

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

SOLANGE ARIATI

**A REFORMULAÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADOS EM SITUAÇÃO DE  
AUTOCONFRONTAÇÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR

2015

SOLANGE ARIATI

**A REFORMULAÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADOS EM SITUAÇÃO DE  
AUTOCONFRONTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação,  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Letras Português/Inglês da Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato  
Branco como requisito parcial para a obtenção  
do título de licenciado em Letras  
Português/Inglês

Orientador: Dr. Anselmo Pereira de Lima

PATO BRANCO  
2015



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Câmpus Pato Branco  
Departamento Acadêmico de Letras  
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



**DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Autor (a): **Solange ARIATI**

Título: **A reformulação dialógica do enunciado em situação de autoconfrontação.**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 27/11/15,  
com NOTA 10,0 ( dez ) pela comissão julgadora:

**Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR Pato Branco**  
Orientador(a) e Presidente da Banca

**Prof.ª Dra. Leticia Lemos Gritti – UTFPR Pato Branco**  
Membro da Banca Examinadora

**Pedagoga Ma. Dalvane Althaus – UTFPR Pato Branco**  
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

**Prof.ª Dr.ª Leticia Lemos Gritti**  
SIAPE n.º 1695421  
Coordenadora do Curso de Licenciatura  
em Letras Português-Inglês  
UTFPR - Câmpus Pato Branco

**Profa. Dra. Leticia Lemos Gritti**  
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

**Prof.ª M.ª Rosângela Aparecida Marquezi**  
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso  
Portaria n.º 023, de 11.02.2014

**A Folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela possibilidade da existência e da consciência dela. Aos meus pais, Adelina e Valdir, por sempre, de forma incondicional, me apoiarem a continuar estudando.

Às minhas irmãs, Vânia e Vanessa, por me mostrarem o caminho, cobrando a cada dia que eu fosse melhor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, pela paciência e compreensão na longa caminhada de estudos durante a minha formação. Isso comprova que é o principal responsável pelo meu desenvolvimento como acadêmica e, acima de tudo, como pessoa. Um exemplo de profissional que pretendo seguir.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Letícia Lemos Gritti, pela contribuição neste estudo, como parecerista, indagando-me a fim de que eu pudesse desenvolver meu trabalho de forma mais consistente.

À Msc. Dalvane Althaus, além de membro da banca, é, juntamente com o orientador deste trabalho, grande responsável pelo meu desenvolvimento, a quem tive o privilégio de conviver e receber valiosas orientações durante a minha participação na iniciação científica, e demais projetos.

Aos professores do curso de Licenciatura em Letras, que contribuíram com a minha formação nesses quatro anos de graduação, especialmente à professora Dr<sup>a</sup>. Didiê Ana Ceni Denardi e a Prof<sup>a</sup>. Msc. Denize Terezinha Teis, minhas orientadoras de estágio.

Às colegas de grupo de Pesquisa UTFPR - CNPq LAD' Humano, pelo companheirismo, pelas discussões, debates e estudos ao longo dos últimos dois anos.

Aos meus colegas de faculdade, pelo apoio e cooperação ao longo desses quatro anos. Especialmente à Letycia Fossati Testa e à Ivonete Dias, minhas mais verdadeiras amigas, com quais tive a honra de conviver nesses quatro anos. Também às minhas amigas e amigos fora do curso, que sempre me apoiaram e são responsáveis, de alguma forma, pela pessoa que sou hoje.



A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2009, p.486)

## RESUMO

O foco deste estudo é apresentar uma análise do fenômeno linguístico denominado reformulação, que corresponde ao momento em que o falante retoma o seu enunciado e o modifica em algum grau. Assim, a ênfase está em analisar quando esse fenômeno ocorre na materialização do discurso na modalidade oral da língua. O objetivo é compreender por que os falantes utilizam esse recurso quando dão forma linguística a uma ideia, mesmo possuindo o código linguístico necessário. O método de produção de dados é o da autoconfrontação (cf. FAÏTA, 1996; CLOT, 2010), realizada por e com dois alunos pertencentes a uma instituição pública de ensino superior. Para a análise, foi necessário realizar a transcrição do material audiovisual resultante da intervenção, de acordo com as normas do projeto NURC-SP (Preti, 1999). Sendo assim, objetiva-se a compreensão da reformulação em situação específica de autoconfrontação. A fundamentação teórica para a análise do material verbal produzido terá como base a relação entre pensamento, linguagem e consciência, presentes, principalmente, em Vigotski (2009) e Bakhtin (2009) e em estudos já realizados sobre a reformulação no Brasil, entre eles o de Barros (1999) e o de Hilgert (1999). Os resultados revelam que a reformulação vai além da adequação sintática, indicando uma dificuldade do sujeito em se posicionar discursivamente diante do pesquisador que conduz a autoconfrontação e, possivelmente, diante de si mesmo.

Palavras- chave: Reformulação; Autoconfrontação; Desenvolvimento.

## ABSTRACT

The objective of this study is to present an analysis of the linguistic phenomenon called “repair”, which corresponds to the moment when the speaker realizes that he makes a mistake, and revisits the utterance to modify it on some level. The focus of this paper is to analyze when this phenomenon occurs in the materialization of speech, specifically in oral language. The purpose is to understand why the speaker makes a repair when he gives linguistic form to an idea, even when he masters the necessary language code. We will discuss this phenomenon in the specific situation of self-confrontation (cf. FAÏTA, 1996; CLOT, 2010), involving two higher education students who took part in an action aimed to develop the students’ activity. The audio-visual material resulting from the intervention was transcribed according to the norms of the NURC-SP project (PRETI, 1999). Therefore, we aimed to understand utterance repair self-confrontation situations. The theoretical basis for the analysis of the verbal material produced will be the relationship between thought, language and consciousness in Vygotsky (2009) and Bakhtin (1999), and previous studies on the utterance repair in Brazil, including Barros (1999) and Hilgert (1999). The results reveal that the repair goes beyond syntactic adequacy. It indicates it is difficult for the subject to discursively position himself in relation to the researcher and possibly in relation to himself.

Keywords: Repair; self-confrontation; development.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aluno "A" debruçado.....	45
Figura 2. Professor "descendo" até os Alunos.....	45
Figura 3. O Aluno "A" "desperta" para a aula .....	45
Figura 4. Aluno "A" em situação considerada "padrão".....	45

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Normas para transcrição de textos orais .....	17
Tabela 2. Reformulação adjacente do "Aluno A" .....	38
Tabela 3. Reformulações adjacentes da "Aluna B" .....	41
Tabela 4. Reformulações não adjacentes do "Aluno A" .....	43
Tabela 5. Relação de paráfrase .....	47
Tabela 6. Relação de Correção .....	47
Tabela 7. Reformulações não adjacentes da "Aluna B" .....	48
Tabela 8. Relação de correção .....	52
Tabela 9. Relação de paráfrase .....	52

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	15
<b>2 A LINGUÍSTICA E A PSICOLOGIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL</b> .....	19
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1.1 Língua oral e língua escrita .....	23
2.1.2 A reformulação .....	24
2.1.3 Pensamento e linguagem: diálogos teóricos entre Bakhtin e Vigotski.....	27
2.2 UMA OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	30
2.2.1 A autoconfrontação.....	30
2.2.2 Método, a linguagem, a consciência e o desenvolvimento .....	32
<b>3 ANÁLISE DE DIÁLOGOS PROVENIENTES DE SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES</b> .....	36
3.1 REFORMULAÇÕES ADJACENTES .....	37
3.1.1 Reformulações adjacentes do “Aluno A” .....	37
3.1.2 Reformulações adjacentes da “Aluna B”.....	41
3.2 REFORMULAÇÕES NÃO ADJACENTES .....	42
3.2.1 Reformulações não adjacentes do “Aluno A” .....	43
3.2.2 Reformulações não adjacentes da “Aluna B” .....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56



## INTRODUÇÃO

O estudo que apresento teve seus primeiros passos realizados antes mesmo das atividades formais relacionadas à produção do trabalho de conclusão de curso. O interesse pelos estudos em Linguística iniciou-se logo no primeiro período cursado, por meio das aulas de Linguística Geral, seguidas das disciplinas de Linguística Teórica e Linguística Aplicada, que foram ministradas pelo orientador deste trabalho. Assim, ao longo da minha graduação surgiu um convite para dar continuidade aos meus estudos nessa área, quando iniciei algumas leituras nesse campo de estudos. Após alguns meses, surgiu a oportunidade de trabalhar em projetos de extensão, logo após em iniciação científica, resultando em mais de três anos de trabalho com este mesmo orientador.

Esse período de estudos, pesquisa e extensão foi um ponto crucial na minha formação, resultando em objetivos claros de trabalho e de interesse por, particularmente, a relação entre o pensamento, a linguagem e a atividade humana, pois, como afirma Bakhtin: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2011, p. 261).

Dessa trajetória acadêmica, resulta este trabalho de conclusão de curso, que é uma oportunidade de apresentar os estudos que se derivam dessa etapa da minha formação.

Este trabalho pretende compreender as dificuldades que o sujeito enfrenta ao dar forma linguística a uma ideia. Para isso, focalizaremos a função de um fenômeno no texto oral, a reformulação, ou seja, ao momento em que o sujeito, ao longo da sua fala, ao perceber que cometeu algum equívoco, retoma o enunciado para corrigi-lo em algum grau.

É importante ressaltar que, devido a esse estudo já vir sendo realizado ao longo de minha trajetória acadêmica, já tive a oportunidade de apresentar um trabalho sobre este mesmo objeto de estudo em um evento, o SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais), em sua oitava edição, que ocorreu no ano de dois mil e quinze. No entanto, no presente trabalho, tenho a oportunidade de aprofundar as análises, visto que poderei apresentar o devido aporte teórico necessário.

Para isso, este trabalho tem em vista o estudo da reformulação, com uma perspectiva ampla, que levará em conta as implicações dos processos correspondentes à materialização do discurso, e da relação entre o pensamento e a linguagem. Como será visto ao longo da investigação, as análises diferem das apresentadas em estudos já realizados sobre a

reformulação, como as de Barros (1999) e Hilgert (1999). Esses autores nos servirão de ponto de partida para a definição desse fenômeno linguístico, mas que a compreendem como um resultado da busca do entendimento entre locutor e interlocutor e/ou uma dificuldade de adequação sintática que o sujeito enfrenta na construção da sua fala. No entanto, pretendemos, a partir da opção teórica realizada, ampliar essas conclusões já realizadas. Para isso, será necessário articular contribuições de outros autores que têm como objeto de estudo a linguagem, o pensamento e o desenvolvimento humano. Dentre eles, Bakhtin/Volochínov (2009), Clot (2007; 2010), Lima (2013), Vigotski (1996; 2009) e Volochinóv (2013).

A partir desse aporte teórico, a reformulação será estudada tendo em vista a afirmação de Vigotski de que: “o pensamento não se exprime em palavras mas nela se realiza” (2001, p.409). Partimos do problema de que há falantes que, em determinadas situações, não conseguem dar forma linguística a uma ideia em uma primeira tentativa, mesmo tendo o domínio do código linguístico necessário. Em outros termos, o sujeito acaba recorrendo a mais de uma tentativa para construir seu enunciado.

Esse estudo se focalizará na reformulação na oralidade, que ocorre, especificamente, em diálogos resultantes do emprego do método de autoconfrontação<sup>1</sup> (cf. FAÏTA, 1997; CLOT, 2010). Sendo assim, pretendemos identificar e estudar esse fenômeno linguístico dentro de um gênero discursivo específico.

A produção de dados é resultante de um trabalho realizado por duas acadêmicas do curso de licenciatura em Letras Português-Inglês, com dois alunos pertencentes a uma instituição pública de ensino superior brasileira. Com isso, o objetivo foi desenvolver a atividade discente dos que se voluntariaram para participar do método, resultando em uma possível contribuição para o desenvolvimento do processo de ensino naquela instituição.

Sendo assim, diferentemente dos estudos de Barros e Hilgert (1999), que realizaram suas análises tendo como base diálogos do gênero inquérito, pertencentes ao *corpus* do projeto NURC/SP<sup>2</sup>, este estudo tem como objeto interações verbais que ocorrem, especificamente, nas sessões de diálogos produzidos por meio do método de autoconfrontação. Esse método, que é “[...] destinado a desenvolver o poder de agir desses mesmos interlocutores sobre o próprio meio e sobre eles mesmos” (CLOT, 2010, p. 227), é empregado pela Clínica da Atividade<sup>3</sup>, e consiste em colocar o sujeito diante da sua própria

---

<sup>1</sup> Método empregado pela Clínica da Atividade, que será devidamente abordada no capítulo dois deste trabalho.

<sup>2</sup> Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta de São Paulo, pertencente ao núcleo da USP.

<sup>3</sup> Clínica da Atividade é a denominação escolhida por Yves Clot para o método desenvolvido por ele e sua equipe no Conservatoire National des Arts et Métiers.

imagem a fim de descrever e analisá-la diante de um mediador. Esse mediador não desempenha o papel de um entrevistador, ou um mero expectador/pesquisador, mas sim de um sujeito que realiza perguntas aos indivíduos quando confrontados com sua própria imagem a fim de aprofundar a análise conjunta de sua respectiva atividade.

A intervenção, ou seja, a realização dessa ação que utilizou o já referido método realizada com e por alunos, como mencionado anteriormente, não teve como único objetivo fornecer material para um estudo acadêmico. Mais que isso, objetivou-se, antes de tudo, compreender a atividade dos alunos que se voluntariaram para participar do método, e possivelmente desenvolver a atividade discente em sala de aula e, conseqüentemente, o processo de ensino na instituição. Afinal, a atividade de ensino não se realiza apenas pela atividade docente, pois é no encontro desta com a atividade dos alunos que o processo de ensino-aprendizagem se realiza. Segundo Freire: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2011, p.25). Dessa forma, objetivamos dar uma contribuição para a sociedade, na forma de alguma melhoria no processo de ensino-aprendizagem em uma instituição educacional, já no momento da construção desse material de análise.

Para compreensão dos dados, logo no capítulo um serão colocados os procedimentos metodológicos necessários para a produção dos respectivos dados.

No capítulo dois, faremos uma discussão sobre a interdisciplinaridade que a análise do objeto de estudo requer. Esta consiste na aproximação de duas grandes áreas do conhecimento, a da Língua e a da Psicologia. Esse encontro teórico se realizará por meio dos seguintes autores: Bakhtin e Vigotski. Serão traçados entre eles paralelos e relações entre suas teorias, visando mostrar a complementação que há entre seus estudos.

Ainda no capítulo dois, nos itens subsequentes, iniciaremos, propriamente dita, a fundamentação teórica. Nela haverá uma contextualização dos estudos sobre as especificidades do texto oral e sobre as investigações já realizadas sobre a reformulação. Em seguida, serão articulados os estudos da relação entre o pensamento e a linguagem sob a perspectiva teórica bakhtiniana e vigotiskiana.

Ainda no capítulo dois, serão tratadas as especificidades da nossa proposta metodológica, que, por sua vez, possui uma densa fundamentação teórica. O entendimento dela poderá esclarecer a situação em que o sujeito se encontra quando enuncia e o que isso pode acrescentar para a compreensão da função do fenômeno de reformulação. Afinal, a

situação concreta de enunciação se constitui como uma força composicional no enunciado. (BAKHTIN, 2011).

No capítulo três, será realizada a análise de recortes do material produzido e transcrito resultante das sessões de autoconfrontações. As escolhas desses trechos serão feitas de acordo com a identificação de uma reformulação e com contribuições que sua análise poderá trazer. Os trechos escolhidos visaram reunir o material necessário para compreender como ocorre a reformulação e suas distintas funções em uma dada situação discursiva.

No último capítulo, serão traçadas algumas conclusões sobre as análises realizadas e discussões sobre as possíveis contribuições dos resultados. Além disso, apresentaremos sugestões de estudos que ainda podem ser realizados sobre a reformulação, pois esse campo se inclui em um espaço de dificuldades e/ou impedimentos que os sujeitos enfrentam ao enunciar, o que ainda hoje parece carecer de estudos.



## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC –, no ano de dois mil e catorze, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de uma ação de formação docente continuada no ensino superior em uma universidade pública.

A ação foi realizada por Lima (2014) e Althaus (2014) e pertence a um conjunto de ações do Programa de Formação Docente Continuada: “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar & refletir”, realizada com o departamento de Matemática, empregando o método de autoconfrontação. Este consiste em realizar filmagens da atividade do professor em sala de aula, a fim de registrar seu trabalho em vídeo. Em seguida, o professor é convidado a observar um trecho de sua aula a fim de descrever sua ação para si mesmo, para um mediador e posteriormente para outro colega de trabalho. É importante esclarecer, conforme Althaus (2013), essa ação atribui aos professores como:

enquanto protagonistas de seu processo de formação continuada, tiveram a liberdade para indicar qual aula (horário, turma, disciplina, etc.) seria observada e filmada, podendo – além disso – participar da seleção do trecho de aula que seria objeto de diálogo e reflexão. (p. 19)

Essa ação ocorreu no âmbito de outras intervenções que utilizam o mesmo método, e sempre objetivando o coletivo de professores. No entanto, no decorrer da realização dessa, verificamos a necessidade de realizar uma ação semelhante com os alunos, com o objetivo de compreender a atividade discente e a sua correlação com a atividade docente, visando oferecer uma oportunidade de desenvolvimento para, nesse caso, os discentes.

Sendo assim, foi realizado um convite a dois discentes de cursos diferentes, uma pertencente ao curso de Licenciatura em Matemática, e o outro pertencente ao curso de Engenharia Mecânica. Ambos de uma mesma instituição pública de ensino superior. Para a escolha desses discentes foi necessário fazer uma adaptação nos procedimentos que vinham sendo realizados até então. Afinal, não apresentamos a proposta a um coletivo de alunos qualquer, mas sim àqueles já presentes nas filmagens realizadas em sala de aula dos professores do departamento de Matemática que se voluntariaram para a ação de formação docente continuada. Além disso, não apresentamos nossa proposta de trabalho a todos os alunos presentes nas filmagens, mas sim a dois alunos específicos. Essa escolha não se deu de modo aleatório, mas sim pautada nas atividades que esses alunos realizaram em sala de aula.

No que tange à aula do professor da disciplina ministrada no curso de Engenharia Mecânica, foi chamado um aluno que apresentou uma atividade relacionada à atividade do professor. Esse aluno, que em um primeiro momento estava debruçado sobre sua carteira, acabou despertando após o professor “descer” entre as carteiras e ir até o final da sala, se aproximando dos discentes, questionando-os sobre a matéria.

Já no que concerne à aula do segundo professor envolvido na ação, que ministrou aula no curso de Licenciatura em Matemática, foi realizado o convite a uma aluna que durante a aula resolve um exercício no quadro, desempenhando assim um papel ativo na construção do conhecimento.

Para melhor compreender a correlação entre essas duas ações, entre aquela realizada com os docentes e esta, que foi realizada com os discentes, é importante destacar que ambas as atividades identificadas acima, dos alunos, foram resultado das intervenções dos professores em sala de aula. O fato de a aluna ir ao quadro ocorreu mediante ao convite do professor. E com o outro aluno, que “despertou” para aula, ocorre, aparentemente<sup>4</sup>, porque o professor vai até os alunos e os questiona, ou seja, interage.

Ambos foram chamados e concordaram, voluntariamente, em participar de todas as etapas do método.

Para compreender o método, é necessário conhecer como ele é realizado. Este consiste em cinco etapas; 1) formação de um coletivo de profissionais voluntários; 2) formação de uma dupla de profissionais voluntários; 3) observação do sujeito em situação de trabalho; 4) gravação em vídeo do sujeito em situação de trabalho, o que será usado posteriormente para análises; 5) confrontação do profissional com a gravação da sua atividade em vídeo na presença do mediador (CLOT, 2010, p. 239-240).

A realização das etapas do método, especificamente o passo cinco, corresponde ao momento da confrontação do sujeito com a própria imagem diante do mediador, que resultou em diálogos que foram gravados em material audiovisual. Para possibilitar a análise, foi necessário realizar sua transcrição. Optamos por fazê-la de acordo com as normas do projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (cf. PETRI, 1999). O uso desse modelo de transcrição se torna pertinente a este estudo devido à possibilidade de marcar no texto transcrito fenômenos do texto oral, como pausas, truncamentos e alongamentos, conforme podemos conferir na tabela abaixo:

---

<sup>4</sup> Essa relação será analisada no capítulo correspondente à análise.

Tabela 1. Normas para transcrição de textos orais

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou Segmentos	( )	do nível de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razoes ... que fazem
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ...
Comentários descritivos do Trancritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de Vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham 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 de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, eh, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Fonte: extraída de Preti (1999, p. 11)

Nesse modelo de transcrição não é realizada a higienização do texto, ou seja, não são alterados os supostos “erros” cometidos pelos falantes, deixando perceptíveis as dificuldades do sujeito, que, por sua vez, consistem em nosso objeto de estudo.

No entanto, é importante ressaltar que neste trabalho será realizada a análise de uma parte dos dados produzidos. Isso significa que apenas os dados que compõem as

autoconfrontações simples serão utilizados para seleção de trechos para a análise, havendo a possibilidade de em um trabalho futuro analisar o restante do material produzido, ou seja, as autoconfrontações cruzadas.

Ao longo da realização dessa ação com os discentes, na qual fui mediadora, ou seja, conduzi o método, fazendo indagações aos participantes voluntários, com a finalidade analisar conjuntamente com eles suas respectivas atividades. Nesse processo, pude vivenciar as dificuldades da realização do método, pois a função do mediador é complexa. Afinal, consiste em levar o sujeito ao desenvolvimento da sua atividade e, para isso, é necessário que ele, por meio do diálogo, alcance a percepção de outras maneiras de realizar sua atividade, procurando, dessa forma, instaurar, segundo Clot (2010), seu poder de agir.

Devido a essa experiência como mediadora e a minha trajetória de estudos, pretendo analisar aqui um fenômeno linguístico que ocorre nesses diálogos, a fim fornecer para o mediador uma possibilidade de compreensão dos momentos em que o sujeito reconstrói seu discurso.

## 2 A LINGUÍSTICA E A PSICOLOGIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Para a efetivação da análise que pretendemos realizar, será necessário trazer contribuições dos estudos da Psicologia e da Linguística. Será a aproximação dessas duas áreas que subsidiarão este estudo.

Basearemos, fundamentalmente, na Linguística, conforme será estudado o acontecimento do diálogo, mais precisamente no conceito de interação verbal, que “constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.127). Buscaremos, especificamente, a compreensão do processo de materialização do enunciado, para, posteriormente, compreender o momento em que o sujeito, ao formular um enunciado, esbarra em uma dificuldade (LIMA, 2010) e/ou o reconstrói sintática e semanticamente. Isso resulta no fato de que para dizer o pretendido o sujeito acaba lançando mão de uma segunda tentativa.

Podemos considerar que a dificuldade em enunciar também pode ser uma dificuldade de o sujeito se constituir. Afinal, é “na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1966, p. 459). Assim, sendo a constituição do sujeito como indivíduo objeto de estudo da área da Psicologia, esse campo do conhecimento também subsidia este estudo.

Mais que isso, a linguagem é o material disponível para a realização de qualquer estudo psicológico.

É um axioma da psicologia científica a impossibilidade da comunicação imediata entre as almas. Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. (VIGOTSKI, 2009, p. 11)

Tendo em vista essa interdisciplinaridade, o encontro entre a Linguística e a Psicologia se realizará neste trabalho por meio da aproximação das ideias de Bakhtin, que tem como objeto de estudo a linguagem, e Vigotski, que também traz estudos sobre a linguagem, por um viés mais psicológico.

Os dois autores mencionados são russos e tiveram quase o mesmo cenário de produção acadêmica. Ambos nasceram em anos próximos, no final do século XIX. A relação entre Bakhtin e Vigotski já foi apontada por outros estudos, dada a sua importância, afinal, há

muito em comum entre o que eles fizeram respectivamente em seus campos de estudos, além da notável existência de pontos em comum entre suas teorias. Como afirma Freitas: “São autores que realizam de fato um rompimento com a positividade da ciência em seu tempo, em que o homem é considerado um objeto e os fatos sociais são vistos como coisa” (2005, p. 301).

Vigotski ascende no panorama da psicologia com uma proposta diferenciada, na qual o sujeito não é apenas resultado de processos de inibição e excitação do meio (VIGOTSKI, 2007; 2009), como alguns dos autores da área da psicologia vinham até então trabalhando. Dominada por um cenário de explicações de cunho científico-natural, a Psicologia vinha ligando o estudo do comportamento humano ao dos animais. No entanto, para Vigotski, “o sujeito não se constitui a partir dos fenômenos internos nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio. O sujeito se constitui na relação.” (VIGOTSKI *apud*, FREITAS, 2005, p. 300). Observamos que Vigotski acaba dando novos rumos aos estudos da psicologia, desvencilhando-a de um fracasso eminente. Isso porque é clara a existência de uma grande diferença cognitiva entre o ser humano, que modifica e ao mesmo tempo é modificado pelas relações sociais e pelo meio, e o restante dos animais, que são resultantes exclusivamente do seu meio natural.

Bakhtin causou uma ruptura no campo linguístico, principalmente quando critica a corrente estruturalista, uma influente escola de abordagem linguística pautada na premissa de Saussure<sup>5</sup>, que separava a língua da fala e elegeu a língua, que corresponderia à parte social, como objeto da Linguística. Deixou-se de lado a fala, que, segundo sua teoria, é individual. Sendo assim, Saussure prioriza estudar os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, essa língua que “é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação” (SAUSSURE, 2006, p.22). Para Bakhtin, a língua abarca a instância da interação. A linguagem para este autor se constitui como uma atividade social. Essa nova concepção de linguagem se pauta pela relação do indivíduo com a sua cultura e a sociedade, como podemos conferir:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico

---

<sup>5</sup> (1857- 1913) Linguista e filósofo suíço, cuja teoria, em seu livro póstumo, *Curso de lingüística geral*, serviu de base para o surgimento da Linguística como ciência.

de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.127).

Segundo Freitas (2005), as teorias de Vigotski e Bakhtin diferem do que havia em seus respectivos cenários de produção. Ambos construíram uma visão totalizante e não fragmentada da realidade, compreendendo o homem como um conjunto de relações sociais. Eles contrariaram, dessa maneira, as dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo, pautando-se em suas visões sobre a ciência humana no método dialético.

Essa influência, que possivelmente estes dois autores possuem, visto que ambos apresentam semelhança teórica, advém da corrente materialista histórica dialética proposto por Marx, principalmente no livro *O Capital de 1867*, que nega o idealismo proposto anteriormente por Hegel. Tanto é que o livro de Bakhtin e/ou Volochínov que mais será utilizado neste trabalho chama-se: *Marxismo e filosofia da Linguagem*, de 1929. Para Marx, a história não é apenas uma sucessão de eventos, mas é o motor interno que produz os acontecimentos. Ou seja, no materialismo histórico dialético “a produção e superação das contradições são o movimento da história” (CHAUÍ, 2012, p.45). Nesta perspectiva, o ponto pertinente para este estudo é compreender a capacidade que o meio modificado pelo homem tem ao retroagir e modificar o próprio homem. Segundo Chauí, sobre a teoria de Marx: a “realidade é um movimento de contradições que produzem e reproduzem o modo de existência social dos homens, e que, realizando uma volta completa sobre si mesma, pode conduzir à transformação desse modo de existência social.” (CHAUÍ, 2012, p.59-60). Tendo essa perspectiva, principalmente no que concerne à constituição do ser humano, não se pode colocar a linguagem como um objeto inerente à materialidade humana. Como substância material, a linguagem faz parte da motricidade histórica do desenvolvimento social do ser humano (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009).

Para exemplificar esse encontro teórico entre Bakhtin e Vigotski, que servirá de suporte teórico para as análises que serão realizadas, serão expostos aqui paralelos entre as teorias dos autores, desencadeando assim o estudo sobre a relação entre a linguagem e a consciência. É importante frisar que essa relação será tratada com maior profundidade no subcapítulo que concerne à fundamentação teórica, e também metodológica. Afinal, eles trazem o aporte teórico tanto para a produção, quanto para a compreensão dos dados deste trabalho.

Segundo Freitas (2005), para os dois autores:

[...] a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sócio-histórica, portanto pela mediação da linguagem. Vigotski e Bakhtin conferem à linguagem o caráter de aspecto diferenciador entre o homem e o animal. [...]. O homem ascende à humanidade, transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com o outro. (p. 303)

Além do aprofundamento desse encontro teórico, serão apresentados no próximo item outros estudos indispensáveis para a compreensão da reformulação de enunciados como objeto de investigação, como a diferença entre a produção oral e escrita, a reformulação, terminando com a relação entre o pensamento e a linguagem.

## 2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reformulação já foi estudada no Brasil, por exemplo, no livro “Análise de textos orais”, de organização de Dino Preti (1999), especificamente, em dois artigos que pertencem a esta obra, sendo eles: *Procedimentos de reformulação: a paráfrase*, de autoria de José Gaston Hilgert, e *Procedimentos de reformulação: a correção*, de Diana Luz Pessoa de Barros. Esses estudos servirão como ponto de partida teórico no que concerne ao entendimento da reformulação para o nosso trabalho.

É importante ressaltar que em outras obras o problema de construir linguisticamente uma ideia já vem sendo questionado e estudado há algum tempo. Mas, conforme apontado a seguir pelos autores, ainda há uma lacuna no que concerne ao estudo da verbalização do pensamento, e seus possíveis problemas. Como podemos conferir:

A atividade mental tende desde a origem para a expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida (não nos ocuparemos aqui do problema muito complexo das causas e condições do bloqueio) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 122).

Para tentar contribuir para o esclarecimento desse “problema muito complexo”, que é o momento em que o sujeito não consegue formular um enunciado na sua primeira tentativa e mesmo em outras, ou até o faz, mas acaba retornando a ele por algum motivo, nosso estudo terá, como já mencionado, ponto de referência nos trabalhos de Barros (1999) e Hilgert



(1999). Afinal, esses autores nos trouxeram alguns aspectos sobre a reformulação, que, nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2009), também podem ser compreendidas como uma “freada” na expressão externa da atividade mental. Contudo, esses autores não esgotaram em sua totalidade o assunto. Evidentemente também não o faremos, mas visamos dar uma contribuição para esse campo, que ainda parece carecer de estudos.

### 2.1.1 Língua oral e língua escrita

O material de análise, como já mencionado, consistirá em diálogos que ocorrem na forma de produção oral da língua. Portanto, devemos considerar as particularidades dessa forma de texto, que, segundo alguns autores, difere, em alguns aspectos, do texto escrito.

Durante muito tempo o texto oral não teve o mesmo prestígio da língua escrita e talvez ainda não tenha. Como consequência disso, esse tipo de produção foi esquecida, durante muito tempo esquecida, e por isso é menos estudada no meio acadêmico. Segundo Marcuschi (2008), a suposta “superioridade” do texto escrito ocorre devido à escrita ser adquirida em contextos formais, ser pautada por um padrão e possuir uma faceta mais institucional do que o discurso oral, resultando que por muito tempo ela foi considerada como uma atividade superior se comparada à produção oral. No entanto, Marcuschi afirma que “os processos de compreensão desenvolvidos na oralidade são os mesmos que na escrita, variando as formas de implementação em virtude das condições de produção, em especial quando o texto se dá no formato dialogado” (2008, p. 124). Serão essas especificidades das “formas de implementação” (2008, p. 124) da produção discursiva oral, que diferem das da escrita, que temos por objetivo compreender, ao estudar a reformulação.

A primeira diferença, como aponta Marcuschi, é que a oralidade corresponde a “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” (2008, p. 25). Ou seja, na fala oral não precisamos utilizar a tecnologia da escrita: a oralidade não requer necessariamente aspectos gráficos, somente sonoros.

Além da distinção pontuada acima, há uma diferença primordial entre essas duas modalidades de produção textual, que, segundo Hilgert (1999, p. 107), está no modo com que ambas se registram no tempo. Na escrita há dois momentos. O primeiro se refere ao do planejamento do texto, e o segundo corresponde à escrita de fato. Esse tempo que temos entre

os dois processos possibilita estender o planejamento conforme a necessidade que o sujeito tem. Já na fala, o planejamento e a produção praticamente coincidem, pois o sujeito preocupa-se com o “que dizer” e “como dizer” quase que ao mesmo tempo, deixando, frequentemente, visíveis as marcas do planejamento necessário para a formulação do enunciado.

Essas marcas devem-se ao fato de que o falante, ao iniciar um turno de fala, tem apenas uma vaga idéia do que vai dizer, como pontuado por Hilgert: “em geral, ele toma a palavra e segue com ‘destino incerto’, que só se definirá na evolução, ou seja, na sequência da formulação. Nesse sentido, então, construir o texto consiste em também planejá-lo.” (1999, p. 107).

### 2.1.2 A reformulação

Ao analisar a transcrição de textos orais, podemos perceber as marcas desse processo complexo da fala, em que é planejado e proferido determinado enunciado quase que simultaneamente. Esse complexo processo, algumas vezes, resulta em dificuldades que o falante enfrenta ao formular linguisticamente uma ideia. Essas marcas podem aparecer em forma de pausas, prolongamentos das vogais e truncamentos, que acabam dando ao texto certa descontinuidade. (HILGERT, 1999, p. 107-110)

Para garantir que o diálogo seja bem sucedido, segundo Hilgert (1999), o falante pode recorrer a pausas, alongamentos ou repetições, que lhe darão um tempo necessário para o planejamento. Em outros termos, o sujeito procura tempo necessário para formular ou reformular seu discurso. Podemos então afirmar que as descontinuidades são marcas constituintes do discurso oral.

Por isso, normalmente, quando as pessoas estão prestes a fazer um discurso para várias pessoas, ou até mesmo uma apresentação de trabalho, tentam treinar ou escrever sua fala antes. Assim, elas se desvencilham, ou ao menos tentam, afastar esse problema do planejamento durante a fala. Podemos observar que, por exemplo, em discursos de Chefes de Estado, eles, normalmente, apenas transferem o texto escrito previamente para o texto oral. Por isso, é importante esclarecer que, quando aqui pontuamos as especificidades do texto oral, não estamos falando desse tipo de discurso, mas sim da produção oral, que é oral desde a sua gênese e não foi em nenhum momento preparado previamente pelo locutor.

Além dessas marcas mencionadas, também estão visíveis momentos em que o falante modifica parcial ou totalmente o que foi dito anteriormente, o que ocorre quando o falante só

percebe o problema depois de já ter realizado sua fala. Em outras palavras, ele reformula seu enunciado anterior por algum motivo. É esse momento particular da fala oral que objetivamos identificar e analisar nas transcrições.

Como já esclarecido, a reformulação é o momento em que o sujeito retoma o que foi dito e o modifica em algum grau, podendo resultar em uma paráfrase ou correção. A diferença entre a paráfrase e a correção, segundo Hilgert (1999, p. 111-113), está na relação entre o enunciado de origem e o enunciado reformulado. Se houver entre eles uma equivalência semântica, se trata de uma paráfrase. No entanto, quando há um contraste semântico entre os enunciados, se trata de uma correção. Porém, é importante ressaltar que nem sempre essa fronteira entre o que é uma correção ou uma paráfrase fica evidente. O relevante para este estudo é que em ambas a função primordial é a mesma, que é segundo Barros (1999, p.143) “consertar ‘erros’ e inadequações”. Ao melhorar a adequação do enunciado, o locutor e o interlocutor procuram assegurar a função primordial do acontecimento do diálogo, que é a compreensão e cooperação entre os participantes da conversa. Afinal, segundo Barros (1999), é preciso ter uma espécie de cooperação entre locutor e interlocutor para que o diálogo ocorra.

Ainda sobre a reformulação, é importante ressaltar, conforme apontado por Barros (1999) e Hilgert (1999), que ela pode ocorrer de diferentes formas. Para compreender um pouco mais a reformulação, será tomado de empréstimo a classificação realizada por esses autores. Contudo, apresentaremos apenas as classificações que são necessárias para a compreensão dos dados analisados neste estudo, lembrando que os autores apresentam outras, havendo interesse, é possível conferi-las em seus respectivos textos<sup>6</sup>.

Para a primeira distinção é preciso compreender que há dois tipos de problemas que envolvem a formulação de um texto oral. Um deles é de ordem prospectiva, que ocorre quando o falante dele se dá conta antes mesmo de materializar a sua fala. O outro é de ordem retrospectiva, que ocorre quando o sujeito só percebe as inadequações quando elas “já estão linguisticamente inseridos na formulação do texto” (HILGERT, 1999, p. 108). Mesmo os prospectivos podem ficar evidentes no discurso, como em momentos que o falante recorre ao uso de pausas, alongamentos e repetições que fornecem o tempo necessário para procurar uma formulação adequada. Já os retrospectivos, por sua vez, ficam bem mais evidentes, pois o sujeito “**interrompe**, de certa forma, a sucessão de enunciados que realiza o percurso

---

<sup>6</sup> BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação: a correção. E, HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. Ambos encontram-se no livro: PRETI, Dino. (org). **Análise de textos orais**. 4 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

informal de seu turno e se atem a um deles, retomando-o” (HILGERT, 1999, p. 111 – grifo do autor).

Outra classificação importante se refere a como a reformulação acontece em dois diferentes espaços temporais dentro do discurso. Como será observado na análise de dados posteriormente, elas podem ocorrer ao longo da enunciação de forma adjacente ou não adjacente. As adjacentes surgem imediatamente após o enunciado de origem. Esse tipo de reformulação acaba exercendo uma função mais local na composição da trama conversacional. Para exemplificar isso, apresentamos um trecho do trabalho de Hilgert (1999, p. 115), em que ele considera uma reformulação/paráfrase adjacente. No trecho abaixo o autor marcou o enunciado Matriz, ou de origem, com a letra “M” e o enunciado reformulado com a letra “P”, pois a reformulação ocorre pela realização de uma paráfrase:

(8)  
 L1: porque realmente houve assim uma: .... uma fuga  
 do engenheiro  
 M | da...da área de produção...  
 P | dos laboratórios de experiências para...  
 (linhas 551-555)

Já na não adjacente, há uma distância entre o enunciado de origem e o reformulado. Acaba, portanto, que entre esses dois enunciados surgem outros enunciados. Neste último caso, só depois de algum tempo o falante retoma e reformula o enunciado de origem. Assim, esse tipo de reformulação, segundo o autor, funciona para estruturar de forma mais abrangente o tópico conversacional (Hilgert, 1999, p. 116-117). Pode-se observar este tipo de reformulação no exemplo dado pelo autor (HILGERT, 1999, p.116), que, assim como no anterior, marcou o enunciado matriz, ou de origem, com a letra “M” e o reformulado com a letra “P”:

| L1: diz que... otorrino... é uma coisa que dá  
 M | muito dinheiro... psiquiatria pô... dando  
 | ... certo?  
 São Paulo é uma cidade cheia de problemas...  
 ((falou rindo))... então a psiquiatria está  
 ótimo...e de que que você precisa de  
 um divã e paciência pra ficar ouvindo...  
 P | diz que está dando muito.... psiquiatria...  
 | otorrino... é outra coisa  
 (linhas:666-672)

Para Hilgert (1999) e Barros (1999), tanto a paráfrase quanto as correções são, na maioria das vezes, realizadas pelo próprio enunciador. Porém nem sempre “auto-iniciadas”, qualificação dada pelos autores quando elas são desencadeadas por quem produziu o enunciado de origem. Há o que os autores chamam de heteroparáfrase ou heterocorreção. Tanto uma quanto a outra, se referem a quando é o interlocutor que faz uma paráfrase ou correção sobre um enunciado produzido pelo locutor. Para exemplificar, segue o trecho abaixo, extraído do texto de Barros (1999, p. 147):

- 1 L1 a irmã dela eu conheço que é jornalista né? é uma  
moça jornalista....  
L2 poetisa

(linhas 622-6224)

Segundo o autor, as reformulações surgem da “suposta possibilidade de o ouvinte não vir a compreender algum enunciado” (HILGERT, 1999, p.108), o que acaba levando o sujeito a buscar a melhor forma de formular o seu discurso. Mas, neste estudo, como já afirmado, serão identificadas outras possibilidades, articulando, para isso, a relação entre a linguagem e o pensamento.

### 2.1.3 Pensamento e linguagem: diálogos teóricos entre Bakhtin e Vigotski

Depois da apresentação sobre as especificidades do texto oral e da reformulação, passamos para os estudos sobre a relação entre o pensamento e a linguagem. Buscaremos esclarecer como essa relação pode ajudar a entender as dificuldades que o sujeito encontra na construção de um enunciado. Para isso, foi necessário nos pautar, principalmente, nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2009) e Vigotski (2001); (2007); (2008); (1996), autores que trouxeram grandes contribuições para o estudo dessa relação.

Na obra intitulada *A construção do pensamento e da linguagem*, lançada em 1934, Vigotski tece várias contribuições para a Linguística, mesmo sendo um autor que direcionou, ao longo de sua carreira, seus estudos para a área da Psicologia. Sobre essa interdisciplinaridade, ele inclusive pontua uma questão metodológica, que foi tomada como base quando iniciados estes estudos. O autor afirma que é “incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas formas

independentes” (VIGOTSKI, 2009, p.396). Isso significa que não podemos estudar a palavra desvinculada do pensamento e nem o pensamento desvinculado da palavra. O autor, ao afirmar isso, tinha em vista uma perspectiva dialética sobre seu objeto de estudo.

Mediante isso, este estudo se guiará, principalmente, pela afirmação de Vigotski de que “o pensamento não se exprime em palavras mas nela se realiza” (2009, p.479). Em outras palavras, o autor nos afirma que o pensamento não apenas se traduz em palavras. O que ocorre é que o pensamento se constrói pela palavra e a palavra vem a estruturar o pensamento e inversamente.

Devido à complexidade do movimento entre a instância do pensamento e a linguagem, a passagem de uma para a outra não ocorre por meio de mera questão de tradução. Se assim fosse, o falante já teria de antemão seu enunciado construído, resultando em uma enunciação sem hesitações ou reformulações. Além disso, não seria preciso preparar previamente um discurso, pois não correríamos o risco de encontrar dificuldades, visto que o sujeito tem os conhecimentos linguísticos necessários para realizar a tradução - lembrando que está sendo realizado este estudo tendo em vista a dificuldade de uma falante enunciar em sua língua materna.

No entanto, como já foi pontuado, o que ocorre na fala é que, ao iniciar um enunciado, “quando muito, tem o falante uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar o seu turno” (HILGERT, 1999, p.107). Essa afirmação de Hilgert nega, assim como fez Vigotski, que o enunciado esteja pronto previamente na atividade mental do sujeito.

Sobre essa passagem, Vigotski aponta o seguinte:

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras. É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras (2009, p.478).

Esse complexo e dificultoso processo de passagem da atividade mental à fala, com que o sujeito se depara ao materializar o seu pensamento, não é causado unicamente por uma possível falta de conhecimento sobre o código linguístico. Afinal, nesse estudo está sendo analisada uma dificuldade que falantes possuem ao exprimir um ideia em sua língua materna. Mesmo considerando que em alguns casos ocorrem dificuldades de adequação sintática ou semântica, não se pode considerar que elas ofereçam grandes impedimentos ao falante, visto que se trata de sua língua materna. Isso se daria diferentemente, se fossem analisadas as falas de um sujeito utilizando uma língua estrangeira, na qual ele tenha pouco domínio.

As dificuldades que o sujeito encontra ao enunciar podem ser, em alguns casos, resultado do momento em que, ao materializar seu pensamento em forma de discurso, ele venha a se deparar com um novo processo que lhe forneça novas exigências, que, até então, na instância do pensamento, não eram necessárias. Nas palavras de Bakhtin/ Volochínov:

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

No trecho acima, Bakhtin/Volochínov mencionam as forças que atuam sobre o movimento de passagem da atividade mental à enunciação, assim como fez Vigotski (2009), e complementa essa ideia trazendo o aspecto das “exigências de adaptação”, que nada mais são do que repensar a atividade mental de acordo com a situação social em que se vai enunciar. Isso acontece porque a situação extraverbal não é apenas uma força mecânica externa à enunciação, mas sim parte integrante dela, ou seja, define tanto a sua composição semântica quanto a sintática (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 79).

Essa materialização da atividade mental necessita que o falante cumpra as “exigências de adaptação”, que até então, no nível somente de atividade mental, não eram necessárias. Esse novo processo pode vir a se apresentar como dificuldades, que o sujeito enfrenta e precisa superar.

Mesmo quando o discurso já foi materializado, as dificuldades para o falante não acabam. Nas palavras do autor: “uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e estável” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV 2009, p.122). Em outras palavras, o que foi materializado retorna ao enunciatário e retroage no seu pensamento, ajudando a definir e estabilizar a sua atividade mental.

Essa busca pela estabilidade, colocada anteriormente, é também a busca pelo entendimento entre os interlocutores, na medida em que determinado sujeito precisa, ao mesmo tempo, de um entendimento consigo próprio, por meio de uma expressão definida e estável, para que o interlocutor também o entenda. Ou seja, quando se enuncia, o falante não afeta apenas ao interlocutor, mas também a si mesmo.

## 2.2 UMA OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

### 2.2.1 A autoconfrontação

Antes de adentrarmos as especificidades do método de autoconfrontação, é necessário visualizar que a linguagem, segundo Vigotski, tem uma função planejadora, que corresponde a uma “atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 11. Grifos do autor). Sendo assim, no momento em que o sujeito fala sobre sua atividade, ele pode encontrar outras formas de fazer a mesma, visto que em situação de diálogo podemos acessar outras maneiras de realizar nossa atividade. Esse processo pode resultar em um desenvolvimento de sua prática, que, por sua vez, é o objetivo do método.

Tendo essa perspectiva acima, partiremos agora para as especificidades da autoconfrontação. Mais que uma opção metodológica que foi utilizada para a produção de dados, ela também faz parte da opção teórica. Afinal, ela traz uma densa base teórica que poderá fornecer esclarecimentos sobre os enunciados produzidos, auxiliando, dessa forma, na compreensão da função da reformulação nesse gênero de diálogo, que é resultante do emprego do método.

A opção metodológica escolhida foi a autoconfrontação, que é um método desenvolvido pelo linguista Daniel Faïta (1997; 2007) e vem sendo empregado na Clínica da Atividade (CLOT, 2010). A autoconfrontação traz articulados os estudos de Bakhtin e Vigotski e de outros autores pautados na ergonomia do trabalho de linha francesa. Esse método tem por objetivo desenvolver o poder de agir do sujeito em sua atividade.

Com essa base teórica, o método propõe tratar a “questão social do trabalho” (CLOT, 2010, p.13). Afinal, para o autor, o trabalho é o meio pelo qual o sujeito se constitui, pois é na “realização de um trabalho ‘bem feito’, aquele em que é possível *reconhecer-se* individual e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável” (CLOT, 2010, p.15). Esse trabalho “bem feito” corresponde à capacidade do sujeito, de no trabalho, recriar, a seu modo, o que outros já haviam feito, resultando, dessa forma, no desenvolvimento do seu poder de agir (CLOT, 2010).

Tendo em vista o objetivo de desenvolver o poder de agir do sujeito em sua atividade, desenvolveu-se um método que leva o sujeito a se confrontar com sua própria atividade, afim de que ele, atuando como especialista em sua própria atividade, verbalize as



suas condutas a fim de redescobrir a sua atividade. Nessa nova situação, que é a de espectador de sua própria atividade, o sujeito acaba se distanciando do momento de execução da mesma, e assim pode estabelecer novas relações. Afinal, é “nesse transito entre as duas situações, nesse deslocamento do vivido – que, tendo sido objeto, torna-se meio – é que esse mesmo vivido desprende-se da atividade, torna-se disponível para a consciência, além de enriquecer as propriedades do contexto” (CLOT, 2010, p.222).

No entanto, para o método alcançar esses objetivos propostos é necessário que a mediação, que acontece por parte de um pesquisador, ocorra. Isso significa que não basta apenas o sujeito estar confrontado com sua própria imagem. A função do mediador é realizar indagações e/ou colocações que visem levar o sujeito a verbalizar e explicar sua atividade (CLOT, 2010). Para essa função do mediador vir a acontecer, é necessário que ele compreenda o método e, sobretudo, o sujeito por meio dos enunciados por ele produzidos, e até mesmo as dificuldades que ele encontra ao descrever a sua própria atividade.

Consideramos que a dificuldade que se apresenta na construção de um enunciado é crucial no desenvolvimento da autoconfrontação. Para conceber isso, nos pautamos na relação que há entre a linguagem e a atividade humana. Segundo Vigotski:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (2007, p. 11).

Tomando essa afirmação de Vigotski, de que a fala tem uma função organizadora, podemos então relacionar que uma possível dificuldade em construir um enunciado sobre sua atividade é uma dificuldade em organizar conscientemente sua própria atividade. Afinal, como apontado pelo autor, a inteligência prática e o uso de signos é a unidade dialética do comportamento humano, isso significa que não podemos desvincular a atividade humana da linguagem (VIGOTSKI, 2007).

Para esse estudo é importante avaliar que, segundo Clot:

A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que julgam ser suas constantes. Assim, eles dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam [...] O aspecto mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre a respeito de sua atividade, **sobretudo quando ele não consegue expressá-lo.** (2010, p. 138-139. Grifos nossos)

Como podemos conferir, o momento em que o sujeito tem dificuldade ao se expressar sobre a sua própria atividade, ou seja, o momento em que, por algum motivo, ele não consegue colocar em palavras a sua atividade é um ponto crucial do método. Tendo em vista esse aspecto, este estudo pretende compreender um fenômeno linguístico que pode evidenciar, em certas ocasiões, essas dificuldades que os sujeitos encontram “ao verbalizarem as condutas que eles observam”. (2010, p. 138-139).

### 2.2.2 Método, a linguagem, a consciência e o desenvolvimento

Além das imagens, é pela troca verbal que o método de autoconfrontação é realizado. Por isso é essencial compreendê-la. Para isso, nada mais apropriado do que se ater ao conceito de dialogismo de Bakhtin. Segundo Brait: “a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto de obras de Mikhail Bakhtin” (2005, p. 89).

Para compreender a capacidade dialógica da linguagem é necessário antes compreender que “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2011, p. 261). E esses enunciados ocorrem de formas relativamente estáveis, de acordo com o campo de atividade do sujeito que enuncia (BAKHTIN, 2011). Além do mais, nunca somos os primeiros a realizar um enunciado, sempre há enunciados anteriores aos nossos, com os quais estabelecemos certa relação. Um enunciado sempre responde a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, antecipa os posteriores, criando com eles, relações de maneiras diversas. Nas palavras do autor: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Sendo assim, na troca verbal o interlocutor é um sujeito ativo, pois o locutor se dirige a ele procurando elaborar o seu enunciado, a fim de criar relações para que se possa estabelecer um diálogo. Isso significa que não se escolhe livremente o gênero, o conteúdo ou o estilo de determinado enunciado, sempre nos atemos à situação real de enunciação, levando em conta o público ao qual nos dirigimos (BAKHTIN, 2011).

O dialogismo é definido pela característica responsiva da linguagem, que ocorre em toda forma de comunicação verbal. Nas palavras de Brait:

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...] O dialogismo diz respeito às relações que se

estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem. (BRAIT, 2005 p.94-95)

Compreender o dialogismo é também compreender o método de autoconfrontação. Afinal, quando o sujeito descreve a sua atividade ao mediador, ele responde a outras instâncias discursivas. Para exemplificar isso, tomamos o que diz Lima (2013) sobre a atividade docente:

1) [...] o que poderão dizer do modo como conduzo minhas aulas?), com isso alterando (ou não) seu modo de agir; 2) [...] o que pensa o mediador a respeito do trecho de minha aula e o que posso lhe dizer em resposta? O que pensei de minha aula quando estava sendo filmada e o que posso pensar e dizer agora em resposta?; 3) [...] a) o que poderei dizer a respeito do trecho de aula de meu colega e o que ele me responderá?; b) o que dirá meu colega sobre o trecho de minha aula, o que poderei responder e qual seria a relação entre tudo o que já foi dito? (LIMA, 2013, p. 68).

Para este estudo parafraseamos esse trecho, para dizer sobre a atividade discente, o que Lima (2013) disse sobre a atividade docente. Afinal, o aluno em situação de autoconfrontação responde questões implícitas como: “o que poderão dizer sobre como eu me porto como aluno?” ou “o que pensa o mediador a respeito de minha conduta de aluno, e o que posso lhe dizer em resposta?”.

Por estarmos sempre respondendo a outros enunciados, por meio deles estamos também nos posicionando em relação a algo. De acordo com Clot (2010, p.132), é pelo enunciado que se pode revelar a “posição” daquele que o produz. Torna-se assim importante compreender o momento em que o falante realiza uma reformulação sobre o que já foi posto em palavras, o que pode ser, em alguns casos, resultado de um reposicionamento do sujeito. Um possível resultado da materialização de sua atividade mental pelo diálogo em situação de autoconfrontação.

Outro ponto que será necessário para compreensão do método é o entendimento acerca da atuação da consciência. Afinal, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), o ato de enunciar pode ser entendido como um momento de atuação da consciência. Nas palavras do autor: “*a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*” (p.34, grifos do autor). É importante ressaltar que a consciência não é um elemento inato que se desenvolve individualmente, mas sim uma “vertente individual que se constrói como derivada e secundária sobre a base social da linguagem” (VIGOTSKI, 1996, p.82). Em outros termos, a palavra é a fonte do

comportamento social e por isso também material da consciência. Afinal, são “os signos que realizam a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo portanto a única forma adequada para investigar a consciência humana” (FREITAS, 2005, p. 303)

Conforme apontado por Bakhtin/ Volochínov (2009), a palavra é o material semiótico sem o qual a consciência não existiria. Dessa forma, a linguagem serve tanto ao discurso interior, quanto ao discurso exterior. A diferença da consciência entre essas duas modalidades do discurso é a sua força de atuação em cada uma delas. Como apontado pelo autor:

Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob forma do discurso interior, o seu estado é apenas um esboço, [...]. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV (2009, p.122).

Colocando essa relação entre a consciência e a linguagem, podemos colocar que a materialização do enunciado pode conter evidências de uma tomada de consciência quando, por exemplo, o sujeito reconstrói o seu enunciado a partir de um reposicionamento sobre dado assunto. Esse movimento ocorre como um possível resultado da passagem do discurso interior ao discurso exterior, pois até então, sob forma de discurso interior, a atuação da consciência era apenas um esboço, mas, conforme se materializa, a consciência passa a atuar de forma mais contundente, podendo conferir ao sujeito novas indagações que o fazem repensar a sua posição.

Quando o sujeito realiza a descrição da sua própria atividade para o mediador ele se torna um “outro” para ele mesmo, fornecendo uma ampliação da consciência (CLOT, 2010). E, como afirma Vigotski: “tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes” (1996 p.82). Com essa afirmação, podemos concluir que em uma situação de autoconfrontação a consciência é ampliada. Sendo assim, buscaremos neste estudo evidências dessa ampliação, que pode acontecer uma tomada de consciência do sujeito sob forma de reformulação de um enunciado.

É importante ressaltar que pode haver outras formas de identificar essa atuação da consciência. No entanto, no presente trabalho se buscará o momento em que o sujeito, ao materializar seu discurso, muda de posição e, para isso, ele precisa redizer o que havia dito, atualizando de certa forma sua posição para o mediador.

Ao termino, praticamente, desta fundamentação teórica, já é possível evidenciar que a linguagem é o material mais rico para o estudo da natureza humana. Além disso, ela também pode ser o meio para o nosso desenvolvimento.

Por isso, é fundamental que a análise aqui realizada seja pautada em interações verbais, sob quais as enunciações são construídas, e que, por sua vez resultam no material fundamental da linguagem. Nas palavras do autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.127, grifos do autor).

Para tornar este estudo conciso, é indispensável lidar com a complexidade da enunciação. Lembrando que enunciação diz respeito à comunicação verbal, apreendida em sua forma viva, ou seja, em uma situação concreta de fala. Sendo assim, não é possível abstraí-la do contexto em que ela surge. Caso contrário “perdemos a chave que abre o processo de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86).

Para não cometer o erro de analisar uma enunciação sem seu contexto de produção, optamos, a seguir, pela análise de diálogos produzidos por meio do método de autoconfrontação (cf. FAÏTA, 1996; CLOT, 2010), possibilitando assim, fazer uma análise de um fenômeno linguístico, tendo em vista as implicações do momento de produção do enunciado. Permitindo, dessa forma, a compreensão das possíveis funções da reformulação dentro desse gênero discursivo, em comparação com aquelas apontadas por Barros(1999) e Hilgert(1999).

### **3 ANÁLISE DE DIÁLOGOS PROVENIENTES DE SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES**

Serão apresentados aqui trechos transcritos de sessões de autoconfrontação simples, que foram realizadas com dois discentes. Para preservar a identidade dos voluntários, mesmo eles tendo assinado o termo de livre consentimento, optamos pela denominação de Aluno “A” e Aluna “B”, assim como M1 para a mediadora principal e M2 para a segunda mediadora.

Como foi pontuado na fundamentação teórica, as reformulações não ocorrem apenas de uma única maneira. Dividimos então a análise de dados em duas partes: a primeira se ocupará das reformulações adjacentes e a segunda tratará das não-adjacentes.

Optamos por essa forma de organizar nossa análise porque, segundo Hilgert (1999) e Barros (1999), as paráfrases ou correções adjacentes e as não-adjacentes exercem funções distintas na construção do texto. As primeiras estruturam as conversações em um nível mais local, as últimas fazem a mesma coisa, porém em um nível mais abrangentes (1999, p. 116-117). Ao abordar esses dois tipos de reformulações, será possível observar a diferença entre elas, já apontada pelo autor, e, ainda, identificar as funções das mesmas dentro da constituição da autoconfrontação.

É importante ressaltar que as ocorrências de reformulações não acontecem em momentos isolados deste material de análise. Como não será possível analisar todas, foram selecionadas algumas no material transcrito. Optamos pela escolha de trechos que podem ajudar a compreender as diferentes funções da reformulação e também selecionamos aquelas que permitem evidenciar, na materialidade do discurso, os movimentos dialógicos do método de autoconfrontação. Assim, será analisado um fenômeno linguístico sem perder de vista a situação enunciativa em que o enunciado foi produzido.

É importante lembrar que não tivemos pré-quesitos de análise antes da realização do método da autoconfrontação com os discentes, o que poderia, caso os tivéssemos, interferir no resultado que aparecesse nestes dados. A opção por essas categorias de análise surgiram após a análise das transcrições.

Foram escolhidos alguns tópicos de análise que pudessem dar conta dos dados que se mostraram pertinentes nas transcrições das sessões de autoconfrontação realizadas. Para a escolha dos trechos também levamos em conta a possibilidade de que, de alguma forma, o seu estudo pudesse contribuir para a realização do método futuramente, visto que, se melhor

compreendermos os enunciados produzidos pelo sujeito, melhor dominaremos o gênero e melhor conduziremos o emprego do método.

### 3.1 REFORMULAÇÕES ADJACENTES

As reformulações adjacentes são aquelas em que o enunciado reformulado ocorre quase que imediatamente após o enunciado de origem. O que o autor diz sobre a paráfrase, pode também ser dito para a reformulação como um todo, visto que a paráfrase é um processo de reformulação. Como podemos conferir:

As paráfrases adjacentes exercem funções locais na composição da trama conversacional, resolvendo tanto problemas de natureza especificamente interacional quanto problemas determinados pelo desdobramento temático-argumentativo do texto e pela busca de adequação vocabular na construção dos enunciados (HILGERT, 1999, p.117).

Como já mencionado, pretendemos neste trabalho apresentar um aprofundamento das funções mencionadas por Hilgert (1999). No entanto, este trecho, acima apresentado, é relevante, na medida em que é possível identificar a função primordial da reformulação adjacente.

#### 3.1.1 Reformulações adjacentes do “Aluno A”

No trecho apresentado a seguir, observamos a discussão acerca de um possível problema que os alunos enfrentam, que é de ter que aprender a matéria apesar das dificuldades encontradas na interação entre professor e aluno. O aluno voluntário nos revela que o(s) aluno(s) tem o comportamento de traçar o perfil do professor logo no primeiro dia de aula, provavelmente para identificar como se dará o processo de ensino-aprendizagem naquela determinada disciplina.

Analisamos o seguinte trecho<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Esse mesmo trecho também foi utilizado como base de um estudo apresentado no VIII SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, no ano de dois mil e quinze. No entanto, aprofundaremos aqui a análise realizada naquela ocasião.

Tabela 2. Reformulação adjacente do "Aluno A"

LINHAS	DESCRIÇÃO
740- 752	<p>M1: teria na sua percepção matérias:: que: é preciso um estudo maior em casa ou/que não há um ganho em sala de aula por exemplo não aprendo em sala de aula e preciso estudar mais em casa isso acontece?</p> <p>AA: algumas matérias sim... física um por exemplo pra mim tinha que estudar muito em casa... porque... eu não entendia o que a professora falava acho não era só eu</p> <p>M1: então o aluno acaba aprendendo apesar do professor? seria quase isso?</p> <p>AA: e é como acontece isso de (não tem apoio de coordenação) não tem aonde reclamar não adianta você não tem para aonde fugir... então você já está ali... está na chuva pra se molhar... então você vai do jeito que ta aí a gente aí eu a gente todo mundo faz isso traça perfil de professor no primeiro dia de aula</p>

A opção pela análise desse trecho se deu devido às correções que o sujeito realiza quando se posiciona através das categorias de pessoa no discurso, mais especificamente na nona linha do trecho acima. Nessa linha ocorre uma tensão entre a escolha de um ou de outro pronome pode revelar a dificuldade em que o sujeito se encontra para construir sua posição para a mediadora, e até mesmo para si mesmo.

Segundo Benveniste, “os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem” (1976, p. 288). A questão do “eu” e do outro, que é um “tu”, é fundamental para compreender a linguagem, pois a “linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso” (1976, p. 286). Ainda segundo Benveniste, é pelo emprego do “eu” e do “tu” que estabelecemos a consciência. “Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*”. (1976 p. 286, grifos do autor.)

Nesse trecho é possível identificar o momento em que o sujeito realiza não uma, mas três reformulações. Esse movimento ocorre na escolha do pronome “a gente”. Logo depois disso, ele a reformula para: “eu” e, novamente, para “a gente”. Por fim, ele opta por enfatizar o “a gente” dizendo: “todo mundo”.

Diante da seguinte pergunta da mediadora: “o aluno acaba aprendendo apesar do professor? seria quase isso?” O aluno responde que “é”, concordando dessa forma com a mediadora. Mais que concordar, o sujeito continua com a sua fala, esclarecendo sua posição e explicando as suas dificuldades. Segundo ele, não há a possibilidade de colocar essa situação para os responsáveis por chefias na instituição, no caso a coordenação. E o(s) aluno(s) acaba(m) por traçar o “perfil de professor no primeiro dia de aula”. Possivelmente, com esse



enunciado o aluno quer dizer, dado o tópico discursivo, que os alunos, ao traçar o perfil do professor, buscam identificar se irão ou não ter que aprender apesar do professor.

Em um primeiro momento, o sujeito opta pelo termo “a gente”, mas em seguida o corrige, optando pelo “eu”. Podemos dizer que o primeiro possível enunciado se encaminharia para: “a gente traça o perfil do professor no primeiro dia de aula”. No entanto, logo após, o enunciado se encaminha para: “eu traço o perfil do professor no primeiro dia de aula”.

Esse “a gente” é uma variante do pronome “nós”. Quando o sujeito diz “nós”, ou, como nesse caso, o “a gente”, o enunciatário faz uma junção de um “eu” com um não-eu.

No entanto, o sujeito, ainda não satisfeito, acaba corrigindo o “a gente” por “eu”. Por mais que essa posição se sustente por apenas um breve instante, o “eu” se fez presente. A escolha do pronome “eu” se revela adequada semanticamente quando falamos de uma atitude por nós realizada, por exemplo: “ontem eu lavei a roupa” e não “a gente lavou a roupa”. Mesmo assim, o sujeito faz uma correção. O problema do pronome “eu” não está no nível sintático nem semântico, mas no pragmático.

O “eu” no discurso, segundo Benveniste, “se refere ao ato de discurso individual” (1976, p. 288). Essa individualidade fica “escondida” quando utilizamos o pronome nós. Mesmo que, na verdade, seja “eu” quem possivelmente traça o perfil do professor no primeiro dia de aula.

Como já mencionado, ele não realiza apenas uma correção, ele reorganiza seu discurso uma segunda vez, trocando o “eu” por novamente “a gente”. A posição definitiva do sujeito se constrói pelo “a gente”. Dessa forma, o sujeito acaba conferindo ao discurso o sentido de que não somente ele, mas “todo mundo acaba traçando o perfil do professor no primeiro dia de aula”.

Além dessa tensão entre pronomes, o sujeito acaba substituindo o “a gente” por um “todo mundo”. Essa terceira e última reformulação, tem como efeito a dissolução, quase que por total, do pronome “eu”. Tanto é que o verbo “traçar”, que está logo após o uso dos pronomes, não concorda com a primeira pessoa do singular, mas sim com a expressão “todo mundo”: “todo mundo faz isso traça perfil de professor no primeiro dia de aula”.

Segundo Fiorin (2010, p.96), o enunciatário usa “nós” ao invés do “eu”, com o efeito de dissolução no anonimato que o pronome “nós” dá à posição discursiva do falante. O sujeito acaba respaldando a sua atitude dentro do seu coletivo, nesse caso, se tratando dos demais alunos também. Isso significa que não é apenas ele que tem o comportamento de traçar o perfil do professor no primeiro dia de aula (DESTRI, LIMA e ALTHAUS, 2015).

Essa tensão que ocorreu na escolha pronominal ao longo do discurso em situação específica de autoconfrontação já foi estudada por Clot (2010), que a denominou de destinatário de emergência. Segundo Clot (2010), o “diálogo pressupõe sempre uma instância de ‘justificação’ que protege o locutor da avaliação imediata do segundo destinatário” (2010, p.232). No momento em que o sujeito se depara com sua própria atividade em vídeo e na presença do mediador, faz com que ele se observe em um novo contexto dialógico, em que ele antecipa e responde a novos enunciados. Ele enfrenta, assim, um novo embate dialógico, diferente de quando estava realizando a atividade. Essa mudança de contexto “está na origem do desenvolvimento da reflexão sobre o trabalho” (CLOT, 2010, p.253). Segundo o autor:

Essa voz que se ouve então nas variações discursivas do ‘eu’ e nas modulações diferenciadas do ‘a gente’ mistura-se ao diálogo com o destinatário direto que é o pesquisador. Essa voz que diz ‘a gente’ no discurso do ‘eu’ fala pelas maneiras de fazer comuns no coletivo e com elas (Clot, 2010 p.254).

Quando o sujeito nega o pronome “eu” em seu discurso, optando pelo “a gente”, ele se dirige ao seu coletivo, buscando trazer para o seu discurso um respaldo da sua atividade. Assim, não é apenas ele que faz isso, todo mundo “traça perfil de professor no primeiro dia de aula”. Segundo Clot (2010), esse fenômeno ocorre porque o sujeito busca proteger a si mesmo de um possível conflito, buscando para isso o diálogo com o coletivo.

No entanto, o estudo de Clot (2010) não abordou a reformulação imediata da escolha do pronome, como fazemos nesta análise, mas sim buscou entender porque, em alguns momentos, para explicar a sua própria atividade, o sujeito usa o pronome na primeira pessoa no plural e em outras na primeira do singular, ao longo de toda a sessão.

Observamos nesse trecho da autoconfrontação um momento em que o locutor busca um entendimento consigo mesmo. Podemos supor uma possível dificuldade interna enquanto o sujeito enunciava: “Será que sou apenas eu, ou os outros também acabam por traçar o perfil do professor no primeiro dia de aula? O que o mediador irá pensar se apenas eu faço isso?” Esse conflito ficou materializado por essa tensão na escolha da categoria de pessoa discursiva.

Dadas as explicações acima, é possível afirmar que o fenômeno da reformulação não pode ser apenas designado como resultado de uma correção de ordem sintática. Afinal, se essa fosse a única função da correção cabível quando reformulamos nossos próprios enunciados, a função da linguagem seria apenas de tradução do pensamento pela linguagem. Porém, sabemos que não é isso que ocorre. O que ocorre é que um vem a estruturar o outro. No momento da enunciação o pensamento se constrói nas e pelas palavras, e as palavras, quando

ditas, retroagem sobre pensamento. Ou seja, “o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p.409). Ou ainda, nas palavras de Bakhtin/ Volochínov: “uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental” (2009, p. 122).

A adequação sintática, em alguns casos, como este aqui analisado, é um processo de outro problema, que é a dificuldade de o sujeito se posicionar diante de própria atividade, dificuldade esta que pode ser superada pelo contato social com o mediador, por meio da fala. Dificuldades essas que podem surgir de dúvidas que antes ele não tinha, mas que revendo sua atividade, passa a ter.

### 3.1.2 Reformulações adjacentes da “Aluna B”

Nesse fragmento selecionado, há na temática levantada pela mediadora uma situação que lhe chamou atenção nas filmagens, que corresponde ao fato de a participação dos alunos ficar restringida a apenas uma aluna, ou seja, somente uma pessoa responde as questões feitas pelo professor durante a aula, que é, inclusive, a aluna voluntária que participa do método.

Observemos o seguinte trecho:

**Tabela 3. Reformulações adjacentes da “Aluna B”**

LINHAS	DESCRIÇÃO
217-223	<p>M1: várias vezes a gente notou que o professor Marcos pergunta aos alunos... no entanto acho que todas as vezes a única aluna que responde é você</p> <p>[</p> <p>AB: e o Miguel</p> <p>((risos))</p> <p>[</p> <p>M1: ((risos)) e acho que ele respondeu uma vez porque você acha que ocorre em sala de aula porque os outros não interagem?</p>

No início deste trecho, a mediadora coloca para a aluna, que, na maioria das vezes, apenas ela responde as várias questões que o professor fez em sala de aula. É importante lembrar que essa informação que a mediadora traz foram extraídas da etapa do método que consiste na observação do sujeito em situação de trabalho. Tendo observado essa situação, a mediadora questiona os motivos de isso ocorrer, ou seja, de apenas ela responder. No entanto, antes de responder a este questionamento, a aluna corrige a colocação proferida pela mediadora. E para isso, interrompe e corrige a mediadora, dizendo que outro aluno, além dela,

também responde as questões feitas pelo professor: “e o Miguel”. Ou seja, alguém além dela responde às questões realizadas pelo professor.

A mediadora então retoma seu enunciado, aceita a correção da interlocutora e retifica seu enunciado, dizendo que o Miguel respondeu, mas apenas “uma vez”, em todas as outras, foi apenas ela, a aluna que respondeu as questões que o professor fez aos alunos.

Nesse trecho ocorre o que chamamos de heterocorreção (BARROS, 1999), que são momentos em que o ouvinte, ao perceber que o locutor cometeu algum “erro”, acaba corrigindo-o. Segundo Barros, no material analisado por ela, as heterocorreções são menos frequentes. Para ela, essa “parece ser a regra geral [...] e a preferência pela autocorreção pode ser explicada pelo fato de o falante procurar corrigir-se rapidamente na conversação, para evitar as consequências do erro.” (BARROS, 1999, p.144). Por mais que seja menos frequente, a heterocorreção ocorre. A autora ainda pontua que as heterocorreções, na maioria das vezes, “caracterizam conversações fortemente polêmicas ou cooperativas, em que os laços interativos são tensos” (BARROS, 1999, p.144.).

Nesse trecho analisado, podemos ver uma participação cooperativa da aluna voluntária, quando mesmo realizando uma interrupção, ela contribui mostrando à mediadora o que realmente ocorre em sala de aula. Logo depois disso, este aceita a correção e a incorpora em seu discurso: “e acho que ele respondeu uma vez”.

Mesmo tendo um cunho cooperativo, essa correção realizada pela aluna não deixa de também manter traços de um momento de tensão. Podemos verificar isso pela presença do riso que ocorre logo após a interrupção realizada pela interlocutora. Ambos riem. Para Bakhtin, o riso, em alguns casos, pode ser resultado da quebra de barreiras hierárquicas, é o que o autor chama de riso carnalizado, esse “permite a expressão aberta e clara do pensamento carnalizado, sem barreiras hierárquicas; apresenta-se de forma coletiva e seu instrumento principal é o riso aberto, de aspecto cômico” (NIGRIS, 2010).

Podemos aqui relacionar a presença do riso como um resultado da quebra da barreira hierárquica que ocorre no momento em que a aluna corrige a mediadora. Afinal, mesmo buscando cooperar, há, na interrupção, uma quebra na hierarquia, visto que houve um assalto ao turno por parte da aluna.

### 3.2 REFORMULAÇÕES NÃO ADJACENTES

As reformulações não adjacentes são aquelas em que há entre o enunciado de origem e o enunciado reformulado um espaço de tempo que é preenchido por outros enunciados. Ou seja, o sujeito não vê imediatamente um equívoco e não refaz de imediato seu enunciado, como na reformulação adjacente.

O que Hilgert (1999) diz sobre a paráfrase, podemos dizer também sobre a reformulação em geral: “as paráfrases não adjacentes funcionam como estruturadoras de tópicos conversacionais mais longos e abrangentes, na medida em que asseguram unidade a uma abordagem temática, demarcam diferentes etapas de seu desenvolvimento [...]” (1999, p.117). Mesmo com o objetivo de aprofundar essa função pontuada pelo autor, mostrando como se dá o processo desse tipo de reformulação, julgamos como fundamental partir dessa descrição, para tê-la em mente no início desta análise.

Ao realizar a análise desse tipo de reformulação, pretendemos compreender melhor o que leva o sujeito a reconstruir/reposicionar seus enunciados ao longo do diálogo. Para melhor exemplificar, procuramos evidenciar as mudanças de posição sobre determinados assuntos que ocorrem ao longo da realização da autoconfrontação, que ficam evidenciados quando o sujeito retoma e modifica enunciados anteriores, por ele mesmo ditos.

Para analisar as reformulações não adjacentes, primeiramente, foi identificado algum assunto abordado mais de uma vez no diálogo. Diante disso, analisamos como os sujeitos desenvolveram aquele mesmo tópico em diferentes momentos da autoconfrontação.

### 3.2.1 Reformulações não adjacentes do “Aluno A”

As reformulações não adjacentes ocorrem distantes uma da outra na sequência textual e, por isso, foram organizadas em uma tabela, em que cada linha corresponde a um trecho e, ao lado, se encontra a identificação da linha correspondente daquele trecho na transcrição. É importante lembrar que nenhum nome que consta nos dados é real, ou seja, os nomes originais foram trocados por nomes fictícios.

Selecionamos esses trechos porque há neles a mesma temática central, que se trata da posição do aluno em sua carteira, que em um primeiro momento estava debruçado, mas que após o professor “descer” por entre as fileiras indo questionar outros alunos sobre a matéria, ele, mesmo estando do outro lado da sala, acaba por “despertar”.

Como podemos conferir:

**Tabela 4. Reformulações não adjacentes do “Aluno A”**

MOMENTO	LINHAS	DESCRIÇÃO
---------	--------	-----------

1º	118- 122	<p>M2: então quando o professor -- você estava ali recostado dormindo -- quando o professor desceu você na volta quando a câmera voltou você já estava sentado isso mudou a sua postura de alguma forma o professor ir buscar o aluno?</p> <p>AA: não eu te/eu faço muito isso quando eu estou cansado eu tipo durmo um pouco aí depois eu levanto e copio eu acho que eu devo ter dormido de novo na aula</p>
2º	242- 251	<p>M1: uma questão do vídeo que chamou atenção nossa... é: tanto que a gente foi procurar você e que não sei se foi coincidência ou não isso você pode esclarecer que justamente a hora que a:: M2 falou que o ((professor)) João vai chamar os outros meninos que estão dormindo que você acaba acaba: despertando né? isso foi uma coincidência não foi?</p> <p>AA: não é porque ele foi acordar os meninos e acho que -- não lembro se ela estava na minha frente ou do meu lado... -- que é a minha amiga... ela deu uma chacoalhada na cadeira... “tipo acorda... porque ele vai vim te acordar” aí eu levantei</p> <p>M1: então querendo ou não essa interação que o ((professor)) João teve com os outros alunos acabou mexendo com você também?</p> <p>AA: sim</p>

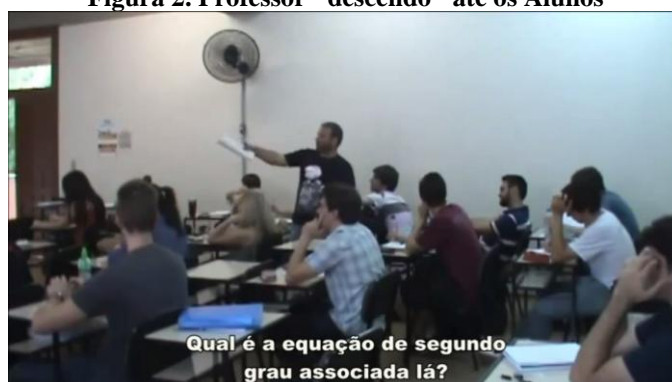
Esses dois trechos apresentam duas reformulações. A primeira é a reformulação da própria pergunta feita pelos mediadores. Podemos conferir que a pergunta é sobre o mesmo tópico, pois ambas questionam o porquê de o aluno ter “acordado” para a aula exatamente quando o professor foi ao encontro de outro aluno em sala de aula. Observa-se que a resposta foi diferente, questionamos então o motivo dessas duas respostas diferentes em dois momentos distantes da sessão de autoconfrontação, tendo em que vista que o primeiro ocorreu entre as linhas 118 e 122, e o segundo entre as linhas 242- 251.

Ambos os questionamentos feitos pelos mediadores são sobre a posição do aluno na aula observada e gravada em vídeo, lembrando que essa etapa do método corresponde na filmagem do sujeito em atividade. Nessa etapa verificou-se que o mesmo estava recostado, em um primeiro momento, possivelmente com os olhos fechados. Porém, em um segundo momento, o sujeito encontra-se já na posição usual para um estudante, ou seja, ele “desperta” para a aula. Para elucidar bem essa diferença, podemos conferir quatro imagens abaixo, que foram retiradas do trecho do vídeo utilizado na sessão de autoconfrontação. Estas estão numeradas de acordo com a sequência em que elas acontecem no vídeo.

**Figura 1. Aluno "A" debruçado**



**Figura 2. Professor "descendo" até os Alunos**



**Figura 3. O Aluno "A" "desperta" para a aula**



**Figura 4. Aluno "A" em situação considerada "padrão"**



Podemos notar claramente nessas imagens que o aluno desperta logo após o professor ir ao encontro de outros alunos e os questionar sobre a matéria. Essa questão

chamou a atenção, principalmente no momento em que o sujeito deu duas explicações diferentes para a mesma situação.

Logo no início da sessão, a Mediadora “M2” coloca essa observação: “então quando o professor -- você estava ali recostado dormindo -- quando o professor desceu você na volta quando a câmera voltou você já estava sentado”. Logo em seguida faz a pergunta: “isso mudou a sua postura de alguma forma o professor ir buscar o aluno?” O aluno responde prontamente que “não” e ainda explica que faz muito isso quando está cansado: “tipo durmo um pouco aí depois eu levanto e copio eu acho que eu devo ter dormido de novo na aula”. Essa é a explicação dada nesse primeiro momento. Ou seja, a atitude do professor ao “descer” até os outros alunos e questioná-los, não teve relação com o fato de ele ter despertado.

No segundo momento, quem faz a pergunta é a Mediadora “M1”, que retoma a mesma questão, fazendo uma paráfrase da pergunta lançada anteriormente pela outra mediadora. Antes da pergunta, esta explica ao sujeito a importância daquele momento: “uma questão do vídeo que chamou atenção nossa... é: tanto que a gente foi procurar você e que não sei se foi coincidência ou não isso você pode esclarecer”. E novamente questiona se o fato de ele ter despertado bem no momento que o professor foi chamar os outros colegas “foi uma coincidência não foi?”. Notamos que desta vez a resposta foi diferente. Por mais que o sujeito inicie seu enunciado com: “não”, que aparenta ser um advérbio de negação, mas nesse caso também pode ser apenas um marcador conversacional, sem o sentido de negação. Podemos aqui traçar duas possibilidades de análise, a primeira: “não, não foi uma coincidência”. Já a segunda, refere-se ao “não” como marcador conversacional. Essa dubiedade ocorre devido à problemática da tonicidade da palavra. Afinal, como apontado por Bakhtin (2011), “a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (p.290). Isso aponta que um “não” pode virar um “sim” dependendo da entonação e da situação discursiva que ele está inserido. O importante para essa análise é que ele afirma que há uma relação entre a ação do professor com seu o “despertar”. O aluno explica que o fato de o professor ter descido até os outros alunos e os questionado sobre a matéria fez com que sua colega lhe desse “uma chacoalhada na cadeira...” dizendo: “acorda... porque ele vai vim te acordar’ aí eu levantei”.

No entanto, ele explica que o fato de o Professor ter se deslocado e questionado outros alunos, moveu a sua colega a lhe chamar a atenção, ou seja, a relação entre as duas ações não foi direta, mas sim, ela aconteceu. Devido a essa inconsistência observada, a mediadora então volta a questionar: “então querendo ou não essa interação que o professor teve com os outros alunos acabou mexendo com você também?”. Depois desse último



questionamento o sujeito concorda que existiu uma relação, mesmo que indireta, entre o professor ir até os outros alunos, mesmo que do outro lado da sala, e o seu “despertar” para a aula.

Podemos assim considerar esses dois trechos como uma reformulação, tanto a da pergunta realizada pelos mediadores, quanto às das respostas dadas pelo voluntário. Pois, nesse segundo momento, são retomados e reformulados enunciados já ditos anteriormente.

Podemos evidenciar a existência da reformulação entre os enunciados por meio da relação de paráfrase entre as perguntas realizadas. Notamos que aqui há uma paráfrase heteroiniciada, ou seja, quando não é o locutor que a realiza, mas sim quem era o seu interlocutor no primeiro momento:

**Tabela 5. Relação de paráfrase**

MOMENTO	DESCRIÇÃO
1º	M2: então quando o professor -- você estava ali recostado dormindo -- quando o professor desceu você na volta quando a câmera voltou você já estava sentado isso mudou a sua postura de alguma forma o professor ir buscar o aluno?
2º	M1: a hora que a.: M2 falou que o João vai chamar os outros meninos que estão dormindo que você acaba acaba: despertando né? isso foi uma coincidência não foi?

Se analisarmos as respostas do aluno, é possível evidenciar uma relação de paráfrase entre o primeiro e segundo enunciado e uma relação de correção entre o segundo e o terceiro. Atemo-nos aqui à relação de correção. Todavia, a correção difere da paráfrase, visto seu caráter de contraste semântico (HILGERT, 1999).

**Tabela 6. Relação de Correção**

MOMENTO	DESCRIÇÃO
1º	AA: não é porque ele foi acordar os meninos e acho que -- não lembro se ela estava na minha frente ou do meu lado... -- que é a minha amiga... ela deu uma chacoalhada na cadeira... “tipo acorda... porque ele vai vim te acordar” aí eu levantei
2º	Sim

Essa retomada da pergunta pela Mediadora “M1” evidencia um movimento que pode ser de grande valia para o método, pois, ao retomar perguntas já realizadas, podemos obter respostas diferentes. Isso porque estas podem vir a “forçar” o sujeito a reavaliar e repensar a situação, trazer à sua enunciação dados que ele mesmo havia esquecido ou até mesmo nem considerado em um primeiro momento. Ou seja, a “*motricidade* própria do diálogo” (CLOT, 2010, p. 135) faz com que o sujeito descubra e redescubra sua própria atividade.

Trazer a ação para o nível da palavra não é um movimento tão simplório, como podemos evidenciar. Segundo Clot (2010), quando o sujeito enuncia sobre sua própria atividade, dificilmente faz de maneira mecânica a leitura de seus atos. Segundo o autor:

É mais provável que o enunciado dito libere, na ordem sequencial, sob a influência de diversas inferências e de múltiplas dependências condicionais, mensagens construídas ao longo de um desenrolar linear do discurso – contendo hesitações, rupturas e retornos sobre si – mas que, simultaneamente, ele venha a abrir portas pelas quais se manifestem ou emergjam os vestígios ou “alhores” e das “outras coisas” já existentes (2010,p133)

Podemos conferir, por meio das afirmações acima, que em situação real de diálogo, a enunciação não é mecânica, pois esta é capaz de “liberar” em nossa atividade mental novos questionamentos e reavaliações que causam “hesitações, rupturas e retornos sobre si” (CLOT 2010,p113). Devido a essa característica da linguagem podemos reforçá-la em uma situação de autoconfrontação quando colocada por uma segunda vez alguma questão para o sujeito, levando-o a questionar e a repensar o assunto.

### 3.2.2 Reformulações não adjacentes da “Aluna B”

Nos próximos trechos que apresentaremos, há neles a temática da possível eficácia da resolução de exercícios em sala de aula. Para levantar essa problemática, a mediadora traz para a conversa um assunto que já havia sido tratado na ação de formação continuada docente, ou seja, na ação realizada com professores. O referente assunto se trata de um curso de extensão em que o professor desta mesma disciplina em que essa aluna voluntária estava presente realizou. Esse curso consistia na resolução dos exercícios pelos próprios alunos no quadro. Naquele momento, na ação de formação docente continuada, o professor afirmou que esse curso teve um impacto no número de alunos aprovados, ou seja, mais alunos foram aprovados.

Como podemos observar:

**Tabela 7. Reformulações não adjacentes da “Aluna B”**

MOMENTO	LINHAS	DESCRIÇÃO
1º	110-116	<p>M1: e como você viu esse: esse projeto de extensão aonde o aluno ia fazer o exercício no quadro?</p> <p>AB: nossa ajudava muito todo mundo sofreu um monte pra resolver os exercícios depois que terminou o projeto</p> <p>M1: você vê alguma forma de... tentar buscar esse projeto ou talvez tentando aproximar o projeto da aula... da aula?</p> <p>AB: bom...eu gostava do projeto porque ele era paralelo à aula... eu acho que se ele tirasse por exemplo sei lá uma aula as três que a gente tinha para resolver</p>

		exercício no quadro não ia ser muito bom
2º	276-282	<p>M1: mas nessa situação? focando nessa situação... você veria outra forma... em que os alunos pudessem ser mais ativos ?</p> <p>AB: bom daria pra ... às vezes pra:: ele fazer que nem ele fez com esse problema... deixar:: em aberto para alguém que consiga resolver... só que o ruim disso é que às vezes a gente tem muita matéria sabe... ele já fez isso várias vezes... e muitas poucas vezes alguém trouxe uma solução na outra aula</p> <p>M1: mas assim fazer isso não para o aluno realizar:: fora da aula mas tentar realizar durante a aula?</p> <p>AB: não consigo pensar em nada</p>
3º	309-314	<p>M1: e::: nesse programa ((de extensão)) o professor falou que houve um grande impacto até na:: na quantidade de alunos foram aprovados na matéria</p> <p>AB: uhn</p> <p>M1:será que talvez trazendo um pouco dessa característica de participação mais ativa na sala de aula não haveria um impacto também?</p> <p>AB: olha:: pensando pelos alunos que desistiRAM da matéria talvez tivesse um: um bom acolhimento por parte deles... resolver um exercício em sala é que tudo depende né?... é que às vezes a gente tem tanta coisa pra fazer... que exercício seria uma boa em sala de aula.</p>
4º	494- 505	<p>AB: ah: dificuldade a gente tem em tudo... mas na maioria das vezes a gente consegue assimilar só que quando a gente chega nos exercícios que é o que importa</p> <p>M1: se esse chegar nos exercícios é o que importa será que não está faltando um pouquinho mais de dessa: dessa prática talvez em sala de aula</p> <p>AB: talvez falte.. talvez fosse ajudar fazer uns exercícios bem difíceis que aborda bastante coisa mas eu não sei se... tem um exercício assim... nesse perfil</p>

Para compreender essas reformulações é preciso olhar globalmente para o texto, pois elas não ocorrem localmente e é por isso também que sua função é ampla. Para isso, essa análise requer uma apresentação de quatro fragmentos, conforme divisão acima. Por meio deles, é possível verificar o enunciado de origem e três reformulações que ocorrem. Essas retomadas do enunciado de origem trazem o desenvolvimento do posicionamento do sujeito ao longo da sessão de autoconfrontação realizada.

Tanto em Hilgert (1999) quanto em Barros (1999), a definição de paráfrase/correção não adjacente não impõe um limite para a distância que deve haver entre o enunciado de origem e o reformulado, para que fosse ou não considerada uma paráfrase/correção não adjacente. Optamos, assim, por analisar trechos que, mesmo distantes na sequência textual, apresentam as características de uma reformulação. Esse tipo de abordagem pode ajudar a identificar, quando existe, o desenvolvimento de um novo pensar do sujeito, visto que podemos analisar globalmente o texto.

O primeiro trecho selecionado, localizado entre as linhas 110 e 116, corresponde ao primeiro momento em que o tema foi claramente tratado durante o diálogo na autoconfrontação. Nele podemos verificar a afirmação da aluna, que, depois do término do

projeto de extensão, que consistia na resolução de exercícios pelos próprios alunos no quadro, eles passaram a encontrar mais dificuldades em resolver os exercícios. Nas palavras dela, “todo mundo sofreu um monte” porque esse projeto de extensão “ajudava muito”. Diante desta afirmação, a mediadora questionou a aluna se ela era capaz de visualizar uma forma de “aproximar” o método do “projeto” ao das aulas que ocorrem regularmente, visto que o projeto de extensão, segundo a aluna; “ajudava muito”. Ela responde a mediadora que caso o professor realizasse a mesma atividade que vinha sendo realizada no projeto de extensão, de resolução de exercício em sala, “não ia ser muito bom” porque, segundo ela, o projeto “era paralelo à aula”. Em outras palavras, não era aula.

No segundo trecho escolhido, localizado entre as linhas 276 e 282, a mediadora novamente questiona o sujeito sobre a possibilidade de aproximar o que vinha sendo feito até então no curso de extensão à prática em sala de aula, visto que, pelas palavras da aluna; “ajudava muito todo mundo sofreu um monte pra resolver os exercícios depois que terminou o projeto”. Essa foi uma tentativa de realizar uma nova reflexão, juntamente com a aluna, sobre o que esse projeto se diferenciava das aulas, pois era realizado com a participação do aluno ativamente no quadro.

Nessa ocasião, a aluna responde que daria “às vezes” para deixar um exercício em aberto, que nem ele fez com esse problema. Nesse momento, a aluna se refere à filmagem realizada e exibida na autoconfrontação, em que o professor deixa um exercício entre uma aula e outra, para que, na próxima, os alunos trouxessem a resolução. No entanto, a mediadora ainda insiste, refazendo sua pergunta para a aluna: “assim fazer isso não para o aluno realizar:: fora da aula mas tentar realizar durante a aula?”. Diante dessa nova pergunta, que coloca o sujeito para repensar sobre o assunto, a aluna responde apenas: “não consigo pensar em nada”.

No terceiro trecho, que ocorre entre as linhas 309 e 314, a mediadora coloca uma informação dada na ocasião de outra autoconfrontação, realizada com o mesmo professor que está na filmagem: “o professor falou que houve um grande impacto até na:: na quantidade de alunos que foram aprovados na matéria”. A aluna então concorda com a mediadora, utilizando para isso o marcador conversacional: “uhn”, validando, dessa forma, a colocação realizada. Com base nisso, a mediadora pergunta se não haveria um impacto, assim como o curso teve, caso houvesse “um pouco dessa característica de participação mais ativa na sala de aula”, se referindo ao fato da construção dos exercícios no quadro pelos alunos, assim como vinha ocorrendo no curso de extensão. Assim, a mediadora, mesmo com a resposta já dada pelo

sujeito em outro trecho da sessão, insiste na questão, procurando dessa forma levar o sujeito a repensar a questão.

Ao analisar a construção da resposta dada: “pensando pelos alunos que desistiRAM da matéria talvez tivesse um: um bom acolhimento por parte deles... resolver um exercício em sala é que tudo depende”, podemos observar que possivelmente o sujeito repensa o assunto por outra perspectiva, levando em consideração, agora, os “alunos que desistiRAM da matéria”, e afirma que, para esses alunos, teria “um bom acolhimento”, caso houvesse a prática dos próprios alunos resolverem exercícios em sala de aula. No entanto, a aluna ainda coloca alguns argumentos que expressam alguma incerteza: “tudo depende né?”. Mas, após um pequeno intervalo de tempo, ela confirma e sua resposta: “exercício seria uma boa em sala de aula”.

No quarto e último trecho, localizado entre as linhas 494 e 505, a discente coloca que por mais que eles aparentemente entendam o conteúdo, na hora de resolver os exercícios, os alunos encontram dificuldades. Nas palavras dela: “mas na maioria das vezes a gente consegue assimilar só que quando a gente chega nos exercícios:.”. Notamos que o sujeito acaba não dizendo explicitamente que possui dificuldades em resolver os exercícios depois da explicação do professor. No entanto, o faz implicitamente com o alongamento da última vogal: “exercícios:.”. Além disso, no primeiro enunciado do seu turno de fala, em que ela diz: “dificuldade a gente tem em tudo”, é possível inferir que essa “dificuldade” também se refere ao momento em que os alunos resolvem os exercícios após a aula.

Diante dessa dificuldade colocada pela aluna, a mediadora questiona o sujeito se a prática de resolver exercícios em sala não iria ajudar nessa dificuldade encontrada por eles, da mesma forma que os ajudava quando realizavam o curso de extensão. A aluna responde que “talvez fosse ajudar a fazer uns exercícios”. Diante dessa afirmação, podemos notar uma posição diferente daquela do primeiro, em que ela negou totalmente essa possibilidade. Esse reposicionamento ocorre, mesmo que ela ainda mencione a dificuldade em encontrar um exercício que “aborda bastante coisa”. Esse argumento é utilizado como uma forma de minimizar seu reposicionamento.

Podemos verificar que essa reformulação foi realizada por meio da retomada dos enunciados anteriores, em que, no primeiro momento, o sujeito afirma que tirar um tempo para “resolver exercício” não traria benefícios, nas palavras dele: “não ia ser muito bom”. No segundo, ela apenas nos responde que não consegue enxergar uma forma de aproximar o que era realizado na extensão com o que é feito em sala. No terceiro, ela afirma que, considerando

os alunos que desistiram, seria interessante resolver exercícios em sala de aula. Por fim, no quarto trecho, ela nos diz que: “talvez fosse ajudar fazer uns exercícios”.

Diante deste desenvolvimento de um novo modo de pensar/posicionar, verificado através da retomada de enunciados anteriores, observamos que essas reformulações ocorreram por correção, visto que, entre o primeiro e o último, houve uma diferença semântica. Como podemos conferir:

**Tabela 8. Relação de correção**

MOMENTO	DESCRIÇÃO
1º Trecho	AB: bom... eu gostava do projeto porque ele era paralelo à aula... eu acho que se ele tirasse por exemplo sei lá uma aula as três que a gente tinha para resolver exercício no quadro não ia ser muito bom
4º Trecho	AB: talvez falte.. talvez fosse ajudar fazer uns exercícios bem difíceis que aborda bastante coisa mas eu não sei se... tem um exercício assim... nesse perfil

E ocorrem também por paráfrase, quando comparamos o terceiro enunciado com o quarto, visto que não houve um contraste semântico. Como podemos conferir:

**Tabela 9. Relação de paráfrase**

MOMENTO	DESCRIÇÃO
3º Trecho	AB: pensando pelos alunos que desistiRAM da matéria talvez tivesse um: um bom acolhimento por parte deles... resolver um exercício em sala é que tudo depende né?... é que às vezes a gente tem tanta coisa pra fazer... que exercício seria uma boa em sala de aula.
4º Trecho	AB: talvez falte... talvez fosse ajudar fazer uns exercícios bem difíceis que aborda bastante coisa mas eu não sei se... tem um exercício assim... nesse perfil

Após a análise de cada trecho, observando as três reformulações que ocorreram sobre o primeiro enunciado, é possível afirmar que houve um deslocamento da posição da aluna. Afinal, no primeiro momento ela havia utilizado a palavra “não”, um advérbio de negação, e em seguida, a mesma diz que “talvez” ajudaria “fazer uns exercícios”. Como observado, ela desloca a sua posição, mesmo que ainda utilize o advérbio “talvez”, que expressa dúvida. Como foi possível conferir, a reformulação é uma evidência material de que a ideias não são uma instância fixa, como apontado abaixo:

Não é uma formação subjetiva individual, como uma ‘residência fixa’ na cabeça do homem; ela é interindividual e intersubjetiva; ela “está” não na consciência individual, mas na comunicação dialógica entre as consciências. A ideia é um acontecimento vivo que se desenrola no ponto de encontro dialógico entre duas ou várias consciências (BAKHTIN apud CLOT, 2010, p. 246).

Esse processo de reposicionamento que ocorreu ao longo da realização da sessão, que foi possível identificar por meio das análises dessas reformulações, pode ser resultado do que o autor chama de “encontro dialógico entre duas ou várias consciências”, que acontece durante a sessão da autoconfrontação. Isso acontece, como já colocado, quando materializamos nossa atividade mental. Assim, a consciência ganha uma força de atuação maior devido ao contato social que a interação verbal proporciona, e que é ampliada devido a confrontação com a sua própria imagem e com o mediador.

Para exemplificar esse processo, tomamos como exemplo a fala: “pensando pelos alunos que desistiRAM da matéria talvez tivesse um: um bom acolhimento por parte deles..” Por meio desta colocação, percebemos que o sujeito começa a olhar a questão colocando-a sob a ótica dos “alunos que desistiRAM”. Esse novo olhar pode ter surgido a partir da colocação da mediadora, quando afirmou que a prática que vinha sendo realizada no curso de extensão, em que os alunos resolviam os exercícios no quadro, teve “um grande impacto até na:: na quantidade de alunos que foram aprovados na matéria”. Isso significa que mais alunos foram aprovados e, possivelmente, menos alunos desistiram. Podemos inferir que, trazendo essa informação, a mediadora, provavelmente, provocou novas indagações no sujeito, como verificado no seguinte enunciado: “mesmo que eu tenha sido aprovado, e consiga acompanhar a matéria, será que para os outros alunos, fazer exercícios talvez não traria algum impacto?”. Esses novos questionamentos colocam em movimento esse dialogismo característico da linguagem e que é ampliado em situação de autoconfrontação, manifestando-se por meio de reformulações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos e análises realizadas, foi possível compreender que a reformulação pode desempenhar diferentes funções dentro da produção textual oral.

Foi possível verificar, como vimos no primeiro trecho analisado, que a reformulação pode ser considerada como um resultado do momento em que o falante não consegue a estabilidade em sua primeira tentativa de enunciação, levando-o a retomar o enunciado com fins de corrigi-lo total ou parcialmente, tendo como objetivo a busca da estabilidade mental (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009).

No segundo trecho analisado, vimos que uma reformulação nem sempre parte do locutor, pois, em alguns casos, é o interlocutor que identifica algum “erro” e o corrige ou, ainda, complementa determinado enunciado de alguma forma. Essas correções realizadas pelo interlocutor normalmente marcam um diálogo tenso. No entanto, há a possibilidade da heterocorreção se realizar como uma forma de o ouvinte cooperar com o falante, e de este, vir a aceitar essa “ajuda”.

Já na terceira análise, percebemos que, quando tomamos consciência de algum fato, acabamos por atualizar o enunciado da mesma forma que redimensionamos o nosso pensamento. E inversamente; atualizamos o nosso pensamento conforme redirecionamos nosso enunciado. Vimos que o que ocorre é um processo de mão dupla. Da mesma forma que a palavra é construída pelo pensamento, o pensamento se constrói pela palavra. Por isso, a palavra é o material mais rico para estudar o ser humano. (VIGOTSKI, 2009).

Na quarta e última análise, foi possível identificar, através das reformulações realizadas ao longo de uma extensa sequência textual, que a ideia não é algo fixo na cabeça do sujeito, mas sim um processo que pode sofrer modificações quando entra em contato com outras instâncias dialógicas. E, como há essa intrínseca relação entre pensamento e linguagem, é possível identificar no discurso esse processo de construção de um novo meio de pensar.

Tendo em vista os quatro trechos analisados, verificamos que cada reformulação possui suas especificidades. É importante ressaltar que uma característica não exclui a outra, mas, dentro do escopo deste trabalho, procuramos evidenciar em cada uma o seu aspecto mais marcante.

Todavia, ao mesmo tempo em que cada reformulação tem suas especificidades, eles possuem aspectos que se repetem, caso contrário não poderíamos enquadrá-las sob a mesma



nomenclatura. O que foi possível encontrar em comum entre elas é a origem da problemática, que se refere ao fato de o falante não possuir de antemão o enunciado completo. Afinal, se o tivesse, jamais encontraria alguma dificuldade ao enunciar. Isso porque o sujeito, ao materializar o seu pensamento na forma oral, tem ao menos duas preocupações quase que simultâneas, que dizem respeito ao “o que dizer” e “como dizer” (HILGERT, 1999, p. 107). Podemos, por meio de nossas análises, dizer que há mais uma preocupação, que vem depois do enunciado já proferido, à qual os autores Hilgert (1999) e Barros (1999) não se referiram.

Dessa forma, concluímos que podem surgir no mínimo três dificuldades. Uma é de ordem sintática e semântica do enunciado, ou seja, a de “como dizer”. A outra dificuldade corresponde ao momento em que o sujeito busca “o que dizer” para seu interlocutor. A terceira, não mencionada por Barros (1999) e nem por Hilgert (1999), advém do processo de retroação que a linguagem tem sobre nossa atividade mental. Essas dificuldades podem resultar no fato de que, para superá-las, o sujeito precise “revisitar” seu enunciado mesmo que essa reformulação, que tem por função solucionar essa dificuldade, ocorre distante temporalmente, do enunciado de origem.

Analisando esses momentos de “preocupações” discursivas que ficam, frequentemente, materializadas ao longo da enunciação através de reformulações, identificamos que elas são uma evidência de um processo de construção e reconstrução do enunciado ao longo de sua realização, resultado da relação dialética entre a linguagem e o pensamento, pois, segundo Vigotsky: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (2001, p. 409).

Finalmente, podemos observar que a reformulação não tem apenas a função de assegurar o entendimento entre interlocutor e locutor, como foi apontado em Barros e Hilgert (1999), mas, em alguns casos, também é resultado da busca do entendimento do sujeito consigo mesmo. Entendimento esse que só é possível mediante o contato da sua atividade mental materializada com o meio social por meio da interação verbal.

Assim, foi possível neste estudo marcar a importância da compreensão desse fenômeno linguístico em situação específica de autoconfrontação, visto que o método se realiza na e pela linguagem. Isso significa que compreender esse fenômeno linguístico-discursivo se revelou importante para elucidar e realçar as potencialidades do método.

## REFERÊNCIAS

ALANA, Destri. LIMA, Anselmo Perreira de. ALTHAUS, Dalvane. **Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação**. Revista Querubim. Rio de Janeiro. Vol. Especial, nº 26. p. 04-10. Jun. 2015. Disponível em: <[http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim\\_26\\_ve.pdf](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_26_ve.pdf)>. Acesso em: 06/11/2015.

ALTHAUS, D. Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco. 2013.

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

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

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2011.

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

BRAIT, Beth. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDES, Gabriel; SCHELLER, Livia. **Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité**. Education Permanente. n. 146, p.17-25, 2001.

FAÏTA, Daniel. **L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité.** @ctivités, n. 2, v. 4. p. 3-15, 2007. Disponível em: <<http://www.activites.org/sommaires/v4n2.html>>. Acesso em: 18/05/2013.

FAÏTA, Daniel. **La conduite du TGV: exercices de styles.** Champs Visuels, n. 6. p.123-129, 1996.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Ática, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos Textos de Bakhtin e Vigostki: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** 2 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino. (org). **Análise de textos orais.** 4 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

LIMA, Anselmo Pereira de; ALTHAUS, Dalvane. **Práticas docentes:** dialogar, compartilhar e refletir. Pato Branco: UTFPR, 2014.

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

LIMA, A. PEREIRA. **Visitas Técnicas:** interação escola-empresa. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NIGRIS, Mônica Éboli de. **Manifestações culturais televisivas:** o riso presente na minissérie O Quinto dos Infernos. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 119-128, 2010. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4304/2908>>. Acesso em: 15/11/2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael cole [Et al.] (org). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange astro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O pensamento e a linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.