

17

Analisar características do texto oral em entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação

Emily Caroline da Silva
Universidade de São Paulo

Introdução

Há pelo menos vinte anos a formação de professores, bem como a formação de adultos em geral, têm se valido da ideia de que duas frentes devem ser conduzidas em paralelo. Por um lado, as formações centradas na transmissão de saberes proporcionam o acesso, compreensão e desenvolvimento de saberes necessários à atividade no formando. Por outro lado, oriundas das ciências do trabalho, as abordagens de coanálise das situações profissionais se valem de diferentes quadros de verbalização para interrogar “os conhecimentos formais e dar vida a eles, colocando-os lado a lado com as propriedades das situações efetivas de trabalho” (BRONCKART, BULEA, 2009, p. 51, tradução nossa). Ambas as frentes têm sido objeto de investigações científicas, constituindo objetos de análise de pesquisas.

As análises linguísticas dessas verbalizações podem, por vezes, incorrer inadvertidamente em duas concepções enganosas. A primeira se refere à concepção de linguagem transparente, como se os enunciados concedessem acesso direto à realidade sobre a qual os sujeitos falam (NONNON, 2017), desconsiderando tanto o quadro comunicativo da situação concreta de produção do texto, quanto as múltiplas camadas da linguagem. A segunda implica em analisar o texto oral das verbalizações com as mesmas ferramentas de análise do texto escrito, desconsiderando as especificidades dessa modalidade.

As entrevistas de coanálise das situações de trabalho se constituem enquanto textos orais⁷⁴ - também designados de textos falados na perspectiva da linguística textual -, compartilhando características em comum com a conversação. Portanto, sua natureza é peculiar e difere substancialmente do texto escrito. De acordo com Koch (2016), o texto falado é:

1 - É relativamente não planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; isto é, ela necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo "lance" do jogo da linguagem.

2- O texto falado apresenta-se "em se fazendo", isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a "pôr a nu" o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, o ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções etc., no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho.

3 - O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância.

4 - O texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua.

5 - A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica. [...] (KOCH, 2016, p.79-80).

Pelo seu caráter não planejado, descontínuo, dinâmico, portador de uma sintaxe particular, alguns procedimentos de análise, desenvolvidos inicialmente para o estudo de textos escritos, tornam-se insuficientes ou inadequados para dar conta dos fenômenos do texto oral. Diante dessa problemática, que categorias de análise podem ser empregadas? Que indícios do texto oral podem evidenciar a natureza singular desses textos, permitir análises e interpretações coerentes?

O presente artigo tem por objetivo descrever e analisar aspectos específicos da construção do texto oral em entrevistas de verbalização sobre o trabalho, a saber, entrevistas em autoconfrontação cruzada (CLOT *et al*, 2000) e de aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004) com professores de francês. De forma específica, na continuidade das propostas do grupo ALTER-AGE/CNPQ⁷⁵ (MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006, 2017; SILVA, 2015,

⁷⁴ Muitos autores distinguem os termos "oral" (espontâneo ou planejado) e "falado" (espontâneo). Neste artigo, optou-se por utilizar o termo "texto oral" na referência às entrevistas, pois, mesmo que elas impliquem uma fala espontânea, esse é o termo empregado no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

⁷⁵ Grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>

2019; SILVA, DANTAS-LONGHI, 2020), buscamos apontar categorias dos estudos discursivos e da análise da conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1995, 2006; PRETI, 2003; CASTILHO, 2010) que podem complementar o modelo de análise interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019) com lentes mais refinadas para textos orais, evidenciando, em seguida, como tais categorias nos permitem interpretar os movimentos e fenômenos discursivos nessas entrevistas.

1 Quadro teórico

Esta seção expõe primeiramente a orientação epistemológica geral do trabalho, juntamente com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); explicita de que forma as entrevistas são compreendidas; explana o modelo de análise de textos do ISD e, por fim, apresenta aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos utilizados neste estudo.

1.1 Um quadro teórico para análise de situações formativas

O presente estudo se enquadra em uma orientação epistemológica interacionista social, encontrando em Vygotski (1934/1997; 1930/1985; 1931/2014) a ideia de que as funções psicológicas humanas são desenvolvidas e transformadas na interação do sujeito com o meio social. A partir dessa orientação, enquadrando-nos também no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2019), cujas investigações contemplam três eixos: estudar os *pré-construídos* da história social humana, tais como: as diversas formas de atividades coletivas, os diferentes gêneros de texto, as línguas naturais e as representações coletivas; investigar os *dispositivos* e os *processos de mediação formativa* através dos quais as gerações mais velhas apresentam os *pré-construídos* às gerações mais novas, com a função não somente de transmitir as aquisições, mas permitir também que haja transformação e enriquecimento das mesmas; estudar, por fim, os *efeitos desses processos formativos na constituição e desenvolvimento das pessoas*, de modo a evidenciar como tais processos, ao permitir a integração dos *pré-construídos*, transformam radicalmente as capacidades individuais (BULEA, BRONCKART, 2008). Nesse sentido, o ISD investiga o papel fundamental da linguagem no processo de desenvolvimento humano.

A pesquisa que dá origem a este trabalho buscou articular os dois últimos eixos, com aportes das ciências do trabalho, como veremos na próxima seção.

1.2 Das mediações formativas às entrevistas de coanálise do trabalho

Neste trabalho, o dispositivo de intervenção formativa foi elaborado a partir de aportes metodológicos das ciências do trabalho, particularmente da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2008) e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÏTA, 1996; AMIGUES, 2002, 2009; SAUJAT, 2002, 2009), na continuidade das pesquisas do grupo ALTER-AGE/CNPQ (MACHADO, 2007; LOUSADA, 2006, 2011, 2017; SILVA, DANTAS-LONGHI, 2020).

Nessa perspectiva, o dispositivo de intervenção se inicia com a formação de um coletivo profissional, em nosso caso, de professores de francês. Segundo Clot e Caroly (2004, p. 46, tradução nossa), “a construção do coletivo de trabalho é possível quando várias condições são reunidas: as regras do ofício, o reconhecimento das competências e a confiança”. A confiança mútua, o compartilhamento de artefatos, de regras do *métier* e as trocas entre as pessoas constituem, assim, o cenário inicial propício à coanálise do trabalho.

O dispositivo foi constituído de entrevistas de coanálise do trabalho, que são entrevistas livres em que os participantes assistem a excertos em vídeo representativos de seu trabalho, analisando-os em conjunto, verbalizando o que fazem, suas dificuldades, os meios que encontram para resolvê-las, o que poderiam ter feito, o que deixaram ou não puderam fazer. Para isso, foram empregados os métodos de entrevista em autoconfrontação simples e cruzada (CLOT *et al*, 2000) e de entrevista em aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004) coletiva, os quais descreveremos na seção de metodologia.

Em consonância com o quadro teórico geral que se ancora no proposto vygotkiano sobre as relações entre pensamento e linguagem, essas entrevistas não tidas como formas de acessar o pensamento ou as representações dos professores, pois “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VYGOTSKI, 1934/1997). Elas comportam momentos de tomada de consciência que não são a descoberta de algo previamente disponível em sua mente, mas sim a recriação daqueles temas em um novo contexto (CLOT,

FAÏTA, 2000). Assim, são compreendidas como atividade em si, uma atividade humana, portanto, produtiva e criativa. Nas palavras de Clot (1999), as entrevistas em autoconfrontação são uma repetição da experiência vivida como meio de viver outros possíveis, uma vez que ali os trabalhadores poderão encontrar outras e novas formas de lidar com suas dificuldades.

Nesse quadro, a verbalização para o outro não é um processo que se restringe à ordem do comentário, mas um processo que ecoa e ressoa em um “funcionamento dialógico interior” (FAÏTA, VIEIRA, 2003, p. 136, tradução nossa). Tanto os textos, materializados nos vídeos, quanto as interações com o pesquisador e com o coletivo têm, portanto, um papel fundamental na construção da “motricidade dialógica” (CLOT, FAÏTA, 2000, p. 21, tradução nossa) desses métodos, nos quais ecoam as vozes dos sujeitos, suas histórias, seus entornos, suas circunstâncias. Verbalizar a experiência encontra, assim, duas formas de resistência: uma em relação à interação com o outro e uma resistência da própria linguagem (NONNON, 2017).

Segundo Clot e Faïta:

É justamente a não transparência da relação do discurso com a realidade e com suas referências que sinaliza esse tipo de funcionalidade particular e é na continuidade do trabalho com os sujeitos, na sucessão das situações vividas em conjunto, que a diferença pode se fazer entre o que, de um lado, decorre dos estereótipos das condutas, ao discurso do não-acontecimento, e ao que, de outro, se revela na divergência, na ruptura, no contratempo ou no contrassenso (CLOT, FAÏTA, 2000, p.22).⁷⁶

Em síntese, a situação de coanálise implica interação das dimensões cognitivas, languageiras e praxiológicas (BULEA BRONCKART, 2019), interação que não é direta, tampouco mecânica, e sobre a qual a linguagem exerce um papel fundamental.

Considerando, portanto, tais características, faz-se necessária uma análise linguístico-discursiva que leve em conta a complexidade dessas entrevistas, permitindo evidenciar, ou ao menos entrever pistas, tanto da construção dialógica da entrevista entre os participantes, quanto elementos de construção do diálogo interior do sujeito, enquanto meios para elaborar novas formas de compreensão de seu trabalho.

⁷⁶ Tradução nossa. No original: “C’est le brouillage du rapport du discours à la réalité et à ses références qui signale ce type de fonctionnalités particulières, et c’est dans la continuité du travail avec les sujets, dans la succession des situations vécues ensemble, que la différence peut se faire entre ce qui, d’un côté, ressortit aux stéréotypes des conduites, au discours du non-événement, et ce qui, de l’autre, se révèle dans la divergence, la rupture, le contretemps ou le contresens” (CLOT, FAÏTA, 2000, p.22).

1.3 Um modelo de análise dialógico em vários planos

O modelo de análise de textos do ISD, que serviu de base para as análises linguístico-discursivas do corpus da pesquisa, se organiza: na análise do contexto físico e socio subjetivo de produção do texto; na análise dos três níveis da arquitetura textual, a saber, (1) a infraestrutura geral do texto, contendo a planificação dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências; (2) as operações de coerência temática, por meio dos mecanismos de conexão e coesão nominal; e (3) as operações de coerência interativa, através dos mecanismos de responsabilização enunciativa, de inserção de vozes e modalizações (BRONCKART, 1999, 2019).

Bronckart (1999) afirma que, no quadro do ISD, o diálogo é compreendido em diferentes planos. No plano *epistemológico*, o ISD propõe uma abordagem dialógica para a análise de qualquer texto, mesmo que produzido por um só agente, pois compreende que toda manifestação linguageira acontece no quadro de uma atividade de linguagem que é orientada para um destinatário, seja ele mais ou menos explícito.

No plano do *contexto de produção*, o ISD analisa se os textos se constituem como produções monológicas, dialogais ou polilógicas, isso é, se são produzidas por um ou mais agentes. Essa caracterização da situação de produção exerce influência necessária, mas não direta ou mecânica sobre o texto.

No plano do *texto*, é possível haver segmentos monológicos, dialogais ou polilógicos, como, por exemplo, os diferentes segmentos de um romance, que pode ser produzido por um só autor. Nesse plano, Bronckart (1999) adere às descrições das sequências propostas por Jean-Michel Adam (1990), estabelecendo que as sequências dialogais podem ser estruturadas em turnos de fala, nos discursos interativos primários (ex.: conversações espontâneas), ou atribuídos a personagens, nos discursos interativos secundários (ex.: diálogos em um romance). Para definir as sequências dialogais, Adam (1990) se baseia nos estudos de análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (1990), considerando como essência do diálogo três aspectos fundamentais: (i) o efetivo engajamento dos interactantes na conversação; (ii) a determinação que os respectivos enunciados exercem uns sobre os outros; e (iii) a coconstrução de um todo coerente.

Ainda no plano do *texto*, por fim, podemos identificar marcas de polifonia na categoria das vozes, no plano dos mecanismos enunciativos. Bronckart (1999) identifica nessa categoria a voz do autor empírico, as vozes dos personagens e vozes sociais, as quais podem ser expressas de forma direta, com turnos de fala, por exemplo, ou indireta, inferíveis a partir do sentido produzido por algum segmento.

Considerando que a análise da conversação serviu como base para a descrição das sequências dialogais do modelo do ISD, que estudos discursivos aprofundam e descreveram categorias para compreender a polifonia, e que Bronckart (2019) afirma que o ISD possui apoio teórico no quadro linguística textual, compreendemos que há compatibilidade teórica para utilizarmos tais categorias em nosso modelo de análise. Diante disso, buscamos neste trabalho identificar aportes compatíveis para elucidar os fenômenos presentes nas entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação, como apresentamos a seguir. Vale destacar que outros estudos de nosso grupo complementaram o modelo de análise do ISD, como é o caso de Lousada (2006), com aportes dos estudos discursivos para análise de entrevistas em autoconfrontação; e de Zani e Bueno (2017), com aportes da análise da conversação para elaboração de modelo didático de gêneros orais e análise de produções textuais desses gêneros em situações de aprendizagem.

1.4 Aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos

As categorias apontadas foram selecionadas no intuito de analisar as peculiaridades do texto oral, bem como fornecer subsídios para compreendermos a construção dialógica da entrevista em todos os seus níveis. No nível das sequências, destacamos três aportes descritos na análise da conversação (PRETI, 2003).

1) A primeira é a dos **marcadores conversacionais**, que ajudam a construir e dar a coesão e coerência ao texto falado (URBANO, 2003). Esses marcadores se realizam de formas variadas, lexicalizadas (*hmhum, né? sabe*) ou não (olhar, aceno). Os marcadores do falante são normalmente preenchedores de pausas indicativas de hesitação e/ou momento de planejamento textual (alongamentos, pausas, interrupções) ou mesmo momentos de passagem consentida de turno (URBANO, 2003). Os marcadores dos ouvintes sinalizam

sua a atenção, interesse, assentimento e apoio, equivalendo a “estou entendendo, prossiga” (URBANO, 2003), exercendo uma função de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

2) A segunda é a dos **turnos inseridos**, que podem exercer uma função: interacional, indicando que um dos interlocutores assume a posição de ouvinte, estimulando o falante a prosseguir; ou de contribuição para o desenvolvimento do tópico ou tema, com turnos que tentam sugerir ou antecipar as palavras do interlocutor (GALEMBECK, 2003). Essa última função também ocorre como digressão baseada em sequências inseridas (FÁVERO, 2003), realizando atos de fala corretivos, esclarecedores, informativos.

3) A terceira categoria é a dos turnos inseridos de **repetição** (GALEMBECK, 2003). Quando feita pelo próprio falante, funciona como um procedimento coesivo. Quando feita pelo interlocutor, é chamada por outros autores de **alorrepetições** (KOCH, 2016) ou **retomadas em eco** (BLANCHET, GOTMAN, 2007), as quais funcionam como sinais retroalimentadores, relançando o turno para o falante. A nosso ver, essas últimas acumulam simultaneamente a função interacional e a de contribuição ao desenvolvimento do tópico, uma vez que fornecem um eco para que o falante retome, expanda ou reformule sua fala.

No nível da coerência temática, mais especificamente da coesão nominal, destacamos três categorias presentes tanto na análise da conversação, quanto nos estudos discursivos.

1) Os procedimentos de **reformulação** (HILGERT, 2003; KOCH, 2016) revelam a própria construção do texto em movimento e de seu desenvolvimento temático, podendo ser feita pelo próprio falante ou por seu interlocutor. A reformulação é chamada de paráfrase quando guarda uma aproximação semântica entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Nesse sentido, ela sinaliza ação convergente dos interlocutores na coelaboração do texto conversacional, sobretudo quando são ratificadas pelo outro (HILGERT, 2003). A reformulação pode ser designada de correção (ou reformulação saneadora), quando instaura relação de contraste entre os enunciados. No interior das reformulações é possível identificar também as séries coesivas nominais ou anáforas.

2) Nas interações mais imbricadas na situação de produção do texto, a ocorrência de **elipses** (KOCH, 2016; CASTILHO, 2010), marcadas por categorias vazias, é frequente. As elipses acontecem quando há a omissão de um item lexical, recuperável pelo contexto. Podem ser omitidos elementos nominais, verbais ou oracionais.

3) Na conversação, também é comum que o falante abandone a sentença, produzindo **anacolutos** (CASTILHO, 2010), isso é, deixando para trás elementos linguísticos soltos denominados de *bribes* ou "restos". Um exemplo seriam sintagmas nominais ou preposicionais não regidos pelo elemento anterior, abandonados ou descontinuados. Esses elementos, no entanto, no fluxo da fala, trazem sentido, constituindo um quadro de referência para se compreender a ideia em construção (CASTILHO, 1994).

No nível da coerência interativa ou dos mecanismos enunciativos, destacamos, como proposto por Lousada (2006), a categoria da **modalização autonímica**⁷⁷ (MAINGUENEAU, 2002; AUTHIER-REVUZ, 1998), na qual o enunciador desdobra seu discurso para comentar sua fala enquanto ela é produzida. Nessas ocorrências,

"o dizer se representa como não sendo evidente "por si mesmo"; o signo, em lugar de neles [nos enunciados] preencher, transparente, no apagamento de si, sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo - objeto encontrado no trajeto do dizer e se impondo a ele como objeto deste-; a enunciação desse signo, ao invés de simplesmente se cumprir no esquecimento que acompanha as evidências inquestionadas, se duplica com um comentário sobre si mesma." (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 9).

Apesar de haver uma série de outras categorias interessantes no nível das vozes, neste trabalho, fizemos o recorte de abordar somente a modalização autonímica. Na seção de resultados das análises observaremos exemplos oriundos de nossos dados, ilustrando cada uma das categorias acima.

3 Metodologia

Os dados analisados a seguir são parte de uma pesquisa de doutorado⁷⁸ realizada com professores de francês de diferentes Centros de Estudos de

⁷⁷ Na Linguística Sistêmico-Funcional essa categoria é chamada de segmentos epilinguísticos, "segmentos em que o falante abandona momentaneamente o universo do discurso e se concentra no universo da língua, fornecendo precisões ao seu interlocutor" (CASTILHO, 2010, p.218).

⁷⁸ Pesquisa em andamento, com defesa prevista para 2022.

Línguas do Estado de São Paulo (SILVA, 2022; SILVA, LOUSADA, *no prelo*). Os participantes integravam um curso de aperfeiçoamento de língua francesa semestral aos sábados, onde podiam se encontrar e trocar experiências. Durante a realização do curso, iniciado em 2016, os professores desenvolveram um grau de confiança entre eles e começaram a identificar questões e dificuldades em comum, que não eram abordadas em formações didáticas, formando um coletivo profissional. A partir desse cenário, foi proposta a criação de um dispositivo de intervenção formativa, no segundo semestre de 2017, de participação voluntária, em que professores - alguns com mais de dez anos de experiência e outros com dois anos - poderiam compartilhar sobre suas questões, trocar experiências práticas e possivelmente encontrar soluções, desenvolvendo-se profissionalmente. A pesquisadora (interveniente) que conduziu as entrevistas também atuava como formadora do curso, juntamente com outra colega, assumindo, no entanto, no momento da intervenção, o papel de mediadora, uma vez que os participantes eram ali os especialistas e experts do trabalho de ensino em seus contextos.

O dispositivo foi implementado em nove etapas do 2o semestre de 2017 até o 1o semestre de 2019, contando com uma reunião inicial de levantamento das dificuldades. Após a escolha de dois temas que inquietavam os participantes (o desinteresse dos alunos e o uso da língua materna na aula de LE), foram conduzidas duas entrevistas coletivas em aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004), nas quais os professores assistiram a vídeos de excertos de aulas sobre aquelas temáticas, reagindo a eles. No semestre seguinte, houve uma reunião de retomada e os professores foram convidados a registrarem suas próprias aulas, em áudio, vídeo ou diário. Dois professores registraram suas aulas em vídeo e realizaram entrevistas em autoconfrontação simples (CLOT *et al*, 2000), juntamente com a pesquisadora e, posteriormente, em autoconfrontação cruzada, com a pesquisadora e o outro colega. Ao final, foi realizada uma reunião de retorno ao coletivo, com o grupo inicial.

As entrevistas realizadas em francês e gravadas em áudio foram transcritas segundo a norma do NURC (PRETI, 2003) e analisadas com o modelo de análise de textos interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019), acrescido de aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos, conforme apresentado na seção anterior.

Para as análises, levou-se em conta o modelo apresentado no quadro abaixo, sendo as categorias em negrito exploradas no presente artigo.

Quadro 1. Complementação do modelo da arquitetura textual do ISD com categorias da análise da conversação e dos estudos discursivos

| Modelo da arquitetura textual | Aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos |
|---|---|
| <p><i>Contexto físico e sociossubjetivo</i></p> <p>Infraestrutura geral</p> <ul style="list-style-type: none"> → Plano global dos conteúdos temáticos → Sequências → Tipos discursivos <p>Coerência temática / Mecanismos de textualização</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conexão → Coesão nominal <p>Coerência interativa / Mecanismos de responsabilização enunciativa</p> <ul style="list-style-type: none"> → Modalizações → Vozes <p>(Bronckart, 1999, 2019)</p> | <ul style="list-style-type: none"> → Sequências dialogais <ul style="list-style-type: none"> ◆ marcadores conversacionais (Urbano, 2003) ◆ turnos e sequências inseridas (Galembeck, 2003; Fávero, 2003) ◆ repetições (Galembeck, 2003; Koch, 2016) → Coesão nominal <ul style="list-style-type: none"> ◆ reformulação (Hilgert, 2003; Koch, 2016) ◆ elipse (Koch, 2016; Castilho, 2010) ◆ anacoluto (Castilho, 2010) → Vozes <ul style="list-style-type: none"> ◆ modalizações autonímicas (Maingueneau, 2002; Authier-Revuz, 1998) |

Fonte: elaborado pela autora

4 Resultados das análises

O quadro das entrevistas em autoconfrontação e em aloconfrontação, ao buscar suscitar as verbalizações sobre as maneiras de fazer, as dificuldades e os outros possíveis daquela situação, se constitui a partir de dois planos enunciativos: o plano da interação em curso, entre a interveniente / pesquisadora e os professores, o plano da reconstituição da situação da sala de aula, observada em vídeo (LOUSADA, 2006). Do ponto de vista dos tipos de discurso (BRONCKART, 1999), pode conter discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e raramente ocorre narração. Essa variação implica nos múltiplos ângulos de apreensão do agir: mais contextualizados ou genéricos, mais contíguos à situação de interação ou menos, resultando em diferentes

figuras de ação (BULEA, 2007; SILVA, LOUSADA, 2017). Neste artigo, não desenvolvemos esses aspectos, mas nos concentramos nos movimentos de (co)construção das entrevistas, observando as sequências dialogais; nos movimentos de (co)construção das representações, examinando os mecanismos de coesão temática; e nos movimentos de distanciamento entre o falante e o seu dizer, analisando os mecanismos enunciativos.

4.1 Sequências dialogais: movimentos de construção da entrevista

A análise das sequências dialogais evidenciou movimentos de coconstrução da interação. A passagem consentida do turno, característica comum da conversação, nas entrevistas em autoconfrontação e aloconfrontação revelam a intenção de suscitar a fala do outro sobre o trabalho, sobre as maneiras de fazer o métier (*como você faz?*), sendo comum tanto da parte da interveniente, como em (1), quanto da parte dos participantes entre si (*isso foi um trabalho que você pediu antes?*), em (2).

(1) Vozes misturadas: [c'est différent

Interveniente: C'est différent... **comment vous faites alors ?** Cette entrée en classe et... s'installer... (Alo1, Pos. 42-43)

(2) ((Vidéo))

Pedro: **ça c'était un un travail que vous avez demandé ahn::: avant?**

Renata: oui [...] (ACC, Pos. 272-274)

Observou-se que os turnos inseridos indicativos de apoio, entendimento e sustentação de turno (*hmhum, oui, d'accord*) são muito frequentes ao longo das entrevistas, como vemos em (3). Longe de atrapalharem a construção do texto, esses marcadores sinalizam a escuta ativa, o interesse atento dos participantes, exercendo uma função de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) e encorajam o participante a prosseguir, como em (4).

(3) Pedro: parce que en ce moment je je réfle/ réfliCHIs beaucoup sur l'utilisation de la technologie pour travailler avec les élèves et aussi pour ahn::: faire ahn::: d'utilisation d'un ahn:::/ de documents variés d'autres supports comme vous avez dit [Int: hmhum] // ahn::: aujourd'hui dans cette classe et moi je je ne réussis pas encore d'être ce ce prof dynamique [Int: hmhum] // que je voudrais être ahn::: [...] (ACSPedro, STT3, Pos. 28)

(4) Fernanda: c'est vrai moi avant de commencer une nouvelle unité

Paulo: **oui**

Fernanda: j'essaie de travailler avant le vocabulaire... (Alo2, STT12, Pos. 101-106)

As análises também mostram recorrência de turnos inseridos de repetição (retomadas em eco), os quais exercem uma função interacional similar nessas entrevistas, permitindo que o participante seja informado de que os ouvintes estão dispostos e interessados na continuação do que o falante estava dizendo, como vemos a seguir. Em (5), a professora Fernanda, ao comparar dois grupos de alunos, afirma que o grupo que não estuda na mesma escola o dia todo não tem tantas coisas em comum "para contar" aos colegas de sala e Paulo utiliza uma repetição em eco ("para contar") que devolve/sustenta o turno para Fernanda continuar e concluir sua comparação. O eco funciona, assim, como um tópico a ser retomado e expandido.

(5) Fernanda: et ces élèves là ils.../ c'est beaucoup plus difficile de les faire silencier

Interveniente: hmhum

Fernanda: que les autres les autres ils n'ont pas des choses en commun à raconter

Paulo: **à raconter oui**

Fernanda: donc et::: ceux qui étudient là-bas sur place ils ONT et alors quand ils arrivent ils veulent tout parler

Julia: oui c'est ça c'est vrai

(Alo2, Pos. 54-61)

Por fim, a ocorrência de turnos e sequências inseridas com o auxílio linguístico à formulação se mostrou também recorrente, primeiramente, por ser uma característica comum da conversação, mas também e, nesse caso principalmente, pelo fato de a entrevista ter sido realizada em língua estrangeira. Observa-se que esse auxílio aparece como uma resposta do interlocutor às marcas de hesitação do falante (repetições, alongamentos, pausas, interrupções sintáticas), como se vê em (6), quando Renata interrompe a fala, pois esquece a palavra "tomada" (em francês, *prise*), a qual lhe é oferecida no turno inserido da interveniente.

(6) Renata: oui pour le reste je n'ai pas déplacé parce que ce n'est pas possible à cause de:::/enfin de:::

Interveniente: **de la prise?**

Renata: de la prise et tout ça mais normalement c'est dans ce moment-là où je suis/ où je me sens un peu perdue... (ACSRenata, Pos. 31-33)

As análises das sequências dialogais utilizando categorias da análise da conversação desvelam elementos recorrentes, cuja função interacional busca suscitar verbalizações da parte do professor sobre seu trabalho, sustentar seu turno, demonstrar interesse para que o outro fale sobre seu trabalho, suas dificuldades e modos de proceder. Tais análises são indicativos de uma construção dialogada e negociada entre os participantes, além de apontarem para uma situação de colaboração e de confiança entre os interlocutores, condição necessária para a constituição de um coletivo. Nesses excertos, as marcas de curiosidade, apoio, entendimento, auxílio linguístico observadas parecem indicar interesse, escuta ativa e colaboração, tanto da parte da interveniente, quanto dos participantes que coanalisam o trabalho.

4.2 Coerência temática: movimentos de construção das representações

Nos mecanismos de coesão, as análises indicam o uso da reformulação do tipo paráfrase, buscando aproximação de sentido, recorrente entre a interveniente e os participantes. Em (7), o professor relata que, se ele dá um exercício que exige muito dos alunos, eles não o fazem; e a interveniente reformula com a pergunta "ele se desinteressam? Começam a conversar?". Em (8), a professora relata que, diante dos alunos que brincam e brigam, ela pergunta se eles vão parar ou se ela precisaria amarrá-los; e a interveniente reformula com o turno: "você faz também esse tipo de brincadeira, digamos?". Essa categoria assinala um movimento de tentativa de compreensão e de desenvolvimento das verbalizações dos professores, ao mesmo tempo em que, por serem reformulações em forma de pergunta, lhes devolve o turno, para uma eventual validação (em (7) "alguns sim", em (8) "sim") ou explicitação.

(7) Caio: et je pense aussi qu'aujourd'hui il faut travailler eh :: avec des questions faciles... par exemple... aujourd'hui je je travaille avec... je donne des exercices très très faciles parce que si je donne un exercice... un peu qui peut exiger... ils ne font pas... il faut adapter

Interveniente: **ils se désintéressent... c'est ça ? Ils commencent à bavarder et tout?**

Caio: quelques uns oui

(Alo1, Pos. 23-25)

(8) Julia: il y a une classe maintenant qu'ils sont... qu'ils ont beaucoup de chose... je dis... je n'aime pas qui.. qu'ils touchent l'autre tout le temps... parce que ça donne des problèmes... il y a une classe maintenant que tout ils parlent avec le

toucher pâ pâ pâ... ((gestes de coup de main)) je dis « ah ::: le jardin d'enfance ahn ::: on va arrêter ou je dois passer un cordon sur la main pour mettre tout le monde ensemble ? »

Interveniente: **tu fais aussi ce genre de blague disons...?**

Julia: oui (Alo1, Pos. 127-129)

Por se tratar de entrevistas em que os professores assistem a excertos de aulas em vídeo, verbalizando sobre as situações ali presentes, é natural que não haja a necessidade de lexicalizar o tópico conversacional, uma vez que ele já está suprido pela situação de interação. Em (9), os professores assistem a um vídeo em que os alunos entram na sala para começar a aula e a professora gasta alguns minutos organizando a turma, pedindo para jogar o chiclete, guardar o celular etc. Assim, quando dizem "nunca vi isso" (*j'ai jamais vu ça*) ou "é sempre Ø[assim]" (*c'est toujours Ø[comme ça]*), após a visualização do vídeo, o mecanismo de coesão entre o que dizem e o referente da situação observada no vídeo pode ser marcado por "isso" (*ça*) ou por elipses (categorias vazias Ø), como vemos a seguir.

(9) ((vídeo)): ((vídeo cours Néopass: situação de desinteresse dos alunos no início de uma aula))

Interveniente: [...] quelle est votre réaction par rapport à cette vidéo ?

Voix mélangées: ((plusieurs voix mélangées))

Nadia: j'ai jamais vu ça

Julia: Non... le chewing gum... le portable... c'est toujours Ø ... mais l'indiscipline ce n'est pas tellement grande... au CEL...

Paulo: au CEL... oui

Interveniente: pour installer la classe

Caio: ça c'est dans l'enseignement régulier... au centre de langues Ø non

Nadia: ça dépend du prof

Caio: oui... mais la plupart Ø c'est comme ça

Nadia: oui mais... au régulier ça dépend du prof

(Alo1, Pos. 28-43)

Além das elipses, em (9), enquanto a professora Nadia reage ao vídeo, dizendo que nunca havia visto aquilo, a professora Julia discorda, afirmando que a situação com "o chiclete, o celular" acontece sempre (*toujours*). Nesse trecho, além das elipses, observam-se também anacolutos (*le chewing gum... le portable...*), os quais evidenciam momentos de descontinuidade na construção da sentença, mas que fornecem um quadro de referência para compreender o comentário da professora (*c'est toujours*).

É interessante notar que o efeito do vídeo gerou em (9) falas encadeadas de vários professores, com opiniões inicialmente contrárias (*jamais* e *toujours*), que vão sendo negociadas com concessões (*oui... mais*), em direção à construção de um ponto de vista em comum, coletivo. Esses elementos são analisados no nível dos mecanismos enunciativos, como modalizações, as quais expressam as avaliações e julgamentos dos interactantes. Em (9) há a ocorrência de modalizações lógicas, que discutem, enfatizam ou atenuam o valor da verdade (sempre, nunca) da proposição.

4.3 Coerência interativa: movimentos de distanciamento entre o falante e o seu dizer

No nível dos mecanismos enunciativos, foram identificadas modalizações autonímicas nos dados, tais como "não sei como dizer", "digamos", "como posso dizer", "como se diz?", "tem uma palavra que utilizamos". Essas formas metaenunciativas não somente comentam e reformulam o próprio dizer, mas podem sinalizar uma distância do enunciador em relação a seu discurso ou uma inadequação entre a formulação e o que ela representa, o que Authier-Revuz (1998) designa como não-coincidências do dizer. Em (10), temos uma ocorrência desse fenômeno, quando o professor diz: "ela [a mãe de um aluno] me questionou porque ela queria que o filho... a aula... não sei como dizer... que seu filho aproveitasse mais a aula".

(10) Pedro: et elle [la mère d'un élève] m'a elle m'a questionné parce que:: eh:: elle elle voulait que le fils ahn:: ça eh:: le cours eh:: eh::/ **je ne sais pas comment dire... ahn:::/** que son fils profi/ profite mieux du cours (ACC, Pos. 138)

Observa-se, nesse excerto, um momento da busca pela formulação (queria que o filho... a aula...), a modalização autonímica (não sei como dizer) e momento da emissão da formulação escolhida (que seu filho aproveitasse mais a aula). Segundo Authier-Revuz (1998, p. 89), "a representação de um tempo necessário para se encontrar uma determinada palavra é um dos meios de marcar a distância que separa o enunciador do simples gesto de dizer". Tal distância, no exemplo acima, assinala a dificuldade do professor em formular o discurso do outro (insatisfação da mãe sobre a aprendizagem do filho) e aponta o desconforto da situação, da interferência da voz do outro sobre seu trabalho. Assim, a análise das modalizações autonímicas permite observar as vozes que

permeiam o trabalho do professor e sua representação - mais ou menos distante ou incômoda - sobre as situações vividas.

Considerações finais

Voltando à problemática apresentada na introdução, os resultados apresentados parecem apontar alguns elementos de resposta. As estratégias conversacionais presentes nas sequências dialogais das entrevistas (passagem consentida, marcadores conversacionais de apoio, repetições em eco e turnos inseridos) evidenciam os movimentos de construção da ordem dialógica presente entrevista, enquanto procedimentos para que os temas levantados pelos participantes não sejam abandonados, mas sim desenvolvidos pelos interactantes.

As análises no nível da coesão temática (coesão nominal) se diferenciam radicalmente de análises de textos escritos. Em nossos dados, foram observadas reformulações constantes que sinalizam os movimentos de construção das representações ao longo da entrevista. Notou-se que a coesão pode ser estabelecida através do compartilhamento de referentes presentes da situação de comunicação, sendo recorrente tanto a ocorrência de elipses na construção textual, quanto a repetição de "ça" (isso) ou de itens lexicais. Ainda, a presença de anacolutos nos processos de reformulação e desenvolvimento dos temas aponta elementos abandonados pelo falante, mas que fornecem um quadro de referência para os elementos que seguem. Com essas lentes, é possível ampliar a compreensão do texto das entrevistas como profundamente imbricado na situação de comunicação, tendo, portanto, muitos referentes supridos por elementos contextuais, sobretudo aqueles provenientes do vídeo sobre o qual os professores falam. Do ponto de vista interpretativo, esses elementos permitem compreender como o sujeito recria e revive os temas em um novo contexto (CLOT, FAITA, 2000), deixando-se entrever rastros de como aquele tema ressoa em si.

As análises da coesão interativa (mecanismos enunciativos), através da categoria das modalizações autonímicas, revelaram não apenas a presença de outras vozes no discurso do professor, também as rupturas e o distanciamento que podem existir entre o falante e seu próprio dizer. No contexto das entrevistas de autoconfrontação, quando outras vozes encontram ressonância

no sujeito, essa operação pode sugerir a expressão de incômodo e contradição diante da influência do outro sobre o trabalho.

A contribuição deste trabalho se coloca no sentido de sustentar que o enriquecimento do modelo de análise do ISD com categorias oriundas da análise da conversação e dos estudos discursivos continua (LOUSADA, 2006, 2011) se mostrando produtivo. De forma mais pontual, este trabalho exemplifica que categorias permitem uma melhor compreensão e análise das entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação enquanto textos orais. Tais categorias permitem entrever a construção do texto na interação, observar como as representações sobre atividade de ensino dos participantes vão sendo coconstruídas nas entrevistas e interpretá-las com maior refinamento nas análises.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle**. Bruxelles: Mardaga, 1990.
- AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. et al. (Eds.). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. **Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives**, 2002, p. 199-214.
- AMIGUES, René. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, vol. 42(2), p. 11-26, 2009. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso do outro. **Letras de Hoje**, v. 34 (2), p. 7-30, 1999. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14934>
- BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'entretien**. Paris: Armand Colin, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. L'interactionnisme sociodiscursif: Activité langagière, textes et états de langue. **Théories du langage. Nouvelle introduction critique**. Bruxelles: Mardaga, 2019, p. 277-296.
- BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. Practicien réflexif ou praticien discursif ? **Education Canada**, vol. 49, no. 4, p. 50-54, 2009. Disponível em: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2009-v49-n4-Bronckart.pdf>
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. **Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Thèse de Doctorat. Université de Genève, 2007.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. Les jeux sémiologiques à la base du développement et des apprentissages. **Verbalisation et Apprentissages. Raisons Educatives**, p. 19-45, 2019.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, n. 12 (22), p. 42-83, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4433>
- CAROLY, Sandrine; CLOT, Yves. Du travail collectif au collectif de travail - Des conditions de développement des stratégies d'expérience, comparaison entre deux bureaux de poste. **Formation et Emploi**, n. 88, p. 43-55, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>

- CASTILHO, Ataliba. Problemas de descrição da língua falada. **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10 (1), p. 47-71, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45468>
- CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, v. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **PISTES - Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et la Santé**, n. 2 (1), p. 1-9, 2000. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.
- FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions Méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **D.E.L.T.A.**, n. 19 (1), p. 123-154, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de style. **Langage et travail**. Cahier no 8 - Le chercheur et la caméra, n. 8, p. 46-50, 1996.
- FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação** [1996]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990.
- KOCH, Ingedore G. V. A construção do sentido no texto falado. In: **O texto e a construção dos sentidos. 10 ed.** São Paulo: Contexto, 2016.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13806>
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do *métier* em textos sobre o trabalho do professor. In: A. M. MACHADO; E. G. LOUSADA; A. D. Ferreira (orgs.) **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 94-104, 2017. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.559>
- MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A. M. GUIMARÃES; A. R. MACHADO; A. COUTINHO (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Analyser les textes de communication**. Paris: Nathan Université, 2002.
- MOLLO, Vanina; FALZON, Pierre. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, vol. 35, n. 6, p. 531-540, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>
- NONNON, Elizabeth. Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. In: Formation et pratiques d'enseignement en questions. **Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**. V. hors série, n. 2, p. 13-31, 2017.
- PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur**. Thèse de Doctorat. Université Aix-Marseille I - Université de Provence, 2002.

SAUJAT, Frédéric. L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In: M. Durand (Ed.). **Travail et formation des adultes**, p. 245-274, 2009. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0245>

SILVA, Emily Caroline da. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo**: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. <https://doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-29062015-125936>.

SILVA, Emily Caroline. Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira: um estudo sobre os mecanismos de textualização na construção do objeto de discurso "conteúdos culturais" In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. (orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, p. 175-191. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575063910>.

SILVA, Emily Caroline. O trabalho de professores de francês Centros de Estudos de Línguas (CEL): formação e pesquisa como formas de resistência. In: SOUZA, Fábio Marques; KAFOURI, Marta Lúcia Cabrera; HAWI, Mona Mohamad; SILVA, Otávio de Oliveira (orgs.). **Práticas de ensino e de formação docente em línguas estrangeiras: projetos, programas, iniciativas de resistência e gestos glotopolíticos**. São Paulo: Mentis Abertas, 2022. p. 99-122.

SILVA, Emily Caroline; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada**, v. 1, n. 28, p. 135-155, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262010>.

SILVA, Emily Caroline; DANTAS-LONGHI, Simone Maria. Ensino-aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente: caminhos e pontes entre Linguística Aplicada e Didática das Línguas. **Leitura**, n. 67, set./dez. 2020, p. 354-374, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2020v0n67p354-374>.

SILVA, Emily Caroline; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Um dispositivo de intervenção com professores de Centros de Estudos de Línguas (CEL): o trabalho de ensino do francês em debate. **D.E.L.T.A.**, no prelo.

URBANO, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. La méthode instrumentale en Psychologie [1930]. In: J.-P. BRONCKART et al (orgs.) **Vygotski Aujourd'hui**. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1985, p. 39-48.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensée et langage** [1934]. 3 ed. Paris: La Dispute, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. Le problème du développement des fonctions psychiques supérieures [1931]. In: **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**. Paris: La Dispute, p. 87-137, 2014.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia. O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. **Veredas**, v. 21, n. Especial, p. 615-640, 2017. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28027>