim uma prática coletiva, apesar de parecer que Felícia se sente desacompanhada na responsabilidade de insistir no estudo de vocabulário, e não é por acaso que o faz com persistência.

Em relação ao gesto de destacar a palavra “esboçava” no quadro, durante a aula de Língua Portuguesa, a conversa clínica leva o interveniente a perguntar à professora se ela acha que os alunos já tinham conhecimento de “esboçava” ou que eles inferiram pelo contexto em que esta palavra ocorre no texto. Verifiquemos a percepção de Felícia nas descrições que seguem:

Quadro 15. Descrição da professora em ACS (11)

455	PF	eu deduzo... conhecendo o professor de artes que ele deva ter usado esse vocabulário com eles... e esboço porque ele trabalha muito com:: com releituras e:: desenhos e:: afins então eu acredito que ele já tenha usado... nesse caso aqui o Egon né que falou o <u>esboçar</u> no sentido de <u>desenhar</u>... e daí o Sérgio aqui no meio... o google é:: ((risos)) a gente chama ele de google... por// é que ele sempre tem os conhecimentos e daí... ele já trouxe o sentido que eu queria do texto né
460	I	<u>demonstrar</u>
	PF	que é demonstra:r... que daí POde... ESse a gente tá// até tava discutindo hoje o porquê que::... ele sempre tem as respostas né... porque ele sempre tá prestando muita atenção ele é muito atento... então TALvez ele tenha inferido do texto
465	I	é possível

Fonte: elaboração própria

Vale destacar que, ao longo da conversação, o interveniente convida a professora a assistir novamente ao trecho registrado e descrevê-lo novamente. A cada vez que ela assiste a si mesma mais uma vez no trecho selecionado, realizando sua atividade, e descreve a atividade, percebe nuances antes não percebidas, o que vai ao encontro do que Clot (2010, p. 207-208) denomina repetição sem repetição.

Na fase inicial da ACS, a docente imagina que seus alunos não entendam o verbo “esboçava”, tanto que no quadro 7 ela enuncia que “eles não iam entender T Odo o vocabulário... do texto...”. Logo, a resposta de Felícia é trabalhar vocabulário.

Na passagem do quadro 15, porém, podemos notar que a professora responde ao questionamento do interveniente dizendo acreditar que os alunos já conheciam a palavra “esboçava”, levando em consideração que Egon trouxe o sentido de “desenhar” para “esboçar”, devido às aulas de artes, por meio das quais o professor da disciplina trabalha releituras.

Além do mais, observamos que Felícia sinaliza um aluno específico, Sérgio, que traz “esboçar” no sentido empregado no texto, “demonstrar”, e argumenta sobre o êxito dele: “porque ele sempre tá prestando muita atenção ele é muito atento...”. Nesse momento, a docente mostra compreender “a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção” como “um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática”, assim como Vigotski (2007, p. 27) afirma. Nesse sentido, o aluno atento obtém sucesso na sua operação. Neste caso, responde corretamente ao questionamento da professora, por estar atento. Vejamos que tal discussão gera uma observação relevante feita pelo interveniente, a qual é confirmada pela docente:

Quadro 16. Enunciado do interveniente em ACS (3)

470	I	ao mesmo tempo... é::... é uma palav/ é uma palavra com a qual eles já tiveram a
	PF	experiência em outra disciplina
	I	aham
	PF	então... é uma palavra atravessando disciplinas... isso

Fonte: elaboração própria

Desse modo, “esboçava” contribui para um novo entendimento em um novo contexto e, das artes visuais à linguagem verbal, se apresenta como “uma palavra atravessando disciplinas”. Para mais, é retomada a expressão “agitação”, nos dados que seguem:

Quadro 17. Enunciado do interveniente em ACS (4)

520	I	quando você perguntou se eles conheciam a palavra esboçar... é:... houve assim...
	PF	houve uma... uma agitação na turma assim...
	I	aham
	PF	uma manifestação de interesse parece que queriam falar ao mesmo tempo
	I	acontece bastante... ((sussurrando)) ((risos)) sétimo ano
	PF	quer dizer... eles se interessaram pela... pela pergunta sim eles queriam responder

Fonte: elaboração própria

Aqui, é mencionada novamente a expressão “agitação” para se referir à turma. Na sua primeira descrição, a “agitação” da sala continha o olhar negativo da docente, como sinônimo de dispersão. Dessa vez, no entanto, essa expressão se destaca por carregar um viés extremamente positivo, no sentido de “uma manifestação de interesse” dos alunos pela pergunta lançada pela professora se eles conheciam a palavra esboçar. É uma “explosão” de participação dos estudantes, “eles queriam responder”.

A própria movimentação na sala passa a ser vista de maneira diferente em ACS por causa do gesto de Felícia realizado em sala de aula e analisado em CAD. É por meio do gesto profissional docente de “chamar a atenção sem chamar a atenção” que a professora metamorfoseia a “agitação” como alvoroço de desatenção discente na aula em engajamento dos alunos. Desse jeito, é visível a redescoberta da aula já ministrada pela professora no contexto da CAD que a “faz ver de outra maneira” (Clot, 2010, p. 148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou a tomada de consciência de uma professora de Língua Portuguesa acerca de um gesto realizado em sala de aula: o de “chamar a atenção [dos alunos] sem [lhes] chamar a atenção”, o que era uma ação habitual e inconsciente dela. Para isso, analisamos dados provenientes de sessões de autoconfrontação simples na Clínica da Atividade Docente. Essa metodologia desenvolvida por Lima (2021) com base em Clot (2006; 2010) nos permitiu acessar aspectos da prática docente que muitas vezes permanecem inconscientes no cotidiano do trabalho docente. A partir disso, foi possível compreender como um gesto aparentemente simples, de destacar a palavra “esboçava” no quadro durante a leitura de um texto, revela muito mais do que meramente o ensino de vocabulário, revela um modo particular de conduzir a aula e de lidar com a (des)atenção dos alunos. Sendo assim, é uma abordagem vantajosa tanto para os alunos, que têm o seu processo de ensino-aprendizagem beneficiado, quanto para a professora, que ao mesmo tempo consegue lidar com dispersões e certa indisciplina dos discentes.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva discursiva e desenvolvimental. Os gêneros discursivos e a tríade viva (Bakhtin, 2016) contribuíram para compreender a aula como uma interação em que o enunciador e o destinatário de seu enunciado estão vinculados a um mesmo objeto. Já a teoria do desenvolvimento (Vigotski, 2007; 2008; 2009) possibilitou analisar como o pensamento da professora se desenvolve na palavra durante a verbalização de sua própria prática.

Por meio do processo de autoconfrontação simples, foi possível perceber que a ideia inicial da professora em relação à sua atitude em sala de aula foi sendo gradativamente modificada ao longo de suas descrições da aula. Em um primeiro momento, o gesto de “chamar a atenção” era compreendido por ela como algo negativo, associado à repreender os alunos. Por esse motivo, a professora realiza de maneira inconsciente uma ação que permite retomar a atenção da turma em sua aula sem assumir uma postura ríspida: anotar a palavra no quadro.

Ao longo da análise, observamos como esse gesto profissional docente (Lima, 2008; 2010) passa a ser reinterpretado pela própria professora. Inicialmente, o gesto aparece relacionado à necessidade de explicar o vocabulário do texto. Porém, na medida em que a docente descreve sua aula e repete a descrição, passa a perceber que sua atitude também responde a um momento de dispersão da turma. Dessa forma, o gesto de escrever a palavra “esboçava” no quadro nos revela ser uma maneira sutil e eficiente de retomar a atenção dos alunos sem repreendê-los. Surge então a formulação que sintetiza essa prática: “chamar a atenção sem chamar a atenção”.

Nesse movimento, é possível observar que, por meio de enunciados passados vivenciados pela professora, ela antecipa enunciados futuros. Ao destacar a palavra no quadro, ela responde por antecipação às possíveis dúvidas dos alunos e, ao mesmo tempo, reorganiza a atenção da turma para o objeto da aula. Assim, esse gesto é entendido aqui como estilo profissional da docente, construído na relação com as condições concretas de sua atividade e com as demandas da sala de aula.

A oportunidade de enxergar por si própria, como especialista de sua área (e com ajuda do interveniente, o pesquisador-mediador), provocou na professora o desenvolvimento de seu pensamento, posto que ela realizou e recriou em palavras aquilo que fazia em sala de aula. Ao descrever e reformular sua própria prática, a docente tornou-se ciente de aspectos que antes lhe eram invisíveis, superando “pontos cegos” de sua atividade. Nesse sentido, confirmamos a ideia vigotskiana de que a consciência pode ser entendida como “a experiência vivida de experiências vividas”, que se transforma no processo de reflexão sobre a própria ação.

Por fim, concluímos que a contação de história analítica feita sobre uma intervenção em Clínica da Atividade Docente se mostra uma ferramenta potente para identificar, enfrentar e superar “pontos cegos” da atividade docente, transformando a prática de ensino (Skodowski; Lima, 2026). Ao possibilitar que o professor observe, descreva e interprete sua própria atividade, a CAD favorece a ocorrência de tomadas de consciência e amplia as possibilidades de ação no trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Dalvane. *Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Pato Branco: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/755>>. Acesso em: 30 out. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOZZA, Bruna. Professores perdem 20% do tempo de aula tentando chamar atenção dos alunos. *EcoDebate*. 2016. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2016/08/31/professores-perdem-20-do-tempo-de-aula-tentando-chamar-atencao-dos-alunos/>>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CAZZOLI, Max. *Recriação da prática de ensino pela reformulação textual por paráfrase e correção em situação de autoconfrontação na Clínica da Atividade Docente (CAD)*. [S.l.], Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2026. Em fase de elaboração.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

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

FREITAS, Savana dos Anjos; NETO, Agostinho Serrano de Andrade. Gestos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. *Educação em Revista*, 2023. <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839705>>

GODOY, Gabriela Henrique de; LIMA, Anselmo. *Processo Dialógico de Desenvolvimento da Auto-Observação Docente em Sessão de Autoconfrontação Simples*. 2025. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês). Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2025. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/38624>>. Acesso em: 20 dez. 2025.

KARASEK, Bianca Alice. *O processo de silenciamento dos alunos na educação básica revelado em uma intervenção em clínica da atividade docente*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pato Branco: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2025. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/36149>>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LIMA, Anselmo. Atividade, instrumento(s) e desenvolvimento humano na educação profissional: o que um martelo pode nos ensinar? / Activity, instrument(s) and human development in vocational education: what can a hammer teach us?. *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 2, p. 175–205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9325>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

LIMA, Anselmo. *Como transformar a prática docente nas escolas*. Guia definitivo para o coordenador pedagógico. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LIMA, Anselmo. *Visitas técnicas*: um processo de “conciliação” escola-empresa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14031>>. Acesso em: 18 abr. 2025.

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

LIMA, Anselmo; 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*, v. 100, n. 255, p. 867-886, 2016. <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/366113867>>.

LIMA, Anselmo. Grupo de Pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (GP LAD'Humano) [notas de reunião]. Pato Branco, 20 mar. 2026.

NOUSHAD, P. P. Cognitions about cognitions: the theory of metacognition. Online Submission, *Education Resources Information Center*, 2008. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PRETI, Dino. *Análise de Textos Oraís*. 4ª edição. São Paulo, Editora Humanitas: 1999.

SKODOWSKI, Stefani; LIMA, Anselmo. A maldição do conhecimento como problemática da prática docente: da invisibilidade à visibilidade. *Educação em Questão*, v. 64, n. 79, p. 1-25, 2026. <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2026v64n79ID41774>>.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WOLF, Evelyn. *Gêneros discursivos primários na constituição do gênero discursivo secundário da autoconfrontação simples em Clínica da Atividade Docente*. [S.l.], Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2026. Em fase de elaboração.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Autor 2 – Supervisão, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Sinalize a opção que mais se adequa ao uso de inteligência artificial de forma ética na escrita do artigo.

1. O (a) autor (a) utilizou recursos de IA em alguma etapa da produção do artigo?

☐ Sim

☒ Não

2. Caso tenha sido utilizado algum recurso de IA: o (a) autor (a) revisou criticamente o conteúdo gerado e assume responsabilidade plena por sua exatidão e originalidade?

☐ Sim

☐ Não

☒ Não se aplica, pois não foi utilizado IA

3. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: todas as informações de uso da IA encontram-se apresentadas no artigo de forma transparente, contemplando, quando aplicáveis, os prompts utilizados?

☐ Sim

☐ Não

☒ Não se aplica, pois não foi utilizado IA

4. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: foram tomadas medidas de mitigação de risco do uso da IA no processo de produção da pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

☒ Não se aplica, pois não foi utilizado IA

5. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: foram adotadas medidas para garantir que o uso de IA não violou princípios éticos, como confidencialidade de dados, consentimento informado ou direitos autorais?

☐ Sim

☐ Não

☒ Não se aplica, pois não foi utilizado IA

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.