

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

RAMUNIELLY BONATTI LONGARETTI

**O DIFÍCIL DE DIZER EM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA SOBRE O  
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE FENÔMENOS  
LINGUÍSTICOS PROSÓDICOS**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO  
2021

**RAMUNIELLY BONATTI LONGARETTI**

**O DIFÍCIL DE DIZER EM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA SOBRE O  
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE FENÔMENOS  
LINGUÍSTICOS PROSÓDICOS**

**The difficult to say in an instruction to the double text about teaching  
work: an analysis of prosodic linguistic phenomena**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Letras da  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siderlene Muniz-Oliveira

**PATO BRANCO**

**2021**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



**Ministério da Educação**  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Câmpus Pato Branco**



RAMUNIELLY BONATTI LONGARETTI

**O DIFÍCIL DE DIZER EM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA SOBRE O  
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE FENÔMENOS LINGUÍSTICOS  
PROSÓDICOS**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 19 de Fevereiro de 2021

Prof.<sup>a</sup> Siderlene Muniz Oliveira, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Anselmo Pereira De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Rozania Maria Alves De Moraes, Doutorado - Universidade Estadual do Ceará (Uece)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 22/02/2021.

*Aos meus queridos pais, pelos ensinamentos de vida.*

*Ao meu irmão, pelo apoio e dedicação constantes.*

*Ao meu esposo Jéverson, pelo carinho e apoio diários.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todas as oportunidades e fortalecimento, pois sem ele nada seria.

Agradeço aos meus pais, Claudir e Marli, por me proporcionarem a base sólida de educação, e por todas as palavras motivadoras, incentivos e carinho.

Agradeço a meu irmão Douglas, por todo o tempo dedicado a me auxiliar e zelar por mim.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Jéverson, por ser aconchego e calma, sempre com palavras certas para me motivar e inspirar.

Agradeço aos meus sogros Wilson e Ivonete, pelo carinho e incentivo.

Agradeço aos meus familiares e amigos que sempre torceram por mim e compreenderam as ausências.

Agradeço a minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siderlene Muniz-Oliveira, por todos os ensinamentos, reflexões, orientações e crescimento.

Agradeço aos membros da banca, Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rozania Maria Alves de Moraes, pela dedicação na leitura, pelos questionamentos e apontamentos que enriqueceram esta pesquisa.

Agradeço à Claudia Pagnocelli pela contribuição e solicitude.

Agradeço à estimada Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Adriana Dias Kraemer pelas reflexões e estudos durante a graduação e o processo de entrada no programa.

Agradeço as minhas queridas colegas de turma, pelas conversas leves, risos e pela amizade.

Agradeço à Vitória Muniz-Oliveira, pelo auxílio na revisão das referências.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram e fizeram parte desta caminhada.

*“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo...”*

Antoine de Saint-Exupéry

LONGARETTI, Ramunielly Bonatti. **O difícil de dizer em texto de instrução ao sócia sobre o trabalho docente**: uma análise de fenômenos linguísticos prosódicos. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva estudar alguns fenômenos linguísticos prosódicos em textos orais produzidos pelo próprio professor, buscando compreender a sua dificuldade em falar, em se expressar sobre o seu trabalho em situação de pesquisa. Seguindo uma perspectiva dialógica da linguagem, este estudo apoia-se em aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2005, 2007, 2010, 2017), da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1989, 2003, 2006, 2007), (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 2006), (PRETI, *et* URBANO, , 1990), ( URBANO, 2005), e do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO, 2007; BRONCKART, 2008). Os procedimentos metodológicos para a produção dos textos analisados ocorreram pela aplicação do método de instrução ao sócia (CLOT, 2010) com duas professoras de português e inglês da rede pública de ensino do estado do Paraná, o que resultou em dois textos transcritos (PAGNONCELLI, 2018). A partir da análise desses textos, este estudo busca identificar marcas linguísticas que evidenciam fenômenos da linguagem oral nos textos das participantes, bem como interpretar suas ocorrências. Especificamente, esta pesquisa objetiva identificar, quantificar e interpretar a ocorrência de marcadores linguísticos prosódicos nos dois textos de instrução ao sócia, relacionando com o difícil de dizer (CLOT, 2010). Como resultados, percebemos que são oito fenômenos recorrentes, sendo eles silabação, prolongamento de consoante, mudança de entonação, truncamento, repetição de palavras/termos, entoação enfática, pausas, prolongamento de vogal. A partir da interpretação desses fenômenos, percebemos suas múltiplas funções, já que auxiliam, além da organização da fala, na manutenção do turno e na construção de sentido na expressão para instruir sobre as atividades de trabalho. Notamos, ainda, que, por meio da compreensão dos diferentes marcadores linguísticos ou prosódicos, torna-se possível analisar o difícil de dizer (CLOT, 2010) relacionado a determinadas atividades e instrumentos de trabalho, o que revela um obstáculo de expressão da própria atividade, o que pode estar relacionado às dificuldades enfrentadas em sua própria prática. Assim, este estudo demonstra a complexidade da atividade docente e os obstáculos enfrentados, que são expressos nas instruções ao sócia pela re/ocorrência dos fenômenos linguísticos acima apresentados. Elucida a importância de compreender esses recursos conversacionais na instrução da própria atividade docente, a fim de contribuir com o debate acadêmico a respeito do estímulo do poder de agir de cada trabalhador.

Palavras-chave: Marcadores Linguísticos Prosódicos. Atividade docente. Difícil de dizer. Instrução ao Sócia.

LONGARETTI, Ramunielly Bonatti. **The difficult to say in an instruction to the double text about teaching work**: an analysis of prosodic linguistic phenomena. 2021. 163 f. Thesis (Master in Letters) – Postgraduate Program in Letters, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2021.

## ABSTRACT

This research aims to study some prosodic linguistic phenomena in oral texts produced by the teacher, seeking to understand his difficulty in speaking, in expressing himself about his work in a research situation. Following a dialogical perspective of language, this study is supported by theoretical and methodological contributions from the Clinic of Activity (CLOT, 2005, 2007, 2010, 2017), the Conversation Analysis (MARCUSCHI, 1989, 2003, 2006, 2007), (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 2006), (PRETI et URBANO, , 1990), (URBANO, 2005), Sociodiscursive Interactionism (MACHADO, 2007; BRONCKART, 2008). The methodological procedures for the production of the analyzed texts occurred by applying the instruction to the double (CLOT, 2010) method with two teachers of Portuguese and English from public schools in the state of Paraná, which resulted in two texts transcribed (PAGNONCELLI, 2018). Based on the analysis of these texts, this study seeks to identify linguistic marks that show oral language phenomena in the participants' texts, as well as to interpret their occurrences. Specifically, this research aims to identify, quantify and interpret the occurrence of prosodic linguistic markers in the two instruction to the double texts, relating to the difficult to say (CLOT, 2010). As a result, we noticed that there are eight recurring phenomena, namely syllabation, consonant prolongation, change of intonation, truncation, repetition of words / terms, emphatic intonation, pauses, vowel prolongation. From the interpretation of these phenomena, we realize their multiple functions, since they help, in addition to the organization of speech, in the maintenance of the shift and in the construction of meaning in the expression to instruct about work activities. We also note that, by understanding the different linguistic or prosodic markers, it becomes possible to analyze the difficult to say (CLOT, 2010) related to certain activities and work instruments, which reveals an obstacle to expressing the activity itself, which may be related to the difficulties faced in their own activity. Thus, this study demonstrates the complexity of the teaching activity and the obstacles faced, which are expressed in the instructions to the double by the re / occurrence of the linguistic phenomena presented above. It elucidates the importance of understanding these conversational resources in the instruction of the teaching activity itself, in order to contribute to the academic debate regarding the stimulation of the power of action of each worker.

Keywords: Prosodic Linguistic Markers. Teaching activity. Difficult to say. Instruction to the Double.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Marcas linguísticas reveladoras dos fenômenos linguísticos identificados

Quadro 2 - Legenda dos fenômenos linguísticos identificados e cores/ sinais correspondentes

Quadro 3 - Ocorrências dos fenômenos identificados nos textos de instrução ao sócia

Quadro 4 - Funções Predominantes dos Fenômenos Linguísticos Identificados

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABERGO	Associação Brasileira de Ergonomia
AC	Análise da Conversação
CA	Clínica da Atividade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELUFFS	Centro de Ensino de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul
CICA	Colóquio Internacional da Clínica da Atividade
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEA	Associação Internacional de Ergonomia
IS	Instrução ao Sósia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
NURC/SP	Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo
P	Pesquisadora
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação a Docência
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	21
1.1 A Clínica da Atividade .....	21
1.1.1 Método Instrução ao Sósia.....	26
1.2 Concepções de trabalho e trabalho docente no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	29
1.3 Análise da Conversação.....	34
1.3.1 As marcas conversacionais .....	37
1.4 Marcas conversacionais do ponto de vista do pensamento .....	43
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	56
2.1 Caminhos percorridos .....	56
2.2 Seleção dos textos analisados e participantes da pesquisa.....	58
2.3 Procedimentos de delimitação do <i>corpus</i> .....	60
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	62
<b>3. ANÁLISES DAS INSTRUÇÕES AO SÓSIA</b> .....	64
3.1 Temáticas Identificadas nas Instruções ao Sósia.....	64
3.2. Fenômenos Linguísticos Identificados .....	69
3.3 Os fenômenos linguísticos prosódicos e o difícil de dizer .....	81
3.3.1. <i>Livro didático</i> .....	81
3.3.2. <i>Relação aluno – professor</i> .....	86
3.4 Síntese dos resultados .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
<b>APÊNDICES</b> .....	124

APÊNDICE A.....	125
APÊNDICE B.....	127
<b>ANEXOS</b> .....	129
ANEXO I- Normas de transcrição.....	130
ANEXO II- Transcrição da Instrução ao Sósia Professora Rosa.....	132
ANEXO III- Recortes Transcrição da Instrução ao Sósia Professora Margarida .....	155

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL- na área de concentração “Linguagem, Cultura e Sociedade” e insere-se na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Trabalho” da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR - Campus de Pato Branco, Paraná. Está inserida nesta linha de pesquisa, já que, de acordo com a descrição disposta no site oficial do PPGL (2017), essa tem como objetivo contemplar e possibilitar estudos que delineiem a linguagem através de “[...] uma perspectiva enunciativo-discursiva e sócio-histórica e/ou sociocultural, com a finalidade de elucidar relações entre linguagem, subjetividade e ação/atividade humana em esferas educacionais, culturais e de trabalho”<sup>1</sup>.

De modo mais específico, está vinculada ao projeto de pesquisa “Integração e interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola, família” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), que investiga problemas que interferem no processo de ensino – aprendizagem e na relação professor – aluno em escolas públicas do estado do Paraná, sendo coordenado por Siderlene Muniz Oliveira, orientadora desta pesquisa. Podemos citar alguns estudos relacionados à questão do trabalho do professor e formação docente desenvolvidos no âmbito deste projeto como, por exemplo, as dissertações de mestrado de Rodrigues (2017), que investigou a formação pedagógica do estado do Paraná e teve como resultados a compreensão de como os processos formativos contribuem para a realização do trabalho escolar e o desenvolvimento dos sujeitos; de Pagnoncelli (2018), que estudou o agir docente e a regulação dos elementos do trabalho do professor, apresentando como resultados reflexões sobre os problemas enfrentados na atividade docente, em que as participantes buscam colocar em prática a atividade reguladora; de Modolo (2019), que analisou os gêneros da atividade docente, em que os resultados apresentam a dinamicidade da atividade docente e a importância do coletivo de trabalho, dentre outras.

Assim, vinculado a este projeto, esta pesquisa de mestrado busca, de modo geral, estudar alguns fenômenos linguísticos em textos produzidos pelo

---

<sup>1</sup> Retirado do site do programa: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppg-letras/sobre>> Acesso em: 06 de Julho de 2020.

próprio professor, buscando compreender a sua dificuldade em falar, em se expressar sobre o seu trabalho em situação de pesquisa a partir de marcas linguísticas presentes nesses textos.

A seguir, será abordada a trajetória da autora deste trabalho de mestrado, sendo para isso utilizado a primeira pessoa do singular, já que se trata de suas próprias experiências, o que poderá acontecer em outras partes no decorrer do texto.

O meu interesse pela área educacional iniciou a partir de uma jornada de leituras, estudos, conversas e experiências como professora. Tudo começou quando, com catorze anos, iniciei o magistério, motivada pelo encantamento e uma grande curiosidade pela docência. A partir daí, sempre motivada pelos professores, envolvia-me em projetos de contações de histórias, substituições de professores da educação infantil e estágios do próprio curso de formação de docente. Atuei, no ano de 2013, primeiramente, nos anos iniciais da rede municipal de ensino, através de um programa de estágios remunerados. Desde então, senti que essas atividades eram, em sua grande maioria, bem aceitas pelos professores que, nos intervalos, sempre compartilhavam suas experiências, conselhos e dificuldades docentes.

No ano de 2014, ministrei aulas como professora regente em uma escola particular, na cidade de Realeza, região do sudoeste do estado do Paraná, nas turmas da educação infantil; e, no ensino fundamental, ministrei a disciplina de espanhol. Trabalhei nessa mesma instituição de ensino durante os cinco anos de graduação, que iniciei neste mesmo ano na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), cursando Licenciatura em Letras – Português e Espanhol. A partir do primeiro dia letivo, iniciei a participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e nele permanecendo ao longo dos decorrentes quatro anos do curso. Neste programa, aprendi, além de muitos aspectos teóricos, práticas que enfatizavam o “ser docente” através de atividades e intervenções prazerosas sempre no coletivo de trabalho. Essas atividades possibilitaram a participação e apresentação destas experiências em eventos e também a publicação de um artigo intitulado “A produção textual na escola” (BONATTI; LOTICI, 2017), dentre outros publicados em anais de eventos. Terminada a participação no PIBID, iniciei monitoria de língua espanhola ofertada pelo Centro de Línguas da UFFS (CELUFFS) ao longo do

último ano de graduação, onde trabalhamos em uma equipe que sempre refletia sobre as práticas pedagógicas e metodológicas que realizávamos enquanto professores a cada encontro, sempre construindo e compartilhando experiências profissionais, a partir de um coletivo de trabalho. Essas reflexões sempre fizeram parte de meu ser docente, visto que, na graduação, publiquei vários relatos das práticas de estágio realizadas no estágio curricular obrigatório (BONATTI; LOTICI, 2017; BONATTI; KRAEMER, 2018; KRAEMER; LONGARETTI, 2019; LONGARETTI; MUNIZ-OLIVEIRA, 2019). Essa curiosidade pela formação docente motivou também o trabalho de conclusão de curso “Letramento acadêmico e formação do professor de língua materna: um estudo de caso em um curso de Letras” (KRAEMER; LONGARETTI, 2019), em que investiguei, com meus colegas de graduação, os principais enfrentamentos e dificuldades de se reconhecerem enquanto professores em formação e de que forma percebiam-se letrados para essa prática docente, visto que já estavam nas fases finais do curso.

No ano de 2019, continuei a carreira acadêmica voltada à formação docente, ingressando no Programa de Mestrado em Letras da UTFPR. Ao cursar as disciplinas, conheci a abordagem da Clínica da Atividade, dentre outras, que estavam relacionadas e davam subsídios para estudar questões voltadas para a formação docente, aumentando meu interesse pela temática. Esse interesse floresceu ainda mais quando descobri que a Clínica da Atividade tinha como propósito proporcionar a transformação do contexto de trabalho aliando à análise e a compreensão da atividade pelos próprios trabalhadores, propiciando que “[...] se liberem, tanto quanto possível, de suas maneiras habituais de pensar e dizer suas atividades” (CLOT, 2010, p. 37), melhorando assim, o desempenho e o poder de agir dos sujeitos.

A produção de artigos nas disciplinas também me motivou à participação em eventos. Um marco fundamental na minha formação acadêmica foi a participação no IV Colóquio Internacional da Clínica da Atividade, realizado na Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, São Paulo, 2019, onde, acompanhada de minha orientadora, compreendi melhor os objetivos da Clínica da Atividade e alguns de seus conceitos e métodos. Tive um primeiro contato global com o método instrução ao sócia em uma banca de defesa; mais tarde, ele foi apresentado em uma disciplina do mestrado intitulada “Ensino-



Aprendizagem de Gêneros: Instrumento para o Desenvolvimento do Trabalho Docente” ministrada pela Professora Doutora Siderlene Muniz Oliveira. Nessa disciplina, pude entender melhor como esse método era aplicado e qual era sua função. O método consiste em uma simulação de substituição em que o pesquisador pede<sup>2</sup> ao trabalhador para instruí-lo como deveria realizar sua atividade de trabalho caso viesse a faltar, de forma que ninguém percebesse a substituição. Esse método foi utilizado nesta pesquisa, pois, a partir dele, identificamos aspectos importantes, em nosso caso, do trabalho docente, como as dificuldades e obstáculos de se expressar durante a instrução. Esse método será abordado em detalhes no Capítulo 1 do presente trabalho.

Com interesse na Clínica da Atividade, já que possibilita estudos voltados para a formação docente, a partir das pesquisas já mencionadas e outras, que também são vinculadas a essa abordagem teórica, como de Ariati (2018), que estuda a autoparáfrase em situação de autoconfrontação com professores da disciplina de matemática; e Toldo (2019), que investiga a digressão e a função reguladora também em situação de autoconfrontação, passei a ter interesse por fenômenos linguísticos específicos de textos orais. Assim, iniciei um processo de pré-análise em textos transcritos de instrução ao sócia.

Ao realizar a leitura de textos transcritos de instrução ao sócia, observei que diversos fenômenos ocorriam neles. Com indicações de professores, em especial de minha orientadora, passei a ler autores que tratam sobre a Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1989, 2003, 2006, 2007; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 2006; PRETI *et* URBANO, 1990; KOCH, 1997; PRETI, 1999; URBANO, 2005) que dão subsídios para a compreensão de alguns fenômenos linguísticos, tais como pausa, hesitação, interrupção, dentre outros que serão detalhados mais adiante.

O trabalho justifica-se, no atual cenário de formação docente, já que há uma preocupação com o professor em sua atividade, o que é sinônimo de interação dialógica do uso da língua como prática social. Assim, busca a investigação de alguns fenômenos linguísticos específicos de textos orais,

---

<sup>2</sup> Essa instrução acontece a partir da seguinte proposição dita pelo pesquisador para o trabalhador: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144).

produzidos por meio do método instrução ao sócia, que proporciona análise e reflexão do trabalhador, possibilitando a ampliação do seu poder de agir.

Em um levantamento realizado na base de dados da CAPES, através de uma busca simples com a palavra-chave instrução ao sócia, não foi encontrado nenhum registro de trabalhos que estudam esses fenômenos linguísticos em textos de instruções ao sócia com professores. Somente foram encontrados alguns trabalhos que refletem sobre o trabalho docente por meio do método de instrução ao sócia, por exemplo, a dissertação de Duarte (2016), que investiga, em texto de instrução ao sócia, como o ensino de língua inglesa é revelado através da fala do professor; a tese de doutorado de Silva (2013), que também utiliza esse método para compreender o agir docente em professores em formação de língua inglesa, dentre outros, que enfatizam o estudo do agir a partir da instrução ao sócia na análise da atividade docente.

Levando isso em consideração, esta dissertação justifica-se ser viável, pois pretende apresentar um olhar diferente aos textos de instrução ao sócia. Busca, assim, compreender alguns fenômenos linguísticos que estão relacionados à dificuldade de expressão de professores de línguas (portuguesa e inglesa) ao abordar o seu próprio trabalho. Parte-se da hipótese de que tais fenômenos podem revelar aspectos do difícil de dizer ou dificuldades ao se expressar sobre o trabalho. Estudos que partem da Clínica da Atividade, como a tese de Muniz (2008), abordam o difícil de dizer, ou a dificuldade de se expressar sobre o trabalho, e mostram a relevância de se estudar essa dificuldade em textos produzidos por meio dos métodos que a Clínica da Atividade propõe, e que visam despertar o poder de agir do trabalhador. Muniz-Oliveira (no prelo) também analisa o difícil de dizer em textos de instrução ao sócia a partir do fenômeno de repetição de item lexical e o fenômeno de reparação ou correção. Porém, nenhuma dessas pesquisas citadas analisa fenômenos linguísticos prosódicos, como é o objetivo desta pesquisa de mestrado que tem como foco, portanto, o estudo de fenômenos linguísticos característicos apenas de texto oral transcrito.

Dessa forma, o estudo de fenômenos característicos de textos orais poderá contribuir na compreensão sobre o que acontece em textos transcritos de instruções ao sócia e, conseqüentemente, oportuniza reflexões futuras relacionadas ao processo cognitivo e à função psicológica do participante de

instrução ao sócia, assim, podendo compreender melhor nossa própria atividade e a atividade do professor em geral.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar alguns fenômenos linguísticos prosódicos em textos orais produzidos pelo próprio professor, buscando compreender a sua dificuldade em falar, em se expressar sobre o seu trabalho em situação de pesquisa. Especificamente, objetiva:

- Identificar, quantificar e analisar a ocorrência de marcadores linguísticos orais e prosódicos em textos de instrução ao sócia;
- Interpretar a função linguístico-discursiva dos fenômenos identificados, relacionando à dificuldade de falar sobre o seu próprio trabalho.

Esses objetivos serão retomados em forma de questão de pesquisa no capítulo metodológico.

Para melhor organização e clareza do caminho da pesquisa, esta dissertação, de cunho investigativo e analítico, estrutura-se a partir de três etapas: no primeiro capítulo, na primeira seção, apresentamos a abordagem teórica da Clínica da Atividade; incluindo a subseção que trataremos do método de instrução ao sócia. Na segunda seção, dissertaremos sobre as concepções de trabalho e trabalho docente na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Em seguida, na terceira seção, trataremos da Análise da Conversação, incluindo as funções representativas dos marcadores linguísticos, com subseção abordando as marcas conversacionais. Na quarta seção, abordaremos as marcas conversacionais do ponto de vista do pensamento.

No segundo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que delinearam a pesquisa, sendo que, primeiramente, descreveremos os caminhos percorridos; na segunda seção, apresentaremos a seleção dos textos de instrução ao sócia analisados. Na terceira seção, discorreremos sobre o que diz respeito aos procedimentos de seleção do corpus e, em seguida, na quarta seção, trataremos dos procedimentos de análises desses dados.

No terceiro capítulo, serão apresentados os resultados das análises, distribuídos em quatro seções. Na primeira, serão apresentadas as temáticas identificadas em cada uma das instruções ao sócia. Na segunda seção, serão apresentados os fenômenos linguísticos orais e prosódicos identificados nos

dois textos de instrução ao sócia, com exemplos e discussão de alguns trechos selecionados. Na terceira seção, a análise desses fenômenos será aprofundada, com foco maior para o estabelecimento de relações com o difícil de dizer sobre o trabalho docente, com duas subseções que abordam duas temáticas das análises, sendo a primeira subseção referente à temática livro didático; e a segunda subseção sobre a temática relação aluno-professor. Em sequência, na quarta seção, apresentaremos uma síntese dos fenômenos analisados e suas funções.

Por fim, nas considerações finais, apresentaremos as reflexões propiciadas pela investigação e suas possíveis contribuições.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa. Em primeiro lugar, iniciaremos com a exposição de aspectos teóricos da Clínica da Atividade, incluindo uma explicação de como a Ergonomia do Trabalho influenciou na construção da definição do conceito de trabalho. Em segundo lugar, apresentaremos, detalhadamente, o método que oportunizou a geração dos textos que foram analisados, a instrução ao sócia. Em terceiro lugar, apresentaremos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2008) discutindo questões referentes aos elementos do trabalho docente (MACHADO, 2007, 2009). Em quarto lugar, aliamos pressupostos norteadores da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1989, 2003, 2006, 2007), (PRETI *et* URBANO, 1990), (URBANO, 2005) e (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 2006), que também fundamenta este trabalho.

### 1.1 A Clínica da Atividade

Nesta seção, serão abordados os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa, incluindo os estudos ergonômicos e Clínica da Atividade a partir do olhar de alguns pesquisadores.

Os estudos da Ergonomia derivam da subárea da Psicologia do Trabalho e estão relacionados à compreensão das interações entre seres humanos e sistemas. Essa interpretação foi adotada pela Associação Internacional de Ergonomia<sup>3</sup>), no ano de 2000, para oficializar a ergonomia como disciplina científica afirmando que, através dela, ocorre o planejamento, a construção de projetos e avaliações de ambientes, produtos e sistemas adequando-os às necessidades, limitações e habilidades dos indivíduos (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015).

A Ergonomia utiliza uma abordagem sistêmica orientada para todos os aspectos da atividade humana. De acordo com a Associação Brasileira de

---

<sup>3</sup> Disponível em: < [http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o\\_que\\_e\\_ergonomia](http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia)> Acesso em: 06/01/2020.

Ergonomia (Abergo), a palavra deriva do grego Ergon [trabalho] e nomos [normas, regras, leis]. Pode-se justificar, de acordo com a definição do nome, o campo de atuação profissional, já que o ergonomista necessita de uma visão global de diferentes esferas estruturais, sociais, cognitivas, ambientais, entre muitas outras, para a realização satisfatória de seu trabalho (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015).

Ao longo dos anos, decorrente de diversidade de práticas, a Ergonomia ganhou diferentes campos de observação e de abordagem, a anglófona e a francófona, tendo como principal diferença que a ergonomia anglófona voltava sua observação para a efetividade do trabalho visando à produtividade, enquanto a ergonomia francófona volta-se mais para a atividade humana, ganhando a representação de “Ergonomia da Atividade” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p.33), a qual norteia este estudo.

A Ergonomia divide-se em três áreas de especialização de acordo com a Abergo, sendo elas: a ergonomia física, a ergonomia cognitiva e a ergonomia organizacional. Além de a Ergonomia ter o caráter interdisciplinar, também busca definir as regras de trabalho, conforme a unidade de três realidades coexistentes: a atividade, as condições e o resultado da atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001).

De acordo com Muniz-Oliveira (2015), a ergonomia refuta a abordagem mecanicista e prova que é “[...] possível mudar a técnica, os instrumentos e as condições de trabalho, operando uma inversão do paradigma homem/trabalho numa perspectiva de adaptar o trabalho ao homem.” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p.34). A partir disso, compreende-se que esta surgiu da necessidade de olhar a interação, conflitos e condições entre o ser humano e o trabalho em suas amplas esferas.

A ergonomia também cria condições técnicas, operacionais e instrumentais (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015) de modo que propiciem ao trabalhador diminuições das sobrecargas de trabalho, derivadas dos excessos praticados contra ele. Segundo Muniz-Oliveira (2009), essas condições são oportunizadas pelo fato de entender o que é trabalho prescrito:

O trabalho prescrito refere-se à tarefa dada, ou seja, ao que é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições que são instruções, modelos, programas, constituindo, na verdade, uma representação do que deve ser o

trabalho, que é anterior à sua realização efetiva. (MUNIZ-OLIVEIRA, 2009, p. 2)

À vista disso, o trabalho nem sempre é realizado da forma como é prescrito e predefinido. Clot (2010, p. 121) mostra que:

[...] as formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir são, ao mesmo tempo, restrições e recursos. Se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma das nossas atividades, o trabalho seria impossível.

Dessa maneira, segundo os estudos ergonômicos, o profissional precisa readequar e reelaborar suas práticas de acordo com as situações vivenciadas em seu cotidiano, de modo que as torne adequadas ao momento. Em consonância a isso, as prescrições devem desempenhar um papel de mediar o trabalho, mas “tais prescrições, [...] não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90), evitando, assim, o engessamento do poder de agir do trabalhador.

A Clínica da Atividade é uma corrente da Psicologia Clínica do Trabalho, cuja abordagem principal está no problema da subjetividade no trabalho. Segundo Lima (2010), é uma área que está em constante crescimento, com avanços consideráveis nos últimos anos. De acordo com Clot (2001):

São as relações entre atividade e subjetividade que estão no centro da análise [da Clínica da Atividade]. O trabalho é visto não somente como trabalho psíquico, mas como uma atividade concreta e irreduzível. Melhor dizendo, a atividade é, para nós, o continente escondido da subjetividade no trabalho. É precisamente neste campo que se observa, do modo mais claro possível, o que convém nomear aqui de *desrealização* das organizações oficiais do trabalho contemporâneo. Este é o ponto de partida de toda Clínica da Atividade (CLOT, 2001, p. 4, grifo do autor).

Ainda segundo o autor, as dificuldades enfrentadas no trabalho devem ser evidenciadas pelos próprios trabalhadores, já que, a partir da perspectiva da Clínica da Atividade, a noção de atividade de trabalho está aliada ao conceito de conflitos do real da atividade.

Nesse sentido, a partir da compreensão do real da atividade, pode-se extrair e perceber os conflitos da atividade de trabalho, no caso desta pesquisa o difícil de dizer que será estudado por meio dos pressupostos teóricos da Clínica da Atividade e da Análise Conversacional.

Com o avanço nas pesquisas da Ergonomia, a Clínica da Atividade incorpora o conceito de conflitos do real da atividade à noção da atividade do trabalho, sendo:

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. [...] A atividade possui então um volume que transborda a atividade realizada. (CLOT, 2001, p. 6)

É a partir da compreensão do real da atividade que se torna possível extrair os conflitos de uma situação de trabalho, pois:

[...] o real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente. É necessária uma abordagem dialógica da situação que aceite com lucidez este aspecto do método: a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise (CLOT, 2006, p.133).

Neste sentido, o conceito de atividade deve incorporar o possível e o impossível, visando preservar as possibilidades de compreender o desenvolvimento e o sofrimento (CLOT, 2001). Já que “esse real, em grande parte não observável, não é menos ativo no plano psicológico e na própria atividade” (KOSTULSKI, 2013, p. 62). É sob essa ótica, do real da atividade, que a Clínica da Atividade alicerça o trabalho.

A partir do conceito de real da atividade, podemos compreender o real da atividade *de linguagem*, pois, conforme Kostulski (2013), Vigotski pressupõe que todo uso da linguagem convoca uma relação consigo, uma relação com os outros e com o mundo. Essa atividade de interlocução, de acordo com Kostulski, é “prova subjetiva pela qual nos confrontamos a nós mesmos e aos outros, sempre nos confrontando com o real, para ter uma chance de chegar a fazer o que se tem a fazer” (KOSTULSKI, 2013, p. 62). Essa interação dialógica e constante possibilita, além dos traços subjetivos, categorias de interação e análise constantes e síncronas, já que a linguagem se trata de “um recurso local em curso” (CLOT, 1999) em todas as atividades em que se faz presente.

A Clínica da Atividade e a Ergonomia se aliam através de um método dialógico e buscam, através dessa técnica, desenvolver nos trabalhadores o poder de agir sobre si próprios e em seu meio de trabalho (CLOT, 2010). Para



a Clínica da Atividade, o trabalho é, além de uma atividade cognitiva, uma atividade real e integral.

Consonante aos estudos da Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade e a Ergonomia, aliam-se e insistem na distinção entre “tarefa prescrita e atividade real”. Essa separação torna possível a compreensão de que “a tarefa prescrita é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que se faz” (CLOT, 2010, p. 103). Com isso, “a principal característica da tarefa é que, com frequência, ela não considera as particularidades dos profissionais e o que eles pensam sobre as escolhas feitas e impostas” (GUÉRIN *et al*, 2001, p. 25).

A Clínica da Atividade, dessa forma, propõe o desenvolvimento do poder de agir nos trabalhadores sobre seu meio de trabalho, sobre as organizações, sobre si mesmo e todas as relações com a atividade e a subjetividade, até mesmo do coletivo (CLOT, 2017). Assim, afirma-se que a Clínica da Atividade busca o desenvolvimento pessoal e transpessoal da função do coletivo.

Clot (2010) afirma que a Clínica da Atividade também busca a restauração da

[...] vitalidade dialógica do social, graças à análise do trabalho, ao experimentar a função psicológica do coletivo em situação de trabalho, afinal, seu objetivo consiste em ser capaz de propor à subjetividade se reencontrar em uma zona de desenvolvimento potencial [...] (p. 33-34)

Essa restauração ocorre pela análise do trabalho, já que este “[...] é o lugar em que se desenrola para o sujeito a experiência dolorosa e decisiva do real, entendido como aquilo que – na organização do trabalho e na tarefa – resiste à sua capacidade, às suas competências, a seu controle” (CLOT, 2010, p. 59), de modo que seja envolvido “pela história e pelo desenvolvimento da sociedade em cada sujeito. Com e contra a sociedade, para além dela, na e pela atividade” (CLOT, 2010, p. 13).

Nesse envolvimento do sujeito no coletivo, e nas experiências geradas pela atividade, nota-se que “[...] vida coletiva se torna recurso para a atividade individual” (CLOT, 2010, p. 166), ou seja, o desenvolvimento transpessoal se relaciona com o coletivo diretamente ou indiretamente, dependendo da situação em que os sujeitos se encontram.

Entende-se, dessa forma, o trabalho coletivo apresentado por Clot (1995) como:

[...] simultaneamente, vários trabalhadores, uma obra e linguagem comuns, determinadas regras de ofício, além do respeito duradouro dessas regras por cada um, o que impõe uma evolução individual que vai do conhecimento das regras à sua interiorização (CLOT, 2010, p. 167).

O autor salienta ainda que “quanto maior o número de pontos de contato tiverem os que trabalham [...], mais fecundo e mais flexível será seu manejo das técnicas e linguagens do gênero, e menos ‘ingênuos’ serão no ofício”. (CLOT, 2010, p. 170). Mostra, assim, a importância de haver a reorganização do “trabalho coletivo por um coletivo de trabalho” através da capacidade de agir em conjunto (CLOT, 2010, p.167), pois, ainda segundo ele, dessa forma os homens conseguem transformar a experiência vivida em instrumento para novas experiências.

Em sequência, trataremos da instrução ao sócia, método que oportunizou a geração de dados deste trabalho.

### **1.1.1 Método Instrução ao Sócia**

A instrução ao sócia foi desenvolvida pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone na Fiat, em 1970, e foi reelaborada nos estudos conduzido por Clot no início dos anos de 1990 no *Conservatoire National des Arts et Métiers* – CNAM, situado em Paris, França. Esse método desenvolvido por Oddone, segundo Clot (2010, p. 84), consiste em:

[...] fazer de outra maneira a psicologia do trabalho, consagrando todos os esforços na perseguição deste único objetivo: ampliar o poder de ação dos coletivos de trabalhadores no meio de trabalho real e sobre eles mesmos [...]

A partir de uma hipotética substituição do trabalhador por outra pessoa. Concomitante a esse objetivo, Clot aponta que as instruções ao sócia “são um meio de abordar os planos implícitos e subentendidos que organizam a atividade” (CLOT, 2010, p. 94).

De acordo com Oliveira (2007), essas instruções são produzidas através de um diálogo entre o pesquisador (chamado de sócia) e o trabalhador (instrutor), em que são reconfiguradas experiências de trabalho, que devem ser ricas em detalhes, simulando uma verdadeira substituição. Para a aplicação desse método, o pesquisador/sócia orienta o sujeito com o seguinte enunciado:

“Você vai supor que eu seja seu sócia e que, amanhã, eu me encontre em uma situação de ter de substituí-lo em seu trabalho. Vou interrogá-lo para saber como devo proceder. (CLOT, 2010, p. 209)”. A partir daí, o participante deve passar a agir como um mestre, orientando e instruindo, de forma detalhada, sobre sua própria atividade, utilizando pronomes como “você” ou “tu” para referir-se à situação fictícia de substituição, ao invés da primeira pessoa “eu”, já que o processo metodológico:

[...] está em ação quando os profissionais em questão estão envolvidos pessoalmente em atividades de observação e de interpretação da própria situação. Nesse caso, o objetivo é que eles se liberem, tanto quanto possível de suas maneiras habituais de pensar e de dizer suas atividades. Utilizando outro vocabulário, o profissional deve ter a oportunidade de poder liberar-se de suas reflexões usuais para agir. (CLOT, 2010, p. 37).

Assim, durante a realização do método, o pesquisador/ sócia conduz o processo, intervindo, caso não tenha compreendido de maneira clara a instrução dada, obedecendo ao processo de compreensão de ‘como’ realizar e não ‘porque’ realizar. Para isso, o pesquisador pode realizar perguntas caso perceba, também, dificuldades ou possíveis problemas nas atividades, visto que:

[...] as instruções admitem também retirar o véu dos obstáculos e das possibilidades insuspeitas na situação de trabalho. Por meio desses métodos, a retomada da ação, a transformação torna-se um instrumento de conhecimento da situação real e da atividade comum. (CLOT, 2010, p. 37).

O deslocamento das atividades instruídas acontece, pois o sujeito visualiza, para dar a instrução, outro contexto de sua própria atividade. Dessa forma, ele toma consciência<sup>4</sup> de sua própria atividade, refletindo sobre aquilo que realiza por meio de outra ótica. Na análise de sua própria atividade, proposta pelo método, Kostulski (2013) demonstra que:

No método da instrução ao sócia, o sujeito que analisa sua própria atividade deverá se dedicar, na presença do coletivo de pares, a uma atividade discursiva pouco habitual. Diante do psicólogo e em acordo com o coletivo de pares, ele escolhe uma situação de trabalho real com a qual deverá se confrontar nos próximos dias. Trata-se, então, de interrogar e levar ao diálogo uma situação real que se tornará mais familiar [...] (KOSTULSKI, 2013, p. 64).

---

<sup>4</sup> A tomada de consciência é um conceito explorado por diversos autores; aqui utilizamos a noção proposta por Vigotski (2001) de que é um conjunto de transmissores conectados em um sistema de interpretação em cada momento de consciência. Em outras palavras, trata-se da articulação, interpretação e leitura que o indivíduo faz das condições de sua atividade através de um processo reflexivo interno.

Dessa maneira, o foco da instrução ao sócia é a atividade do trabalhador, buscando atingir o “real da atividade”, ou seja, objetiva analisar o trabalho, a partir das instruções, instigando a melhor maneira de o próprio trabalhador compreender sua própria atividade. Miossec afirma que:

[...] a instrução ao sócia é um método de intervenção antes de ser um método de pesquisa. Ela visa colocar à disposição dos profissionais os instrumentos que lhes permitem desenvolver o poder de agir sobre eles mesmos e sobre o meio de trabalho. A atividade de instrução ao sócia é uma atividade completa e é um instrumento potencial de desenvolvimento da experiência comum/ordinária do trabalho (MIOSSEC, 2011, p.70) (Tradução nossa).

Assim, observamos que a função principal da instrução ao sócia é interventivo, mas também tem sido utilizado em situações de pesquisa como forma de compreensão do trabalho. A partir da linguagem, este método possibilita a análise de marcadores conversacionais, a serem apresentados mais adiante, bem como a compreensão do difícil de dizer. Ressalta-se, assim, a aliança dessa análise a esse método de intervenção já que é possível identificar o “difícil dizer” em que o “[...] o sujeito dispõe dessa história coletiva com quem ele dialoga e quem o ajuda a procurar explicar” (CLOT, 2005, p.15, tradução nossa), dessa forma, possibilita o entendimento no trabalhador de sua própria atividade.

Clot (2010) afirma que, quando partimos dos métodos da Clínica da Atividade a transformação ocorre, pois essa abordagem metodológica propicia o diálogo sobre o trabalho, bem como a reflexão da atividade pelo próprio trabalhador, já que, segundo Muniz-Oliveira (2015, p. 11), o diálogo e a reflexão colocam em “evidência o papel do coletivo e do social na construção do agir humano”.

O real da atividade não pode ser percebido de forma direta nem pelo sujeito nem por quem dialoga com ele, já que também não é acessível por métodos de observação. Assim, a Clínica da Atividade constitui-se de metodologias indiretas de intervenção, “provocando” o sujeito através do diálogo e de “repetições que não repetem”. Esse método indireto, pelo qual a Clínica da Atividade desenvolve seus estudos:

[...] cria processos que permitem, dentro de um contexto regulado, fazer emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgirem os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade e as soluções que são apresentadas. Ela visa a organizar, no quadro de uma intervenção com profissionais

voluntários, uma segunda atividade sobre uma primeira atividade de trabalho. (ROGER, 2013, p. 113)

De acordo com o autor, os métodos indiretos utilizados pela Clínica da Atividade proporcionam a consciência do sujeito sobre sua própria atividade. No que se refere ao método de intervenção utilizado nesta pesquisa, a instrução ao sócia, “a representação de um sócia é a representação da consciência mais próxima da realidade”, observava Vigostki (2003, p. 91, *apud* Clot, 2008, p.132), mostrando a eficácia desse método de intervenção.

Para Clot (2010), essa visão da atividade do trabalho é possível, pois “o diálogo e a ordem psicológica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmos e aos outros, assim como se defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstanciais” (CLOT, 2010, p. 133). Segundo o autor, a Clínica da Atividade também busca a restauração da

vitalidade dialógica do social, graças à análise do trabalho, ao experimentar a função psicológica do coletivo em situação de trabalho, afinal, seu objetivo consiste em ser capaz de propor à subjetividade se reencontrar em uma zona de desenvolvimento potencial (CLOT, 2010, p. 33-34).

Na próxima seção, veremos as concepções de trabalho e trabalho docente na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo.

## **1.2 Concepções de trabalho e trabalho docente no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**

O conceito de trabalho, historicamente sofreu várias reformulações e encontra-se em constantes reformulações. Para o ISD, o trabalho se trata de toda e qualquer atividade humana em que se envolve os comportamentos, as condutas e as intervenções necessárias para a interação com algo. Dessa forma, Bronckart (2006) apresenta que:

[...] o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo. (2006, p. 209, grifo do autor)

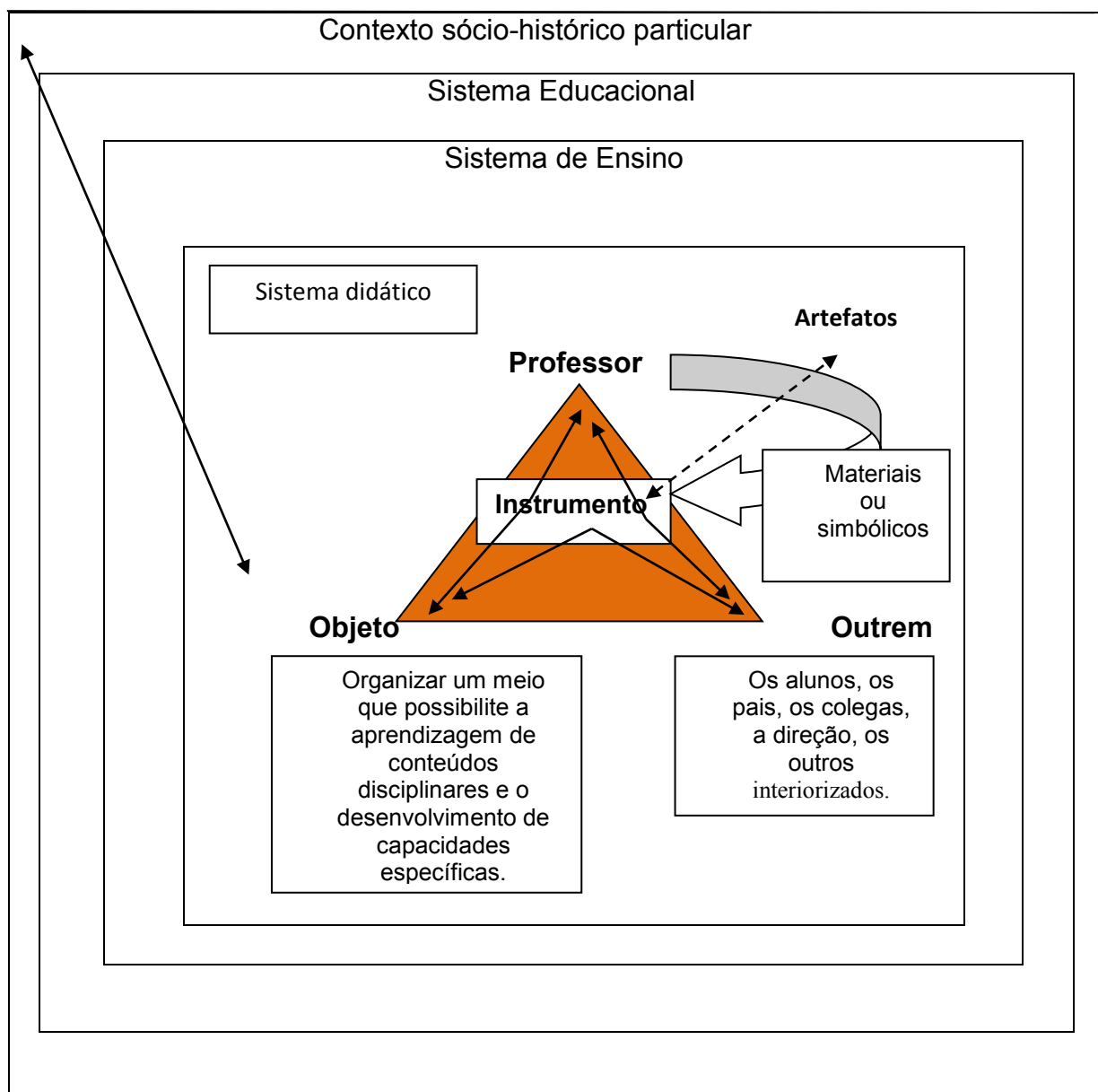
Essa constituição social do trabalho acontece pela interação, a qual é possibilitada através da atividade prática. Aliadas a essa afirmação, teorias como a Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade e o Interacionismo

Sociodiscursivo, estudam o trabalho, pois isso permite que várias esferas do agir e da atividade humana sejam compreendidas em sua totalidade. Assim, essas teorias preocupam-se com as questões do trabalho “a fim de promover uma melhoria e o bem-estar das condições de trabalho e garantir a saúde dos trabalhadores” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p. 43).

Referente a essa temática, Machado, que também utiliza pressupostos da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, define o objeto de trabalho docente como “a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO, 2009, p. 39). Essa afirmação alia-se à definição de trabalho que Clot (2007) prefigura como uma atividade “dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero” (CLOT, 2007, p. 97), constituindo, assim, o trabalho docente com múltiplas atividades desenvolvidas em situações diferentes que se inter-relacionam.

A partir dessas proposições, Machado considera que o conceito de trabalho é um objeto que está em constante construção, e propõe uma definição para o trabalho docente por meio da seguinte representação, que ilustra os elementos da atividade do professor:

**FIGURA 1-** Elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.



Fonte: Muniz-Oliveira (2011, p.22, adaptado de Machado, 2007).

A Figura 1 ilustra os elementos que compõem a atividade do professor. Através da disposição interativa das flechas, percebemos que os elementos do trabalho são dialéticos e estão em constante interação, assim como Clot (2006) define a tríade viva. Nota-se que a figura mostra, também, o envolvimento das diferentes esferas no desenvolvimento do trabalho docente, dessa forma, envolve, por exemplo, as esferas sociais, psicológicas e metodológicas. No que se refere à esfera social, percebemos que se unem a esse processo da atividade do professor, os alunos, sujeitos diretos do processo, os pais, os colegas, a direção, que adentra aos sistemas de ensino e aos sistemas

educacionais. Já no que se refere à esfera psicológica, está toda a organização social mencionada, bem como o contexto histórico-social de cada um dos envolvidos já mencionados, aliado, ainda, ao contexto particular de cada professor. Na esfera metodológica, contempla-se toda a gama de prescrições, artefatos e instrumentos, materiais didáticos e organização destes, de acordo com cada realidade encontrada na escola, a fim de articular metodologicamente o processo de ensino e de aprendizagem (MACHADO, 2007). Assim, para a realização do trabalho docente, é necessária a articulação entre o contexto sócio histórico particular de cada indivíduo, com o sistema educacional aliado ao sistema de ensino, assim com essa conjuntura equilibrada ocorre o processo de ensino.

Machado (2007) compreende o trabalho docente como múltiplas atividades, dentre a atividade em que o indivíduo infere sobre o meio interagindo com diferentes “outros” (como sistematizado na Figura 1), utilizando os artefatos materiais e simbólicos. Esses elementos são construídos sócio – historicamente e no caso do trabalho docente são transformados em instrumentos de agir, transformando-se a si mesmos, como sua atividade e seu agir com outros. Considerando a realidade da prática de trabalho docente, não se pode considerar somente que sua atividade seja constituída somente em sala de aula. A atividade do professor ultrapassa os muros da escola, pois os processos de reflexão, análise, elaboração de planejamento e avaliações acontecem em um processo contínuo e sem “barreiras físicas”.

Clot (2007, p. 8) apresenta o trabalho como “uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível”. O autor evidencia a função do trabalho como uma “dupla vida” que se caracteriza pela função psicológica e social, sendo a função psicológica referente à cadeia de interação e dos elos recíprocos que a atividade predispõe, já a função social relaciona-se à produção de serviços e objetos destinados às trocas sociais.

A partir das instâncias que envolvem o trabalho, Clot (2010) compreende quatro dimensões da profissão e da atividade docente, sendo elas: 1) impessoal; 2) pessoal; 3) interpessoal; e 4) transpessoal.

A dimensão impessoal, de acordo com Lima (2016), constitui-se pelas prescrições oficiais que, na profissão docente, é marcado pelas “condições ideais de realização” e não pertencem a ninguém, a nenhum professor, por isso



do nome impessoal. Já na dimensão pessoal, segundo este mesmo autor, ocorre um processo gradual de construção do ofício a partir da dimensão impessoal, tornando as “condições ideais de realização” em “condições reais de realização”, as quais, no ambiente de ensino-aprendizagem, transformam-se em “autoprescrições”. Na dimensão pessoal, o professor, junto às prescrições, desenvolve, considerando os elementos que constituem seu ofício, novas “formas” para o processo de sua realidade, objetivando o ensino e a aprendizagem.

Na dimensão interpessoal o docente integra as dimensões já mencionadas e incorpora outros elementos da atividade docente. Como observado na Figura 1, o processo de ensino não acontece sem destinatários; e, muito mais do que os alunos, ele envolve a família, a comunidade e outros professores. Essa apropriação de todo o processo educacional, só ocorre na relação com outros trabalhadores, e com outros sujeitos, construindo-se e resignificando-se, constantemente, em um território de múltiplos saberes. (Lima, 2016)

A dimensão transpessoal compreende as outras três instâncias, já que envolve uma “história coletiva que passou por muitas situações e dispôs de sujeitos de diferentes gerações a responderem por ela, de uma situação a outra, de uma época a outra” (CLOT, 2013, p. 6), e é justamente esse movimento entre as instâncias que mantém o ofício vivo. Assim, essas dimensões, compõe o coletivo de trabalho, já que muitas ideias, formas, regras são produtos de uma construção social, histórica e cultural. Essas dimensões citadas, não possuem ordem hierárquica e atuam em conjunto umas com as outras e, de acordo com Lima (2016), são inseparáveis e indissolúveis.

Nessa perspectiva, partimos da afirmação que o trabalho docente, definido anteriormente, envolve as diferentes dimensões do trabalho, e apresentam conflitos significativos na prática docente.

Com a organização da estrutura da conversação é possível compreender como o diálogo acontece e sua dinamicidade transforma. Essas compreensões, aliadas à Clínica da Atividade, possibilitam a identificação das representações e reconfigurações das ações das pessoas representadas através de sua fala, identificando aspectos interessantes para a reflexão de sua própria atividade. Na seção seguinte, apresentaremos os pressupostos da

Análise da conversação, a qual servirá de suporte para a compreensão e análise dos dados.

### 1.3 Análise da Conversação

Nesta seção, trataremos da Análise da Conversação, que é uma perspectiva linguística que surgiu em meados da década de 1960, com foco primário, na análise de diálogos. A Análise da Conversação, doravante AC, também é conhecida como a “fala-em-interação” e pode ser definida como um aparato metodológico para analisar interações naturalísticas<sup>5</sup>. Assim, a AC é o estudo de situações cotidianas de interações verbais e não verbais, formais e informais e, segundo Marcuschi (2007):

Trata da constituição da realidade do mundo do dia-a-dia e investiga a forma de as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações [...]: diz respeito à forma metódica de como os membros de uma sociedade aplicam aquele seu saber sociocultural [...] (MARCUSCHI, 2007, p. 8).

Na AC, as falas são analisadas no processo de interação, havendo, segundo Marcuschi (2001), um *continuum* entre a interação de gêneros orais e escritos. Segundo ele, a fala e a escrita apresentam ligações estratégicas que estreitam o contexto e a internacionalidade do processo comunicativo. Outro aspecto importante é a diferença que Marcuschi (2001, p. 25-26) estabelece entre a fala e a escrita:

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...]. A **escrita** seria um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica [...]. (grifos do autor)

Marcuschi (2001) destaca, ainda, o contínuo dos gêneros e a relação que se estabelece uns com os outros, o que faz com que se distinguem e correlacionem de acordo com a modalidade em que se complementam, seja ela a fala e ou a escrita. Segundo ele, são as

[...] estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas

---

<sup>5</sup> A palavra “naturalística” indica que os dados não são experimentais ou gerados a partir de um roteiro prévio, mas que foram coletados no ambiente em que eles aconteceram. (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 04)

textuais-discursivas [...] que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Essas estratégias definem a finalidade e a funcionalidade da língua, seja ela escrita ou falada já que a AC “se preocupa com as ações humanas diárias nas mais diversas culturas” (MARCUSCHI, 2007, p. 9). Desse modo, a principal diferença estabelecida, de acordo com Marcuschi (2001), entre a fala e a escrita é que a fala é geralmente contextual, não planejada, imprecisa e não normatizada, já a escrita é descontextualizada, precisa e normatizada. Porém, segundo Koch (1997a), fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, e que possuem características próprias. Por isso, não podem ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era concebida há algum tempo. Koch (1997b, p.69) afirma que “a escrita formal e a fala informal constituem os polos opostos e de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal”.

Assim, esta pesquisa propõe a análise de diálogos produzidos através de interações entre professoras pelo método de instrução ao sócia, sem roteiro de perguntas, evidenciando, assim, o caráter naturalístico dos dados. Como na interação existem elementos essenciais para a estruturação das sentenças e para a ordem do diálogo, esse estudo utiliza os marcadores conversacionais como elementos de análise E, de acordo com Marcuschi, os marcadores conversacionais podem ser compreendidos pela sua função de encadear o texto e estabelecer relações nas ações interacionais dos indivíduos. Segundo o autor, são considerados:

[...] elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal. Por marcarem sempre alguma função interacional na conversação, são denominados marcadores conversacionais (MARCUSCHI, 1989, p. 282).

Dessa forma, estabelecem características multifuncionais na articulação do texto e na força ilocutória, ocasionando a significação discursiva e interacional, bem como auxiliando na organização e gestão da interação verbal dos falantes. Compreende-se, também que:

[...] ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de

produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. (URBANO, 1993, p. 85-86)

Os marcadores conversacionais cumprem funções primordiais e fundamentais na troca comunicativa, pois, segundo Kerbrat-Orechioni:

[...] não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos, 'engajados' na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo. (KERBRAT-ORECHIONI, 2006, p. 08).

A interação também se organiza por meio de turnos de fala, onde há a alternância entre os falantes. Dessa forma, afirma-se que

uma conversação é um tipo de 'texto' produzido coletivamente, no qual todos os fios devem de certo modo se enlaçar – sendo que a falta de seu enlace torna a conversação, como se costuma dizer, 'descosturada'. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 53).

O caráter multifuncional dos marcadores conversacionais são, de acordo com Marcuschi, “elementos que operam simultaneamente como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores da força ilocutória” (1989, p. 282). Esse caráter deriva da natureza, estrutura, dimensão e complexidade de significação de análise de qualquer texto oral.

Os sinais produzidos pelos falantes, de acordo com as funções conversacionais proposta por Marcuschi (1986), atuam na sustentação do turno, no tempo e na organização do pensamento, no preenchimento de pausas, na antecipação do que será dito, na correção entre outros aspectos. (MARCUSCHI, 1986, p. 71).

De acordo com Urbano, essas funções são específicas para o monitoramento e a aprovação “discursiva pelo falante em relação ao ouvinte, ou ainda, de sinalizadores de hesitação, de atenuação ou de reformulação por parte do falante, ou ainda, de sua intenção de asserir ou perguntar”. (URBANO, 1995, p. 100).

No que se refere à classificação dos marcadores conversacionais, Marcuschi os sistematiza de acordo com a função que representa na interação (MARCUSCHI, 1989, p. 290), dividindo em quatro classes de marcadores:

- 1) marcadores simples: formados por apenas uma palavra;
- 2) marcadores compostos: aqueles que possuem caráter sintagmático;
- 3) marcadores oracionais: podem representar todos os tempos e formas verbais ou modos oracionais;

4) marcadores prosódicos: a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz etc. A menção às classes de marcadores é somente para fins de contextualização, pois, para esta pesquisa, o interesse é por este último.

Assim, a partir dos elementos típicos da fala, e de significação discursiva e interacional, é possível analisar o texto falado, dando sequência, coesão e coerência na ordem discursiva. Dessa forma, os marcadores conversacionais são integrantes da ordem do discurso oral, bem como das categorias da análise da conversação.

Para esta pesquisa, serão analisados, em dois textos de instrução ao sócia, marcadores prosódicos, com destaque maior para as marcas linguísticas que evidenciam a hesitação, a interrupção e as pausas, marcas estas que serão discutidas na subseção a seguir.

### 1.3.1 As marcas conversacionais

Para compreendermos as marcas linguísticas, é necessário compreender a natureza do texto falado e suas especificidades. Desta forma, esta subseção destina-se à compreensão de algumas características de textos da modalidade oral, bem como, prioritariamente, ao entendimento do que a hesitação e as pausas representam no processo interacional oral.

Sendo assim, inicialmente, para esta compreensão, citamos Koch (2006) que elenca dois aspectos na diferenciação do texto falado para o texto escrito. Primeiramente, o fato de ser falado, e segundo “as contingências de sua formulação” (p. 39), ou seja, para a compreensão e análise de um texto oral devemos levar em conta a dinâmica em que foi (ou está sendo) produzido, bem como o papel que cada um dos sujeitos participantes do discurso ocupa.

Além disso, também necessitamos compreender algumas características próprias da fala espontânea, que, ainda, segundo Koch (2006, p. 45) são:

- a) relativamente não-planejável [...];
- b) o texto falado apresenta-se *em se fazendo*, [...] no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação<sup>6</sup>: ele é o seu próprio rascunho;

<sup>6</sup> Dependendo do contexto, um texto falado pode ser altamente planejado anteriormente, como, por exemplo, uma apresentação de uma conferência oral em um congresso, sendo necessário levar em conta a ideia do contínuo mencionado.

- c) o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes [...];
- d) [...] apresenta uma sintaxe característica [...] considerando a sintaxe geral da língua;
- e) [...] a fala é um processo dinâmico [...];

De acordo com essas especificidades próprias da fala, o locutor precisa adequar e “sacrificar a sintaxe em prol das necessidades de interação [...]” (KOCH, 2006, p. 46), o que caracteriza a ocorrência de fenômenos linguísticos intrínsecos da oralidade (como as repetições, hesitações e pausas). Dessa forma, segundo a autora, é necessário considerar e compreender as “[...] circunstâncias sociocognitivas de sua produção [...]” (p. 46) e a partir disso ser descrita e avaliada.

Dentre a compreensão das especificidades da fala, precisamos compreender também, os fenômenos resultantes do processo de interação oral. Neste estudo, focaremos nas ‘descontinuidades’ observáveis de um texto oral transcrito, assim, serão consideradas “[...] as atividades de processamento do texto, ligadas à sua emissão” (MARCUSCHI, 2006, p. 47), como as hesitações, pausas e alongamentos, que são possíveis de serem identificadas nos textos a partir das marcas de transcrição, que serão abordadas mais adiante.

A hesitação analisada pela ótica da Análise da Conversação, doravante AC indica “[...] uma atividade de processamento da fala e atividades de enunciação” e “seu papel é muito mais o de sugerir os sintomas de um processamento em curso” (MARCUSCHI, 2006, p. 66-67). Em outros termos, podemos compreender a hesitação como a possibilidade de tecer outros sentidos a quem está interagindo no momento do diálogo, ou seja, um espaço que possibilita o pensamento na situação de comunicação: “o tempo de dizer”, podendo chamar a hesitação como a luta do dizível, para a Clínica da Atividade o “difícil de dizer” (CLOT, 2010). A hesitação caracteriza a oportunidade da tomada de turno de fala, adotando formas enunciativas do “não dito”, do “dito” e do “a dizer”. De acordo com Marcuschi (1986), a hesitação é representada, geralmente, pelas pausas, interrupções, prolongamentos e repetições, conceitos os quais veremos no decorrer deste capítulo.

---

É importante ressaltar que esses fenômenos serão analisados do ponto de vista do processamento, e não da formulação textual em que se costuma analisar textos escritos, pois estes fazem parte da “[...] competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral, e não uma disfunção do falante” (MARCUSCHI, 2006, p. 48). Assim, “a hesitação tem como característica básica o fato de constituir [...] rupturas na fala, na linearidade [...] [já que] diz respeito ao *como* se está falando e não ao *que* se fala” (MARCUSCHI, 2006, p. 48).

Os elementos prosódicos estabelecem relações sintáticas e lexicais ao mesmo tempo em que são enunciados, tecendo o todo da enunciação. Dessa forma, as marcas de hesitação, pausa e interrupção fazem parte de uma cadeia complexa de significações em que é possível analisar o comportamento do falante no momento da interação, incluindo toda essa cadeia (MARCUSCHI, 2003).

Marcuschi (1986 *apud* DANTAS, 2000, p. 2) ainda afirma que “as pausas, os silêncios e as hesitações são organizadores locais importantes, podendo configurar lugares relevantes para a transição de um turno a outro”. Dino Preti e Hudinilson Urbano defendem a pertinência dos silêncios e pausas no turno conversacional: “o turno inclui a possibilidade de silêncios significativos, perfeitamente integrados na produção de um falante”, ao lado de “outros sinais não-verbais” (PRETI *et al.* URBANO, 1990).

Marcuschi (2003) também destaca a entonação e as pausas<sup>7</sup> como funções importantes na análise da conversação. De acordo com o autor, as pausas “constituem um fator decisivo na organização do texto conversacional” possibilitando, muitas vezes, mudanças no turno, ou ainda, no caso das pausas longas, atuando com “função cognitiva ao operarem como momentos de planejamento verbal ou organização do pensamento” (MARCUSCHI, 2003, p. 63).

No diálogo, a entonação pronunciada com tom de voz mais alto pelos falantes é representada nas transcrições em maiúsculo, indicando a proeminência e a ênfase em expressões, palavras ou, simplesmente, em determinada sílaba em relação ao total do enunciado (por exemplo, ALUNO), justamente, para colocar em evidência algo que está falando. O tom é um

---

<sup>7</sup> As pausas nas transcrições analisadas são representadas pelo sinal gráfico /.../, de acordo com a tabela de transcrição exposta no capítulo de metodologia.

elemento suprasegmental e pré-planejado pelo falante e, segundo Olson (1997), pode ser definido como um indício da intenção do emissor para sinalizar o sentido do enunciado pretendido.

Marcuschi (1989) ainda trata dos alongamentos, que contribuem para a interação como forma ilocutória. O prolongamento é marcado pelo sinal gráfico /:./, podendo variar de acordo com o tamanho do alongamento /:::/.

Dessa forma, Marcuschi (2006) afirma que, “A rigor, tudo indica que o papel cognitivo das hesitações é primordial, indiciando uma atividade de processamento da fala e atividades de enunciação” e “seu papel é muito mais o de sugerir os sintomas de um processamento em curso” (MARCUSHI, 2006, p. 66-67).

As pausas, prolongamentos de vogais/ consoantes e a silabação “constituem um fator decisivo na organização do texto conversacional” possibilitando, muitas vezes, mudanças no turno ou ainda, no caso das pausas longas, atuando com “função cognitiva ao operarem como momentos de planejamento verbal ou organização do pensamento” (MARCUSCHI, 2003, p. 63).

Dessa forma, o silêncio produzido durante a pausa e o prolongamento de vogal e consoante pelo falante pode ser entendido como ausência de palavras e também como “[...] formas significativas de expressão, em a união de pequenas partículas de hesitações dentro do discurso irão resultar na multiplicidade de vozes que permeiam o discurso do informante” (OLIVEIRA, SOUZA, 2000, p. 50), tornando-se, assim, a pausa um recurso de recuo, um “fôlego” para que o discurso faça sentido de acordo com a perspectiva teórica da Análise da Conversação.

Essa descontinuidade do ritmo do dizer se relaciona como “o dito” e o “a dizer”

[...] não pelo fato de corresponder a uma ausência de som ou suspensão da fala, antes porque o silêncio desenha, no vácuo que se abre entre o sonoro e não sonoro, o trajeto do sentido no curso da fala, num movimento incessante e inconcluso (OLIVEIRA, SOUZA, 2000, p. 50).

Os autores afirmam, ainda, que as pausas são constituintes da linguagem, e não “acidentes” como são entendidas genericamente. Dantas (2000) ressalta que esses silêncios são significativos e notados, de forma que inferem na construção da compreensão bem como na possibilidade de tomada



de turno. Ou seja, o interlocutor “aproveita a hesitação do falante para intervir na conversa, utilizando marcas conversacionais de hesitação como pausas, alongamentos, repetições de palavras ou sílabas” (GALEMBECK, 2003, p. 87).

As interrupções, acometidas pela silabação, por exemplo, ocorrem também considerando aspectos extra-verbais que se integram “[...] ao conjunto textual, participando ativamente da estruturação, da organização e da significação compreendidas pelo evento interacional” (BRAIT, 2003, p. 234), de forma que os pares interactantes percebam o momento de dificuldade que o outro está enfrentando, seja pela demonstração expressiva corporal (BRAIT, 2003) que, no caso desta pesquisa, não pode ser analisado, mas podem ser percebido a partir dos recursos linguísticos de hesitação, silenciamento e pausas, pelas perguntas e trocas de turno.

Assim, a interrupção é considerada um marcador que indica quando um falante toma a palavra quando seu interlocutor ainda não finalizou a frase. Kerbrat-Orecchioni (2006) defende que “interromper o outro é lhe cortar a palavra, é, portanto, lesar seu ‘território’ e ameaçar sua face” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 49). Essas interrupções também ocorrem de maneira cooperativa, para que no caso de

o falante (F<sup>1</sup>) [...] se enroscar em seu discurso, quando se torna vítima de uma pane lexical, quando comete um lapso, ou está prestes a cometer uma gafe, F<sup>2</sup>, ao interrompê-lo, vem em socorro de F<sup>1</sup>, que está em perigo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 50).

A autora contextualiza as interrupções como elementos positivos no processo interacional, assim como Galembeck e Costa que ressaltam que elas indicam “o desejo acalorado do interlocutor de participar da conversa, significa a tentativa de colaboração com algo relevante para o que está sendo dito” (GALEMBECK; COSTA, 2009, p. 1943). Para a Análise da Conversação, o truncamento é uma forma de autointerrupção, pois, segundo Marcuschi (2003), esse fenômeno interrompe o fluxo da fala para desviar o enunciado ou para falar de outra forma, o que demonstra o não planejamento do texto verbalizado, ou até mesmo traços psicológicos de nervosismo, insegurança ou dificuldade em relação ao que está se dizendo ou ao ambiente em que está ocorrendo a interação, por exemplo.

Dentre os autores citados, concebendo a pausa como uma marca de silêncio recheada de significados<sup>8</sup>, Marcuschi (2006) propõe uma categoria para a hesitação em quatro grandes grupos de marcadores prosódicos: 1) as pausas não preenchidas; 2) as pausas preenchidas; 3) as repetições hesitativas; 4) os falsos inícios, sendo as duas primeiras analisadas neste estudo.

O autor ressalta que é importante analisar a posição da pausa e do nível sintático em que ocorre. Partindo disso, podemos apresentar os dois grandes grupos de pausas: as não preenchidas e as preenchidas. As pausas não preenchidas “são realizadas como silêncios prolongados, que se dão como rupturas em lugares não previstos pela sintaxe” (MARCUSCHI, 2006, p. 56). Nesse caso, o autor ressalta que, geralmente, as pausas não preenchidas demonstram um planejamento sintático, ou a busca de uma expressão, de uma palavra.

Já as pausas preenchidas, “caracterizam-se por ocorrências de expressões hesitativas” (MARCUSCHI, 2006, p. 56), geralmente, esse tipo de pausa é acompanhado de alongamentos vocálicos; estes que, segundo o autor, são casos de organização rítmica da fala ou, em certos casos, de disfluência.

Em relação ao *corpus* de análise, estamos partindo de um método indireto no que diz respeito à situação de produção do texto analisado, já que tratamos da análise de instruções ao sócia, sendo a “[...] representação de um sócia a representação da consciência mais próxima da realidade”, de acordo com Vigostki (2003, p. 91, *apud* Clot, 2008). No que diz respeito às análises, as interrupções serão analisadas quando o próprio sujeito interrompe seu fluxo de fala, sem mesmo ter terminado o enunciado e inicia uma nova ideia ou um novo turno. Do ponto de vista da Análise da Conversação, para reforçar o que já foi dito anteriormente, esse tipo de interrupção é denominado por Souza-e-Silva e Crescitelli (2015) como a autointerrupção, ou seja, são as “paradas” na fala feitas pelo próprio locutor; já do ponto das relações dialógicas, as interrupções acontecem no sentido da heterointerrupção, em que as paradas são provocadas pelo interlocutor na tentativa de tomada de turno.

---

<sup>8</sup> Orlandi (1995) trabalha com a ideia de que o silêncio é um espaço de recuo, de ressignificação e de construção de novos sentidos.

Marcuschi (2006) afirma que a repetição de palavras/termos contribui para a organização discursiva, atua na organização do pensamento, estabelecendo relações coesas e coerentes sobre o que está se falando e o que irá se dizer. Em linhas gerais, destacam-se, segundo o autor, a função de “compreensão, continuidade tópica, argumentatividade e interatividade” em um processo interacional, sendo que as repetições são percebidas pela verbalização em sequência de um mesmo termo e/ou uma mesma palavra (MARCUSCHI, 2006, p. 219); dentre as múltiplas funções exercidas, o autor destaca a hesitação e também a atuação no processo formulativo das sentenças produzidas pelo falante.

Assim, os fenômenos que ocorrem no processamento da fala, segundo Marcuschi (1995) e Pretti (1992), podem indicar tanto falhas na memória quanto pouco domínio do tópico conversacional ou, por outro lado, servir para o falante ganhar tempo e processar melhor o que irá dizer. Dessa forma, a principal função dos marcadores é fixar um certo tipo de relação entre o falante e seu interlocutor (KERBRAT-ORECCHINI, 2006, p. 66). Estabelecer um elo no processo comunicacional facilita a fluidez do diálogo e permeabiliza as relações entre os falantes.

Na próxima seção, apresentaremos o que as marcas conversacionais abordadas nesta pesquisa podem significar do ponto de vista do pensamento e do desenvolvimento humano.

#### **1.4 Marcas conversacionais do ponto de vista do pensamento**

Na seção anterior, tratamos das marcas conversacionais hesitação, interrupção e pausas, do ponto de vista da linguagem, a partir da abordagem da análise da conversação. Nesta seção, apresentaremos o que essas marcas representam do ponto de vista do desenvolvimento e do pensamento à luz da ótica vigotskiana.

Nesta pesquisa, tratamos dos fenômenos linguísticos a partir do processo de interação que o método de instrução ao sócio oportuniza, dessa forma, preconizamos o movimento de construção histórica que esses sujeitos realizam no momento da instrução através do diálogo, já que, para Vigotski (2007, p. 68) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no

processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. Dessa forma, entendendo o desenvolvimento, descobrimos a essência e a natureza que, de acordo com Clot (2010, p. 19), baseado em Vigotski, “é preciso ‘provocar’ o desenvolvimento para poder estudá-lo”.

Considerando o envolvimento histórico e social de cada sujeito, Vigotski afirma que o pensamento e a palavra vinculam-se por um elo primário, em que surge e se modifica no próprio desenvolvimento da palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 396). Essa relação acontece em “um movimento do pensamento para com a palavra e da palavra para com o pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

Essa relação de interdependência do pensamento com a palavra provoca um processo constante de desenvolvimento, para Vigostki (2009, p. 412), “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”.

Lembramos que as marcas conversacionais analisadas neste estudo acontecem no momento da interação<sup>9</sup>. Vigostki (2009, p. 421) aponta que “o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior [...]”; isso acontece, segundo ele, porque:

[...] o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbalizada [...] o pensamento é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada [...]. Aquilo que no pensamento ocorre simultaneamente, na linguagem se desenvolve sucessivamente (VIGOTSKI, 2009, p. 478).

Dessa forma, segundo o autor, para que a compreensão na comunicação seja efetiva, é necessária a adequação e o desenvolvimento desse processo, já que este ocorre de maneira contínua na fala, ou seja, o pensamento se materializa/realiza por meio da palavra (VIGOTSKI, 2010, p. 481).

Atrelado ao conceito de desenvolvimento que Vigotski (2007) defende, percebe-se que a linguagem passa, antes de ser expressa pelas palavras, por um processo

[...] dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos

---

<sup>9</sup> Ressaltamos que, nesta pesquisa, o texto está para o “produto”; e o discurso está para o desenvolvimento, de acordo com as concepções vigotskianas.

adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKI, 2007, p. 80).

O autor expressa, ainda, que a fala interior é “uma atividade intelectual e afetivo-volitiva, uma vez que inclui os motivos da fala e o pensamento expresso em palavras” (VIGOTSKI, 1998, p. 163). Através dela, a criança interage com o ambiente e organiza seu pensamento, estabelecendo, após esse desenvolvimento primário intelectual, a verbalização de palavras. Vigotski, ainda, ressalta que essa fala interior, chamada por ele de fala egocêntrica, não desaparece, mas evolui para uma “fala para si mesmo”.

O autor ainda destaca que essa fala intrapessoal (para si mesmo) é considerada fundamental para relação do pensamento e da linguagem, pois, à medida que a criança vai estabelecendo vínculos com o meio, a linguagem passa a ter novas funções, construindo, a partir dessa evolução, caminhos de mediação das ações e até mesmo a função autorreguladora.

De acordo com Vigotski, desenvolvemos a função de autorregulação no decorrer do uso da linguagem porque vamos compreendendo e assimilando possibilidades de planejamento da fala, organização, direcionamentos, avaliações das situações já vividas, projeções do futuro, entre outras imensuráveis atribuições da linguagem. Dessa forma, observar fenômenos e diferentes pontos de vistas permitem a consciência e a visualização de diferentes enunciados e perspectivas, levando-nos a ressignificar nossos próprios papéis sociais de enunciação.

No que se refere, também, às discussões das relações entre pensamento e fala, Clot (2005) retoma Vigotski para ressaltar a importância do diálogo com si mesmo:

O pensamento vem quando se está falando e, aliás, frequentemente, descobre-se o que pensamos, falando a alguém daquilo sobre o qual pensamos. Portanto, o pensamento não se exprime na linguagem, a linguagem realiza o pensamento [...] (p. 163)

Esse desenvolvimento está diretamente enraizado ao processo de evolução histórico e social de internalização das atividades. Segundo o autor (CLOT, 2005), a internalização ocorre ao longo de um processo de transformações, e reconfigurações, em que o interpessoal é transformado em um processo intrapessoal, o qual se torna resultado de uma série de eventos que prosseguem esse movimento, até que a internalização das funções psicológicas superiores ocorra.

Para que, no contexto desta pesquisa, as marcas conversacionais tornem-se possíveis de análise, seguimos a afirmação de Vigotski (1998) que “uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (p. 187). Essa compreensão ocorre a partir do entendimento de suas “palavras”, bem como da compreensão de seu “pensamento”. Essa compreensão não deve ser isolada, destaca ele, “é preciso que conheçamos a sua motivação” (p. 188).

A partir desse “movimento”, é possível perceber, na própria atividade humana, a presença de elementos que medeiam, regulam e objetivam a interação comunicacional com outros indivíduos. Vigotski defende a intermediação dessa “fala” e seus movimentos, como a função reguladora, ligada à atividade reguladora que serve aos objetivos intelectuais, reflexivos e do pensamento. Vigotski prevê a fala “além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo – a busca e o planejamento da solução de um problema” (VIGOTSKI, 2008, p. 20), assim, como mencionado anteriormente, o pensamento materializa-se na palavra, alicerçando, desse modo, novas possibilidades de definir estratégias e condições para as enunciações futuras.

Essa função reguladora da linguagem pode ser compreendida na medida em que atua na organização, na unificação e na integração de processos cognitivos humanos, fazendo parte, segundo Vigotski (2007), dos processos psicológicos superiores. Segundo ele, a linguagem não deve ser compreendida pela sua função comunicativa, mas sim deve ser vista como responsável pela constituição e regulação do pensamento. Essa regulação pode ser vista a partir de práticas sociais significativas para o indivíduo.

De acordo com a teoria vigotskiana, as reformulações são importantes no processo de desenvolvimento da linguagem, tanto quanto são importantes na manutenção da interação e do processo de integração da habilidade metalinguística. A reformulação, segundo o autor, faz parte das capacidades exclusivas humanas de perceber, de memorizar, de raciocinar, compreender etc e, a partir da percepção dessas capacidades, que as transforma em funções psicológicas superiores. Ou seja, a partir da mediação cognitiva da linguagem, o sujeito é capaz de reformular seu contexto e melhorar sua habilidade de linguagem e pensar sobre sua própria linguagem.

Vigotski (2009), quando trata do desenvolvimento da linguagem por crianças, aponta que esse processo de reformulação condiz a uma espécie de “barreira cognitiva” que suspende os mecanismos de produção iniciais da linguagem (como a repetição e a imitação, por exemplo). Essa passagem aponta que a reformulação passa a ser, então, uma “tomada de consciência” do ato da fala e do poder comunicativo que ela expressa.

Como anteriormente mencionado, essa capacidade aflora na infância, porém, permeia todo o processo de desenvolvimento humano e social que acontece em todas as idades. Dessa forma, com o passar dos anos, as “tomadas de consciência” e os “processos de reformulação” tornam-se habituais, ou seja, manifestamos nossas funções psicológicas superiores, na maioria das vezes, durante o próprio enunciado, e resolvemos metalinguisticamente essas dificuldades. Esse conceito de “barreira cognitiva”, apontado por Vigotski, será de grande importância nesta pesquisa, pois, por meio dele, buscaremos compreender nas falas dos sujeitos de pesquisa o “difícil de dizer” disposto pela Clínica da Atividade. Dessa forma, a fala passa a ser objetiva, e os processos de reformulação encadeiam o processo cognitivo, de forma que a fala organiza os processos mentais. Essa organização alia, de acordo com a concepção de pensamento e linguagem vigotskiana, a fala, de acordo com os processos sociais historicamente construídos, ou seja, o indivíduo utiliza-se de representações gramaticais para construir significantes articulados de acordo com o objetivo da interação.

De acordo com Lima (2010), que parte da abordagem vigotskiniana, a linguagem é constituída como um instrumento do pensamento voltado à resolução de problemas. No caso desta pesquisa, as ocorrências dos fenômenos linguísticos identificados nas transcrições de textos de instruções ao sócio podem indicar a tentativa de resolução de alguns problemas representados em sua própria atividade, nomeado pela Clínica da Atividade como “difícil de dizer”. Assim, o processo de apropriação da linguagem como instrumento ocorre continuamente na relação com o outro e na mediação de objetos historicamente construídos.

Morato afirma que Vigotski sustenta a “igualdade da função comunicativa e reguladora” (MORATO, 2000, p. 33), e enfatiza a dinamicidade de ambos os processos, já que ao compreender o significado da ‘palavra’

é praticamente a origem da ação reguladora da linguagem, sugerindo que todo pensamento verbalizado é (auto)regulador. Não se trata de algo puramente metacognitivo: a organização interna da linguagem é fundamentalmente estruturada pelas regularidades enunciativo-discursivas constantes nas interações humanas (MORATO, 2000, p.69).

À luz dessa visão de Morato, pode-se perceber que, a partir da diacronia em que a linguagem e o pensamento são concebidos, podemos considerar as marcas linguísticas presentes no processo de interação oral como elementos constituintes do pensamento, já que “o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das constantes formas de interação com o meio social em que se vive, pois as formas psicológicas mais sofisticadas se originam da vida social”. (VIGOTSKI, 1984 *apud* MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p. 96). Algumas pesquisas, como a de Toldo (2019), partindo de Lima (2010), centram olhares à atividade reguladora (autorregulação) para a compreensão da fala, mas pressupomos que a importância também se enfatiza ao considerar o OUTRO, e perceber que a fala interior, privada, leva em conta o outro. Entendendo, dessa forma, como pressuposto por Vigotski, que o pensamento se concretiza na palavra, e também na necessidade de comunicação com o OUTRO.

Sob essa perspectiva, aliando-nos às considerações de Clot sobre Vigotski, ressaltamos que há uma unidade entre fala ‘para si’ e para o outro, já que Clot (2005, p. 23) ressignifica a visão de social:

[...] o social não era uma coleção de indivíduos. O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós. Portanto, não é porque se diz “social” que a questão está resolvida.

Assim, mesmo se tratando de um discurso interior, o ‘enunciador’ faz parte de um coletivo social, o que muda neste caso são as relações interno/externo e privada/pública, ou melhor, ainda verbalizada ou não verbalizada. Dessa forma, por meio da compreensão destas distinções, evidenciam-se, assim, os diferentes contextos da necessidade de verbalização com os “outros”, mesmo que em tentativas silenciosas.

Ainda sobre as concepções de linguagem, Vigotski destaca a palavra como unidade do pensamento-linguagem e a descreve como o “reflexo generalizado da realidade” e, de forma mais ampla, como o “microcosmo da consciência humana”. (VIGOTSKI, 2001, p. 485). Essas descrições evidenciam a preocupação na não distinção das funções comunicativas e



representacionais da linguagem, como também não separa os usos efetivos do pensamento e da linguagem, mas sim busca discutir o uso das palavras ligado às diferentes experiências e situações comunicativas.

Dessa forma, Vigotski e outros estudiosos da linguagem como Bakhtin, por exemplo, reforçam que esta não é uma entidade passiva e emoldurada, mas sim algo dinâmico, reflexivo, tratando-se de uma 'atividade, de um 'trabalho', que é flexível, criador, contemplativo, livre onde podemos nos constituir como sujeitos e, principalmente, construir nossa consciência, nosso pensamento.

De acordo com Franchi, escritor que também postula e concebe a linguagem como interação e processo, já que a linguagem

[...] 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido', que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (FRANCHI, 1977, p.22).

Além da forma, do conteúdo, a linguagem oportuniza a ressignificação de experiências, e o amadurecimento das noções de enunciados já presenciados, resultando em um processo diacrônico de (re)construção e de (re)significação, ampliando diversos dos processos cognitivos, sociais, psicológicos e de regulação.

As marcas que serão analisadas neste estudo, de acordo com a concepção vigotskiana de pensamento e linguagem, fazem parte do processo amplo de operações discursivas de regulação, sendo a hesitação e a interrupção tentativas do enunciadador em organizar a fala, ou até mesmo quebrar uma sequência, que pode ser pela dificuldade de elaborar o enunciado ou pela dificuldade de representar determinado significante. O mesmo acontece com as pausas que, segundo Chabrol (1994), permitem mudar o sentido, refletir o próprio ato de fala, sobre o que está dizendo ou sobre como será dito.

Contemplamos, assim, do ponto de vista do pensamento, as operações discursivas como elementos e operações simbólicas e significantes para a memória, já que "a memória verbal é um dos momentos determinantes da natureza da linguagem interior" (VIGOSTSKI, 2001, p. 422). A linguagem interior envolve conceitos densos de processamento de sons na fala, mas

também pode ser uma linguagem ‘com menos sons’, capaz de expressar o “reflexo verbal não revelado em sua parte motora” (VIGOTSKI, 2001, p. 423).

O domínio das operações discursivas é fundamental para o processo interacional. Muniz-Oliveira (2015), com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), em um estudo que faz sobre a produção de resenhas acadêmicas, elenca as capacidades e as operações de linguagem necessárias para a leitura do texto fonte e a escrita de resenhas, que contempla o domínio de quatro capacidades de linguagem:

- a) Domínio de conhecimento de elementos do contexto sociohistórico (macro)
- b) Domínio de conhecimento de elementos do contexto de produção (micro)
- c) Domínio de conhecimento de aspectos discursivos
- d) Domínio de conhecimento de aspectos linguístico-discursivos (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015, p. 107)

Como mencionado, a pesquisa anterior foi realizada com resenhas acadêmicas, porém, para qualquer texto é necessário o domínio dessas capacidades. Nesta dissertação, tratamos de textos orais (transcritos), em que, o locutor, ao verbalizar sua fala, precisa dominar simultaneamente as operações de linguagem respectivas a essas capacidades. Nos textos a serem analisados, será possível observar o domínio dessas capacidades por meio dos silêncios (pausas, hesitações), considerando que numa fala espontânea os falantes interagem em um fluxo contínuo, simultâneo de planejamento e fala, sendo necessária, assim, a compreensão e percepção do dito articulado a esses silêncios.

Vigotski (2001) aponta que todos esses processos “estão ligados por complexas transições, complexas transformações” (p.475) e não se trata de uma simples ‘passagem’ de um para o outro, mas sim de uma complexa cadeia “transição de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras, passa pelo significado” (QUAST, 2009, p. 66). Ainda segundo Vigotski, isso ocorre, pois:

[...] um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto. Como a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível e sempre requer a abertura de um complexo caminho, surgem queixas contra a imperfeição da palavra e lamentos pela inexpressibilidade do pensamento [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 478).

Nesses casos, as palavras “faltam”, não se materializando, ou seja, o pensamento não é verbalizado por palavras, mas sim por silêncios. Isso revela indícios de que algo está sendo travado no âmbito interior do sujeito falante; também pode se referir a operações ou processos subordinados à linguagem interior, e até mesmo revelar que algo apresenta um problema. Vigotski afirma que “[...] nunca nos cabe comunicar a nós mesmos do que se trata. Isto está sempre subentendido e forma o campo da consciência” (Vygotsky, 2001, p.317). No momento da situação de um diálogo, como já mencionado, os interactantes mantêm um processo de percepção mútua, sendo isso “[...] uma regra geral [...] [para] uma ‘comunicação’ praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos” (VIGOTSKI, 1987, p.180), ou seja, considera-se a interação além das palavras.

De acordo com a visão bakhtiniana, as pausas e os silêncios são, também, unidades de comunicação discursivas, pois podem representar, além da organização do pensamento, da composição da oração, uma oportunidade de intervenção de outros falantes. Essa visão, também se amplia para a concretização da palavra como ‘signo ideológico’, que é capaz de se transformar de acordo com o contexto enunciativo durante o fluxo de interação, corroborando a ideia de que essas unidades (falas, orações, silêncios, pausas...), isoladas e por si só, não constituem unidades reais de comunicação (MORATO, 1991).

A constituição de unidades reais durante o fluxo de fala exerce, de acordo com os estudos bakhtinianos, a função reguladora por meio da linguagem fluida, já que a regulação é construída e constituída pelo discurso. Morato afirma que Vigotski enfatiza que “todo pensamento verbalizado é (auto)regulador” (MORATO, 1991, p. 69). Ele também sugere que

As atividades humanas que demandam ações reguladoras lingüísticas e cognitivas – refeitas a cada instância discursiva – só podem ser apreendidas numa região de indeterminação e fluidez que confere à sistematicidade do lingüístico (a língua) e do cognitivo (as operações mentais) um equilíbrio apenas provisório e contingente, porque histórico (MORATO, 1991, p.19).

Isto porque a atividade reguladora é constituinte da atividade discursiva. De acordo com Lima (2010), esse processo de equilibração do comportamento humano acontece quando o meio impõe alguma dificuldade para o indivíduo, o

qual manifesta um comportamento que pode oscilar entre dois extremos. O autor menciona que existem “dois pólos opostos, correspondentes a dois motivos antagonistas ou contraditórios, até que estabeleça entre eles um relativo equilíbrio” (LIMA, 2010, p.207), ou seja, o desenvolvimento acontece, pois, o indivíduo é motivado a renovar sua atividade pelo fato de ser afetado pelo ambiente, que exige dele mais do que ele já possui de experiência, mobilizando a capacidade de recriação que, de acordo com Lima (2015), possibilita “renovar seu repertório instrumental no embate dialógico com outros sujeitos, com o intuito de superar” ( p. 875) as dificuldades encontradas.

Desta forma, no adulto, a regulação ocorre por meio da consciência representada pelas expressões verbalizadas e pela regulação por meio da linguagem interna, representada em vários casos pelos silêncios, hesitações e pausas durante a enunciação. Assim como a linguagem verbalizada, a linguagem interior precisa ser considerada no desenvolvimento do pensamento:

De fato, basta que se compare quantitativamente a fala egocêntrica da criança com a fala egocêntrica do adulto para que se perceba que o adulto é bem mais rico em sua fala egocêntrica, pois tudo o que pensamos em silêncio é, do ponto de vista da psicologia funcional, uma fala egocêntrica e não social. [...] Assim, a primeira coisa que aparenta a linguagem interior do adulto com a fala egocêntrica da criança pré-escolar é a identidade de funções: ambas são linguagem para si, dissociadas da linguagem social que exerce tarefas de comunicação e ligação com o mundo exterior. Na experiência psicológica, basta recorrer ao método proposto por Watson e levar o homem a resolver alguma tarefa mental em voz alta, ou seja, suscitar a exteriorização de sua linguagem interior, e imediatamente veremos a profunda semelhança que existe entre esse pensamento em voz alta do adulto e a fala egocêntrica da criança (VIGOTSKI, 2001, p.57-58).

Porém, ao considerar a linguagem interior como fala egocêntrica no adulto devemos ter cuidado, o que não deve ser usado como afirmação literal para todos os casos, mas sim para dar conta da existência deste movimento interno que realizamos desde crianças para a regulação de nosso pensamento.

Vigotski, em seus estudos, fornece várias pistas que a fala egocêntrica pode se assemelhar com a linguagem interior, já que, segundo ele, trata-se de

[...] menos um acompanhamento, é uma melodia independente, uma função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança (VIGOTSKI, 2001, p.430).

Pode-se compreender, desta maneira, que o pensamento procura combinar, organizar e moldar as formas de linguagem, ou seja, combinar as relações internas e externas de maneira que, não só nas crianças, a linguagem desempenhe um papel ‘social’ para o próprio indivíduo.

Dentre os indícios que apontam a emergência do diálogo do sujeito consigo mesmo, pode-se observar em um diálogo informal, ou em situação de pesquisa como o caso deste estudo, que os

[...] indícios ou pistas de um trabalho que muitas vezes se realiza no âmbito do discurso interior (no nível de elaboração interna), [...] por vezes ‘vaza’, escapa, se revela ou, ainda, é o próprio processo de reflexão, (re)elaboração, ‘em-se-fazendo’ (QUAST, 2009, p. 176).

Sobre essa necessidade de reelaborar ao mesmo tempo em que se enuncia, Vigotski (2001) cita o exemplo de crianças com idade mais avançada que, em situações inusitadas, manifestavam a fala egocêntrica como forma de organização, planejamento durante o processo comunicacional. O autor relata que, diante de uma situação diferenciada, a criança “[...] escutou, refletiu, depois encontrou a saída.” (2001, p. 54), o que pode ser entendido como pausas.

Segundo Quast (2009), as pausas, as autocorreções, as hesitações são

[...] extremamente reveladoras de dificuldades e de momentos de tentativa de (re)formulação, (re)elaboração [...] As pausas e alongamentos de vogais e repetições geralmente conferem ao sujeito tempo para (re)elaborar, ‘acessar’ algo na memória (QUAST, 2009, p. 177),

Dessa forma, trata-se de um ‘espaço’ necessário também para o processo de organização e planejamento do que se está dizendo, do que se dirá e de como será dito.

Sob essa perspectiva, contemplamos, a partir dos fenômenos linguísticos mencionados, o silêncio como falha da tomada de consciência, da possibilidade de reformulação e do surgimento do novo (QUAST, 2009, p. 176), que, por muitos, tido como não acontecimento, vazio, é uma grande pista para a possibilidade de surgimento do novo, segundo a autora.

Como mencionado na seção anterior, do ponto de vista da linguagem, as pausas em diálogos mais longos, de acordo com Fávero (2000, p. 45), “[...] operam como momentos de planejamento verbal”, do mesmo modo,

Marcuschi afirma que elas (1999, p.63) “têm uma função cognitiva ao operarem como momentos de planejamento verbal e organização do pensamento”. Por sua vez, Barros (1999, p.149) considera as pausas e os alongamentos como marcadores das “[...] dúvidas ou dificuldades [do sujeito] em relação ao prosseguimento do discurso e, sobretudo, asseguram-lhe o tempo necessário à reformulação”. Já, no que se relaciona às marcas de hesitação, Marcuschi (1999, p.64) afirma que indicam “movimentos de organização e planejamento interno do discurso”. Dessa forma, podemos perceber que tanto do ponto de vista do pensamento quanto do ponto de vista da linguagem, esses marcadores desempenham papéis importantes no processo comunicacional e na organização, construção e correção deste processo.

Além dos marcadores, devem se considerar as formas verbais utilizadas na enunciação (indicativo, subjuntivo e imperativo). Frawley e Lantolf (1985, p. 19. grifo dos autores) apresentam-nos sistematicamente a importância da compreensão das formas verbais, pois, “[...] são tanto ‘reveladoras como relevantes’, pois indicam o ‘estado cognitivo’, defendendo o planejamento durante o ato da fala, bem como o planejamento em que antecipa a fala”. Nesta perspectiva, a pausa e o silêncio podem ser vistos como tomada de consciência, onde ocorrem processos de reflexão, autorregulação, dentre outros processos cognitivos de tomada de consciência.

Neste contexto, ressaltamos o trabalho com a linguagem como uma atividade epilinguística que, de acordo com Geraldi, são caracterizadas como:

[...] atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais [...] (GERALDI, 1991, p.20).

Ainda segundo o autor, a “aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem” (GERALDI, 1991, p. 16-17), que envolvem, segundo ele, sistemas de referência e operações discursivas, que realizamos por meio de ações ‘com’ a linguagem (atividades linguísticas) e ‘sobre’ a linguagem (atividades epilinguísticas e metalinguísticas/ análise e reflexão da língua), como também por meio do “[...] agenciamento de recursos expressivos

e na produção de sistemas de referências [...] [em que] há uma ação da linguagem” (GERALDI, 1991, p. 18).

Desta forma, Vigostski (2001) reforça que os pensamentos, assim como os estudos da linguagem, não podem ser dissociados dos interesses pessoais, da vida, das situações comunicativas e tampouco da sociedade. O autor afirma que ambos estão em contato direto com a relação individual e social (eu e outros) dentro de cada esfera comunicativa, já que o pensamento postula-se na palavra.

No próximo capítulo, discorreremos sobre o percurso metodológico desta pesquisa.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa. Para tanto, iniciamos a seção apresentando os caminhos percorridos para a seleção do *corpus* de pesquisa. Em segundo lugar, tratamos dos textos de instrução ao sócia que serão analisados; em terceiro lugar, discorreremos sobre os procedimentos de seleção dos dados. Finalmente, abordamos os procedimentos adotados para a análise.

### 2.1 Caminhos percorridos<sup>10</sup>

Nesta seção, discorro sobre o percurso seguido para escolha do *corpus*, o que foi necessário até a delimitação dos dados desta pesquisa. O primeiro contato com a Clínica da Atividade foi através da participação, como ouvinte, em uma banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Letras da UTFPR, em meu primeiro semestre do mestrado em 2019. Nesta apresentação, realizei várias anotações seguidas de muitos sinais gráficos de interrogação, pois, até então, não tinha conhecimento nenhum sobre a Clínica e seus métodos; fiquei impressionada, principalmente, com o método instrução ao sócia e com sua finalidade. Realizei algumas pesquisas na internet, buscando compreender com maior clareza esse método a partir de exemplos.

No primeiro semestre de 2019, na disciplina ofertada “Ensino-Aprendizagem de Gêneros: Instrumento para o Desenvolvimento do Trabalho Docente”, ministrada pela orientadora desta pesquisa, também tive contato novamente com textos de instrução ao sócia transcritos, dessa vez, obtendo maior compreensão. Nesta disciplina, a professora realizou uma atividade de análise de uma transcrição realizada por ela, em uma de suas pesquisas; a partir daí, passei a perceber alguns fenômenos linguísticos comuns nas transcrições, por exemplo, as pausas, o prolongamento de vogal, bem como as aspas.

---

<sup>10</sup> Nesta seção, será utilizada a primeira pessoa do singular, já que se trata da vivência desta pesquisadora.



No segundo semestre de 2019, interessada em analisar textos de instrução ao sócia, e visando delimitar a minha pesquisa de mestrado, iniciei, de maneira primária, um percurso para compreensão deste método, que ocorreram em algumas etapas.

A primeira etapa consistiu em uma leitura de duas dissertações de mestrado que estudaram o método instrução ao sócia, sendo elas Modolo (2019) e Pagnoncelli (2018), a fim de conhecer o que cada uma delas pesquisava a partir desse método. Esse movimento de familiarização foi de suma importância, já que Pagnoncelli (2018) analisa os elementos do trabalho docente, em suas diferentes dimensões, bem como as dificuldades encontradas no desempenho de suas atividades de trabalho; e Modolo (2019) utiliza o método para analisar as características do gênero da atividade docente e os processos de estilização e seus retoques na atividade do professor.

Na segunda etapa, dediquei-me à leitura das transcrições das instruções ao sócia, anexas às dissertações, e procurei identificar possíveis semelhanças e diferenças na realização da atividade docente relacionadas aos elementos do trabalho nas instruções ao sócia. Foram identificadas semelhanças e diferenças no uso de materiais e métodos de organização e condução de atividades didáticas no trabalho, o que gerou um resumo que foi submetido no IV Colóquio Internacional da Clínica da Atividade (CICA), que ocorreu no segundo semestre de 2019, em Bragança Paulista – SP. Neste evento, observei vários trabalhos na área da Clínica da Atividade, com diferentes perspectivas de uso dos métodos. Também, a partir das palestras e mesas redondas do evento, percebi a grandeza e complexidade desta área.

Na terceira etapa, parti para uma nova leitura dos textos de instrução ao sócia transcritos que fazem parte do *corpora* de Modolo (2019) e Pagnoncelli (2018) para aumentar a compreensão sobre o texto de instrução ao sócia. Como um exercício apenas para apropriação dos estudos da Análise da Conversação, realizei uma análise global de fenômenos linguísticos que fazem parte da fala no texto de instrução ao sócia transcrito em Modolo (2019), que possui, aproximadamente, 32 páginas de transcrição, sendo a participante-instrutora professora da rede pública de ensino. Nesta análise, os fenômenos identificados foram três: interrupção, hesitação e pausas. Amadurecendo a ideia ao observar, analisar e comparar as transcrições, notei que havia

fenômenos semelhantes nas transcrições, que eram, de forma geral, um artifício que as professoras (instrutoras) utilizavam na hora da fala para expressar, consciente ou inconscientemente, dificuldades em seu trabalho.

Esse exercício consistiu em identificar e analisar sobre o que se tratavam esses fenômenos, em quais momentos aconteciam e de que forma eram utilizados na enunciação da instrução ao sócia. Aliado a essa experiência, cresceram novas percepções, também pela leitura de outros textos importantes da área. Esse movimento oportunizou um panorama e uma consciência para os procedimentos de seleção dos dados, que veremos na seção a seguir.

## **2.2 Seleção dos textos analisados e participantes da pesquisa**

O *corpus* de análise desta pesquisa é fruto de trabalhos científicos no âmbito de um projeto intitulado “Integração e interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola, família”<sup>11</sup> (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), coordenado por Siderlene Muniz Oliveira, o qual investiga problemas que interferem no processo de ensino – aprendizagem e na relação professor - aluno presentes em escolas públicas da região do sudoeste do Estado do Paraná.

Dentre os materiais de análise do acervo deste projeto, os analisados nesta pesquisa são originados de diálogos oriundos do método de instruções ao sócia com professores, como apresentado no capítulo anterior, o qual tem por objetivo uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades, implicando um trabalho de grupo (CLOT, 2007).

Várias pesquisas, entre elas, dissertações de mestrado, como de Pagnoncelli (2018), derivam do projeto acima mencionado. Visto que o *corpus* do trabalho desta autora trata-se de dados amplos e férteis, selecionamos para esta pesquisa textos de instrução ao sócia desta dissertação. A autora mencionada estudou o agir docente, enfatizando elementos de regulação na atividade do professor a partir das dificuldades enfrentadas no exercício de sua

---

<sup>11</sup> Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 33987814.6.0000.5547 (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014). Seguindo as normas éticas, foi assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes da pesquisa.

atividade em sala de aula e analisando as dimensões do trabalho docente (PAGNONCELLI, 2018). Embora esteja publicada, portanto, com acesso público<sup>12</sup>, foi solicitada a autorização da autora para a análise das instruções ao sósia de sua dissertação de mestrado.

Selecionamos, então, para análise, os textos de instrução ao sósia de Pagnoncelli (2018), que foram produzidos em março do ano de 2017, quando havia rumores de uma possível greve geral da classe docente da rede estadual pública no Paraná, que estava sob a ameaça da retirada de alguns direitos.

Participaram da pesquisa de Pagnoncelli (2018) professoras voluntárias da rede pública de ensino do estado do Paraná, tendo como critérios a experiência, ou seja, era necessário que tivessem mais de vinte anos na carreira docente, e ser da área de línguas (portuguesa ou inglesa). Pagnoncelli (2018) escolheu quatro professoras para participarem da sua pesquisa, tendo realizado uma análise mais aprofundada e minuciosa em um dos textos de instrução ao sósia. Iniciamos o processo para seleção dos textos para análise a partir de uma leitura minuciosa das quatro instruções ao sósia.

Após leitura, escolhemos duas instruções ao sósia de duas professoras que receberam, nesta pesquisa, um nome fictício, sendo designadas, a partir daqui, com um nome de uma flor, sendo elas Professoras Rosa e Margarida.

A Professora Rosa é formada em Letras – Português, com Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais e Especialização em Direção, Orientação e Coordenação Escolar, tendo concluído o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) em 2016. Rosa ministra aulas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (PAGNONCELLI, 2018).

Já a Professora Margarida tem formação em Letras Português – Inglês, atuando nas duas áreas. É Especialista em Metodologia da Língua Inglesa, possuindo, também, Especialização em Mídias na Educação, tendo concluído o PDE no ano de 2013 (PAGNONCELLI, 2018).

As professoras, na época da pesquisa, atuavam em escolas estaduais do município de Pato Branco, região sudoeste do estado do Paraná. Lembramos que, de acordo com o exposto no capítulo anterior, no método instrução ao sósia, o participante da pesquisa recebe a seguinte tarefa:

---

<sup>12</sup> Disponível em <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3346?mode=full>> Acesso em 02/jul/2020.

“Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144). Assim, foi essa orientação que as professoras receberam da pesquisadora, que era licenciada e mestranda em Letras (PAGNONCELLI, 2018), no início do diálogo. Dessa forma, apresentamos, em sequência, os procedimentos da seleção dos dados e categorização do *corpus* da pesquisa.

### **2.3 Procedimentos de delimitação do *corpus***

A partir da apresentação do *corpus* de análise na seção anterior, esta seção tem por objetivo elucidar como ocorreu o procedimento de delimitação dos textos selecionados.

É importante mencionar que as transcrições das instruções ao sócia que fazem parte do *corpus* de Pagnoncelli (2018) seguiram as “Normas de transcrição” elaborado por Pretti (1999), no âmbito do projeto Norma Urbana Linguística Culta (Nurc), com o acréscimo do sinal gráfico “aspas” com base em Muniz-Oliveira (2011), que o inseriu para evidenciar uma outra voz na fala (o que no texto escrito indica o discurso direto), ou a própria voz do enunciador em uma situação recriada, já que esses fenômenos são muito comuns em textos de instrução ao sócia. Assim, a partir das normas de transcrição, apresentadas no Anexo 1, que possibilita a passagem de um texto oral para o escrito, foi possível identificar os fenômenos orais revelados pelos sinais gráficos.

Durante as análises, nos textos transcritos, foram identificados os sinais gráficos que representam os fenômenos da fala e suas ocorrências. A partir de ferramenta do *word*, foi feita marcação com cores diferentes nesses sinais gráficos que evidenciavam esses fenômenos, visando a sua classificação a partir de algumas marcas presentes, sendo elas: as pausas, prolongamento de vogais/ consoantes, prolongamento por evitação, interrupção, entonação enfática, aspas. Na análise, observamos também outros fenômenos linguísticos que não são evidenciados por sinais gráficos das normas de transcrição de

Pretti (1999), como, por exemplo, o diminutivo<sup>13</sup> e as digressões<sup>14</sup>, porém, esses fenômenos não tiveram muitas ocorrências, tratando-se somente de alguns casos, e não serão explorados nesta pesquisa.

Após o movimento de identificação dos fenômenos descritos característicos de textos orais, selecionamos, primeiramente, três textos de instrução ao sócia de Pagnoncelli (2018) para a análise, visto que um já tinha sido fruto de uma análise minuciosa pela autora, como mencionado. Porém, considerando a extensão dessas transcrições (64 páginas), foi necessário, ainda, fazer uma delimitação maior dos dados, sendo selecionados os dois textos que apresentavam, em uma pré-análise, uma maior ocorrência dos fenômenos linguísticos a serem analisados, assim, nesse caso, o critério foi quantitativo com base nessas ocorrências.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 01, com base nas normas de transcrição mencionadas anteriormente, que contém as marcas linguísticas utilizadas para a identificação dos fenômenos linguísticos mencionados.

Quadro 1: Marcas linguísticas reveladoras dos fenômenos linguísticos identificados

FENÔMENO LINGUÍSTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS
Entoação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	- (Es-co-la)
Qualquer pausa	...
Mudança de entonação	"aspas"
Truncamento	/ (e comé/ e reinicia)
Repetição de palavras e termos	Não não sei

**Fonte:** Autora (2021), com base em Pretti (1999) e Muniz-Oliveira (2011).

A partir dos elementos presentes nesse quadro, foi possível identificar e classificar os fenômenos da linguagem oral com base nas marcas linguísticas acima apresentadas, como, por exemplo, o caso de prolongamento de vogal /é:::/, ou pausas: *outras atividades...*

<sup>13</sup> O diminutivo elucida questões de aproximação e afetividade.

<sup>14</sup> As digressões são consideradas um desvio momentâneo do tópico de fala. Ver dissertação de mestrado de Toldo (2019).

Na próxima subseção, retomamos as perguntas de pesquisa, incluindo os procedimentos de análises dos dados.

## 2.4 Procedimentos de análise dos dados

Conforme exposição no início do capítulo de análise a seguir, primeiramente, foi feita uma leitura para identificar a organização sequencial dos conteúdos temáticos dos dois textos de instrução ao sócia. Segundo Bronckart (2012), em textos dialogados predomina a sequência dialogal, que se organiza em fase de abertura, transacional e de encerramento, sendo a fase transacional a fase de desenvolvimento do diálogo. Em segundo lugar, a fim de ter uma visão da completude dos textos analisados, as temáticas foram identificadas nessas três fases.

No que se refere à análise dos fenômenos linguísticos prosódicos, para responder à primeira questão de pesquisa, “Quais, quantos são e quais as funções de marcadores linguísticos prosódicos identificados em excertos de textos de instrução ao sócia?”, primeiramente, identificamos as ocorrências de sinais gráficos junto às marcas linguísticas que evidenciam os fenômenos da linguagem oral nos dois textos de instrução ao sócia.

Em segundo lugar, realizamos a contagem do número de ocorrências de cada um dos oito fenômenos linguísticos identificados – entoação enfática, silabação, truncamento, prolongamento de vogal, prolongamento de consoante, pausas (preenchidas e não preenchidas), repetição de palavras/ termos e aspas nos textos das professoras Rosa<sup>15</sup> e Margarida. Ainda, utilizamos a legenda disposta abaixo para categorizar as ocorrências e facilitar o processo de contagem.

Quadro 2- Legenda dos fenômenos linguísticos identificados e cores/ sinais correspondentes

LEGENDA: FENÔMENOS LINGUÍSTICOS IDENTIFICADOS E CORES/ SINAIS CORRESPONDENTES*							
Entoação enfática	Silabação	Truncamento	Prolongamento de vogal	Prolongamento de consoante	Pausas	Repetição de palavras/ termos	Aspas
	---	<u>SUBLINHADO</u>					“ “
*Para facilitar a análise marcamos com cores a transcrição, respeitando as marcas mais visíveis como silabação, truncamento e aspas.							

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

<sup>15</sup> O texto integral de instrução ao sócia da Professora Rosa está no Anexo II.

A contagem foi feita por turno, conforme quadro exposto em Apêndices A e B, respectivamente; depois foi feita a soma total das ocorrências de cada fenômeno identificado, conforme Quadro 3 do próximo capítulo.

Para responder à segunda questão de pesquisa, “Quais são as funções linguístico-discursivas dos fenômenos linguísticos identificados?”, foram interpretadas as funções dos fenômenos identificados relacionando ao difícil de dizer no texto de instrução ao sócia da professora Rosa. Foram extraídos como exemplos no texto de instrução da professora Margarida<sup>16</sup> segmentos temáticos referentes a artefatos/instrumentos, conforme categorização de Pagnoncelli (2018), que se fundamenta nos elementos do trabalho docente de Machado (2007) – sujeito, objeto, outros, artefatos/instrumentos para a identificação dos grandes tópicos. No interior desses grandes tópicos, foram identificados dois tópicos que permeiam a instrução ao sócia: livro didático e a relação aluno-professor.

Finalmente, foi feito uma síntese dos dados, com a exposição dos fenômenos linguísticos identificados e as suas funções predominantes.

Os textos foram analisados sob a ótica da Análise da Conversação, da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo, visto que essas perspectivas teóricas possibilitam a compreensão dos dados.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados obtidos, a fim de responder as perguntas de pesquisa mencionadas.

---

<sup>16</sup> O recorte do texto de instrução ao sócia da Professora Margarida com esses segmentos está no Anexo III.

### **3. ANÁLISES DAS INSTRUÇÕES AO SÓSIA**

Neste capítulo, apresentaremos as análises realizadas nos textos de instrução ao sósia em que identificamos fenômenos linguísticos prosódicos.

Na seção 3.1, apresentaremos as temáticas evidenciadas em dois textos de instrução ao sósia, objetivando elucidar a sua dialogicidade e situar o leitor na compreensão do texto em sua totalidade.

Na seção 3.2, será feita uma exposição das ocorrências dos fenômenos linguísticos prosódicos identificados nesses dois textos de instrução ao sósia, com exemplos e discussão de alguns trechos selecionados, sendo evidenciadas, em especial, as funções desses fenômenos.

Na seção 3.3, serão apresentados os resultados e discussão de um texto de instrução ao sósia, estabelecendo relações entre os fenômenos identificados e o difícil de dizer sobre o trabalho docente.

Na seção 3.4, será apresentada a síntese dos resultados.

#### **3.1 Temáticas Identificadas nas Instruções ao Sósia**

Partindo da concepção vigotskiana de análise como um processo de construção e desenvolvimento dialógico, iniciaremos esta seção apresentando as temáticas percorridas em cada uma das instruções ao sósia, de modo que se tenha uma visão do que foi discutido no texto todo.

Antes de iniciar a identificação das temáticas, observamos que os textos transcritos da instrução ao sósia são organizados globalmente de acordo com a sequência dialogal proposta por Bronckart (2012), sendo fase de abertura, fase transacional e a fase de encerramento. A fase de abertura, segundo o autor, é a etapa em que os interactantes entram em contato, ou seja, em que se instaura o ponto de partida da interação. No caso da instrução ao sósia, é o momento em que a pesquisadora explica, de modo geral, como a instrução ao sósia funciona e apresenta o comando da situação em que, a partir daí, irão simulá-la e discorrer sobre. Ainda na fase de abertura, as professoras iniciam a instrução considerando as turmas e horários que seguem na escola.



Na instrução ao sócia da Professora Rosa percebemos que, inicialmente, a pesquisadora inicia o diálogo apresentando a instrução ao sócia, conforme o trecho a seguir:

*1.P: professora suponha que eu seja sua sócia e que amanhã eu vá substituí-la em seu local de trabalho... quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição*

Em sequência, temos a fase transacional que, de acordo com Bronckart (2012), é onde o conteúdo temático da interação é construído através do processo conversacional. Na instrução ao sócia, essa fase é marcada por esclarecimentos, instruções e explicações por meio de exemplos para que a sócia compreenda como a hipotética substituição deveria ocorrer. A fase transacional em uma instrução ao sócia é a parte mais ampla.

Já a última parte, chamada pelo autor como fase de encerramento, é caracterizada pelo fim do processo de interação, em que, de maneira geral, há o fim do processo discursivo, em que acontecem os agradecimentos pela instrução realizada, estes feitos pelo interveniente/pesquisador. A seguir, será apresentada a discussão sobre as temáticas identificadas.

Na parte inicial da fase transacional, a Professora Rosa já inicia explicando sobre a acolhida dos alunos e como é o processo de chegada à sala de aula e o início das atividades. Continua ainda, nos turnos 3-4, as orientações sobre como acalmar os alunos e orientá-los para o início da aula. Neste ponto inicial do diálogo, descreve todos os passos da chegada à escola, onde ficam os materiais do professor, recepção dos alunos, organização do material e do ambiente.

Ainda na parte inicial da instrução, a Professora Rosa orienta como ocorre o trabalho com o livro didático, e instrui como a sócia deve agir e conduzir situações como a apresentação de trabalhos pelos alunos (turnos 12-18), como funciona a leituras dos materiais e textos dispostos no livro didático (referentes aos turnos 18-21) e sobre a necessidade frequente de os alunos serem bem incentivados na realização destas atividades (22-23).

Após explicar pontos importantes para o bom desempenho da substituição, a Professora Rosa foca suas instruções em situações didático-pedagógicas como as especificidades do uso do livro didático; este que, segundo ela, devem servir como base de apoio (turnos 24-60). Aborda,

também, a questão referente ao direcionamento dos alunos nas atividades (turnos 61-66), bem como insere discussões sobre a questão ética que envolve a produção do gênero discurso político estudantil (turno 67-72). Em seguida, ela volta ao tema livro didático falando sobre a importância dos gêneros textuais como base do processo de ensino-aprendizagem (turno 73-93). Em sequência, retoma o tópico mencionado no início do diálogo sobre a relevância em analisar o desempenho dos alunos em cada atividade realizada, sempre motivando-o e direcionando-o (turno 94-100). Relacionado a isso, ainda menciona que é relevante para o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem pensar em estratégias para a elaboração das atividades, considerando o perfil de cada turma (turno 101-110).

Novamente, a Professora Rosa, ao instruir sobre outra turma, retoma o tópico mencionado no início da instrução ao sócia, que era sobre como acalmar os alunos para iniciar as atividades e conduzir a aula de maneira adequada (turnos 111-117). Atendendo à pergunta da pesquisadora, orienta como é o encaminhamento do intervalo e da hora-atividade (turno 118-138).

Ainda, referindo-se aos instrumentos de trabalho, retoma a questão dos gêneros textuais, e o trabalho com a gramática no livro didático (turnos 149-182); discute também a carência do livro didático e menciona que ele não dá suporte para as atividades (turnos 183-186).

Partindo para a parte final do diálogo, a Professora Rosa volta a enfatizar questões sobre o comportamento do professor, sugerindo que o sócia, ao substituir, nunca deve alterar o tom de voz (turno 187-202); também ressalta a importância da boa relação professor e aluno, e justifica que os alunos gostam e precisam conversar (turno 203- 214), ou seja, dá dicas gerais de comportamento e postura docente. Finaliza com uma questão de cunho burocrático, relacionado ao registro de presença e controle de atividades on-line, os quais precisam manter-se em dia (turno 215-234).

Podemos perceber, por meio deste resumo de tópicos da instrução ao sócia, cada uma das sequências temáticas estabelecidas no diálogo. Destacamos a relevância da compreensão da estruturação deste diálogo por possibilitar visualizarmos as retomadas que a Professora Rosa realiza no decorrer de seu discurso, em vários momentos, estabelecendo elos coesivos com os tópicos abordados no início da instrução ao sócia. Percebe-se,

também, que, para finalizar, dispõe de algumas dicas e sugestões próprias de seu ofício.

Partimos agora para a instrução ao sócia da Professora Margarida que, assim como a da Professora Rosa, na fase de abertura, a pesquisadora inicia o diálogo com a seguinte pergunta:

1. *P: professora suponha que eu faça que eu seja sua sócia e que amanhã eu vá substituí-la em seu local de trabalho quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*

Respondendo à pergunta, Professora Margarida inicia situando a sócia sobre a turma que leciona e a disciplina; em sequência, aponta alguns passos de como organizar e conduzir a turma, explicando a existência de um monitor e em quais atribuições ele pode auxiliar. Relata a necessidade de trabalhar de forma diferenciada com alguns alunos, especificando que essas orientações vêm de uma professora que atua na sala de recursos. Em seguida, instrui como a professora deve agir em sala de aula durante a aplicação de provas, explicando também a rigidez que este processo exige (turno 10-32).

Seguindo as instruções, a Professora Margarida explica como são feitas as atividades avaliativas com o livro didático (turnos 33-42), bem como esse trabalho deve ser realizado. Retoma um tópico mencionado na parte inicial do diálogo, que se refere à organização e à adequação do ambiente no contexto de aula (turno 43-83).

No meio da instrução ao sócia, a professora instrui sobre como é realizado o trabalho com gêneros textuais, e fornece, de maneira expressiva, detalhes sobre essa atividade (turno 84-98). Logo após, retoma um tópico mencionado no início do diálogo, referente a como deve ser a acolhida de alunos com deficiência (turno 99-114), explicando, singularmente, cada dificuldade e restrições destes alunos, bem como dando dicas de como agir no contexto de aula com essas dificuldades. Discorre também sobre como são utilizados os recursos tecnológicos durante as aulas (turno 115-133), e quais os passos para ter acesso aos controles e a outros dispositivos.

A Professora Margarida retoma, novamente, questões acerca da organização do ambiente e de indisciplina dos alunos (turno 134-135), motivada pela pergunta da pesquisadora em como agir em certos casos em

que os alunos estão agitados. Provocada, ainda, pela pesquisadora, Professora Margarida ressalta que alguns imprevistos podem acontecer com o professor (simulando a substituição) (turno 136-137), ainda, referindo-se a isso e retomando a pergunta da pesquisadora, ela enfatiza que, em casos de indisciplina, a direção fica do lado do professor (turno 138-146), que pode solicitar auxílio em qualquer momento.

Seguindo o processo comunicativo, a Professora Margarida explica uma estratégia de avaliação das atividades e também referente a questões de disciplina em sala de aula (turno 147-159), que são os “maizinhos”, que são uma forma de avaliação do comportamento dos alunos, como percebemos no turno 147, em que ela explica como essa estratégia avaliativa funciona.

147. M: então esses **maizinhos** esse procedimento que eu tenho é transformado numa nota no final do trimestre... então eles sabem que:: eles são cobrados quanto à participação... SE TÁ:: no cantinho lá::: o nome de::le é porque aquele dia ele já tem um menos... então ao somar todos os **maizinhos** no final do trimestre que pode dá vinte sei lá quantos eu transformo numa nota eles sabem que aquele dia lá ele já perdeu a nota...

Em seguida, enfatiza essa forma de avaliação, retomando que esta estratégia é para fazer com que a disciplina funcione (turno 160-166). Através da intervenção da pesquisadora, insere-se um novo tópico, referente a como agir com os alunos que não concluíram a prova no tempo da aula (167-182). A Professora Margarida situa a sósia sobre os procedimentos nesse caso e insere um novo tópico que diz respeito à dificuldade vivenciada com a falta de livros didáticos para os alunos (turno 183-198), discorrendo, assim, sobre essa carência a fim de que a sósia compreenda o funcionamento (adaptado) desse recurso.

Permeando a parte final da instrução ao sósia, a Professora Margarida, assim como fez a Professora Rosa, finaliza com várias sugestões e dicas, motivada pelas perguntas da pesquisadora. Essas dicas e sugestões são fruto de uma construção particular que costuma desempenhar em seu fazer docente aliado ao coletivo de trabalho, inclusive instruindo sobre como deve conduzir a sala caso necessite se ausentar (199-204). Além disso, menciona diversas situações de como a sósia deve se portar ou conduzir os alunos, como, por exemplo, instrui que é necessário procurar saber se o aluno compreendeu as

atividades (turno 205-208), principalmente as avaliativas, pois durante a aplicação da prova não será possível atender a dúvidas. Além disso, orienta que o professor não deve permitir conversas dos alunos (turno 209-214) durante essas atividades. Explica também que, além dos “*maizinhos*”, se os alunos descumprirem as regras estabelecidas, eles ficam retidos de castigo em uma sala (turno 215-231).

Em ambos os textos analisados, podemos notar que as instruções ao sócia são relativamente estáveis, seguindo uma estrutura dialógica de perguntas e respostas, com diferentes tópicos abordados, sendo conduzido pela pesquisadora. Percebemos, nessas interações, semelhanças, como, por exemplo, ambas as professoras retomam falas anteriores, que é um tipo de apanhado geral de informações que vão sendo desenvolvidas e retomadas no decorrer do diálogo. Percebemos, também, que, na parte final, as duas professoras dão dicas e sugestões de como elas mesmas desempenham algumas dificuldades em seu trabalho, a fim de orientar a sócia sobre o modo de agir docente com que os alunos já estão habituados.

Para visualizarmos e analisarmos os fenômenos linguísticos encontrados nas transcrições das instruções ao sócia, aqui foi exposto um panorama geral de como as instruções foram constituídas. Em sequência, apresentaremos a quantidade de ocorrências desses fenômenos identificados, buscando compreender as múltiplas funções que estes ocupam no contexto de instrução, evidenciando as dificuldades no trabalho (difícil de dizer), quando for o caso.

### **3.2. Fenômenos linguísticos identificados**

Conforme mencionado, utilizamos para a identificação dos fenômenos linguísticos, dois textos de instrução ao sócia com duas professoras de língua portuguesa/ inglesa do ensino fundamental, médio e de educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas do estado do Paraná, representada, a seguir, com nomes fictícios. No quadro a seguir, expomos a quantidade<sup>17</sup> de

---

<sup>17</sup> No Apêndice A e Apêndice B encontram-se os quadros em que os fenômenos linguísticos foram quantificados por turno.

ocorrências dos fenômenos identificados no texto transcrito das duas professoras.

Quadro 3: Ocorrências dos fenômenos identificados nos textos de instrução ao sócia

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>QUANTIDADE Professora Rosa</b>	<b>QUANTIDADE Professora Margarida</b>
1. Silabação	01	02
2. Prolongamento de consoante	02	06
3. Mudança de entoação	11	05
4. Truncamento	30	27
5. Repetição de palavras/termos	100	62
6. Entoação enfática	87	96
7. Pausas	279	408
8. Prolongamento de vogal	699	906

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

Como podemos observar, considerando a quantificação da ocorrência dos fenômenos linguísticos nos dois textos de instrução ao sócia, o fenômeno que teve a menor ocorrência é a silabação, totalizando apenas em uma ocorrência da professora Rosa e duas da professora Margarida. Pressupomos que esse marcador atua na organização do pensamento e da fala, no momento da enunciação, ou seja, o locutor dispõe desse recurso para ‘pensar’ na palavra seguinte, ganhando um tempo, ao mesmo tempo em que reafirma o pensamento/palavra anterior.

O trecho, a seguir, refere-se a um trecho da instrução ao sócia da professora Rosa, a qual trata da utilização dos gêneros textuais e a gramática

no livro didático com seus alunos do sétimo ano, em que exemplificamos esse fenômeno de silabação:

149. R<sup>18</sup>: então...<sup>19</sup> o sétimo ano também **esta-va** trabalhando com o livro didático trabalhando com estórias:: em quadrinhos HQs né e características das das estórias em quadrinhos é e a partir daí surgiu o trabalho com os verbos né então os verbos entre toda de todo aparato ali da questão da estória em quadrinho e (eles) e ( ) surgiu a questão de verbos e é a esse momento que você vai passar no quadro porque não é do livro didático. o livro didático não te dá isso [...]





No trecho, a silabação ocorre logo no início da tomada de turno, na palavra “**esta-va**”, o que pode revelar um ‘tempo de pensar’ e o “que dizer”, visto que parece que a professora tenta se lembrar o que seus alunos, especificamente, do sétimo ano, estavam trabalhando no livro didático. Dessa forma, afirmamos que a silabação é um recurso linguístico utilizado como um artifício de organização da sequência da fala, pois a segmentação de uma palavra gera uma possibilidade de tempo para se ‘pensar’, convergindo, então, na construção de, neste caso, uma instrução precisa e com detalhes, já que ela precisava contextualizar o que estava acontecendo na sala de aula para depois dar as instruções,

Por sua vez, o fenômeno de prolongamento de consoante apresentou segundo menor número de ocorrência. A hipótese pressuposta é que esse fenômeno, comparado aos demais, ocorre em menor escala pelo fato de que é uma marca da fala, que demonstra continuidade daquilo que se quer ou está se falando.

Exemplificamos no trecho abaixo, em que a professora Margarida comenta sobre a falta de livros didáticos para seus alunos, expressando a dificuldade de engajá-los nas atividades de forma produtiva.

<sup>18</sup> A abreviação “R” que segue o turno na transcrição da instrução ao sócia refere-se ao nome fictício da participante de pesquisa, neste caso, professora Rosa.

<sup>19</sup> Conforme Quadro 2, da seção 2.4 do capítulo anterior:

Entoação enfática	Silabação	Truncamento	Prolongamento de vogal	Prolongamento de consoante	Pausas	Repetição de palavras/ termos	Aspas
	----	<u>SUBLINHADO</u>					“ “

186. M<sup>20</sup>: ... então a aula não... ( ) não fica tão produtiva... se cada um tivesse o seu livro... o:: livro de inglês::s:: eles:: têm pra eles... todo ano vem um livro...

Este excerto, por exemplo, possui duas ocorrências de prolongamento da consoante “s”. Podemos perceber, neste caso, que a professora Margarida relata a dificuldade encontrada no trabalho com pouca quantidade de livros, referindo-se à matéria “**inglês::s**”, em que a dificuldade se apresenta e se evidencia através do prolongamento. O mesmo se repete com a ênfase no “s” de “**eles::**” que se refere aos alunos, o que reforça e demonstra a continuidade da dificuldade de falta de livros aos alunos, a atividade produtiva que se relaciona com o interesse dos alunos. Assim, percebemos que o prolongamento de consoante, apesar de, nesta pesquisa, ter pouca incidência, coloca em cena a dificuldade ao fazer menção a um dos elementos do trabalho docente (artefatos/instrumentos), buscando evidenciá-lo.

Quanto ao fenômeno *aspas*, com 16 ocorrências nos dois textos analisados, refere-se à inserção de alguma outra voz, ou da voz da própria enunciadora, recriada em outra situação, percebida, no momento da transcrição, a partir de uma entonação diferente e/ou de marcas linguísticas. No trecho abaixo, percebemos um exemplo dessas inserções, em que a professora Rosa instrui, a partir da pergunta da pesquisadora, sobre a postura do professor:

193. P: tá:: e digamos que eu não::o:: assim... em algum momento eu não consiga ter essa postU::ra firme assim com eles... e eles percebam em mim alguma:: insegura::nça como que eu devo proceder?

194. R: **difíci** ((deu uma risada)) **difíci** eu vejo assim... (que)... é que é a minha postura é essa... eu não sei se é (porque) eu **causo** ((risos)) se eu **causo** medo ((risos)) mas é **difíci** mas eu **ENQUANTo** eu não fico **para** da **espera**ndo **e::les** é:: **eles** **eles** **para**rem... eles não vão **parar**...né... eles não vão **parar**... eles têm ((suspiro)) né... até têm alguns que vão gritar “**é:: ó a professora**”... “**vocês não não precisa gritar não precisa chamar atenção**” eu acho que é uma forma então de você **che**/chegar próximo da pessoa que **detectar** o **foco** chegar **PRÓ**ximo do foco e dizer “**olha eu preciso que você se Aquiete agora né**... eu vou contar **COM** você pra que você **pra que os outros se**

<sup>20</sup> A abreviação “M” que segue o turno na transcrição da instrução ao sócia refere-se ao nome fictício da participante de pesquisa, neste caso, professora Margarida.



*aquietem...” então é uma das formas e a... medida que você for observando e... e tendo experiência vai...*

195. P: fluindo né

196. R: fluindo

Percebemos três ocorrências das aspas neste trecho. A primeira refere-se ao contexto anterior em que o trecho está inserido. A professora está exemplificando uma situação, neste caso simulando a fala de um aluno que alerta outros alunos que a professora está aguardando o silêncio. Essa voz inserida pode ser interpretada como a simulação de uma situação que faz parte de sua rotina, em que basta ela esperar, posicionando-se de maneira que os alunos percebam sua presença, que eles próprios irão chamar a atenção uns dos outros em caso de conversas paralelas ou comportamentos inadequados ao contexto de sala de aula.

Na segunda ocorrência, a professora Rosa insere a sua própria voz simulando como ela agiria quando os próprios alunos chamassem a atenção uns dos outros. Esse exercício de ilustração explicita para a pesquisadora que ela não precisa se preocupar com as conversas paralelas, já que os próprios alunos irão se policiar, demonstrando também que a postura e a autoridade docente devem ser frequentes, pois é mencionado nesta segunda inserção de voz que não há necessidade de gritar, ou seja, nem o professor nem os alunos precisam ter essa postura para ter um ambiente propício à aprendizagem. No terceiro caso, ela exemplifica uma situação de diálogo com um aluno que está agitado, simulando a abordagem que ela geralmente utiliza nessas situações, deixando claro o seu modo de lidar com essa dificuldade.

Através dessas inserções de vozes, oportunizadas e observadas pelas aspas no texto transcrito, percebemos que a professora Rosa simula algumas situações de comportamento dos alunos com ela ou da postura dela com os alunos. Isso evidencia a apropriação do papel de instrutora pela professora, já que simula algumas situações que podem ocorrer na sala de aula, como forma de detalhar a atividade docente.

Seguindo as análises, trataremos do quarto fenômeno linguístico, o truncamento. Pressupomos, inicialmente, que o truncamento pode ser parte de uma correção ou dificuldade na fala. Presumimos que o locutor, no momento

da fala, busca termos que se adequem melhor ao contexto, interrompendo bruscamente o fluxo sintático da pronúncia do termo já iniciado.

O exemplo, a seguir, é parte do diálogo entre a pesquisadora e a Professora Rosa, que se refere a uma atividade gramatical com o livro didático. Inicialmente, no fluxo do diálogo, a pesquisadora questiona como deve proceder à atividade de identificação dos verbos pelos alunos, como pode ser observado a seguir:

173. P: então basicamente eu estarei ana/é: sublinhando os verbos?

174. R: sub/é. [ sublinhando...

175. R: você sublinha voc/a depois que você sublinha você pode é transcrevê-los né no no quadro mesmo. eles podem observar é qual seria o radical/ você pode sublinhar o radical/ a partir daí já pode mostrar o verbo regular irregular né é: é: (ai). eles vão vão questionando porque é algo que já foi trabalhado então eles vão perguntando. você pode colocar **Outros** exemplos pra eles no quadro... **ELES** vão querer citar exemplos pra você. você vai escrever no quadro vai le/levantar. eles vão querer é. é conjugar os verbos você pode colocar as o:s o:s pronomes ali. ele pode fazer esse trabalho com eles tranquilamente porque isso só vem auxiliar eles corre cia o que que é essa. essa forma nominal/ esse verbo conjugado né que eles. e entender lá... lá... no no poema quem é que está falando? Né. jus/ o verbo já eu até brinco com eles que o verbo é um tremendo fofoqueiro ele conta quem é que fala. quem é que faz. porque ele mostra qual é o sujeito

Na resposta que a Professora Rosa dá a pesquisadora (175. R), percebemos três ocorrências de truncamento. De acordo com o contexto estabelecido, em que Rosa deve instruir detalhadamente para que a pesquisadora entenda passo a passo sua atividade e compreenda o seu trabalho, percebe-se a necessidade de buscar, ao mesmo tempo em que fala, expressões e/ou palavras que se adequem melhor ao contexto e, conseqüentemente, possibilitem uma instrução melhor. Dessa forma, percebemos que a primeira ocorrência deste fenômeno está relacionada à repetição e autocorreção, já que, anteriormente, ela fala **você sublinha** e depois **“voc/a”**, ocasionando esse truncamento, que revela uma hesitação sobre a forma de instruir. No segundo caso, com **“le/levantar”** a professora

inicia falando a primeira sílaba da palavra e quebra bruscamente, porém, em vez de substituí-la, repete a mesma sílaba dando continuidade à palavra “levantar”. Essa retomada demonstra que, para aquele momento de fala, não encontrou outra palavra que pudesse realizar a ação que pretendia. Já na última ocorrência com “**jus/**”, há uma quebra sintática, uma descontinuidade na formação da nova palavra, gerando a troca por outra expressão. Neste último caso, há também uma quebra do fluxo da fala; a professora estava dando instruções de como agir no ensino dos verbos e, durante o fluxo da fala, percebe que talvez não teria tanta relevância o que estava dizendo, quebrando a sequência lógica do diálogo, concluindo o turno de fala com um exemplo sobre como ela age com os alunos na situação em pauta.

A seguir, analisaremos o quinto fenômeno linguístico, repetição de palavras/termos, de acordo com o Quadro 3 apresentado anteriormente. Pressupomos que a repetição de palavras/termos é um artifício (inconsciente ou consciente) utilizado pelo falante em alguns casos, por exemplo, a) para evidenciar ou chamar atenção de algo que considere importante; b) como forma de garantir e sustentar o turno de fala; c) como um auxílio quando está pensando o que dirá em sequência; d) quando o falante se esquece do que diria para dar sequência a sua fala; e) quando o falante está com dificuldade de dizer algo.

Segue o trecho em que há repetição de palavras e termos, em que a Professora Margarida instrui a respeito das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam e como é o tratamento que recebem tanto da sala de recursos quanto à atenção diferenciada em sala de aula:

97. M: com a maior encenação possível pra que eles gostem da lenda

98..P: uhum

99. M: mas nessa turma tem um porém nessa turma nós temos problema de aluno da:: da sala de recurso... então nós temos um caso no sexto D que é be... bem assim ala...ante é... a... síndrome de... de... Klinifelter<sup>21</sup> que... não sei

<sup>21</sup> Síndrome em que há anomalias cromossômicas, resultante de uma deficiência genética, em que a dificuldades de leitura e distúrbios de fala são bastante comuns. Disponível em: <<https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/anomalias-cromoss%C3%B4micas-e-gen%C3%A9ticas/s%C3%ADndrome-de-klinefelter>> Acesso em 09 dez 2020.

como se trabalha com ele... e na verdade busco material com a professora de sala de recurso é... ele não sabe escrever ele não sabe lê... ele não quer fazer as coisas está sempre com sono e... o... a... família não ajuda com o... organizar o material ele tá sempre sem o material...mas no caso como é prova a prova tem que ser diferenciada eu diminui então tem mais casos DE recurso nessa turma... tenho mais uma menina nessa turma a Rita<sup>22</sup> a Rita já consegue fazer sozinha até foi bem na prova normal tirou nove e meio e o Caio tirou seis... mas o Caio tem esse caso... então você vai ter que entregar as provas pro demais colegas... ler o texto é ler as perguntas porque é sexto ano né mais tarde vai tentar fazer isso com que eles façam sozinhos mas com o Caio você vai ter que logo que a turma se acalmar você vai ter que ir lá ajudando pedindo E você mesma respondendo por ele porque ele não consegue ele não sabe ler ele não sabe escrever... ele até começa escrever o nome dele até começa escrever alguma coisa... aí volta tudo a ser letra C cursiva só... somente C é um caso assim que aí eu procurei também pesquisar sobre esse essa síndrome mas assim é questão de cromossomos eu não entendo muito disso e... é o que o... a... professora do multi... da sala de recurso passa pra nós... Aí... também tem mais um aluno que é o Luis o Luis ele chegou... está hoje vai ser a terceira aula que eu tenho com ele... ele tem uma deficiência MUITO grande de visão... então esse menino ele senta bem na frente já tá no lugar certo e ele já tem a lupa em cima da carteira... eu conversei com ele na aula passada ele falou que dia vinte e cinco do próximo mês ele vai fazer uma cirurgia e eu pedi se ele não usava óculos já que ele tinha lupa ele disse que ia fazer essa cirurgia então nós estamos aguardando que essa cirurgia seja um sucesso que ele consiga reverter e usar óculos... porque é SOMENTE com lupa... COMO eu não sabia ele chegou no dia da prova normal ali da... da lenda do... como surgiram os bichos... e também li tal mas ele tirou quatro na prova... se não foi bem... as letrinhas pequenininhas como dos demais e daí eu não tinha o que fazer já tava não tinha como eu fazer uma outra prova

Observamos no excerto que há duas<sup>23</sup> ocorrências da marca de repetição de palavras e termos idênticos. A primeira repetição “de... de...” demonstra o processo de organização do pensamento na fala, já que a professora Margarida estava tentando se lembrar do nome da síndrome do aluno do sexto ano, assim, essa repetição acontece como um artifício muito

<sup>22</sup> Os nomes dos alunos mencionados durante a instrução ao sócio se tratam de nomes fictícios.

<sup>23</sup> Nos casos “a Rita a Rita”, “o Luis o Luis” e “ele ele”, são fenômenos que representam casos de anáforas, cujo função desempenhada aqui é a retomada de elemento anterior mencionado e não de repetição para a organização do pensamento.

comum na fala, que serve para ganhar um tempo até que lembre-se do referente.

Já na terceira repetição “da... .. da”, percebemos a dificuldade em encontrar o que ia dizer, por isso, a professora Margarida repete essa palavra duas vezes, sendo a primeira com prolongamento de vogal seguido de pausas, demonstrando o processo de organização do pensamento. Dessa forma, observamos que, neste turno referente aos detalhes sobre alunos que frequentam a sala de recursos e à dificuldade vivenciada, a professora repetiu expressões como forma de pensar no que iria dizer em sequência para fazer menção ao referente. No primeiro caso, a repetição de palavras estava relacionada a lembrar do nome de uma síndrome (*Klinifelter*) que acometia um aluno e, no segundo caso, à caracterização de uma prova a partir de menção ao gênero textual que fazia parte dela (lenda), demonstrando o difícil de dizer (CLOT, 2010) sobre aspectos da sua atividade de trabalho.

A seguir, analisaremos o sexto fenômeno identificado no quadro anterior, a entoação enfática, que é um fenômeno linguístico que utilizamos, geralmente, para evidenciar, destacar algo em nossa fala. Refere-se a palavras ou sílabas pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual, de acordo com Marcushi (2006). Podemos observar, no trecho abaixo, algumas ocorrências desse fenômeno a partir do texto da Professora Margarida:

89. M: tá o sexto D a gente já trabalhou **BAS** sobre a lenda né o gênero textual que a gente tá trabalhando é a lenda... eles **AMA**ram esse gênero textual mas é porque o livro didático traz uma maneira **be** interessante de como **que** **que** uma tribo indígena os (Cauarribas) conseguiram fogo... então a maneira como ele conseguiu é tudo **má**gico muito engraçado muito divertido então eles amaram a lenda... esta prova é prova de recuperação então e nós fizemos outra lenda também que a lenda de como surgiram os animais também uma lenda **mu**ito interessante **be** divertida os alunos... gostaram muito... aqui é de um aluno que **tem** problema viu... sala de recurso... então eu também **a** costume ler na verdade pro sexto ano eu praticamente **en**o a leitura **do** **do** texto pra que eles **realmente** entendam e **a** lenda **chamou** muito atenção deles... então essa também de como vai ser dos bichos é muito interessante **o**s os índios se transformam em bichos e conforme a característica do índio é **o** bicho que é transformado... o índio ( ) se transformou **no** no jacaré **e** eles também inventaram como surgiria outro bicho a mulher gorda a índia gorda se transformou numa baleia e eles foram criativos quanto a isso também

Como podemos perceber nas palavras destacadas em amarelo, a entoação enfática é representada pela grafia das palavras ou sílabas com a escrita em letra maiúscula no texto transcrito. Neste trecho, observamos três ocorrências de entoação enfática, ou seja, de maior ênfase dada a algumas palavras. A primeira diz respeito a um advérbio (*bastante*) que acompanha o verbo *trabalhar* para se referir à quantidade de atividades trabalhadas com os alunos relacionadas ao gênero lenda, no “sexto D”, por isso, a Professora Margarida enfatiza a primeira sílaba da palavra “**BAStante**”, justamente para facilitar o entendimento da sósia, querendo mostrar que os alunos já tinham um conhecimento considerável acerca desse gênero. No caso da segunda ocorrência, o verbo “**AMA::ram**” demonstra o grande apreço que os alunos tiveram em estudar o gênero textual mencionado, oportunizado através do livro didático. É interessante atentar ao fato de que esta entoação é acompanhada de uma longa pausa, o que evidencia também o encantamento de Margarida ao relatar a afeição dos alunos com a atividade. A terceira ocorrência é com o verbo “**enCEno**”, utilizada para descrever como é o seu trabalho com o gênero lenda. Analisando essa marca, nota-se que a ênfase acontece como forma de demonstrar a empolgação da professora na descrição de como realiza essa atividade. Dessa forma, percebemos que as ocorrências de entoação enfática são aqui utilizadas para acentuar algum aspecto da sua atividade, modo de agir da professora e a forma como este é recebido pelos alunos.

Seguindo a sequência do Quadro 3, analisaremos o fenômeno pausa, pressupondo que ela indica o planejamento verbal, bem como a organização do pensamento no ato da fala (MARCUSCHI,2003). Para analisar esse fenômeno, traremos, em seguida, um excerto em que a Professora Margarida está instruindo como funciona o trabalho com o livro didático e como lida com a falta dele para os alunos:

190. M: então esse ano nós tivemos que pedir pra que eles **NÃO** respo::ndam... que eles enca::pem o livro que vale **maizinho** né... que eles colo::quem o nome porque se acaso perder tá na mã::o... (que) identifique... ma::is (se) no final do ano eles... vão ter que devolver pra nós independente se o ano que **ve::m... vem...** não veio já no... (primeiro) ... e... esse é o primeiro ano desse livro né

Conforme as normas de transcrições (Anexo I), as pausas são representadas pelo sinal gráfico /.../, dessa forma, percebemos que, neste trecho do diálogo entre Margarida e a sócia (pesquisadora), houve sete pausas, que desempenham as funções mencionadas acima, já que se referem a momentos em que a Professora utiliza esse artifício para organizar o pensamento e manter o turno de fala. No primeiro caso, a pausa, na palavra “respo:ndam...”, além de funcionar como planejamento da fala e organização do pensamento, pode estar ligada a uma situação anterior vivida com dificuldade, já que solicitou aos alunos a não utilizarem o livro para responderem às questões. Antes dessa palavra mencionada (respondam), observamos a ênfase dada pela professora à palavra “NÃO” que vem chamar a atenção da sócia, já que os alunos teriam que devolver o livro no fim de ano para outros alunos poderem usar. A segunda ocorrência da pausa refere-se à continuidade do discurso com a expressão “né...”. Além disso, esse marcador linguístico (né) faz parte de uma tentativa de o locutor chamar a atenção do interlocutor (URBANO, 1995), e até mesmo testar o grau de sua atenção, dessa forma, associado à pausa representa uma expressão discursiva e lexical muito importante, já que é um artifício de chamar a atenção do interlocutor para o que está se falando. Na continuidade do turno 190, observamos outras três pausas que demonstram o planejamento verbal e a organização da fala, sendo elas “mã:o...”; “identifique...”; “eles...”.

Finalmente, o prolongamento de vogal é um fenômeno linguístico que está indicado pela marca grafia :: nas transcrições. A partir dele, compreendemos as hesitações que o falante faz durante a sustentação de turno. Observamos o exemplo da Professora Rosa, em que relata sobre o apoio do livro didático nas aulas:

44. R: ... e uma turma da tarde... então consequentemente esse esse::... como que eu chamo é:: esse:: monte de livros esse essa:: esse:: Kl::T fica guardado no almoxarifado pra que a turma da manhã possa usar e a turma da tarde então eles NÃO levam esse livro pra casa

Observamos, na primeira ocorrência, o prolongamento da vogal ‘e’ da palavra “esse::...”, o que indica, assim como na pausa, o planejamento e a organização do pensamento na própria fala. Em seguida, percebemos a sequência de dois prolongamentos próximos: “é::” e “esse::”. Ambos os

prolongamentos progridem o tempo de pensamento durante o ato da fala, revelando a hesitação da forma como dizer e o que dizer. Nos casos seguintes, essa dificuldade de verbalização se repete com as ocorrências “**essa:..**” “**esse:..**”, uma palavra em sequência da outra, revelando que a professora estava tentando se lembrar, desde o início do turno, o nome dado ao conjunto de livros que os alunos deixam na escola, que seria o “**KI:T**”. Percebemos, assim, que, nesse caso, o prolongamento de vogal está relacionado ao tempo necessário para a professora lembrar o nome de um objeto, o que pode ser constatado pela expressão dita “como que eu chamo [...]”, e é uma marca que pode ser associada ao difícil de dizer (CLOT, 2010) aspectos sobre o trabalho. Nesse caso, é utilizado pela docente como recurso organizacional do pensamento no ato da fala e na manutenção de turno como forma de contextualizar a situação da sala de aula, para depois dar a instrução.

Considerando os dois textos, observamos que os fenômenos linguísticos analisados auxiliam o enunciador instrutor na organização de seu pensamento durante as instruções visando à compreensão do ouvinte sócia, neste caso, o pesquisador, para a compreensão das instruções dadas. Notamos, também, o caráter multifuncional de alguns dos fenômenos estudados, como, por exemplo as pausas, os prolongamentos, as repetições, os truncamentos que revelam a tentativa do enunciador em organizar e planejar seu pensamento durante o momento da fala, revelando a hesitação. Essa multifuncionalidade desses fenômenos linguísticos pode ser analisada sob a ótica vigotskiana como a manifestação de uma ‘barreira cognitiva’, em que os processos de reformulação encadeiam o processo cognitivo, de forma que a fala organiza os processos mentais, o que possibilita também a compreensão das dificuldades no trabalho, revelando o difícil de dizer (CLOT, 2010).

Percebe-se assim, além da multifuncionalidade dos marcadores conversacionais, a dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho docente, dentre elas, o trabalho com os artefatos e instrumentos, em específicos o livro didático, seja pela carência de materiais para os alunos, como também pela falta de investimentos em atualizações desses.

Percebemos, ainda, que as instruções dadas sobre o trabalho docente na sala de aula relacionam-se com os objetos/meios (MACHADO, 2007), sendo essa relação marcada por obstáculos e dificuldades vividas. Dessa forma,



conseguimos observar que as professoras, em alguns momentos e situações descritas, deixam vir à tona, o “difícil de dizer” sobre o trabalho, notado a partir da recorrência de determinadas marcas.

Na próxima seção, continuaremos com a análise dos fenômenos linguísticos prosódicos, tendo como foco principal compreender como estes fenômenos contribuem no processo de interação e como, a partir deles, o “difícil de dizer” e a dificuldade no trabalho ficam evidentes.

### **3.3 Os fenômenos linguísticos prosódicos e o difícil de dizer**

Esta seção objetiva continuar com a análise e discussão referente ao texto de instrução ao sócia da professora Rosa, a fim de demonstrar os fenômenos linguísticos prosódicos que evidenciam o difícil de dizer, em outras palavras, a dificuldade de expressão para dar instruções sobre o seu trabalho. Observando a instrução ao sócia da professora Rosa, notamos alguns tópicos sobressalentes que permeiam pontos centrais da situação comunicativa, que são o livro didático e a relação aluno x professor.

Esses tópicos gerais norteiam e conduzem a instrução ao sócia, sendo esmiuçados em subtópicos mais específicos, de acordo com a necessidade da professora Rosa, que os aborda de modo espontâneo, durante todo o processo de interação, fazendo retomadas, ampliando alguns conceitos e apresentando outros, sempre visando ao objetivo de instruir sua sócia.

#### **3.3.1. Livro didático**

A professora Rosa apresenta essa temática ainda na fase inicial, já partindo para a fase transacional, por meio da motivação da pesquisadora. Esse diálogo acontece a partir do turno 5 e segue até o turno 11. Percebemos que a professora menciona o livro didático como forma de explicar à pesquisadora o contexto de produção do discurso político, o qual ela deveria conduzir a reescrita com os estudantes, já que é um gênero textual estudado pelos alunos no material didático e será articulado junto às eleições para o grêmio estudantil.

Já nos turnos seguintes, a Professora Rosa discorre sobre a metodologia que utiliza nas leituras propostas pelo livro didático (Turnos 18-21). A motivação para o início da explicação surge a partir da pergunta da pesquisadora, como podemos visualizar a seguir:

*18. P: tá então que recursos didáticos eu utilizarei? O livro didático vai estar presente nessa atividade de?*

Percebemos a pesquisadora desempenhando seu papel de conduzir a conversa, enquanto a Professora Rosa, para dar instruções, também, precisa contextualizar as atividades.

*19. R: estará no momento de leitura é onde eles confrontarão o ponto alto do texto então após toda essa leitura após toda essa manifestação eles vão comparar o também o deles com o texto original e mais e mais o texto onde apresenta um ponto alto*

Neste trecho, ocorrem quatro prolongamentos de vogal que podem ser entendidos pelo processo de pensar durante a fala e também pela necessidade de buscar maneiras claras e precisas para proferir sua explicação. Podemos notar a preocupação da professora em ser clara para que a pesquisadora compreenda o percurso metodológico do trabalho com o gênero discurso político estudantil, bem como o papel que o livro didático desempenha nesta situação de leitura. Sabemos que vários estudiosos discutem sobre a importância da leitura e discussão em sala de aula, assim, notamos que, ao mencionar e explicar como esse processo ocorre em sala de aula, justificando sua importância, ocorre esse tempo para planejamento do pensamento evidenciado pelo prolongamento de vogal.

Nos turnos 24 a 60, a professora Rosa insere outro subtópico interessante aliado ao tópico do livro didático, que são as dificuldades encontradas dada ao fato de que os alunos não levam o livro para casa, pois não há exemplares suficientes. Primeiramente, ela instrui em como agir em situações que os livros não são suficientes e, após, menciona como ela busca a complementação de atividades além das que estão no livro.

Nestes turnos, o texto da professora apresenta ocorrências significativas dos fenômenos linguísticos prosódicos estudados, como, por exemplo, 10

entoações, 75 prolongamentos de vogais, 20 pausas e 11 repetições de palavras ou termos. Podemos compreender esses fenômenos linguísticos de forma ampla, já que todos apresentam um caráter multifuncional que incluem, nesta situação, além da necessidade de manutenção de turno, enfatizar a informação/instrução que está sendo dada, bem como prender a atenção do ouvinte, demonstrando as finalidades do por quê e da importância do conhecimento dos detalhes sobre os obstáculos enfrentados e rotina com o livro didático na relação de ensino e aprendizagem.

A partir do turno 60, a instrução segue com enfoque em outros tópicos e, no turno 80, respondendo a uma preocupação da pesquisadora de compreender melhor sobre o trabalho com os gêneros textuais, a professora Rosa mostra a importância de se trabalhar com eles, como podemos observar no turno 80:

80. R: sim... então é... como é de conhecimento nós precisamos trabalhar diversos tipos ( ) gêneros textuais tipos pra que eles possam compreender que... isso vai ser interessante pra vida deles... é... você pode até... levantar a questão dos dos textos literários não literários os não literários a importância TAMbém da questão de você poder pegar uma bula de remédio pegar um um texto corre...stico uma notícia e poder entender então todos esse/CAda texto tem a sua característica e a necessidade de de conhecer cada um pra poder entender aquilo que está querendo ser transmitido... eu acho que... isso é muito importante até mesmo em situações trazer outros textos nesse sentido pra que eles possam entender a necessidade de de CONHEcer até mesmo deles julGArem entre o certo e o errado... né... conhecendo a questão da política hoje o... tudo que está acontecendo eles precisam entender aquele que fala é... ele fala de uma forma coerente aquele que não... busca...ndo o que é real e o que não buscando aquilo que é necessário e aquilo que não... então isso é importante mostrar que não é somente pra... cumprir um momento acadêmico mas isso que é importante pra conhecimento também pra vida deles né

Neste turno, notamos vários fenômenos linguísticos, como as pausas, os prolongamentos de vogais, as repetições e as entoações. A professora mobiliza um conjunto particular de experiências para elucidar a dinamicidade e complexidade do processo de trabalhos com textos. Primeiramente, a professora inicia o turno trazendo uma voz externa ao afirmar “como é de conhecimento nós precisamos trabalhar vários tipos ( ) gêneros textuais”, o

que é uma prescrição externa, pois, há décadas, documentos oficiais trazem a necessidade de trabalhar com gênero textuais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Prosseguindo, no fim do turno, a professora destaca a finalidade desta ação, afirmando “[...] **mas isso que é importante pra conhecimento também pra vida deles né**”, ou seja, a professora ressalta a “**importância**” da ação que seria para o conhecimento escolar e para a vida, o que torna a ação da professora motivadora da ação do aluno, tornando viável e coesa. Ela demonstra múltiplas práticas vividas com o fim de garantir o entendimento e a compreensão da pesquisadora. Nesse contexto, o agir da instrutora passa a ter um caráter ilustrativo para a sócia, já que sua fala reflete ações de acontecimentos passados, de experiências por ela adquiridas no que se refere ao trabalho com gêneros aliado ao livro didático. Ao dar instruções, observamos uma complexidade neste processo, sendo identificados vários fenômenos linguísticos prosódicos a fim de possibilitarem o tempo necessário para a organização do pensamento durante a fala, tornando o processo dialógico com bastante interação. A professora muda o tom de voz para chamar a atenção da pesquisadora; ela também repete palavras a fim de ganhar tempo para buscar maneiras de ‘melhor dizer’, melhor instruir.

No turno 82, percebemos que as ocorrências dos fenômenos linguísticos são mais marcantes quando a professora aborda diretamente o tema “livro didático” e simula seu uso, como podemos perceber:

82. R: ...ó... e o livro mesmo ele traz (uma) a forma muito simples é... até dividido da... eu acho que isso acaba não tendo... (assim) vai mostrando porque ele tá dividido **pela:: pela::** mo/momento que você... faz a... corre c...o né um pará...grafo... ( ) **eles** ( ) **ele** (encara) **eles** já **levanTA::**ram as possíveis **necessiDAdes** **de de de** uma escola onde **o::** ( ) **o** grêmio estudantil pode trabalhar...r ((ruído)) e cada propo...sta tá assim na no seu pará...grafo né... apresentar propo...sta apresentar de que maneira poderia é... resolver cada propo...sta no mesmo pará...grafo... no penúltimo parágrafo eles podem retomar toda **essas** **essas** propo...stas..!

Neste turno, em que a professora aborda sobre a organização e a condução das atividades com o livro didático, observamos que as ocorrências de fenômenos linguísticos reveladores de pausa e hesitação se intensificam quando a professora tenta explicar o trabalho com o livro didático.

Fica evidente, neste turno, o difícil de dizer os mínimos detalhes sobre aspectos do seu trabalho, parecendo que a professora apropriou-se do papel de instrutora nesta situação de pesquisa pelo fato de estar repetindo e dedicando-se às explicações mais adequadas,

Nos turnos 183 a 186, a professora também introduz um novo subtópico que se refere à carência de suporte para algumas atividades no livro didático, a partir do questionamento da pesquisadora de como deve agir na situação de deprecação do livro didático por parte de algum aluno.

186. R: ... (( suspirou)) eu sou da seguinte opinião a questão é sempre você conversar... sempre mostrar a... a importância do objeto né... a importância daquilo na... na vida dele... se/sempre... acho interessante mostrar a questão daqueles que não têm a possibilidade e eles têm uma possibilidade tremenda de estar numa escola... então sempre busco a questão de valores com eles... eles terem uma escola uma escola tão bem cuidada tão bem limpa... tem livro didático né... e daí... pode trazer até situações dos ribeirinhos né das crian/dos dos indígenas que são es/esquecidos... eu acho que é muito interessante porque quer não queira às vezes a gente se sensibiliza não por aquilo que não temos né... é... mas por aquilo que o outro também não tem e precisa e às vezes a gente tem muito além e não dá valor pra aquilo que tem... acho que é importante buscar essa questão de valores com eles

O suspiro no início da fala já demonstra a frustração da professora sobre esse assunto, que também pode ser percebido no decorrer do turno conversacional, por meio dos truncamentos e das repetições. Esses fenômenos parecem estar relacionados a um assunto que não é agradável, já que há carência de materiais. Para evidenciar isso, ela recorre a seu conhecimento de mundo a fim de elucidar a pesquisadora a fazer os alunos a refletirem sobre outras realidades além da que vivem. Percebemos aqui o difícil de dizer sobre o trabalho, discutido por Clot (2010), pois, ao demonstrar a frustração suspirando, a professora também menciona a necessidade de refletir esse assunto com os alunos, para que situações como essa não ocorram.

Observamos, nas análises realizadas nesta seção, que a Professora Rosa, por meio de suas orientações, dialoga com a sócia sobre suas experiências, proferindo, muitas vezes, enunciados que revelam inabilidades, insuficiências. Esta função reguladora exercida também pela linguagem é compreendida na medida em que integra os processos cognitivos humanos,

como, por exemplo, nas situações de comunicação apresentadas na instrução ao sócia da professora Rosa. Isso exprime que a linguagem constitui a regulação do pensamento (VIGOSTSKI, 2007) e pode ser vista por meio das práticas sociais significativas para o indivíduo, neste caso, as experiências da professora Rosa que possibilitam a instrução.

### 3.3.2. *Relação aluno – professor*

Esse tópico é desenvolvido já na fase de abertura, logo após a fala da pesquisadora, que dá o comando inicial da instrução ao sócia. Podemos considerar esse tópico como norteador básico desta instrução ao sócia, já que essa relação engloba todo o processo de ensino e de aprendizagem, tornando essa relação primária para o desempenho do trabalho docente.

A professora Rosa discorre instruindo sobre como a sócia deve acolher os alunos e organizá-los para a retomada da atividade. Por se tratar de um turno longo, o apresentaremos em duas partes, sendo a primeira seguida da análise; e, em sequência, a segunda parte.

*2R.: então em primeiro lugar você precisa chegar... no horário né que é pelo menos ATÉ uma e dez chegando você já vai faz/bater o ponto no meu lugar e... pegar o seu material na sala dos professores né chegando na sala de aula você já vai pedir pros alunos entrarem porque Geralmente eles estão... pra fora da sala... () você au/basicamente terá que... acolhê-los e... () porque eles estarão be...m agitados... é... cor que... a...se comunicar com eles já... dizendo bo/bom dia uma boa ta...rde... alguns até vão querer falar pra você sobre o dia... você até pode ouvi-los sem se delongar porque... precisa dar o conteúdo do dia...a precisa fazer o trabalho do dia... E... MAS eles têm essa necessidade... () de faLA...r necessidade de serem aceitos a necessidade de serem ouvi...dos e... esse momento é... é meu de PRAxe então eu gostaria que (você) fosse feito dessa maneira justamente para poder acolhê-los e... automaticamente fazer o trabalho com eles... [...]*

Como podemos observar nesta primeira parte do turno de fala da Professora Rosa, em que ela dá instruções em detalhes sobre o que acontece/aconteceu em seu trabalho. Ela fornece várias orientações sobre o que a sócia deve fazer ao chegar à escola, como conduzir os alunos e como iniciar as atividades. Neste trecho, é percebida a menção à acolhida dos

alunos, em que a professora parte de sua experiência profissional, evidenciando a dimensão transpessoal (CLOT, 2010); e a instruções referentes a como se comportar e como conduzir os alunos para o comportamento adequado, evidenciando a sua experiência de como se relacionar com os alunos, deixando evidente a dimensão interpessoal. A professora demonstra, ainda, uma relação afetiva ao mencionar que pode ouvir os alunos, caso eles queiram conversar, o que deixa em destaque a dimensão pessoal no desenvolvimento de seu trabalho. Assim, fica evidente que essas questões mencionadas pela professora relacionam-se diretamente às dimensões citadas, evidenciando que essas instâncias são inseparáveis e indissolúveis (LIMA, 2016). A professora mostra, ainda, a dinâmica e vivacidade exigida no processo de ensino e aprendizagem, e, principalmente, na relação aluno e professor, ficando notória a apropriação do processo educacional e a capacidade de ressignificação constante. Em relação à dimensão transpessoal, podemos perceber que o retrato da memória do ofício é representado pela experiência que a professora tem, já que são mais de vinte anos de atuação em sala de aula.

Ressaltamos, ainda, a atenção que a professora teve ao comando dado pela pesquisadora, pois, já nos primeiros instantes de fala ela menciona “[...] *pegar o seu material na sala dos professores*” e “[...] *chame atenção*”. Essas expressões no imperativo demonstram a compreensão sintática da função do método instrução ao sócia, visto que o trabalhador deve simular uma substituição e tornar (ficticiamente) o pesquisador em seu sócia. Clot (2010) menciona que para dar instruções é necessário o máximo de detalhes. Porém, para a sua compreensão, além dos fenômenos linguísticos identificados que mostram o difícil de dizer, notamos outro fenômeno linguístico interessante quase no fim do turno quando menciona “[...]e *aí nós vamos elencar [...]*”, o que revela que ela não se desvincula do seu papel de professora, incluindo-se no discurso ao empregar o pronome de primeira pessoa do plural “nós”. Esse fenômeno é justificado por Vigotski (2006) quando discute a relação entre pensamento e linguagem e apresenta que o pensamento se materializa na palavra, ou seja, por mais que a professora Rosa tenha consciência que está participando de uma instrução ao sócia e que precisa desempenhar o papel de instrutora, seu papel social está enraizado em toda sua fala. Dessa forma,

demonstra também a capacidade de, em alguns momentos, usar verbos com função de imperativo para dar instruções e, em outros, vincular-se, de forma direta, à situação de trabalho que está mencionando.

Em relação às instruções, a professora Rosa instrui a sócia sobre os seguintes passos para a acolhida dos alunos: 1) chegar no horário; 2) bater o ponto; 3) pegar o material; 4) acolher os alunos que estão para fora da sala; 5) dizer bom dia; 6) falar com os alunos rapidamente, caso algum aluno queira falar com você; 7) ouvir os alunos.

Na segunda parte deste turno 2R, a professora continua instruindo, porém, agora, tratando diretamente das estratégias para a condução dos alunos na tarefa escolar: atividade de reescrita do discurso político estudantil:

2R.: [...] após isso como eles estão dando continuidade a um trabalho eles produziram uma um discurso político estudantil... eles vão dar continuidade fazendo uma análise daquilo que eles escreveram () com o texto que eles JÁ fizeram uma... uma análise já viram todos os pontos altos do discurso... já viram a questão da in/da interpretação objetivo do discurso até onde eles... Podem e QUERem chegar... e pra isso você vai devolver o...s o discurso que já foi corrigido... já foi corrigido já foi feito uma... um algum esboço daquilo que eles poderiam melhorar e eles vão retomar o discurso... e vão lê-lo né vão ler o discurso vão fazer uma análise já que foi feito em dupla e... alguns em trios então... vai ter que ter essa... essa separação da dos alunos... eles vão ler e... e VÃO Ensaiar porque a proposta é de que eles APREsentem esse discurso... para ver se ele É ACElto ou não pelos demais... depois que eles fizerem isso depois deles ler é... logicamente eles vão é... apresentar... é... poderão até ouvir dos colegas é... questionamentos sobre o discurso deles como se fosse até um debate... e após isso eles vão fa/po... vão confrontar o texto deles... com o texto original observando... o questioname...nto observa...do as propo...stas principalmente observando a proposta que MAIS chame atenção que seria... como se fosse o carro chefe da proposta deles pra candidatura ao grêmio estudantil... né que seria um discurso PRO grêmio estudantil a serem aCEltos... e... e depois de ler o outro TEXto eles vão confronta...r vão fazer uma análise... e aí nós vamos elencar o que é que falta no texto deles cada um vai ( se sentar) cada grupo vai se sentar... e vão levantar si/situações que eles poderiam melhorar no texto deles principalmente essa quesTÃO do carro chefe né dessa desse ponto ALto do discurso... aquele que vai provocar um UA:U... no expectado...r naquele que vai ouvir do eleitor pra... que eles seja aceitos... Basicamente o trabalho é esse

Observamos que a professora continua orientando especificamente sobre as estratégias que devem ser adotadas pela sócia na condução da



atividade de reescrita do discurso político, dentre elas, estão, respectivamente: 1) devolver o discurso já corrigido; 2) pedir para os alunos sentarem em duplas ou trios para continuarem o trabalho; 3) orientar os alunos a lerem e ensaiarem o discurso; 4) chamar a atenção dos alunos quanto à proposta escolhida pelo grupo; 5) orientar os alunos quanto à análise, confrontando as propostas; 6) levantar apontamentos para a melhoria dos textos.

As instruções dadas mostram uma percepção de aspectos da organização estudantil (Grêmio) pela professora Rosa, e evidencia também a complexidade de ensino desta atividade de reescrita do discurso político estudantil. Percebemos, assim, a dimensão transpessoal (CLOT, 2010) revelado, neste turno analisado, a partir das instruções da professora, que prevê o agir dos alunos e orienta o agir da sócia a partir de suas próprias experiências.

Percebemos, no texto analisado, as várias entoações enfáticas da fala da professora, a fim de prender e chamar a atenção da sócia para o contexto das instruções dadas. As pausas, neste turno, também revelam as hesitações na fala. Essas hesitações apresentam o contexto dinâmico da produção daquilo que está sendo dito, já que a professora compõe um turno extenso para levantar seis estratégias para os comandos de instrução. Isso justifica a proposição feita por Koch (2006) sobre a fala não planejável, como é o caso da instrução ao sócia. O fato de a professora não ter planejado anteriormente sua fala torna o texto verbal, como menciona a autora, em “se fazendo” simultaneamente ao processo da fala, o que se torna visível nas pausas, prolongamentos e repetições.

Neste turno 2R completo, notamos o destaque de três fenômenos linguísticos: o prolongamento de vogal, com 51 ocorrências; as pausas, com 28; e a entoação enfática, com 21 ocorrências. Percebemos também a repetição de palavra/ termos (5) e truncamentos (5). Podemos relacionar a quantidade bastante significativa de pausas e prolongamentos de vogais com o difícil de dizer. Percebemos, também, neste turno longo (2.R), que a professora detalha situações em que a sócia poderia se encontrar e instruções são dadas de como deveria agir. Por sua vez, as 21 ocorrências de entoação enfática podem estar relacionados fato de que, a professora, ao colocar-se no papel de instrutora, aumenta o tom de voz, às vezes com a finalidade de prender a

atenção (... no horário né que é pelo menos **ATÉ** uma e dez chegando), e, em sua maioria, como forma de evidenciar o que está sendo dito (**E:: MAS** eles têm essa necessidade... ( ) de **faLA:::r**) para reforçar e afirmar sua fala, já que tem que fornecer detalhes de sua atividade de trabalho.

Por sua vez, no turno 3R, a pesquisadora questiona sobre como deveria conduzir a entrega de uma atividade corrigida e se deveria pedir auxílio de algum aluno para realizar a entrega. A professora responde com alguns encaminhamentos, como podemos observar:

3R: **ELES** vão se manifestar... eles vão querer já te auxiliar você pode deixar eles te ajuda...r você vai ter que... como eles vão ter que separar em grupos você vai ter que acalmá-los pra...isso que não arrastem carteira...ira não baguncem né sempre orientando sempre dando um norte a eles sempre dando uma direção pra questão também comportamental **ALÉM** da questão do ensino isso pra/porque isso faz parte da vida deles até mesmo futuramente pra questão profissional então... ótimo se eles... se alguém pedir...r fique à vontade em deixar que ajude

Neste turno, percebemos nove prolongamentos de vogal e três pausas. Sabemos que para a Análise da Conversação estes fenômenos linguísticos constituem um fator muito importante na análise de textos falados e transcritos que é a hesitação (MARCUSCHI, 2007). As hesitações acontecem aqui como um recurso de planejamento da fala, capaz de possibilitar a professora um ‘espaço’, ‘um tempo de pensar’ sobre o que está falando e o que dirá, caracterizando as “descontinuidades” do fluxo interativo (KOCH, 2006).

Observamos, também, que a instrução parte das experiências da professora sobre como conduzir e organizar um espaço adequado para o ensino e aprendizagem. Machado (2009) aponta que o foco do trabalho docente é criar um ambiente propício para o desenvolvimento dos alunos em diferentes habilidades, o que fica claro nesse turno. A preocupação com o acolhimento e a condução e orientação de como os alunos devem portar-se, apresentada pela professora Rosa, demonstram que ela preconiza a sincronia e a leveza da relação aluno-professor. Essa postura do professor possibilita a relação entre o meio, no caso, a organização da sala e das carteiras, com diferentes “outros” que, neste contexto, são os alunos que socializarão a atividade em grupo.

Percebemos, também, duas entonações, sendo que a primeira ao iniciar a resposta para a questão da pesquisadora, se os alunos ajudariam, e, ao retomá-la, a professora enfatiza “**ELES** vão se manifestar” para demonstrar esse comportamento formado pela prática e pelo exemplo. Ao mencionar essa situação, a professora reconhece seus alunos como sujeitos sócio-históricos (VIGOTSKI, 2008), e preocupa-se com isso ao passar instruções à sócia, já que ela deve entender o máximo sobre a organização e sua dinâmica escolar cotidiana para que esse processo de substituição (hipotético), incluindo sua relação com os alunos, seja íntegro.

Na segunda ocorrência, “[...] dando uma direção pra questão também comportamental **ALÉM** da questão do ensino [...]”, a professora reforça com a entonação na palavra ALÉM para a necessidade do equilíbrio de focar não somente no ensino do conteúdo, mas também no comportamento dos alunos. Isso evidencia a necessidade de considerar, de modo equilibrado, os diferentes elementos que compõe o trabalho docente, neste caso, a ênfase dada para a relação dos alunos a partir da criação de um meio que torne o processo de ensino e aprendizagem adequado (MACHADO, 2007).

A seguir, trazemos um excerto referente à instrução dada a uma pergunta da pesquisadora sobre como ela deveria agir no caso de algum aluno levantar um assunto polêmico.

17. R: ah sim... eu acho que é bem pertinente bem interessante porque alguns até colocaram nos seus texto e que... eles poderiam fazer o que eles quisessem então alguns foram bem coerentes inclusive isso é um ponto bem interessante porque obviamente surgirão é... as propostas e como... ( ) e como... já foram vistas... ( ) algumas **MU**lto coerentes com a... a realidade da escola e a necessidade tanto da escola quanto dos alunos... e... também aquelas que e... é... pelo bel prazer deles daquilo que eles querem né música no momento que eles que...rem e passeio do jeito que eles que...rem sem cobrança e... tem a e tem discursos bem interessantes que eles colocaram assim de que... a real necessidade e... os seus deveres e seus direitos mas primeiro eles colocaram seus deveres então o interessante seria confrontar entre eles essas questões e permitir sim que haja uma discussão né... principalmente porque teve tiveram grupos e que levantaram a questão dos seus di/deveres pra que eles pudessem sim ter os seus... os seus... os direitos né digamos assim... mas é... tem a questão é... **Mais** polêmico **quem quem** sabe possa surgir seria é... seria essa questão daquilo que eles querem fazer somente para o... **oba oba** né

Neste turno, a professora aborda a estratégia de como proceder com perguntas e assuntos polêmicos levantados pelos alunos. A instrução dada diz respeito a confrontar os alunos por meio dessas questões polêmicas a fim de explorar os seus conhecimentos sobre o tema em discussão. Dessa forma, a professora Rosa instrui, dando um exemplo de um grupo de alunos que levantou o tema sobre os direitos e deveres no trabalho da produção do discurso político para o grêmio estudantil, e esclarecendo que os alunos podem questionar e pontuar diferentes pontos de vista. Ela menciona a importância da relação de debates coletivos entre os alunos, vendo, neste processo, uma possibilidade de crescimento e ressalta isso a sósia “[...] *interessante seria confrontar entre eles essas questões e permitir sim que haja uma discussão [...]*”.

Esse movimento de expor seu modo de conduzir uma situação conflituosa entre os alunos constitui seu papel de professora, o que evidencia a dimensão pessoal (CLOT, 2010), pois revela um modo de conduzir e articular todo o processo por meio de uma forma condizente com a realidade de sua turma, as suas inquietações, o que revela também a dimensão transpessoal, que estão relacionadas às memórias do ofício, objetivando sempre à aprendizagem dos alunos.

Observamos que o turno anterior é constituído por 6 ocorrências de pausas e 26 prolongamentos, o que revela a dinamicidade do processo da fala (KOCH, 2006), representando a capacidade do locutor em adequar o que pensa e o que se dirá ao mesmo momento em que produz o enunciado oral.

Notamos que as hesitações produzidas pelos dois fenômenos (pausas e prolongamentos de vogais) neste caso, representam a tentativa da professora em justificar à sósia aquilo que está instruindo, tornando válidas suas instruções. Percebemos, também, a possibilidade oportunizada nas pausas de a sósia tecer sentidos também ao ouvir aquilo que está sendo dito, ou seja, esse tempo gerado por estes fenômenos possibilita a assimilação do que a professora Rosa está dizendo, estabelecendo um elo direto de comunicação com a sósia.

Nos turnos 22 e 23, a pesquisadora introduz uma pergunta sobre como agir caso algum aluno não queira participar da atividade por meio da leitura ou

do debate. A professora Rosa, no turno 23, explica que os alunos precisam ser incentivados:

23. R: sempre vai existir... né então assim aqueles que não quiserem você não pode obrigar mas você não pode deixar de... de incentivar e mostrar a importância disso... então vai vai vai acontecer apesar que essas turmas são tranquilas mas... vai não acho que PO...de acontecer mas é sempre incentivando né justamente pra que... eles possam ver a importância de... de a opinião deles atingir a vida do outro... né... e eu acho que isso vai ser bem interessante

Notamos a ocorrência de cinco pausas e cinco prolongamentos, sendo quatro pausas (MARCUSCHI, 2006) que demonstram um planejamento sintático, ou a busca de uma expressão, de uma palavra do tempo para pensar o que será dito, como, por exemplo, na segunda ocorrência “[...] *mostrar a importância disso...* [...]” seguindo do termo “então” e da repetição do termo “vai”. Já a última ocorrência de pausa diz respeito a uma pausa preenchida, tida por Marcuschi (2006) como um recurso hesitativo, já que está acompanhada de uma repetição e um prolongamento de vogal “[...] de... de [...]”, funcionando como organização do ritmo da fala e, também de organização do pensamento.

Percebemos que, no turno 23R, a professora menciona a questão da motivação. A partir de seu conhecimento de mundo e das estratégias que conhece, e que formam a dimensão pessoal (CLOT, 2010), a professora orienta a sócia que, independente do aluno se negar a realizar alguma atividade, como expor seu ponto de vista, o professor tem o papel de motivá-lo, de incentivá-lo, de mostrar para o aluno a importância da sua voz na sociedade. Ela instrui que a melhor atitude é instigar e motivar os alunos.

Percebemos a repetição do verbo “vai” para afirmar que acontecerão casos de alunos que não vão querer participar de alguma atividade, o que poderia ser interpretado como ênfase, porém, aqui, parece revelar dúvida, incerteza da professora, pois, na continuidade de sua fala, ela afirma “mas...vai não acho que PO...de acontecer”. Mostra, assim, a complexidade para dar instruções, revelando um difícil de dizer, já que isso pode acontecer, mas talvez não nessas turmas em específico, já que “são tranquilas”, o que podemos interpretar como turmas que não “dão problemas”.

Nos turnos 61R ao 66R, a instrução refere-se a como deve ser feito o direcionamento dos alunos durante a realização da atividade de reescrita do discurso para uma atividade fictícia de eleições do grêmio estudantil. Ela demonstra a finalidade do agir que, segundo Bronckart (2008), acontece pela tomada de consciência de seu papel. Dessa forma, a professora reconhece seu papel bem como as razões, intenções e finalidades de seu agir, e para desempenhar seu papel de instrutora, fala para a sócia:

64. R: olha é que **a... a...** a tua dinâmica tem que ser assim desde o início colocando eles **na na** situação de que eles vão ouvir e que você **...** vai dar suporte pra eles... de que você **...** vai **...** auxiliá-los a entender **essa essa** situação... **ca...**so eles não consigam ou não queiram você vai atendendo individualmente você **prec...**isa anda **...**r pelas carteiras pelos grupos auxiliando quem sabe até **...** escrevendo um parágrafo pra eles pra norteá-los de como que eles podem escrever e que isso traz pra eles até um certo **...** uma **...** ( ) eles ficam seguros observando isso e até mesmo se **voCÊ...** corr alguma coisa que **voCÊ** produz o teu texto pra mostrar pra eles eles te dão uma **...** ( ) te dá uma **...** direção pra eles de que há **...** possibilidade de fazer isso... obviamente eles **NÃO** gostam de reescrever isso **...** é **...** .. batido o martelo... ainda mais aquilo que eles escreveram e já sofreram pra escrever e eles vão ter que escrever novamente então né... por isso do trabalho de mostra **...**r confronta **...**r mostrar que eles têm que achar alguma coisa assim **BEM** interessante pra **...** pra (mostrar) pra chamar atenção **do leitor do leitor** é **...** eles produziram um novo texto e ali **...** apresentando... **VAI ACONTECER** essa questão assim... ah eu vou querer que a minha chapa vença por mais que seja fictícia... mas **EU QUERO** que minha chapa vença **então... então** tem assim **essa... essa** parte da competição também né... isso vai aflorando e acho que é uma **...** é **...** bem salutar pra esse momento também

Neste turno, percebe-se a apropriação de seu papel enquanto instrutora, já que a professora menciona, várias vezes, o pronome “você”, aliando alguns verbos com função de imperativo (MODOLO, MUNIZ-OLIVEIRA, no prelo), como “você **...** va **...**i auxiliá-los”, você vai atendendo, “você **prec...**isa anda **...**r”. Ela também enfatiza o pronome de tratamento que utiliza para se referir à pesquisadora/sócia “[...] **voCÊ...** corr alguma coisa que você [...]” o que evidencia essa tentativa de chamar atenção da responsabilidade de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Procura, ainda, despertar na sócia as razões para agir daquela maneira em “ **...** escrevendo um parágrafo pra eles **pra norteá-los de como que eles podem escrever**” e em “**voCÊ** produz o teu

texto pra mostrar pra eles eles te dão uma ( ) te dá uma direção pra eles de que há possibilidade de fazer isso”.

Essas instruções dadas revela o real da atividade representado, mencionado e discutido por Clot (2001), já que parte da vivência da professora no contexto escolar, aliado ao comportamento dos alunos. Essa simulação do real do trabalho vislumbra a necessidade da professora em instruir de maneira clara, já que o possível agir da sócia deveria atender às prescrições feitas pela professora Rosa que as formou unindo às diferentes dimensões de seu trabalho (CLOT, 2010) – pessoal, impessoal, interpessoal, transpessoal.

As ocorrências de pausas, neste turno, representam o fluxo da fala em que a professora instrui, sendo que, algumas delas “[...]é [...]” e “[...]então... então [...]” ocorrem junto aos prolongamentos e repetições (MARCUSCHI, 2006), as quais indicam tempo de pensar sobre o que se está dizendo e planejar o que será dito, revelando um processo de hesitação em que a professora busca melhores formas de se dizer, de se instruir.

Já, nos turnos 94R a 100R, alguns subtópicos são retomados. A pesquisadora, no turno 94P, questiona a necessidade de realizar algo diferente considerando o perfil das turmas; ela cita que o nono ano D, por exemplo, é mais participativo enquanto o nono E necessita de mais motivação para participar, como podemos observar:

95. R: não... não ó quem sabe são mais incentivo mais o questionamento pra que eles possam participar Mais porque o nono ano D é mais participativo e o E um pouco menos então (nós) você precisa incentivá-los a falar até mesmo aquilo que você falou a questão de que vão surgir situações polêmicas perfeito é o momento pra fazer eles colocarem pra fora o entendimento deles também né

O subtópico que ela retoma inicialmente é a motivação que a professora deve manter com os alunos; ela explica as peculiaridades de uma turma e ressalta a importância de estimular a fala e a participação dos alunos. A repetição no início do turno “não... não[...]” remete diretamente ao questionamento feito pela pesquisadora. Essa repetição é separada por uma pausa, que tem como função, neste caso, a hesitação, já que em sequência a professora diz “ó quem sabe”, demonstrando que está pensando ao mesmo tempo em que está instruindo, ou seja, ao hesitar, nessa pausa, a professora

percebe que talvez a resposta poderia ser sim, mostrando que ela está em dúvida sobre a pergunta da pesquisadora. Aborda a importância de incentivar e motivar a participação dos alunos, como mencionado anteriormente, partindo da ideia de que não precisa dar algo diferente.

No turno 95, temos a ocorrência de uma pausa preenchida “[...] não... não [...]” e cinco prolongamentos de vogais, que são caracterizados por Marcuschi (2006) como marcadores hesitativos, que possibilitam a professora, neste caso, a organizar seu pensamento, conseqüentemente, formular o que dirá na sequência. Esses traços de hesitação são muito comuns em textos orais, e evidenciam a dinamicidade que permeia o gênero oral. Já, no que se refere as outras quatro pausas, analisamos que se tratam de pausas que fazem parte do fluxo da fala em que o principal papel que desempenha é o de formação rítmica da fala.

No turno, seguinte a pesquisadora pergunta como a aula deve ser encerrada, e a professora Rosa retoma o subtópico “estratégias” a fim de explicar o seu agir associando o contexto:

97.R: a...ula vai encerra...r dependendo ((suspirou)) até aonde você conseguiu... né... a... o... o objetivo seria...a pelo menos no nono E é eles já... lançar a proposta da reescrita... né pra que eles possam ser incentivados prum pró...ximo momento apresentar aquilo que eles reformularam né... pra ver se vai choca...r mesmo o... eleito...r chama...r atenção pra... pra seu discurso

Percebemos, no início do turno 97R, a marca linguística que revela que a professora suspirou, já no início da instrução, o que demonstra a percepção da professora Rosa da dimensão pessoal do trabalho docente, visto que depende de como a aula for conduzida para saber até onde o professor conseguiu chegar com os alunos. Mesmo evidenciando essa dimensão, a professora instrui sobre a estratégia de orientar os alunos para a continuação da atividade que não foi possível ser feito no momento daquela aula (fictícia), e que deverá ser retomada em outra oportunidade. Clot (2007) afirma que o indivíduo, neste caso a professora Rosa, é constituído por uma base social e histórica de experiências produzidas na relação com o outro, com o meio e consigo mesmo. Essa tríade permite imaginar situações já vivenciadas e antecipar situações futuras, como este caso da professora instruindo a sócia.



A hesitação é marcada no turno 97R pelos prolongamentos de vogais, que totalizam 15 ocorrências. Segundo Oliveira e Souza (2000), esses prolongamentos tratam-se de pequenas partículas que se dividem entre o sonoro e o não sonoro, ou seja, a professora, ao estabelecer estes “espaços” durante a fala, insere vozes. A voz que podemos notar, neste turno em especial, é sua própria voz interna que analisa a situação e a possibilidade de construir uma explicação adequada à sócia, já que usa de sua experiência para instruir. Dessa forma, ao prolongar algumas vogais, a professora Rosa está dialogando com seu interior e procurando a melhor maneira de dizer, a fim de motivar na sócia seu próprio agir (CLOT, 2010).

Nos turnos que seguem, 101 ao 110, observamos a manutenção do tópico discursivo referente à relação aluno- professor, porém, mais voltada ao subtópico “estratégias”, já que a professora instrui a sócia a pensar em estratégias para a elaboração das atividades.

*109.R.: é... é... sinal daí eu tenho teria a quinta aula a quarta aula você tem hora atividade...de... onde você vai ficar... pode... rele...r aquilo que eles fize...ram pensar em mais alguma estratégia e... a quinta aula... retoma... com eles... vou olhar (( conferindo os horários das aulas))*

Precedendo este turno, a professora e a pesquisadora interagem na explicação de mudanças de turmas. Observamos que este turno (109R) é marcado por onze prolongamentos de vogais. Esses prolongamentos evidenciam a hesitação/ difícil de dizer ao dar instrução sobre a hora atividade, já que esta é um momento particular e intelectual de cada professor de preparação de aula. Vigostki (1998), ao tratar da relação entre o pensamento e a linguagem, destaca que as marcas linguísticas podem ser utilizadas como um recurso organizacional do pensamento, ou seja, a professora, ao ser questionada sobre o que fazer durante a hora atividade, instrui, de maneira genérica, para que a sócia repense as estratégias utilizadas nas aulas anteriores e se necessário, aprimorá-las. Aqui também observamos uma ocorrência de pausa não preenchida “[...] fica...r... [...]”, pois a professora, em vez de dar continuidade ao verbo FICAR (ficar livre, ficar lendo, por exemplo), escolhe outro verbo – PODE. Dessa forma, essa ruptura sintática é

representada por Marcuschi (2008) como uma mudança brusca no que está sendo dito evidenciado por uma pausa que marca essa troca.

Seguindo a instrução, nos turnos 111 ao 117, a professora Rosa orienta sobre como deve ser o retorno para sala, após as horas-atividades.

117.R: é interrompido quando há o retorno logicamente quando você retornar eles vão estar **NOvamente** agitados né é o momento de você ((risos)) **NOvamente** chamar eles **pra pra** a razão no sentido daquilo que está acontecendo pra retomar a aula aqui

A professora Rosa faz referência à “acolhida” e ao “comportamento dos alunos. Essa instrução parece ser motivada pelo conhecimento de sua rotina de trabalho com seus alunos, visto que sabe que nas trocas de professores eles ficam agitados. Como já mencionado, sua experiência possibilita a professora Rosa instruir a melhor maneira de como a sósia agir, preparando-a para a substituição.

Os fenômenos evidenciados - prolongamentos de vogais e repetição-aqui ressaltam, principalmente, o recurso de organização do pensamento na fala, a fim de possibilitar a instrução adequada da situação. Percebemos que a professora enfatiza a palavra “novamente” para demonstrar tanto a agitação dos alunos que se repete e a necessidade deste processo de acolhida dos alunos e de adequação do ambiente para o início da aula - revelando uma dificuldade no trabalho; observa, ainda, a marca linguística que mostra risos da professora ao mencionar essa necessidade em todas as aulas.

Os turnos a seguir, 187 a 202, dizem respeito à orientação que a professora dá a sósia em relação a como comportar-se com os alunos, motivada pelo questionamento da pesquisadora sobre o que ela não deveria fazer:

188. R: nunca altere a voz... nunca se você alterar a tua voz você perde todo respeito com eles... então assim uma coisa que é bem interessante é questão de você () à razão pra ti... o se colocando também como uma pessoa que estudo eu é uma autoridade de assim como quando eles vão ao médico...o médico é um **TAMBÉM** um prof/ é um profissional tanto como eu também estudei tanto quanto eu... sempre colocar e...le fez as mesmas coisas que eu não eu a as mesmas que ele... eu sempre falo isso pra eles essa questão deles é observarem isso que quando o médico chama-os **pra pra sala... pra sala** eles

*não saem correndo não pedem pra ir ao banheiro antes de entrar na sala... né então eu sempre chamo eles à razão disso... e... então assim... nunca... sempre fale assim eu estou trabalhando com pessoas NÃO trabalho com gado não trabalho com animais com eles sim às vezes a gente tem que dizer oooooaa ve...m né... .( ) pessoas não pessoas eu chamo... importantíssimo saber o nome deles... se...mpre ( ) pelo nome... se...m-pre... se você chamar “o... meni...no... o... fula...no...” NÉ... SEMPRE... PRINCipalmente nos primeiros dias de aula... então assim é uma coisa que eu tenho o Maior cuiDado em já... decorar o nome dos meus alu...nos... hoje se você me perguntar eu sei o nome de todos eles porque é uma forma de você trazê-lo pra si*

Neste turno, percebemos 21 ocorrências de pausas. Dezesete destas revelam a composição rítmica da linguagem falada, tornando a locução mais dinâmica e compreensível. Já as outras quatro pausas aliadas aos 30 prolongamentos de vogais revelam os traços hesitativos durante a fala, que podem ser compreendidos como pequenos processos em que a professora organiza e planeja seu pensamento. Analisamos que também essas hesitações se referem à explicação contextualizada do real da atividade (CLOT, 2001) representado, em que a professora, a partir da tomada de consciência, orienta sobre as dificuldades de sua própria atividade. Ela menciona que é necessário que a sócia tenha uma postura adequada, mantenha o tom de voz e chame os alunos pelo nome. Essa representação do “ideal” é construída por meio de experiências reais da rotina escolar da professora, evidenciando, em especial, a dimensão transpessoal (CLOT, 2010) do trabalho coletivo.

Percebemos, ainda, uma inserção de voz, apesar de não estar evidenciada pelo fenômeno aspas no texto transcrito. No momento em que menciona “[...] eu estou trabalhando com pessoas NÃO trabalho com gado[...]” , ela simula uma situação comunicativa com seus alunos, em que enfatiza que está trabalhando com seres racionais e não com animais, como forma de chamar a sua atenção para se portarem da maneira adequada ao contexto escolar. Com a inserção dessa voz, a professora representa o seu agir (CLOT, 2010), simulando uma situação para orientar, com detalhes, a sócia.

A professora instrui diretamente sobre as estratégias que a sócia deve utilizar, sendo 1) nunca alterar a voz; 2) coloque-se como autoridade; 3) deixar claro para os alunos a relação humana; 4) chamar os alunos pelo nome.

Podemos perceber aqui o enunciado da professora Rosa como um instrumento de ação sobre a sósia, o qual é fruto de sua experiência docente e abarca a dimensão pessoal do trabalho (CLOT, 2010).

A partir do momento em que a instrutora suspende este enunciado, percebemos que este passa a ser objeto de uma reformulação a partir do questionamento da sósia de como agir caso não consiga memorizar os nomes dos alunos.

192. R: você cha...ma... a pessoa e diz “qual o seu nome?” ele te diz o nome e você diz “fula...no então eu gostaria que você ago...ra fizesse **A...SSIM...**” **SEMpre** com uma postura **FIRme...**

A postura da professora reforça a representação do real da atividade (CLOT, 2001), já que observamos sua própria voz, a partir das aspas, simulando uma situação de diálogo com seus alunos. Essa representação também pode ser vista pelo aumento do tom de voz, já que ela enfatiza a maneira como a sósia deve se comportar perante os alunos, com as expressões que caracterizam a entoação enfática “[...] **A...SSIM** [...] **SEMpre** [...] **FIRme**”. E, aqui, percebemos também, além do real da atividade, as proposições vigostskianas que se referem à afirmação de que todo uso da linguagem convoca uma relação consigo e uma relação com os outros, o que pode ser aliado às marcas de hesitação das pausas e dos prolongamentos, visto que essa relação é estabelecida por meio da interação da professora com a sósia, a partir de seu papel de instrutora.

Seguindo a instrução, a pesquisadora questiona como deve proceder se ela demonstrar insegurança ou se em algum momento ela não conseguir ter a postura firme recomendada pela instrutora (turno 193). A professora Rosa responde:

194. R: **difficil** ((deu uma risada)) **difficil**... eu vejo **assim**... (que)... é que é a minha postura é essa... eu não sei se é (porque) eu **causo**... ((risos)) se eu **causo** medo ((risos)) mas é **difficil**... mas eu **ENQUANTo**... eu não fico para...da espera...ndo **e...les é... eles eles** para...rem... eles não vão parar...né... eles não vão parar... eles têm ((suspirou)) né... até têm alguns que vão gritar “é... ó a professora”... “você **não não** precisa gritar não precisa chamar atenção” eu acho que é uma forma então de você **che/chegar** próximo da... pessoa que... detectar o fo...co... chegar **PRÓ**ximo do foco e dizer “olha eu preciso que você se **Aquiete** agora né... eu vou

contar **COM** você pra que você... pra que os outros se aquietem...” então é uma das formas e a... medida que você for observando e... e tendo experiência vai...

Observamos, neste turno, várias ocorrências de diferentes fenômenos linguísticos estudados, sendo cinco repetições, dezesseis pausas, três entoações enfáticas, um truncamento, quinze prolongamentos de vogais e três inserções de aspas. Essas marcas revelam que a fala da professora não era planejada, demonstrando a simultaneidade do pensar e do falar, o que se relaciona ao fato de a professora estar em uma situação inédita no que diz respeito ao método de instruir sobre sua própria atividade, o que inclui os seus comportamentos, vislumbrando uma substituição fictícia. Essas marcas de hesitações, evidenciadas pelos truncamentos, repetições, pausas preenchidas e prolongamentos de vogais revelam o difícil de dizer (CLOT, 2010), que se refere a um momento em que a professora se depara com um obstáculo, já que a sócia a questionou sobre não conseguir ter uma postura firme assim como ela, o que pode ter lhe causado uma dificuldade ao dar a instrução. Esses conflitos entre o eu (professora) e o outro (nesta situação, a sócia), evidenciam a apropriação do método instrução ao sócia pela professora Rosa, mesmo demonstrando hesitações, possivelmente, dadas ao fato de ser uma situação inédita, ela dá instruções, utilizando os artifícios da linguagem, para ganhar tempo de pensar e reelaborar o que está se dizendo e o que será dito, a fim de orientar o agir da sócia.

Evidencia-se, também, neste turno, a dinamicidade da conversa, o que é possibilitada pela interação dialógica permitida pela comunicação oral, já que se trata de um texto que é desenvolvido em ‘seu curso’ (CLOT, 1999). Percebemos a subjetividade deste diálogo manifestada pelos risos, e também pelas inserções de vozes, evidenciadas pelo sinal gráfico de aspas. Essas vozes demonstram, além da simulação de falas em contextos diferentes ao da instrução ao sócia, a representação de sua prática docente (CLOT, 2010), como ela menciona, com o fim de justificar o questionamento da sócia “[...] é que é a minha postura é essa... [...]” enfatizando a dimensão pessoal (CLOT, 2010) do trabalho docente, visto que não há uma fórmula para conduzir os alunos, tampouco de como se comportar. O que ocorre é uma construção coletiva – dimensão transpessoal (CLOT, 2010) - em que se permeia como seria o ‘ideal’ desses ofícios. Deparamo-nos novamente com o Real da

atividade (CLOT, 2001) representado, pois a professora apresenta como seria a postura ideal da sósia, considerando a realidade de sua prática escolar, aliando a sua experiência profissional e ao coletivo de trabalho.

Já os turnos 197 a 202 são motivados pela pergunta da sósia em relação a como ela deveria se vestir para se apresentar aos alunos. A professora responde com risos no turno 198, demonstrando a interação fluída do diálogo e, no turno 200, ela inicia a instrução:

*200. R: ah eu acho que tem que ser muito bem vestida no sentido assim... nada a mostra... nada que chame atenção... né... principalmente dos meninos né... (principalmente... bom)... é... jaleco acho que é uma forma de mostrar que você está organiza...da pra se apresentar a eles... assim como eles vêm de uniforme você também tem o teu uniforme... né*

Percebemos oito pausas, que demonstram o fluxo da fala que, aliadas aos prolongamentos de vogais, revelam um “tempo para pensar”. Esses fenômenos linguísticos, aliados ao riso que houve assim que a pesquisadora fez a pergunta, parece revelar certa dificuldade para abordar esse assunto, talvez por parecer algo muito subjetivo, ligado, primeiramente, à dimensão pessoal, já se trata da escolha da vestimenta pessoal. Após o tempo para pensar, a professora dá as seguintes instruções: 1) você precisa estar bem vestida, sem chamar a atenção; e 2) usar jaleco.

Este turno também revela a dimensão transpessoal (CLOT, 2010) de construções coletivas relacionadas ao trabalho docente que, neste caso, é evidenciada pela professora que sugere o uso do jaleco, mencionando o sentido que esta vestimenta desperta nos alunos: “[...] é uma forma de mostrar que você está organiza::da pra se apresentar a eles... assim como eles vêm de uniforme você também tem o teu uniforme... [...]”. Ela ressalta, através desta construção sócio-histórica, como é importante pensar na representação que o outro tem da sua imagem. De acordo com Vigotski (2009), as relações são estabelecidas por diferentes elos de linguagem, dentre eles, a linguagem corporal e oral, as quais podem gerar influência na relação aluno - professor.

No turno 205, a sósia motiva a professora, questionando se esqueceu de algo, ou se quer acrescentar uma informação, de modo que auxilie para que ninguém perceba a substituição presumida. No turno 206, a professora responde, sendo identificadas algumas pausas, que estabelecem o ritmo da

fala, explicando a atenção que o professor precisa ter com o aluno, retomando que é necessário ouvi-los, pois eles precisam falar, até mesmo, segundo ela, para estabelecer uma relação de confiança. Percebe-se que a professora Rosa orienta a sósia para que construa uma base afetiva durante o processo de ensino e aprendizagem, que Vigotski (1998) chama de base afetivo-volitiva, que, segundo ele, é primordial para o processo de interação.

Referindo-se a esta relação, a sósia pergunta como agir em questões de indisciplina, e se há algum aluno, em específico, que precisa ter maior atenção. A professora, no turno 208, responde:

208.R: *a...h tem sempre as meninas que gostam de conversar mas isso é... isso é aquela questão você chama... pelo nome "fulana agora eu preciso que você preste atenção porque eu estou falando de algo que é importante pra... você"... e chamar pra ti... né... é bem interessante isso... CA...SO NÃO consiga... ca...so... você pode pedir que o monitor enca/ leve essa... essa... criança esse aluno até a sala com a nossa... tem uma pessoa responsável pra... corrê-lo*

Para dar a primeira instrução - chamar a atenção de quem está conversando-, neste turno, a professora exemplifica com uma situação hipotética, simulando uma conversa com uma aluna e chamando-a para que preste a atenção na aula. Observamos uma pausa não preenchida (*consiga...*), a qual têm o papel de ritmar a fala, e sete pausas preenchidas sendo três acompanhadas de prolongamentos de vogais (*cha...ma...; ca...so...; nossa...*) e as demais para ritmização da fala. Além dessas ocorrências, nota-se um truncamento - *enca/ leve-* que juntos aos outros fenômenos demonstram a hesitação e a necessidade de a professora organizar seu pensamento durante a verbalização das instruções.

No turno 209, a sósia, atenta às instruções da professora, questiona a existência de um monitor na sala, que é confirmado pela professora no turno 210. Referindo-se ao auxílio do monitor, no turno 214, a professora menciona em quais atividades ele pode ajudá-la:

214.R: *sim... auxilia naquilo que for necessário... não encher o canetão fazer chama...da né eles fazem a chama...da... você né você pode fazer no momento aí... ou depois... só anotar os números depois fazer na sala dos professores no teu momento de... de... intervalo né de... hora atividade...mas ele te auxilia buscar os livros no () do entrega...r os livros mas sempre vai ter aquele que quer auxiliar...nada é...*

Percebemos que as ocorrências dos fenômenos linguísticos prosódicos aqui tem o papel de organização rítmica da fala, a fim de possibilitar o tempo de pensar durante a locução para agregar informações à sócia. Essa instrução refere-se à forma direta da relação aluno-professor, já que a professora explica o fato de que alguns alunos possuem o papel de monitor, a fim de auxiliar o professor com relação aos instrumentos de sua atividade.

### 3.4 Síntese dos resultados

Apresentaremos, a seguir, a sistematização das funções predominantes dos fenômenos linguísticos identificados nos textos transcritos de instrução ao sócia, como podemos observar no Quadro 4:

Quadro 4: Funções Predominantes dos Fenômenos Linguísticos Identificados

<b>FENÔMENOS LINGUÍSTICOS</b>	<b>FUNÇÕES PREDOMINANTES IDENTIFICADAS<sup>24</sup></b>
1. Silabação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento verbal</li> <li>- Organização do pensamento</li> <li>- Hesitação</li> </ul>
2. Prolongamento de consoante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hesitação</li> <li>- Descontinuidade da fala</li> </ul>
3. Mudança de entoação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserção da voz do aluno</li> <li>- Exemplificação de uma situação de diálogo em outro contexto diferente do momento da fala</li> <li>- Simulação de uma situação sob diferentes perspectivas de enunciação</li> </ul>
4. Truncamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança do que está sendo falado</li> <li>- Evitar um tema sensível</li> <li>- Hesitação</li> </ul>

<sup>24</sup> Agradecemos algumas provocações colocadas por membros da banca de defesa com o intuito de promover novas reflexões e contribuir com futuras pesquisas, como, por exemplo: “Se o truncamento tem a função de mudança do que está sendo falado, essa mudança tem qual função? Por que discursivamente tem que mudar o que está sendo falado? A mudança de tópico em si é um recurso para quê? Qual seria a função da hesitação, ou seja, a hesitação realiza o quê?”



5. Repetição de palavras/termos	- Organização do pensamento. - Hesitação
6. Entoação enfática	- Evidenciar algo na fala - Chamar atenção do interlocutor
7. Pausas	- Ritmo de fala - Hesitação - Manutenção do turno de fala - Organização do pensamento - Recurso de recuo (tempo de pensar)
8. Prolongamento de vogal	- Organização do pensamento - Manutenção do turno de fala - Hesitação - Ritmo de fala

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

Neste quadro, apresentamos os oito fenômenos prosódicos identificados nos textos de instrução ao sócia a fim de elencar as funções predominantes que eles podem desempenhar. Ressaltamos que esses dados servem como amostra para esta pesquisa, sendo que esses fenômenos também ocorrem em outros contextos de interlocução.

Podemos observar, no Quadro 4, que é organizado em ordem crescente do fenômeno de menor ocorrência – silabação- até o fenômeno de maior ocorrência- prolongamento de vogal- que todos os fenômenos revelam mais de uma função no processo interacional, dessa forma, torna-se relevante destacar o caráter multifuncional dos marcadores conversacionais prosódicos estudados nesta pesquisa, os quais organizam o pensamento, possibilitam o planejamento, atribuem ritmo e tom à interação, bem como revelam os processos hesitativos do diálogo.

Notamos que, nos dados analisados, a silabação, o prolongamento de consoante, o truncamento, a repetição de palavras/termos, as pausas e os prolongamentos de vogal - revelam a hesitação e estão relacionados ao difícil de dizer sobre aspectos do trabalho, sendo fundamentais no processo de interação e diálogo, já que atuam a favor da compreensão das situações que estão sendo instruídas ou explicadas durante o processo de interação da instrução ao sócia.

Observamos, também, nas análises realizadas, os elementos do trabalho docente propostos por Machado (2007), já que, para instruir, as professoras baseiam-se nas experiências que já possuem em sua profissão, estabelecendo relações entre sujeito, objeto, artefatos e instrumentos, o que reforça a proposição de Machado (2007) de que o conceito de trabalho do professor encontra-se em constante (re)construção, o que pode ser feito a partir de resultados de pesquisas que identificam as representações construídas nos e pelos textos sobre o trabalho docente.

Fica sobressalente que, nos momentos em que elas tratam da relação com os “outros”, as professoras demonstram algumas instruções específicas relacionadas à dificuldade no desenvolvimento do trabalho, como, por exemplo, quando a professora Rosa ressalta a importância de dar atenção aos alunos e dar voz a eles para que consigam desenvolver adequadamente a produção do discurso político para eleição do grêmio estudantil, já que esta tarefa poderia motivar algumas dúvidas, bem como discussão de temáticas pertinentes para a formação social dos estudantes. Nesses momentos, o difícil de dizer pode ser observado pelos traços hesitativos como as pausas, as repetições e os prolongamentos de vogais. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de as instruções serem subjetivas e encontrarem-se em uma zona de desenvolvimento potencial (CLOT, 2010), que envolve a história de cada sujeito e sua relação com os outros, sejam eles os alunos, os outros ausentes e até mesmo a própria relação entre a professora e a sócia.

Fica evidente, ainda, que o elemento artefatos/instrumentos também se mostra de forma predominante nas instruções. A relação deste elemento com o trabalho docente durante a instrução ao sócia destaca-se, sendo reveladas as dificuldades no desenvolvimento do trabalho, bem como o difícil de dizer/falar sobre esse elemento, visto que o uso de livros didáticos e sua disponibilidade aos alunos, principal instrumento utilizado no processo de ensino e aprendizagem, é um dos principais enfrentamentos ou embates apresentados pelas participantes.

É importante ressaltar que os elementos que compõem o trabalho docente são dialéticos e, de acordo com Machado (2007), encontram-se em um processo constante de interação, compondo o que Clot (2010) menciona em seus estudos como tríade viva. Esses elementos são percebidos nas falas

das professoras durante a instrução ao sócia como instrumentos do agir, que foram apropriados para sua prática e que servem como base para as docentes orientarem e instruírem a sócia.

Observamos que o difícil de dizer, apesar de ser objeto de várias pesquisas e discussões, é um tanto quanto “nebuloso”, já que está ligado à dialógica relação entre pensamento, linguagem e atividade, como afirma Lima (2010), ao finalizar sua tese. E essas relações são bastante singulares e subjetivas inerentes em cada sujeito.

À luz de nossa investigação, consideramos duas representatividades para o “difícil de dizer” em textos de instrução ao sócia, com base no delineio deste estudo. A primeira delas diz respeito à dificuldade encontrada pela ‘instrutora’ – neste caso as professoras de língua portuguesa da rede estadual de ensino- em instruir e explicar sobre sua própria atividade à sócia – pesquisadora. Essa ‘dificuldade’ pode ser justificada devido ao fato de as professoras participantes da instrução ao sócia estarem em uma situação nova, desempenhando o papel de instrutora e estarem em processo de familiarização com método, podendo ser percebida pelos fenômenos investigados. A segunda representação diz respeito à revelação das dificuldades em sua atividade, ou seja, refere-se à dificuldade no desenvolvimento do seu próprio trabalho e está relacionada às prescrições oficiais (geralmente, escrita) e oficiosas (geralmente, não escritas) que prescrevem o trabalho docente (LIMA, 2016) e aos materiais didáticos.

Em suma, infere-se, com base nas considerações apontadas neste estudo, que o difícil de dizer está relacionado aos conceitos propostos pela perspectiva vigotskiana referentes à barreira cognitiva, ou seja, à tomada de consciência durante o processo de interação/fala, o que revela uma função reguladora da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do poder de agir do trabalhador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo estudar alguns fenômenos linguísticos prosódicos em textos orais produzidos pelo próprio professor, a fim de buscar compreender a sua dificuldade em falar, em se expressar sobre o seu trabalho em situação de pesquisa. Antes de sintetizarmos os resultados das análises, com as ponderações finais, retomaremos os passos percorridos nesta pesquisa.

Organizamos esta pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo, buscamos realizar o levantamento e o diálogo entre as abordagens que estudam e analisam a linguagem. Neste primeiro capítulo, subdividimos em quatro seções, sendo que a primeira tratou da abordagem da Clínica da Atividade, aliada aos estudos da Ergonomia do Trabalho, as quais possibilitam a compreensão de condições laborais do trabalhador no desempenho de sua atividade, a partir de estudos e intervenções que mobilizam processos e condições de trabalhos, de modo que aumente o poder de agir do próprio trabalhador a partir da compreensão das diferenças entre as prescrições e o real da atividade, contemplando uma subseção que aborda o método de instrução ao sócia, o qual proporcionou o *corpus* de análise desta pesquisa.

A segunda seção trata das concepções de trabalho e trabalho docente a partir da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que evidencia os elementos do trabalho docente, bem como traz questões teóricas importantes sobre a definição de trabalho adotada aqui, que se trata de uma atividade “dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero” (CLOT, 2007, p. 97).

Na terceira seção, discorremos sobre a Análise da Conversação (AC), que é uma subárea da linguística que estuda a fala nas situações de interação cotidiana, sendo elas ações verbais e não verbais formais e informais (MARCUSCHI, 2007). A AC oferece subsídios para a análise e a compreensão dos dados analisados nesta pesquisa no que se refere a fenômenos linguísticos específicos da linguagem oral, já que o objeto de estudo deste trabalho são as marcas conversacionais em textos transcritos de instrução ao sócia. Como subseção, apresentamos discussões teóricas que tratam das marcas conversacionais, bem como suas multifuncionalidades.

Na quarta, e última seção desse capítulo, revisitamos a teoria vigostiskiana, relacionando-as às marcas conversacionais do ponto de vista do pensamento, pois elas expressam um elo importante no desenvolvimento da palavra, bem como na interação. Vigotski pressupõe a relação conversacional como “um movimento do pensamento para com a palavra e da palavra para com o pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

O segundo capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, sendo subdividido em quatro seções. A primeira delinea os caminhos percorridos pela pesquisadora, em que há uma descrição sobre os primeiros contatos com a Clínica da Atividade e com o método de instrução ao sócia, incluindo, principalmente, o contato com o *corpus* de análise e com as marcas linguísticas utilizadas para a identificação dos fenômenos linguísticos estudados. A segunda seção, por sua vez, mostra como os textos transcritos foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa, sendo delineado, assim, todo o processo de leituras e seleção.

A terceira seção apresenta os procedimentos de delimitação do *corpus*, haja vista sua extensão e também o foco desta pesquisa. Na quarta seção, trazemos os procedimentos de análises dos dados, em que exibimos as perguntas de pesquisa, de acordo com os objetivos específicos expostos na Introdução.

No capítulo três, apresentamos as análises dos fenômenos linguísticos identificados. Organizamos esse capítulo em quatro seções. Na seção 3.1, analisamos as temáticas identificadas nas instruções ao sócia, a fim de delinear os assuntos e a estrutura em que os textos transcritos forma organizados.

Na seção 3.2, a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa “Quais, quantos são e quais as funções de marcadores linguísticos prosódicos identificados em excertos de textos de instrução ao sócia?”, apresentamos a análise dos fenômenos linguísticos que foram identificados nas instruções ao sócia. Na seção 3.3, a fim de responder a segunda pergunta de pesquisa “Quais são as funções linguístico-discursivas dos fenômenos linguísticos identificados?”, analisamos os fenômenos linguísticos orais e prosódicos discutindo e evidenciando o difícil de dizer (CLOT, 2010). Para isto, dividimos essa seção em duas subseções; a primeira voltada à temática “livro didático”

que se refere às instruções dadas ao uso dos materiais, artefatos e instrumentos. Já a segunda subseção, refere-se à temática “relação aluno – professor”, que evidencia como a professora Rosa instrui a sócia sobre como deve ser o relacionamento com os alunos e sobre as dificuldades enfrentadas nessa relação.

Finalmente, na seção 3.4, apresentamos uma síntese dos resultados, evidenciado o caráter multifuncional dos fenômenos linguísticos orais e prosódicos identificados. Segue um resumo das descobertas, a fim de responder às questões de pesquisa mencionadas anteriormente.

Buscando analisar os oito fenômenos identificados, percebemos que cada um deles evoca no contexto de interação diferentes funções, constituindo a multifuncionalidade desses fenômenos. Dentre essas funções, analisamos que a silabação é um fenômeno utilizado pelo falante a fim de ganhar um tempo de pensar sobre aquilo que está se falando, ou aquilo que será dito em sequência; também pode ser uma maneira de manter o interlocutor ligado à fala, prestando a atenção no que se diz.

Por sua vez, o fenômeno de prolongamento de consoante, em nossa análise, apresenta a função de evidenciar uma dificuldade naquilo que está se dizendo/instruindo. Como apresentados nas análises, percebe-se que seu uso ocorre quando há dificuldade de orientar sobre os materiais disponibilizados pela escola. Compreendemos que se trata do difícil de dizer relacionado com a dificuldade do trabalhador na realização de alguma atividade.

Já a mudança de entonação, evidenciada pelas aspas nos textos transcritos, apresenta a função de inserir vozes externas ou simular situações vividas na própria atividade de trabalho dos sujeitos de pesquisa, baseadas em sua experiência. Sua ocorrência ilustra, exemplifica e simula situações cotidianas ou que podem acontecer no desempenho da atividade docente. Consideramos que esse fenômeno representa a tentativa das participantes em exemplificar sua prática, demonstrando domínio e compreensão do método de instrução ao sócia.

O quarto fenômeno de linguagem analisado foi o truncamento, que é tido como instrumento, meio de reformulação; e também como atividade reguladora, que apresenta a função de corrigir alguma dificuldade apresentada na fala. Trata-se da tentativa de melhorar o enunciado, que deixa de ser

instrumento e passa a ser objeto da nova sentença, sendo que, em alguns casos, há a interrupção do fluxo sintático de uma sentença já introduzida.

A repetição de palavras e termos foi o quinto fenômeno analisado, apresentando várias funções, como, por exemplo, chamar a atenção de seu interlocutor para a fala, como um recurso de pensamento em que, ao repetir uma palavra, ganha um tempo na enunciação, o que, em consequência, garante, também, a sustentação do turno de fala. Todas essas funções, do mesmo modo, evidenciam a dificuldade do sujeito em “lembrar” uma palavra ou “dizer” da melhor maneira, ou seja, representa a função de pensar sobre sua atividade de trabalho, já que se trata de uma instrução ao sócia, durante o ato de fala.

A entoação enfática, como o próprio nome já diz, representa um recurso linguístico utilizado para evidenciar algo em nossa fala, já que faz parte do campo da axiologia da avaliação, que se refere ao processo ativo de compreensão de valores envolvidos na construção do enunciado (MENEGASSI, CAVALCANTI, 2013). Nas ocorrências analisadas, percebemos dois casos em que esse recurso é empregado. O primeiro quando se quer chamar a atenção sobre alguma instrução ou detalhe da atividade; o segundo caso, quando, ao aumentar o tom de voz, o enunciador demonstra sentimentos de empolgação ou frustração.

Como sétimo fenômeno linguístico investigado, apresentamos a pausa com a função de organizar o pensamento no ato da fala. A pausa é um dos fenômenos em que fica bastante visível o difícil de dizer; as professoras representam essa maior dificuldade na enunciação de suas próprias atividades. Percebemos também que as ocorrências regulares desses fenômenos linguísticos prosódicos analisados estão relacionadas ao difícil de dizer, que, de acordo com Clot (2010), pode estar ligado a obstáculos de sua própria atividade, sendo observadas as hesitações, pausa, também, como reflexão durante o ato da fala. Referente ao oitavo fenômeno pesquisado, observamos que o prolongamento de vogal apresenta, em sua função, muitas semelhanças com as pausas, já que se trata de um recurso organizacional do pensamento no ato da fala e gera a manutenção de turno.

Ao fazer a análise de identificação e quantificação dos elementos linguísticos prosódicos, constatamos que havia uma maior ocorrência em

determinados momentos dos textos. Observamos que esses momentos traziam como tópico o principal instrumento de trabalho que as professoras mencionam, que é o material didático. Notamos que, quando abordam esse elemento do trabalho, as recorrências das pausas, interrupções e prolongamentos de vogais acontecem em maior quantidade, estando relacionados à dificuldade de se expressar, ou, em outras palavras, ao difícil de dizer sobre aspectos do seu trabalho, podendo estar relacionado à dificuldade vivenciada no próprio trabalho e aos obstáculos enfrentados em sua atividade.

Ressaltamos a multifuncionalidade dos fenômenos linguísticos estudados, que evidencia a variação funcional que desempenham no processo da fala. Ou seja, os marcadores desempenham várias funcionalidades importantes no processo de construção do diálogo, facilitam tanto “as possibilidades” de quem está enunciando, quanto à compreensão de quem está ouvindo, revelando a dinamicidade que Vigotski (1998) aponta como primordial para o processo interacional de uso da linguagem.

Percebemos que as ocorrências dos fenômenos linguísticos prosódicos investigados representam a dificuldade de expressão que compõe o que Clot (2010) chama de difícil de dizer. Assim, este estudo demonstra a complexidade da atividade docente como Machado (2007) aponta, e os obstáculos enfrentados, que são expressos nas instruções ao sócia pela re/ocorrência dos fenômenos linguísticos acima apresentados. Elucida a importância de compreender esses recursos conversacionais na instrução da própria atividade docente, de modo que isso facilita a identificação das dificuldades na realização/ instrução da atividade e do desempenho no trabalho. Dessa forma, essa compreensão contribui no estímulo do poder de agir de cada trabalhador, já que essas dificuldades ficam evidentes quando são analisadas após a aplicação do método de instrução ao sócia.

Nesta pesquisa, o difícil de dizer revelado sobre o trabalho docente foi possível a partir da identificação e interpretação dos marcadores linguísticos prosódicos em textos de instrução ao sócia. Assim, estudos sobre esses fenômenos possibilitam uma compreensão sobre a tomada de consciência sobre o agir no trabalho e o sobre desenvolvimento do poder de agir do trabalhador.



Por meio dos pressupostos teóricos e das análises neste estudo apresentados, percebe-se a importância da compreensão das marcas conversacionais para a reflexão do próprio trabalhador em sua atividade. Dessa forma, a presente investigação contribui para a compreensão da instrução ao sócio a partir da identificação de marcadores conversacionais prosódicos, a fim de compreender e analisar os obstáculos da atividade docente. Ainda, traz contribuições no que se refere às abordagens teóricas e metodológicas utilizadas, visto que são fundamentais para a compreensão dos textos originados do método de instrução ao sócio e também para questões voltadas a fenômenos linguísticos prosódicos, de interesse da análise da conversação. Por derradeiro, este estudo instiga o debate acadêmico entre as pesquisas voltadas, principalmente, para as relações entre o trabalho e linguagem, e encoraja estudos que busquem analisar e compreender o “difícil de dizer”.

## REFERÊNCIAS

ARIATI, Solange. **Autoparáfrase em situação de autoconfrontação: pensando e (re)pensando o ensino de matemática no ensino superior**. 278 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ERGONOMIA. O que é ergonomia? Disponível em: <[http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o\\_que\\_e\\_ergonomia](http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia)> Acesso em: 06/01/2020

BARROS, Diana. Luz. Pessoa. de. **Procedimentos de reformulação: a correção**. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 129-156.

BONATTI, Ramunielly. LOTICI, Nadiane Laiz. A produção textual na escola: relato de experiência de atividade desenvolvida no PIBID. **Revista Práticas de Linguagem**, v.7, n.2. 2017. p.252-262.

BONATTI, Ramunielly. KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Práticas de letramentos e a formação do professor de língua materna: um estudo de caso no curso de Letras da UFFS – Campus Realeza Anais SEPE**. UFFS. 2018.

BRAIT, Beth. O Processo interacional. In: PRETI, Dino (org). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, Publicações FFLCH/USP, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Por que e como analisar o trabalho do professor**. In: MACHADO, Anna Rachel; Matêncio, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-230.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed., 2. Reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.

CHABROL, Claude. **Discurs du travail social et pragmatique.** Paris. Universitaires de France. 1994

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail.** Paris: PUF. 1999.

\_\_\_\_\_. Entretien en autoconfrontation croisée: **une méthode en clinique de l'activité.** Education Permanente, Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

\_\_\_\_\_. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J-P. (Ed.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail.** Concepts, méthodes et applications. Louvain-la-Neuve: Collection Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain (BCILL), 2005. p. 37-55.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi, Leny Sato.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho.** Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

\_\_\_\_\_. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho,** São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 1-11, jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Clínica da Atividade. **Horizontes,** v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. Discurso, diálogo e silêncio. **Revista do GELNE,** Vol. 2, N° 2, 2000. Disponível em:<

[http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano2\\_no2\\_01.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano2_no2_01.pdf)>. Acesso em: 21 mar. de 2020.

DUARTE, Ewerton Batista. **O ensino de língua inglesa revelado no dizer do professor de ensino médio de uma escola paulista**. Dissertação (Mestrado em Linguística). UNITAU. SP. 2016.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva, in **Almanaque**, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

FÁVERO, Leonor. Lopes.; ANDRADE, Maria. Lucia. Cunha. Victório. Oliveira; AQUINO, Zilda. Gaspar. Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Willian.; LANTOLF, James. P. Second language discourse: A Vygotskyan perspective. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). **Revista Intercâmbio**. Volume VI, 1997, p.830-850. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

\_\_\_\_\_. Marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais. In: PRETI, Dino. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: ed. Humanitas, 2003. p. 67-88.

\_\_\_\_\_. Recurso de Expressividade em Aulas. **SOLETRAS**, Ano X, Nº 20, jul./dez.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010.

GALEMBECK, Paulo de Tarso ; COSTA, Nonalíssima Silva da. Alternância e participação: a distribuição de turnos na interação simétrica. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007. Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1937-1944.

GERALDI, João. W. **Portos de passagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUÉRIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia.** Tradução de L. Sznelwar *et al.* São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales.** Armand Colin. T.I. Paris, 1990.

\_\_\_\_\_. **Análise da Conversação.** Princípios e Métodos. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

KOCH, Ingedore. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** – 11. ed., 2ª reimpressão. - São Paulo : Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. Especificidade do texto falado. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Gramática do Português Culto Falado no Brasil: Construção do Texto Falado.** Campinas: Ed. da Unicamp, 2006. p. 39-46.

\_\_\_\_\_. **"A inter-ação pela linguagem"**, Contexto Editora, 1997.

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.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. LONGARETTI, Ramunielly Bonatti. Letramento acadêmico e formação do professor de língua materna: um estudo de caso em um curso de Letras. **Revista Linguagem e Ensino**. v.22, n.3. 2019.

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

\_\_\_\_\_. Clínica da atividade docente. In: **Clínica da Atividade Docente.** 2016. Disponível em: <<https://formacoesaudedoprofessor.com/2016/02/29/da->

colecão-de-individuos-ao-coletivo-de-trabalho-docente-um-desenvolvimento-que-e-preciso-garantir/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LONGARETTI, Ramunielly Bonatti; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Construção da identidade do professor: Análise de uma prática de estágio curricular obrigatório. X CICLO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. **Anais CIEL.UEPG**, 2019.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia (organizadoras). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, pp. 77 – 97.

\_\_\_\_\_. (Re)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 6ª Ed. – São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise da Conversação**. 5ª Edição. São Paulo: Ática. 2003.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A repetição da língua falada como estratégia de formulação textual. In: CASTILHO, A.T. & BASÍLIO, M. (org.) **Gramática do Português Falado**. Campinas, Ed. da UNICAMP, Vol. IV. 1996.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Português falado culto no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

MENEGASSI, Renilson; J.; CAVALCANTI, Rosilene S. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 433-449, 2013.

MIOSSEC, Y. Chapitre 2: La méthode des instruction à um sosie. In: Les instruments psychosociaux de la santé au travail : Le cas des managers de proximité de l'industrie électrique. **Psychologie**. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2011. Français. Disponível em <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00767405/document>> Acesso em 05/mar/2020.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 149-165, 2000.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Das funções e do funcionamento da linguagem**: Um estudo das reflexões de L. S. Vygotsky sobre a “função reguladora da linguagem” e algumas implicações lingüísticocognitivas para a Neurolingüística. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas.

MODOLO, Soelene de Fátima Brovoski. **Gêneros de atividade**: a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sócia. 2019. 205p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco – 2019.

MODOLO, Soelene. MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Aspectos de sequências injuntivas em texto de Instrução ao Sósia do Brasil e da França. **Revista Educação e linguagens**, (no prelo) 2020.

MORATO, Edwiges. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 149-165, 2000.

\_\_\_\_\_. **Das funções e do funcionamento da linguagem**: Um estudo das reflexões de L. S. Vygotsky sobre a “função reguladora da linguagem” e algumas implicações lingüístico-cognitivas para a Neurolingüística. 1991. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – IEL, UNICAMP, Campinas.

MUNIZ, Maria Ieda. **As práticas discursivas em situação de trabalho e o real da atividade: uma consciência jurídica**. 341f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP, 2008.

MUNIZ – OLIVEIRA. Siderlene. **O trabalho docente no ensino superior**: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC- SP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Integração e Interação entre as diferentes esferas sociais**: universidade, escola e família. Projeto de Pesquisa cadastrado na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Circulação interna). UTFPR, Dois Vizinhos, 2014.

\_\_\_\_\_. Comentário reflexivo de instrução ao sósia: o difícil de dizer do educador da rede pública de ensino. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DA CLÍNICA DA ATIVIDADE. **Anais...** Bragança Paulista, SP: USF, (no prelo) 2019.



OLIVEIRA, Alexander. SOUZA, Pedro de. Tempo e Hesitação: a subjetivação em narrativas pessoais. **Working Papers em Lingüística**, UFSC, N.4, 2000.

OLIVEIRA, Simone Santos Silva. **Um olhar sobre a saúde a partir da dimensão gestonária do trabalho**: contradições e ambiguidades no telemarketing. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

OLSON, David. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais da leitura e da escrita. São Paulo. SP: Editora Ática. 1997.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas. Editora da Unicamp, 1995.

PAGNONCELLI, Claudia. **Uma análise do agir docente a partir da instrução ao sósia**: a regulação de elementos do trabalho do professor. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

PRETI, Dino. (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

\_\_\_\_\_. A linguagem dos idosos: o fenômeno da hesitação. **Estudos linguísticos**. XXI Anais de Seminário do GEL. Jaú, Fundação Educacional Dr. R. Daub. 1992.

PRETI, Dino *et* URBANO, Hudnilson. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RODRIGUES, Sirlei. **A Semana Pedagógica como formação continuada de professores**: um olhar a partir do método de Instrução ao Sósia. 123 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 111-120.

QUAST, Karin. **Discurso interior e o processo de ensino** - aprendizagem da língua estrangeira. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA-E-SILVA, Maria. C.; CRESCITELLI, Mercedes. C. Interrupção. In: C. S. JUBRAN (Org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

TOLDO, Letícia Cristina. **A função reguladora da digressão em situação de autoconfrontação**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

URBANO, Hudinilson. O diálogo teatral na perspectiva da análise da conversação. In: PRETI, Dino. **Diálogos na fala e na escrita**. Projeto NURC (SP – USP). São Paulo: Humanitas, 2005, p.195-224.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCHUSP, p. 81-101. 1993.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais. In.: PRETI, Dino (org.). **Análise de Textos Orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A Formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecheto; 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. 2009.

\_\_\_\_\_. **La conscience comme problème de la psychologie du comportement**. In Conscience, inconscient, émotions (pp. 61-94). Paris: La Dispute. 1925/2003.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Quadro 1- FENÔMENOS LINGUÍSTICOS IDENTIFICADOS E CORES/ SINAIS CORRESPONDENTES- PROFESSORA ROSA

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020), com base em Pagnoncelli (2018)

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS IDENTIFICADOS E CORES/ SINAIS CORRESPONDENTES* PROFESSORA ROSA								
TURNO	Entoação enfática	Silabação	Truncamento	Prolongamento de vogal	Prolongamento de consoante	Pausas	Repetição de palavras/ termos	Aspas
Como é apresentado		-----	_____					“ ”
2 R	21		5	51		28	5	
4 R	2		2	8		3		
8 R	1			2				
10 R				2			1	
13. R							1	
15. R						1		
17. R	2		1	24		6	2	
19. R				4				
21. R				3			1	
23. R	1			5		5	2	
27. R	1		1	12		1	2	
31.R				4		3		
35.R				1		1		
37.R	1			1				
39. R				9		2		
42.R	2			6		2		
44.R						3	2	
48.R						1	1	
50.R	2		1	12		4	2	
52. R	2		1	20		1	5	
58.R				1		1		
60.R	2			9		1		
62. R						1		
64. R	6			33		9	7	
66.R							1	
72.R				6		2	3	
77.R	1						1	
80.R	4		1	24		6	3	
82.R	2		1	18		5	5	
84.R	1			7	1	2		
95.R	1			5		5	1	
97.R				15		2	2	
99.R				4		1	1	
109.R				11		2	1	
111.R				1		3	1	
117.R	2			13			1	
119.R	1			11		1		
121.R				1		1		
124.R				4		1		
127.R				17		6	1	
129.R	1			6		1	1	
131.R	1			8		1		
133.R						1		
135.R				2				

145.R							1	
<b>149.R</b>	2	1	2	71	1	11	5	
151.R						1	1	
153.R				18		4	1	
155.R				12		3		1
157.R				7				1
163.R	2			9		5	1	
168.R						1		
170.R				1		1		
172.R	1			2		1		
174.R			1			2		
175.R	3		3	25		12	10	
179.R				10		4	2	1
181.R						1		
<b>182.R</b>	1		1	20		6	2	
186.R			3	17		8	3	
188.R	7		3	33		22	2	1
192.R	3			4		2		2
<b>194.R</b>	3		1	15		16	5	3
198.R				3		3		
200.R				5		8		
202.R				6		4	1	
204.R				4		1		
206.R	2		1	13		8	1	1
214.R			1	12		5		
<b>218.R</b>				4		3	1	
220.R	1		1	12		13		
222.R	2			8		1		1
226.R				1				
228.R				2		2		
230.R				10		7	2	
232.R							1	
<b>234.R</b>				3		1	1	
236.R	3			11		10	2	
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>699</b>	<b>2</b>	<b>279</b>	<b>100</b>	<b>11</b>

## APÊNDICE B

### Quadro 1- FENÔMENOS LINGUÍSTICOS IDENTIFICADOS E CORES/ SINAIS CORRESPONDENTES- PROFESSORA MARGARIDA

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020), com base em Pagnoncelli (2018)

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS IDENTIFICADOS E CORES/ SINAIS CORRESPONDENTES* PROFESSORA MARGARIDA								
TURNO	Entoação enfática	Silabação	Truncamento	Prolongamento de vogal	Prolongamento de consoante	Pausas	Repetição de palavras/ termos	Aspas
Como é apresentado	3	-----	_____	9	5	5	9	“ ”
2.M	3			9		5		
6.M	2		1			5	1	
8.M	8	2	5	73		25	9	1
10.M			1	3		2		
12.M				2				
14.M	4			19		5	3	
16.M	1							
18.M	1			7		3		
20.M			1	5			1	
22.M	1			3		2		
24.M	1		1	3		3		
26.M			1	3		3		
28.M	3		1	21		8	2	
30.M	2			16		8	1	
<b>38.M</b>	2		1	23		4	2	
<b>40.M</b>				7		5		
44.M	2		1	16		7		
46.M				9		2	2	
48.M	1			5		1		
52.M			1	7		3		
54.M				1		1		
56.M						3		
59.M			1	6		3		
63.M				4		1		
65.M				6		6		
67.M	1							
69.M				10		2	1	
71.M						1	1	
77.M				8		4	1	
83.M				3		3	1	
<b>87.M</b>				1				
89.M	3			16		9	2	
91.M				5		1	1	
93.M				10		3	2	
<b>95.M</b>	2		1	11		4	2	
99.M	5		1	70		22	5	
101.M	3			10		2		
103.M				4				1
105.M	1			3		1		
107.M				2		3		
109.M				6		1	1	
111.M				12		1		

<b>115.M</b>	1		1	18		2		
117.M				7		1	1	
119.M	2			1				
121.M	3			17		2	3	
123.M	2			14		6	2	
125.M						1		
129.M				2				
131.M	2			4		1		
<b>133.M</b>	2			2		2		
135.M	2		1	25		12	3	
137.M	6		1	19		4		
139.M				1				
141.M				1				
143.M			1	36		5	1	
145.M	1		1	15		8	1	
147.M	2			29		8	1	
149.M				5			1	
151.M	2			11		4		
153.M	5			27		7		
<b>155.M</b>				2		1		
157.M	3		2	30	1	15	1	
<b>159.M</b>	5			36	2	22	4	
161.M				8		9		
163.M				3		3		
164.M				4		5	1	
166.M	1			18	1	9		
168.M				1				
170.M				11		4		
172.M	1			8		8		
174.M						1		
176.M				4		1		
178.M				4		1		
180.M				2				
182.M	2			14		9		
<b>184.M</b>			1	10		6		
186.M				4	1	6	1	
188.M				1		1		
190.M	1			8		7	1	
192.M				7		5		
194.M				1		5		
196.M				14		6		
<b>198.M</b>				3			1	
202.M			1	11		4	1	
204.M						1		
206.M				8		5	2	1
208.M				1				
210.M				3		5		
212.M				7		2		
214.M				3		4		
216.M				7	1	7		
218.M	5		2	7		10		
220.M				4		1	1	
222.M				2				
224.M			1	9		6		
226.M	1			7		8		
228.M	1					2		
230.M				4		4		
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	<b>2</b>	<b>27</b>	<b>906</b>	<b>6</b>	<b>408</b>	<b>62</b>	<b>5</b>



**ANEXOS**

**ANEXO I - Normas de transcrição**

Fonte: Projeto Nurc (Pretti , 1999) com adaptações de (Muniz-Oliveira, 2015)

<b>Normas para Transcrição</b>		
<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO*</b>
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
Entoação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação --

exposição; desvio temático		demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós"...

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D<sup>2</sup>.

### Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Normas para transcrição retirado do site:

[http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas\\_para\\_transcricao.html](http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.html)

### Norma acrescentada por esta pesquisadora [Muniz-Oliveira, 2015]:





1. Acréscimo de elementos gráficos indicadores do discurso direto (dois pontos e aspas), de acordo com a entonação que revelou outra voz, por exemplo: daí os alunos falam: “não lemos o texto”, ou a voz da enunciadora em outra situação recriada, como em: Então eu falo “vamos fazer um trabalho em grupo”.

## ANEXO II - Transcrição da instrução ao sócia Professora Rosa

23/03/2017

**FONTE:** PAGNOCELLI (2018), p. 160-173 (ANEXO 5) com adaptações da autora (2020)

### LEGENDA: FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS IDENTIFICADOS E CORES/ SINAIS CORRESPONDENTES\*

Entoação enfática	Silabação	Truncamento	Prolongamento de vogal	Prolongamento de consoante	Pausas	Repetição de palavras/ termos	Aspas
	- - - -	<u>SUBLINHADO</u>				 	“ “

\*Para facilitar a análise marcamos com cores a transcrição, respeitando as marcas mais visíveis como silabação, truncamento e aspas.

R = Rosa

P = Pesquisadora

1.P: professora suponha que eu seja sua sócia e que amanhã eu vá substituí-la em seu local de trabalho... quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição

2. R: então em primeiro lugar você precisa chegar... no horário né que é pelo menos **ATÉ** uma e dez chegando você já vai **faz/bater** o ponto no meu lugar e... pegar o seu material na sala dos professores né chegando na sala de aula você já vai pedir pros alunos entrarem porque **G**eralmente eles estão... pra fora da sala... corre c você au/basicamente terá que... acolhêlos e... corre cia -los porque eles estarão be...m agitados... é... cor que... a...se comunicar com eles já... dizendo **bo/bom** dia uma boa ta...rde... alguns até vão querer falar pra você sobre o dia... você até pode ouvi-los sem se delongar porque... precisa dar o conteúdo do di...a precisa fazer o trabalho do dia... **E... MAS** eles têm essa

necessidade... corre cia de **faLA**...r necessidade de serem aceitos a necessidade de serem ouvi...dos e... esse momento é... é meu de **PRA**Xe então eu gostaria que (você) fosse feito dessa maneira justamente para poder acolhê-los e... automaticamente fazer o trabalho com eles... após isso como eles estão dando continuidade a um trabalho eles produziram uma... um discurso político estudantil... eles vão dar continuidade fazendo uma análise daquilo que eles escreveram corre cia o co...m o texto que eles JÁ fizeram **uma**... **uma** aná...lise já viram todos os pontos altos do discurso... já viram a questão da in/da interpretação objetivo do discurso até onde eles... **Podem e QUERem** chegar... e pra isso você vai devolver o...s o discurso que já foi corrigido... já foi corrigi...do já foi feito **uma**... **um** algu...m esboço daquilo que eles poderiam melhorar e eles vão retomar o discurso... e vão lê-lo né vão lê...r o discu...rso vão fazer uma análise já que foi feito em dupla e... alguns em trios então... vai ter que ter essa... essa separação da dos alunos... eles vão ler **e**... **e**... **VÃO** Ensaiar porque a proposta é de que eles **APRE**sentem esse discurso... para ver se ele **É ACE**lto ou não pelos demais... depois que eles fizerem isso depois deles ler é... logicamente eles vão é... apresentar... é... poderão até ouvir dos colegas é... questionamentos sobre o discurso deles como se fosse até um debate... e após isso eles vão **fa/po**... vão confrontar o texto deles... com o texto original observando... o questioname...nto observa...do as propo...stas principalmente observando a proposta que **MAIS** chame atenção que seria... como se fosse o carro chefe da proposta deles pra candidatura ao grêmio estudantil... né que seria um discurso **PRO** grêmio estudantil a serem **aCE**lto... **e**... **e** depois de le...r o outro **TEX**to eles vão confronta...r vão fazer

uma aná...lise... e aí nós vamos elencar o que é que falta no texto deles cada um vai ( se sentar) cada grupo vai se sentar... e vão levantar **si/situações** que eles poderiam melhorar no texto deles principalmente essa que**esTÃO** do carro chefe né dessa desse ponto **AL**to do discurso... aquele que vai provocar um **UA**...**U**... no expectado...r naquele que vai ouvi...r do eleitor pra... que eles seja aceitos... **B**asicamente o trabalho é esse

3. P: uhum... professora é::: você disse que o::: é::: o::: trabalho estará corrigi:::do né e eu terei que estar é::: distribuindo... é::: normalmente como que

eu faço... peço ajuda de algum aluno pra distribuir esses esses trabalhos ou eu mesma vou fazendo isso?

4. R: **ELES** vão se manifestar... eles vão querer já te auxiliar você pode deixar eles te ajudar... você vai ter que... como eles vão ter que separar em grupos você vai ter que acalmá-los pra... isso que não arrastem carteira não baguncem né sempre orientando sempre dando um norte a eles sempre dando uma direção pra questão também comportamental **ALÉM** da questão do ensino isso pra/porque isso faz parte da vida deles até mesmo futuramente pra questão profissional então... ótimo se eles... se alguém pedir fique à vontade em deixar que ajude

5. P: ok... essa atividade então a professora disse que fa/faz parte do:: de um trabalho anterior feito com o livro didático ( )

6. R: sim foi com o livro didático

7. P: qual página se encontra essa atividade? ((folheando o livro))

8. R: a proposta está na página vinte e dois **ALIÁS** vinte três e vinte quatro

9. P: tá... uhum... e aí:: ela trata sobre:: o: texto também é um texto:: é::

10. R: um discurso digamos **do:: do do** ramo político né

11. R: sim uhum

12. P: tá e aí:: se eles pergunTarem de repente... é um assunto meio polêmico né quando você fala em polí::tica... né

13. R: **sim sim**

14. P: ... alguma coisa assim né...

15. R: ... uhum

16. P: de repente se:: ahn... algum TEXto talvez de algum aluno assi::m cause alguma polê::mica e eles comecem a:: conversa::r entre e::les a discuti::r ALto como que eu faço?

17. R: ah sim... eu acho que é bem pertinente bem interessante porque alguns

até colocaram nos seus texto e que eles poderiam fazer o que eles quisessem então alguns foram bem coerentes inclusive isso é um ponto bem interessante porque obviamente surgirão as propostas e como ( ) e como já foram vistas. corre ci algumas **MU**lto coerentes com a realidade da escola e a necessidade tanto da escola quanto dos alunos e também aquelas que é pelo bel prazer deles daquilo que eles querem né música no momento que eles querem e passeio do jeito que eles querem sem cobrança e tem a e tem discursos bem interessantes que eles colocaram assim de que a real necessidade e os seus deveres e seus direitos mas primeiro eles colocaram seus deveres então o interessante seria confrontar entre eles essas questões e permitir sim que haja uma discussão né principalmente porque teve tiveram grupos e que levantaram a questão dos seus di/deveres pra que eles pudessem sim ter os seus os seus os direitos né digamos assim mas é tem a questão é **Mais** polêmico **quem quem** sabe possa surgir seria é seria essa questão daquilo que eles querem fazer somente para o **oba oba** né

18. P: tá então que recursos didáticos eu utilizarei? O livro didático vai estar presente nessa atividade?

19. R: estará no momento de leitura é onde eles confrontarão o ponto alto do do texto então após toda essa leitura após toda essa manifestação eles vão comparar o também o deles com o texto original e mais e mais o texto onde apresenta um ponto alto

20. P: uhum

21. R: né que é aonde eles vão se embasar pra (fazer) pra melhorar por assim dizer a a questão **do do** discurso do que eles escreveram

22. P: e se houverem alunos assim que se recusem a ler ou até mesmo a apresentar ou até a discutir o assunto?

23. R: sempre vai existir né então assim aqueles que não quiserem você não pode obrigar mas você não pode deixar de de incentivar e mostrar a importância disso então **vai vai vai** acontecer apesar que essas turmas são tranquilas mas vai não acho que **PO**de acontecer mas é sempre

incentivando né justamente pra que eles possam ver a importância de a opinião deles atingir a vida do outro né e eu acho que isso vai ser bem interessante

24. P: então além da do sentido do texto em si... do Tema né estudado...

25. R: uhum

26. P: ... que fala mais do discurso político a professora também tem na nossa pauta a estrutura do gênero né

27. R: sim. hum

28. P: como que será feita essa atividade?

29. R: essa estrutura no próprio livro didático já te dá essa base então você não precisa buscar em outra fonte porque no próprio texto é no próprio é: corre c do livro ela nos dá toda essa divisão e eles vão COMparar juntamente com o livro que já tem essa divisão mostrando a questão da saudação mostrando a questão da divisão das propostas a retomada das propostas e a o o final que seria a conclusão on/onde eles fazem um apelo ao voto

30. P: uhum... a professora chegou a fazer uma atividade já PRÉvia a respeito disso pra saber como como que eles se saíram... [ é uma continuidade é?

31. R: não não é uma continuidade a partir disso a daí sim dá até pra fazer uma questão avaliativa né

32. P: tá... é tá então a professora me disse que a atividade foi prescrita então pelo livro didático né....

33. R: sim

34.P: ... que há ali também o estudo do gênero né

33. R: sim

34. P: que tem ( ) proposto pelas pelos documentos oficiais né... é digamos assim que os alunos esqueçam o livro



35. R: a... senta com um colega ou mandamos xerocar alguma coisa é feita... ele não fica sem o livro ( )

36. P: digamos assim que a maioria não traga o livro no caso teria uma outra:::

37. R: uma outra forma outra proposta? Xerocar ou escanear e já lançar pro... pra data show

38. P: e como que eu faço isso pra onde eu vou?

39. R: isso você já pode... contactar com a Elair ela é o suporte bem interessante na esco...la ela já pode fazer isso ou você já pode ter essa carta na ma...nga não vir pra esco...la né...por mais que a gente saiba que é... é bem difícil já que uma turma não tem o livro didático juntamente com eles mas tem... todos os livros estão no almoxarifado essa turma não tem como ficar sem livro né... a outra é... muito difícil que a maioria esqueça ma...s você pode já trazer pronto escanea...do pra jogar pro data show

40. P: tá... significa que o livro então fica no::: na escola [ ele não é levado

41. R: pra uma turma sim

42. P: pra uma turma?

42. R: pra uma turma só... em função de faltar livro didático pra toda escola então uma turma da manhã ficou sem livro didático...

43. P: uhum

44. R: ... e uma turma da tarde... então consequentemente esse esse...como que eu chamo é... esse... monte de livros esse essa... esse... KI...T fica guardado no almoxarifado pra que a turma da manhã possa usar e a turma da tarde então eles NÃO levam esse livro pra casa

45. P: uhum

46. R: então não há corre digamos do livro (assim) em casa

47. P sei... e o trabalho professora é::: do com o livro didático é::: sat/satisfa::z assim ou você tem que bu::scar outras co:::isas?

48. R: tenho... tenho que buscar outras coisas

49. P: você poderia falar um pouquinho sobre isso?

50. R: a questão é... ((suspirou)) textual né trabalho com gêneros interpretação é bem interessante ela também te dá uma... uma base pra você iniciar um conteúdo... a mais aprofundado é... sobre a gramá/gramatical né... até mesmo aqui o discurso ele... te dá essa possibilidade de analisar as orações coordenadas... né principalmente as a que mostra as adversativas **MAS** o aluno ele... pra chegar nesse... nesse **PONto** ele precisa anteriormente já ter visto algumas coisas... um pouco menos... elaborada da forma como está

51. P: uhum

52. R: né o... observar em pequenos textos obser/observar numa **poe/ num** numa **num poema num poema** bem sucinto bem tranquilo pra que eles possam diferenciar observar período simples período composto e... toda essa questão de conjunções né das e as orações é uma... ( in) **dependente dependente** da outra ou independente né no caso da das coordenadas... então... é... **FALTA** apoio no livro pra isso precisa de um outro livro pra mim pra que haja esse suporte pra dá **essa... essa Base** pra... eles essa retomada né pra que eles possam dar continuidade e... essa proposta **essa... ( ) essa** questão do... do apoio mais gramatical né

53. P: e essa turma professora não sei se eu me enganei mas parece que uma turma não não tem não não cheGaram os livros pra essa turma isso?

54. R: isso

55. P: e aí como que que é trabalhado como são trabalhadas as as atividades sem o livro?

56. R: o livro didático eles têm

57. P: ah eles têm

58. R: eles têm que fica no almoxarifado eu peggo o livro e vai pra eles...

59. P: uhum...

60. R: o que **NÃO TÊM** pra eles digamos assim são todas essas atividades que eu tenho que busca e corre é atividades se é separadas pra eles ou passar no quadro ou xerocar ou jogar no data show ou algumas coisas nesse sentido

61. P: ahh... ok e na:: reescrita por exemplo... a gente sabe que o aluno não não é:: mu::ito chega::do né a:: reescreve::r enfim a elabora::r melhora::r...

62. R: sim... uhum

63. P: ... o te::xto embora a gente explique né::

62. R: uhum

63. P: é:: se eles de repente começarem a reclama::r ou até mesmo se recusar ou até:: nessa reescrita se levanta::rem todos de uma vez... buscando ajuda::da:: como que eu faço?

64. R: olha é que a:: a:: a tua dinâmica tem que ser assim desde o início colocando eles **na na** situação de que eles vão ouvir e que você vai dar suporte pra eles de que você vai auxiliá-los a entender **essa essa** situação... caso eles não consigam ou não queiram você vai atendendo individualmente você precisa andar pelas carteiras pelos grupos auxiliando quem sabe até escrevendo um parágrafo pra eles pra norteá-los de como que eles podem escrever e que isso traz pra eles até um certo **uma** ( ) eles ficam seguros observando isso e até mesmo se **voCÊ** corr alguma coisa que **voCÊ** produz o teu texto pra mostrar pra **eles eles** te dão uma ( ) te dá uma direção pra eles de que há possibilidade de fazer isso... obviamente eles **NÃO** gostam de reescrever isso é... batido o martelo... ainda mais aquilo que eles escreveram e já sofreram pra escrever e eles vão ter que escrever novamente então né... por isso do trabalho de mostrar confrontar mostrar que eles têm que achar alguma coisa assim **BEM** interessante pra pra (mostrar) pra chamar atenção **do leitor do leitor** é eles produziram um novo texto e ali apresentando... **VAI ACONTECER** essa questão assim... ah eu vou querer que a minha chapa vença por mais que seja fictícia... mas **EU QUERO** que minha chapa vença **então... então** tem assim **essa... essa** parte da competição também né... isso vai aflorando e acho que

é uma: é bem salutar pra esse momento também

65. P: de convenCER né o eleitor né

66. R: isso aham aham

67. P: é:: e tem a questão ética também né

68. R: sim

69. P: ... ( ) a gente vê em algum ponto assi::m que esse discurso é MUItO importante né...

70. R: uhum

71. P: a questão da ética

72. R: sim... justamente aquilo que eu falei a questão da coerência daquilo que vão propor... né... eu não posso propor algo de que eu não vá conseguir ou de que eu vá passar por cima de alguém ou de alguma de alguma situação pra conseguir então isso: você/já é trabalha:do e: e: vão surgindo situações vão surgindo questionamentos de que você pode já trabalha: toda essa questão

73.P: uhum... é:: deixa ver o que eu posso perguntar aqui:: ... é:: digamos assim que:: é:: é:: é Meio difícil né porque já foi explicado enfim mas sempre há algum aluno que não entenda o sentido do texto né...

74. R: uhum

75. P: ... e:: é:: (se alguém) pergunte sobre i::sso o que eu devo responder?

76. R: o sentido do texto?

77. P: ou então por QUE trabalhar esse tipo de de de texto?

78. R: uhum é::

79. P: qual é o sentido... ( ) assim qual é a utilidade pra eles?

80. R: sim... então é:: como é de conhecimento nós precisamos trabalhar diversos tipos corre c gêneros textuais tipos pra que eles possam compreender que: isso vai ser interessante pra vida deles... é:: você pode até: levantar a

questão dos dos textos literários não literários os não literários a importância Também da questão de você poder pegar uma bula de remédio pegar um um texto correístico uma notícia e poder entender então todos esse/CADA texto tem a sua característica e a necessidade de de conhecer cada um pra poder entender aquilo que está querendo ser transmitido... eu acho que isso é muito importante até mesmo em situações trazer outros textos nesse sentido pra que eles possam entender a necessidade de de CONHEcer até mesmo deles julGAm entre o certo e o errado... né... conhecendo a questão da política hoje o tudo que está acontecendo eles precisam entender aquele que fala é ele fala de uma forma coerente aquele que não... buscando o que é real e o que não buscando aquilo que é necessário e aquilo que não... então isso é importante mostrar que não é somente pra cumprir um momento acadêmico mas isso que é importante pra conhecimento também pra vida deles né

81. P: tá e como que eu explico pra eles a correção do gênero... de que modo vo/vou explica isso?

82. R: ...ó e o livro mesmo ele traz (uma) a forma muito simples é até dividida... eu acho que isso acaba não tendo (assim) vai mostrando por que ele tá dividido pela pela mo/momento que você faz a correção né um parágrafo... ( ) eles ( ) ele (encara) eles já levanta ram as possíveis necessidades de de de uma escola onde o ( ) o grêmio estudantil pode trabalhar ((ruído)) e cada proposta tá assim na no seu parágrafo né... apresentar proposta apresentar de que maneira poderia é resolver cada proposta no mesmo parágrafo... no penúltimo parágrafo eles podem retomar toda essas essas propostas...

83. P: uhum

84. R: ...no último... então assim ele é bem simples pensando num texto dissertativo assim mais argumentativo ele... ele... é mais prático porque é uma necessidade de deles é a competência deles e isso torna mais fácil quem sabe prazeroso

85. P: faz mais sentido...

86. R: uhum

87. P: ... pra eles né

88. R: uhum

89. R: faz mais sentido

90. P: então é::: o novo a::: o::: nono ano D o::: nono ano E e::: é são é::: o mesmo mesmo conteúdo

91. R: o mesmo conteúdo

92. P: o mesmo conteúdo?

93. R: o mesmo conteúdo

94. P: e::: eu tenho que fazer alguma coisa diferente de uma turma pra outra assi::m?

95. R: não... não ó quem sabe são mais incentivos mais o questionamento pra que eles possam participar Mais porque o nono ano D é mais participativo... e o E um pouco menos então (nós) você precisa incentivá-los a falar até mesmo aquilo que você falou a questão de que vão surgir situações polêmicas... perfeito... é o momento pra fazer eles... colocarem pra fora o entendimento deles também né

96. P: uhum... e como que eu encerro a aula?

97. R: a aula vai encerrar dependendo ((suspirou)) até aonde você conseguiu... né... a... o... o objetivo seria pelo menos no nono E é eles já lançar a proposta da reescrita... né pra que eles possam ser incentivados prum próximo momento apresentar aquilo que eles reformularam né... pra ver se vai chocar mesmo o... o... eleito... chama... atenção pra... pra seu discurso

98. P: e qual é a sequência depois a reescrita::: ((folheando livro)) [ daí a...

99. R: ... corre cia o...o né... essa corre cia o...o daquilo que eles já... reformularam

100. P: uhum

101. P: tá e:: aí:: é:: ( ) tipo saindo da:: do nono ano D eu vou para o nono ano E essas salas ficam próximas?

102. R: próximas uma ao lado da outra

103. P: uma ao lado da outra

104. P: bem e aí:: depois nós temos depois disso nós temos o recreio é isso? [ depois das duas

105. R: depois da terceira aula

106. P: tá depois do nono do:: da:: segunda do:: no/do:: nono ano E?

107. R: é:: não sei se essa sequência

108. P: enfim mas e aí:: batendo lá:: [ o sinal

109. R: é:: é:: sinal daí eu tenho teria a quinta aula a quarta aula você tem hora atividade de onde você vai ficar... pode ler aquilo que eles fizeram pensar em mais alguma estratégia e a quinta aula retoma com eles... vou olhar (( conferindo os horários das aulas))

110. P: si::m sim

111. R: não sei se isso é pertinente mas enfim... começa com o nono::... nono D... daí a terceira com o nono E e a quinta com o nono E

112. P: sim a última aula então...

113. R: uhum

114. P: são aulas seguiu::das né?

115. R: não

116. P: o::k

117. R: é interrompido quando há o retorno logicamente quando você retorna eles vão estar NOvamente agitados né é o momento de você ((risos)) NOvamente chama-los pra pra a razão no sentido daquilo que está acontecendo pra retomar a aula

118. P: sim... então nessa hora-atividade eu posso ficar corrigindo as atividades [ ( ) talvez... (lendo as atividades) escritas

119. R: pode ficar corrigindo corrigindo articulando vendo se precisa de outra dependendo da fala deles se precisa de mais alguma coisa **MAIS** algum texto...né político pra que eles possam ver

120. P: tá (então) depois tem o reCREio depois dessa hora-atividade né?

121. R: sim... (não) antes ((folheando o caderno))

122. P: é::: ( onde está? )

123. R: é::: a segunda hora atividade... terceira hora atividade

124. P: uhum

125. R: quarta hora-atividade

126. P: e pra onde eu vou no:: recreio?

127. R: você vai pra sala dos professores... né nós...a sala dos professores é o momento teu de relax dá uma acalmada... terminou o recreio... o término do recreio do intervalo os professores voltam... fica fica... continua ali... fazendo o teu trabalho... né... é registrando a tua aula no RCO que é o registro de classe on line você fica ali... registra faz as tuas anotações... lança as presenças

128. P: ah essa questão das presenças a chamada é feita on line então?

129. R: on line se você tiver possibilidade de fazer em sala e de que o que esteja funcionando o sistema você faz já as presenças em sala porque depois você só lança os conteúdos daí... é:::é mais **PRÁTICO** né

130. P: tá e como que eu faço isso tem que ter um computador ali [ em mãos?

131. R: ou um computador ou um **iPAD** ou um celular aquilo que você possa acessar que tenha condições de acessar... tem internet acessa e já faz o ali

132. P: aí tem que saber a senha da internet tudo?



133. R: tudo...

134. P: uhum

135. R: tem que saber se...nha... [ né

136. P: uhum

137. P:... bom você:: vai estar me passa::ndo né [ senha tudo

145.R: **sim sim...** uhum

146. P ok então nós podemos passa::r agora pa::ra:: o sétimo a::no?

147. R: uhum

148. P: é::: você poderia então explic::ar a mim qual ativida::de eu devo desenvolver com eles?

149. R: então... o sétimo ano também esta-va trabalhando com o livro didático trabalhando com estórias... em quadrinhos HQs né... e... características das estórias em quadrinhos é... e a partir daí... surgiu... o trabalho com os verbos... né então os verbos entre toda... de todo... aparato ali da questão da estória em quadrinho e... (eles) e... ( ) surgiu a questão de verbos e é... a... esse momento que você vai passar no quadro porque não é... do livro didático... o livro didático não te dá... isso... então vai passar no quadro um poema e esse poema você vai fazer uma análise com eles observando toda a questão da estrutura do poema por mais que eles conheçam mais sempre **MUITO** bom você retoma... toda essa questão porque eles corre c... enfim... a questão do eu lírico né o eu poético a voz que fala no poema né o que que ele está fazendo por que que está falando qual o sentido se tem um sentido sócio... sentido individual é... ou **se... se...** é somente pra divertir... então você vai pegar esse... esse poema e você vai fazer todo esse trabalho de análise com ele no quadro você pode ir fazendo anotações... as ideias que eles te dão... é... eles é... **vão é... vão...** indicar quais são os verbos... **já já** começa trabalhar qual a estrutura do verbo... né o... ob/observando a questão **do... do** radical da... das desinências da vogal temática a partir daí... e... depois disso vai fazer uma... interpretação interpretaçãozinha que é... relacionada toda essa conversa que você vai fazer é... com eles... olhando é...

o eu lírico no caso esse poema tem dois tem duas vozes né o que que acontece...

150. P: certo... ahn... esse poema então não estará:: não está no livro [ né?

151. R: não.. não

152. P: é:: eu eu passo esse poema então no quadro?

153. R: sim.. eu te de:: você:: tem o material onde você vai passar esse poema no quadro eles vão copiar vai ter esse tempo de:: de onde eles vão copiar:: você vai mostrar pra eles quais são os versos né quais são as estrofes que eles precisam pular em uma linha... é:: a após cada estrofe né vai fazer toda:: toda explicação porque geralmente eles querem copiar no caderno principalmente esses pequenininhos eles querem copiar o texto poético (( risos)) em forma de prosa... né eles querem copiar tudo pra preencher a linha...

154. P: uhum

155. R: ... então você tem que ter todo esse cuidado a medida que eles vão copiando você tem que passar de carteira em carteira e sempre falando “olha eu estou passando eu quero ver a:: quero ver se vocês estão copiando cada verso na sua linha... quero passar olhar ver a questão da tua escrita:: se você está copiando certo” sempre ter esse cuidado com esses pequenininhos porque:: pequenininhos modo de dizer né mas é a:: a partir daí que se você vai criando neles um hábito uma forma a tua forma de trabalhar...

156. P: uhum

157. R: então chega um momento que eles olham pra você e dizem assim é:: “você vai passar olhar nosso caderno? Você vai dar um visto? Você::” porque é:: a tua forma de trabalho e:: com isso e:: vai criando um hábito neles de cuidado e de trabalho que isso é bem interessante

158. P: é então interessante também a gente e saber a questão do:: da estrutura do gênero...

159. R: uhum

160. P: ...poema né?

161. R: é um poema

162. P: é:: e como co/como que eu trabalho então essa estrutura então como professora falo:::u... é:: explicando os versos a:::

163. R: os versos... a... medida que você vai escreve...ndo... você já vai mostrando as rimas... se são rimas inte...rnas exte...nas né só dando uma noção porque essa questão mais de de disso é trabalhado no nono ano oitava nono ano né mas... NADA IMPEde de você mostrar porque eles já conhecem rimas né... e... isso é bem interessante pra que eles possam... (entender)

164. P: e assim... a:: professora vai trabalhar os verbos né?

166. R: sim

167. P: tá e:: é a partir DO poema que eu trabalho os verbos?

168. R: a partir do poema porque você vai mostrar quais são ações do eu lírico... dentro do poema

169. P: sei

170. R: eles vão procura...r essas ações do eu lírico...

171. P: certo... (mas aí:::...)

172. R: as ações do EU lírico... e... daquele que faz parte também aonde eles conversam né no poema

173. P: então basicamente eu estare::i ana/é::: sublinhando os verbos?

174. R: sub/é... [ sublinhando...]

175. R: você subli...nha... voc/a... a... depois que você sublinha... você pode é... transcrevê-los né no no quadro mesmo... eles podem observar é... qual seria o radical...| você pode sublinha...r o radical...| a partir daí já pode mostrar o verbo regular irregular né... e... e... (aí)... eles vão vão questionando porque é algo que já foi trabalha...do então eles vão pergunta...ndo... você pode colocar Outros

exemplos pra eles no quadro... **ELES** vão querer citar exemplos pra **você...** **você** vai escrever no quadro vai le/levantar... eles vão querer é... .. conjugando os verbos você pode colocar as **o...s o...s** pronomes ali... ele... pode fazer esse trabalho com eles tranquilamente porque isso só vem auxiliar eles corre cia o **que que** é **essa... essa** forma nominal esse verbo conjugado né que eles... e entender **lá... lá... no no** poema quem é que está falando? **Né... jus/** o verbo já... eu até brinco com eles que o verbo é um tremendo fofoqueiro ele conta quem é que fala... quem é que faz... porque ele mostra qual é o sujeito

176. P: uhum... a gente sabe professora que há alunos que:: sequer sabem o que é um verbo né

177. R: sim

178. P: e:: e aí no caso de:: eles não cor::rem como que eu faço?

179. R: se eles não souberem a questão **de:: de** verbo você pode... brincar com eles aquilo que eles podem fazer...né... situações... falando **do:: do** verbo... como ação né... você pode mostrar pra eles aquilo que eles fazem é... e/eu... pode brincar que eles peguem alguma coisa que eles façam mímica de fazer né pentear o cabelo “você pode pentear o cabelo?” né então algumas situações assim que venha mostrar que... seria ação do sujeito

180.P: certo e:: essa atividade sim então é desenvolvida no livro didático né? do sétimo ano

181. R: essa não está...

182. P: tirando o poema né

182. R: ... o poema... e a atividade... é... **o... o...** livro didático ele vai mostrar a questão... aquilo que eu falei é muito condensado e muito sem... é... não tem atividades pra fazer com que eles entendam esse processo até mesmo isso que você falou... têm alguns que não conhecem digamos verbo apesar de que ali assim eu já detectei que **TODOS** têm essa... esse conhecimento...mas... como não te dá... muito suporte pra isso pra você fazer bastante atividades e... tem na prática né é... pra depois partir pro texto pra estru/pro... o... verbo no texto apesar de que **o... o...** verbo vai tá ali no poema mas ali é mais simples pra

eles observarem

183. P: tá e digamos... digamos que o::: aluno esteja de posse do livro didá::tico fazendo alguma atividade né... é::: se eu perceber por exemplo que há alunos rasgando ou tratando com desrespeito o livro porque acontece né

184. R: uhum

185. P: o que eu devo fazer?

186. R: ... (( suspirou)) eu sou da seguinte opinião a questão é sempre você conversar... sempre mostrar a::: a importância do objeto né... a importância daquilo na::: na vida dele... se/sempré::: a:::cho interessante mostrar a questão daqueles que não têm a possibilidade e eles têm uma possibilidade tremenda de estar numa esco::la então sempre busco a questão de valores com eles... eles terem uma escola uma escola tão bem cuidada tão bem li::mpa... tem livro didá::tico né:: e daí:: pode trazer até situações dos ribeiri::nhos né das crian/dos dos indígenas que são es/esquecidos... eu acho que é mu::ito interessante porque quer não queira às vezes a gente se sensibili::za não por aquilo que não temos né::: é:: mas por aquilo que o outro também não tem e preci::sa e às vezes a gente tem mu::ito alé::m e não dá valor pra aquilo que tem... acho que é importante buscar essa questão de valores com eles

187. P: ((suspiro da pesquisadora)) tá...é:: professora o que que eu NÃO poderia fazer com essas... turmas assim... cada uma delas... com os nono anos com o sétimo ano?

188. R: nunca altere a voz... nunca se você alterar a tua voz você perde todo respeito com eles... então assim uma coisa que:: é be::m interessante é questão de você corr-los à razão pra ti... o:: se colocando também como uma pessoa que estudo::u é uma autoridade assim como quando eles vão ao médico...o médico é um TAMbém um prof/ é um profissional tanto como eu também estudei tanto quanto eu... sempre colocar e::le:: fez as mesmas coisas que eu não eu a:: as mesmas que ele... eu sempre falo isso pra eles essa questão deles é:: observarem isso que quando o médico chama-os pra pra sala... pra:: sa::la:: eles não saem correndo não pedem pra ir ao banheiro antes de entrar na sala... né então eu sempre chamo eles à razão disso...

então assim... nunca... sempre fale assim eu estou trabalhando com pessoas **NÃO** trabalho com gente não trabalho com animais com eles sim às vezes a gente tem que dizer ooooooah né... ( ) pessoas não pessoas eu chamo... importantíssimo saber o nome deles... se sempre corr-los pelo nome... se sem-pre... se você chamar “o... menino... o... fulano...” **NÉ...** **SEMPRE...** **PRINCIPALME**nte nos primeiros dias de aula... então assim é uma coisa que eu tenho o **Maior** cuidado em já... decorar o nome dos meus alunos... hoje se você me perguntar eu sei o nome de todos eles porque é uma forma de você trazê-lo pra si

189. P: uhum... e se porventura eu correr com o nome deles assim eu não conseguir memorizar o nome deles

190. R: aham

191. P: como que eu me refiro [ a eles?

192. R: você chama... a pessoa e diz “qual o seu nome?” ele te diz o nome e você diz “fulano então eu gostaria que você agora fizesse **ASSIM...**” **SEMPRE** com uma postura **FIRME...**

193. P: tá:: e digamos que eu não::o:: assim... em algum momento eu não consiga ter essa postura firme assim com eles... e eles percebem em mim alguma:: insegurança como que eu devo proceder?

194. R: **difícil** ((deu uma risada)) **difícil...** eu vejo assim... (que)... é que é a minha postura é essa... eu não sei se é (porque) eu causei ((risos)) se eu causei medo ((risos)) mas é difícil... mas eu **ENQUANTO...** eu não fico parada esperando **eles** **é:: eles** **eles** pararem... eles não vão parar...né... eles não vão parar... eles têm ((suspirou)) né... até têm alguns que vão gritar “é... ó a professora”... “vocês **não não** precisa gritar não precisa chamar atenção” eu acho que é uma forma então de você che/chegar próximo da... pessoa que... detectar o foco... chegar **PRÓ:**ximo do foco e dizer “olha eu preciso que você se Aquiete agora né... eu vou contar **COM** você pra que você... pra que os outros se aquietem...” então é uma das formas e a... medida que você for observando **e:: e** tendo experiência vai...

195. P: fluindo né

196. R: fluindo

197. P: professora e assim na:: sa::la assim como que eu devo me porta::r por exemplo eu devo::: é::: me vestir de que forma... como que eu devo me apresentar pra eles

198. R: ... mu...ito... ((deu risada))... você va...i editar isso aí né... ((rindo)) eu ( )

199. P: inclusive os risos... são interessantes

200. R: ah eu acho que tem que ser muito be...m vestida no sentido assim... nada à mostra... nada que chame atenção... né... principalmente dos meninos né... (principalmente... bom)... é... jale...co acho que é uma forma de mostrar que você está organiza...da pra se apresentar a eles... assim como eles vêm de uniforme você também tem o teu uniforme... né

201. P: uhum... e a minha postu::ra ao falar com eles assim tem que ser assim mais rí::gida mais ami::ga?

202. R: olha... não... eu eu vejo assim que na... nem amiga e nem rígida... eu acho que se você chega...r pra sala de aula com os teus Argumentos...eles perceberem em você que você te...m argumentos e que você possa apresentar um conteúdo bem da...do estuda...do isso já cativa o aluno

203. P: bem e::: e::: com o sétimo ano como que eu encerro a aula?

204. R: o sétimo ano provavelmente eles não consigam concluir a... toda... atividade...de em sala... fica como tare...fa pra correção pra próxima aula

205. P: certo é::: bem professora eu acho que::: que é isso né... tem alguma outra coisa que::: gos/gostaria que eu corre c que de repente você não lembrou no momento que eu teria que fazer pra que ninguém percebesse... a::: nossa substituição?

206. R: acho que não... aquilo que eu falei... ouvi-los né... eu acho que é isso aí mesmo

207. P: uhum... é::: digamos assim a questão da::: indisciplina se houver

Alguma turma dessas tem questão de indiscipli::na como que eu teria (que fazer)... tem algum ALUno específico que eu tenho que tomar mais cuidado

208. R: a::h tem sempre as meninashas que gostam de conversar mas isso é:: isso é aquela questão você chama:: pelo nome “fulana agora eu preciso que você pre::ste atenção porque eu estou falando de algo que é importante pra:: você”... e chamar pra ti... né... é be::m interessante isso... CA::SO NÃO consiga... ca::so... você pode pedir que o monitor enca/ leve essa:: essa:: criança esse aluno até a sala com a nossa:: tem uma pessoa responsável pra:: corre-lo

209. P: ah sim a professora disse que tem um monitor então na sala?

210. R: tem

211. P: tá então ele é o:: a pess/pessoa responsável depois de mim de:: [ me ajudar...

212. R: sim

213. P: ... em alguma coisa [ se eu precisa::r

214. R: si::m... auxilia naquilo que for necessá::rio encher o canetã::o fazer chama::da né eles fazem a chama::da... você né você pode fazer no momento aí:: ou depois... só anotar os números depois fazer na sala dos professores no teu momento de:: de:: intervalo né de:: hora atividade...mas ele te auxilia buscar os livros no corre cia::do entrega::r os livros mas sempre vai ter aquele que quer auxiliar...nada é::

215. P: eu fiquei em dúvida ainda em relação a chama::da então eu não tenho um livro de chama::da

216. R: não tem

217. P: não tem

218. R: na verdade assim... eu... eu tenho:: um livro:: onde eu tenho um contro::le pra mi::m... de atividade

219. P: uhum



220:R ... ((folheando o caderno de controle de atividades)) né... ai (segura aqui) ... mas enfim ó... é um controle de atividades... aqui eu coloco... ahn... antes de olhar as atividades dos alunos... eu coloco... a... presença e depois eu registro no livro de chamada on line uma porque... o sistema está sobrecarregado o governo NÃO está conseguindo dá conta disso... propôs... tem essa nova proposta... a... de/faz uns dois anos... ano passado aqui no ((colégio)) foi implanta...do então... até então estava um tanto tranquilo porque não estava sobrecarregado... não era o Paraná to...do

221. P: sim

222. R: HO...je é o Paraná to...do então o...ntem era meu dia de folga eu disse “vou sentar vou fazer meu RCO dessa semana”... eu não consegui em casa que eu tenho uma... uma internet da Copel que é bo...a diz que é muito boa... enfim não consegui então o siste...ma todo está sobrecarregado então você vai fazer num corre que o sistema não esteja sobrecarregado

223. P: ah sim significa que não pode... não precisa ser na ho::ra ne

224. R: não ((som com a garganta))

225. P: mas de qualquer maneira eu tenho que ter um registro [ pra lembra::r...

226. R: te...m

227. P: [ dos alunos que estavam presentes e ausentes

228. R: sim... inclusi...ve daquilo que foi trabalha...do né... é importante colocar

229. P: preciso colocar também o registra da::: [ do::: conteúdo... também

230. R: dos conteúdo... lá vai estar o... o... o... o conteúdo estrutura...nte já vai estar clic...do daí você vai encontrar lá todo os gêneros trabalha...dos no di...a... né toda a parte... da leitura da escrita da oralida...de... e você vai... anotar... só clicar... e tem o momento de observação... você trabalhou tudo aquilo mas o que (que) é mais especificado o que que... você trabalhou

231. P: certo... é::: as no caso se houve alguma:: fiCHA de corre cia digamos assim... eu também tenho que registrar nesse:::

232. R: sim importante numa numa observação individual do aluno

233. P: e onde eu consigo essas fichas é:::

234. R: na:: na:::na peda:: ( ) com as pedagogas

235. P: uhum...tá e::: assim pra mim pegar uma ficha de ocorrência assim o que é necessá::rio que o aluno faça? Ele tem que fazer algo mu::ito:::... complica:::do pra mim fazer uma ficha de corre::ncia?





236.R: É::: deixa eu ver o que que poderia ser.. uma questão assim dele desrespeita::r você... né... ahn... usar de:: de:: palavrões de linguagem de baixo calão acho que já é:: importante registrar OU até mesmo se ele se recusa em fazer alguma coisa... acho que é importante... até... se CASO não fizer essa ficha mas você tem no teu registro de que ele se recusou porque:::... obviamente não vai ter no::ta né... porque a minha avaliação é diá::ria todo dia você tem que observar to::dos que fize::ram se fize::ram né... se não fize::ram ((sinal da escola soando))

### ANEXO III- Recortes da transcrição da instrução ao sósia Professora Margarida

23/03/2017

**FONTE:** PAGNOCELLI (2018), p. 174- 188 (ANEXO 7) com adaptações da autora (2020)

#### LEGENDA: FENÔMENOS LINGUÍSTICOS IDENTIFICADOS E CORES/ SINAIS CORRESPONDENTES\*

Entoação enfática	Silabação	Truncamento	Prolongamento de vogal	Prolongamento de consoante	Pausas	Repetição de palavras/ termos	Aspas
	- - - -	<u>SUBLINHADO</u>					“ “

\*Para facilitar a análise marcamos com cores a transcrição, respeitando as marcas mais visíveis como silabação, truncamento e aspas.

M = Margarida

P = Pesquisadora

TURNOS	Artefato/ Instrumento
33-42	Atividade avaliativa do livro didático

[...]

31. P: tá: é: essa atividade então ela já é: uma: é: ne: sse: dia você já vai estar com essa avaliação já né ...

32. M: e já está pronta

33. P: . mas Essa avaliação esse texto procede de: uma atividade feita no livro di/didático né...

34. M: sim

35. P: ... proposta pelo livro né...

36. M: uhum

37.P: ... em qual página do livro? Poderia falar um pouquinho a respeito dessa atividade?

38. M: sim... a página quinze tem sobre o texto literário e não literário eles estão introduzindo a literatura então eles (tem que) saber diferenciar o que que é um texto literário que é aquele que promove entretenimento que promove prazer que promove alegria né ao ser lido...e o texto não literário não ele é mais informativo então isso foi bastante conver/comentado... FOI feito uma revisão pra prova né... ((folheando o livro)) a revisão foi do grito negro na página vinte e um onde nós apenas respondemos as perguntas porque o tempo é pouco nós só temos (duas) aulas por semana e na questão seis que a página vinte e dois têm as características as principais características do texto é literário... aí a gente voltou a pensar o que que é o texto literário que é aquele que causa prazer aquele que extravasa sentimento e eu acredito que eles tenham entendido bem e é somente sobre isso né então é uma compreensão textual na verdade não é uma PROVA né

39. P: uhum

40. M: vem a ser um trabalho... e como eu... coloquei na prova... o mesmo autor... eu acredito que eles... consigam entender bem e fazer a compreensão

41. P: bom no dia em um dia um dia em que há avaliação a aula normalmente é diferente né

42. M: uhum[...]

[...]

84.P: ok professora então agora vamos passar a a ... aos sextos anos né

85. M: sim

86. P: o sexto D e o sexto C são aulas aqui geminadas?

87. M: não nós temos a segunda aula é o sexto D e a terceira é sexto C a quarta é sexto D mas é inglês daí não

88. P: uhum é como que é como que pra essa primeira turma o sexto D como que

89. M: tá o sexto D a gente já trabalhou BASTante sobre a lenda né o gênero textual que a gente tá trabalhando é a lenda eles amaram esse gênero textual mas é porque o livro didático traz uma maneira bem interessante de como que uma tribo indígena os (Cauarribas) conseguiram fogo então a maneira como ele conseguiu é tudo mágico muito engraçado muito divertido então eles amaram a lenda esta prova é prova de recuperação então e nós fizemos outra lenda também que a lenda de como surgiram os animais também uma lenda muito interessante bem divertida os alunos gostaram muito aqui é de um aluno que tem problema viu sala de recurso então eu também acostumo ler na verdade pro sexto ano eu praticamente enceno a leitura do do texto pra que eles realmente entendam e a lenda chamou muito atenção deles então essa também de como vai ser dos bichos é muito interessante os índios se transformam em bichos e conforme a característica do índio é o bicho que é transformado o índio ( ) se transformou no jacaré e eles também inventaram como surgiria outro bicho a mulher gorda a índia gorda se transformou numa baleia e eles foram criativos quanto a isso também

90. P: uhum

91. M: e pra nossa recuperação eu trouxe a lenda do Uirapuru que também é bem interessante que é o índio que se apaixonou pela esposa do cacique e daí ele se transformou o deus Tupã a gente fala muito essa questão de Deus né que Deus é existe o Deus único também isso o

evangelho que eu não sei se vem ao caso

92.P: uhum

93.M: mas a lenda a questão da cultura é separada né então é essa lenda é bem interessante também e como surgiu o pássaro o a a canção dos pássaros que que mostra que o índio que tava apaixonado pela índia que era comprometida a (Anahi) ele teve ele chorava muito e o deus Tupã ficou com dó dele e o transformou em pássaro um pássaro que canta muito belo

94. P: uhum

95. M: o pajé ficou encantado pelo canto dele também e procurou indo procurar para aprisiona-lo e acabou ficando perdido lá na selva lá na mata e a índia ficou lá sozinha com o pássaro mas não se sabe se ele se transformou em em índio novamente ou não mas ela aproveita o canto do pássaro e o pássaro aproveita vê-la todo dia também bem interessante vo/vou procurar ler com com a maior encenação possível pra VOCÊ vai procurar ler

96. P: sim é

97. M: com a maior encenação possível pra que eles gostem da lenda

98..P: uhum [...]

TURNOS	Artefato/ Instrumento
115-133	Uso dos recursos tecnológicos

[...]

115. M: ah esqueci de falar na como surgiram os bichos a gente viu lá que tinha uns bichos diferentes o Mutum né que a velha tagarela a índia tagarela se transformou num Mutum que Mutum tem aquele canto meio seguido então daí como nós temos o multimídia na sala de aula eu entrei no Youtube e pe/peguei coloquei já o mutum lá né pra eles ouvirem o canto e eles conhecerem qual é o animal a mesma coisa você faz com o Uirapuru né ( ) acha o pra eles ouvirem o canto do Uirapuru como que é

esse canto como que é o Uirapuru

116. P: uhum

117. M: tem a imagem na prova aparece como que é mais eles não conseguem ver exatamente mesmo porque a a a a imagem não é colorida é interessante você e você consegue vários têm vários (vídeos) que já vi que tem como você colocar

118. P: uhum

119. M: então no finalzinho da prova OU que nem no caso esse aqui eu coloquei na Outra aula porque não deu tempo

120. P: certo

121. M: então pode ser que não dê o tempo mais é eles vão ver a imagem mas o canto eu acho legal passar pra eles ouvirem como que é esse canto do do do pássaro como que é o canto da no caso lá da do Mutum né como que é o Tamanduá Tamanduá Bandeira né é um um animal que eles não conhecem a Anta Capivara a gente pega lá nas imagens e mostra pra eles é bem prático né também

122. P: sim certo professora digamos assim também que os alunos não consigam terminar a prova em tempo hábil assim digamos que é bateu o sino e eles estão no MEio da prova e eu percebo que a maioria está assim como que eu devo proceder?

123. M: pela prova anterior o tempo é é é é possível terminar e é suficiente pra eles terminarem em uma aula MAS se acontecer isso como é uma interpretação de texto você recolhe todas as provas segura todas contigo na próxima aula você pode dá uns dez quinze minutos pra eles terminar isso já aconteceu e como é uma interpretação de texto e é um sexto ano eu que não não não tem PODE ser feito isso tranquilamente não tem problema de fazer isso

124. P: mas digamos assim foram alguns alunos só ...

125. M: ah tá...

126. P: ... na próxima aula eu terei então que é dar dar a prova pra àqueles fazem e pros outros eu [ daria uma outra atividade?]

127. M: alguns alunos só que não terminaram?

128. P: é

129. M: então é nesse caso por ser alguns eu nem deixo pra próxima aula eu peço pra eles terminarem na coordenação aviso a professora da seguinte aula

130. P: uhum

131. M: e eles vão terminar na coordenação SE a outra aula tem PROVA também que pode acontecer no mesmo dia e eles eles tem que terminar

132. P: certo

133. M: ou ATÉ o professor permitindo eles vão comigo na outra turma né daí eles terminam lá se tem ESPAÇO também né ... tem que ter o número de alunos [...]

TURNOS	Artefato/ Instrumento
154-159	Os "maizinhos" como processo avaliativo

[...]

153. M: tá você vai fazer a leitura né do texto tentar encenar o texto é bem interessante tem que ler também as perguntas explicar... falar pra eles que tem que lembrar dos elementos da narrativa do clímax que é lógico você não vai explicar novamente nem vai dá exemplos que é prova que é o TEMPO ESPAÇO o que que acontece na narrativa e eles já fizeram várias vezes sobre esse assunto e eles já entenderam bem e pede pra que eles na hora das dúvidas perguntem lá e você responde no seu lugar e também que o tempo deve prestar bastante atenção não pode atrapalhar os colegas né sexto ano tem a mania de qualquer QUALQUER motivo desPERTA é a atenção se vai então tem que de vez em quando chamar atenção deles né pra que eles foquem no que eles estão fazendo



154. P. certo essa atividade também (foi) ela foi e avaliação né ela foi originada no livro didático né?

155. M: sim o livro didático tem a sobre a lenda né

156. P: uhum

157. M: a gente fez também a aqui no nosso livro didático nós temos co: Universos ((nome da coleção)) eles têm antes da leitura eles falam um pouquinho sobre o que vai ser comentado na leitura no caso fo: como que é o fo: até eles falam da cor da chama do fo: que pode ser mais: intensa ou mais fraco: o: calor: aí eles falam também é: sobre: a importância né de: do fo: e daí: durante a leitura o que que como que o (aluno) deve proceder: o que que é um herói solitário: como essa lenda do: do (Bahira): ela falava sobre: ele era um pajé ele tinha: poderes mágicos mas Ele: não (usou) os poderes mágicos PRA: HOra da necessidade: ele en/envolveu todo mu: envolveu os bichos envolveu o povo da tribo pra que: o fogo que a tribo não tinha que tá sem os assados deliciosos como diz a: a lenda: eles: ... pudessem adquirir ju:ntos em coletividade: a importância da coletividade: e daí durante a leitura né eu faço a minha leitura en/encena:da: aí depois é feita a leitura dos alunos e cada vez que os alunos leem: esses meus maizinhos eu vou avaliando vendo como que tá a leitura também né

158. P: uhum

159.M: a: depois da leitura também é: feito a compreensão do: do texto: a gente fez a compreensão analisa/ analisamos todo os elementos da narrativa: analisamos as lendas indígenas: viram o que que é uma lenda indígena né: o livro didático: ele é bem assi:m: completo quanto a essa questão: é um livro novo eu não conheço todo o livro já: lógico a gente faz o planejamento tudo analisando o livro ma: ((folheando o livro)) a princípio o livro tá bem interessante: te:m: e agora a gente vai passar pro repe:nte né: uma nova: um novo tipo de texto: não sei se eles vão gostar do repente como gostaram da lenda: ma: tem sempre o: a introdução a leitura a leitura e a pós-leitura então que que é o repe:nte: é bem interessante o livro: ajuda bastante ele é: tem bastante explicações: o que: deveria ter

mas...is a... no... meu ponto de vista... eram atividades que... assim NO... ver né... questão de gramática isso não traz tanto... (tem) vai ter que buscar... e mesmo porque o livro não é a...Bíblia que você faz tudo né eu procuro fazer o que eu acho mais interessante num trabalho que... que REalmente (tu...do...) o Mi...to a gente comentou... nós tivemos aqui uma... estagiária daí ela quis trabalhar essa pa...rte ((folheando o livro)) mas e...u... acho que não é tão interessante nós entendemos bem o que... quais são os elementos da narrativa NA... lenda então... foi com a lenda que nós continua...mos a... a avaliar daí os... (alunos) o...o aluno [...]

TURNOS	Artefato/ Instrumento
183-198	Falta do livro didático

[...]

182. M: ...depois do recreio inglês... com a mesma turma do sexto D... aí... nós lá... estamos vendo a... ( ) de que (é) a linguagem em sala de aula né... como... (formar/comparar frases) como... ir ao banheiro... como... toMA...r Á...gua também em inglês que eles estão be...m... bem anima...dos com isso também porque o inglês é... a...lgo novo e eles gostam né... [ e são duas aulas por semana (apenas)]

183. P: se...i... e eles também utilizam o livro didá...tico...? [ o... de inglês?

184. M: (nós temos uma dificuldade) ... que o problema no...sso... deste a...no é que os livros didá/didáticos não vieram to...dos... então... têm turmas e e...sse é um ca...so ruim têm turmas e o sexto C é uma delas... que eles tem que sentar junto... aí nesse sentar ju...nto... ocorre a conve...rsa

185.P:uhum

186. M: ... então a aula não... ( ) não fica tão produtiva... se cada um tivesse o seu livro... o... livro de inglês... eles... têm pra eles... todo ano vem um livro...

187.P: uhum

188.M: ma...s esse ano não veio... porque tem um espaço pra eles responderem no próprio livro

189. P: ah é?

190. M: então esse ano nós tivemos que pedir pra que eles **NÃO** respondam... que eles encapem o livro que vale maizinho né... que eles coloquem o nome porque se acaso perder tá na mão... (que) identifique... mais (se) no final do ano eles... vão ter que devolver pra nós independente se o ano que vem... não veio já no... (primeiro) ... e esse é o primeiro ano desse livro né

191. P: uhum... isso

192. M: esse é o primeiro ano então... nós temos que fazer com que eles cuidem... eu até... no livro de inglês que eles tem menos aula... eles não guardam (porque) eles podem... guardar o livro no... armário... pra não ficar carregando [tanto

193. P: **sim sim**

194. M: ... tanto peso... o de inglês eu não deixo com permissão da direção... e até eles pediram pra que aconteça isso porque não tem tanto espaço no armário... porque pode sumir livros... e... realmente já sumiu...

195. P: hum

196. M: e também o livro de inglês é... é bom mas é... também um um suporte né... uma... ferramenta pra nós... mais eu também não procuro não seguir exatamente como está lá... busco mais... exercícios e outros livros de... outro material da internet pra... [enriquecer né as aulas

197. P: (pra complementar né)

198. M: pra... isso pra (suplementar)

[...]