

A Construção Do Conceito De Análise Linguística Em Contexto De Fala-Em-Interação Institucional De Orientações De Estágio

Construction Of The Linguistic Analysis Concept In Context Of Institutional Talk-In- Interaction Of Stage Directions

Pedro Augusto Pereira Brito

Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá
Graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
E-mail: pedrobritolettras@hotmail.com

Neiva Maria Jung

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas
Professora da Universidade Estadual de Maringá
E-mail: neiva.jung@gmail.com

Endereço: Pedro Augusto Pereira Brito
Universidade Estadual de Maringá, Universidade
Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Jardim
Universitário. CEP: 87020-900 – Maringá, PR, Brasil.

Endereço: Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá, Universidade
Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Jardim
Universitário. CEP: 87020-900 – Maringá, PR, Brasil.

Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

**Artigo recebido em 14/09/2015. Última versão
recebida em 05/10/2015. Aprovado em 06/10/2015.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação.

RESUMO

Este artigo apresenta como tema a construção do conceito de Análise Linguística realizada em situações de fala-em-interação institucional. O objetivo é demonstrar como professor orientador e estagiários orientam-se, na sequencialidade dos turnos de fala, para a compreensão da prática de Análise Linguística aplicada às propostas de exercícios constantes nos planos de aula tematizados nas Orientações de Estágio. Apoiamo-nos, para isso, nos pressupostos teóricos da Análise de Conversa Etnometodológica e na Fala-em-interação institucional.

Palavras-chave: Análise Linguística. Orientações de Estágio. Fala-em-interação institucional.

ABSTRACT

This article is the me dont he construction of the Linguistic Analysis concept performed on situation of institutional talk-in-interaction. Its a imiss ho win ghow orientator teacher and preservice teachers are oriented, on their speaks shifts, to the comprehension of the practice of Linguistic Analys is applied to the exercices proposed in the lesson plansth ematize dont hepractical training orientations. In order to a chieveouraims, wesup portourreflectionson Ethnomethodological Conversation Analysisand on Institutional Talk-in-interaction.

Key Words: Linguistic Analysis. Practical training orientations. Institutional Talk-in-interaction.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, pensado a partir das discussões realizadas na disciplina de Fala-em-interação Social e Letramento do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, tem por objetivo analisar, na sequencialidade de interações institucionais, como professor orientador e orientandos constroem sentidos em relação à prática de Análise Linguística (AL).

Para tanto, coletamos como *corpus* orientações de estágio supervisionado de alunos do quarto ano de Letras da Universidade Estadual do Paraná, campus Fecilcam, da cidade de Campo Mourão. Os excertos que compõem nosso corpus são recortes de momentos específicos das interações que tematizam sobre as atividades voltadas para o tratamento da Língua, ou seja, a prática de Análise Linguística.

O estudo apoia-se nos pressupostos teóricos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e tem por metodologia uma análise qualitativa dos dados apresentados, com caráter indutivo. Além das características da fala-em-interação institucional (DREW; HERITAGE, 1992), apontamos alguns elementos da sequencialidade que demonstram o construto teórico acerca das atividades de AL.

Na primeira seção, traçamos um breve referencial teórico sobre a ACE e, mais especificamente, sobre a fala-em-interação em contextos institucionais. Logo após, trazemos, na segunda seção, a conceituação sobre a prática de AL no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, buscamos, na prática analítica, demonstrar como as interações que constituem o corpus podem demonstrar as negociações de sentidos sobre AL em situações institucionais de orientação de estágio.

2 METODOLOGIA

2.1 Análise da Conversa Etnometodológica em contextos institucionais

A compreensão da fala como desorganizada, sem regras e sem estruturas, levou, por muito tempo, à escolha da língua como objeto de estudo na linguística, por sua homogeneidade e por ser passível de observação em seu caráter estrutural. Na contramão desta compreensão, os estudos da fala-em-interação elegem a conversa cotidiana como seu objeto de estudos. Mais sistematicamente, a partir da década de 70, com os estudos de

sociólogos como Sacks e Schegloff, a fala-em-interação constitui a tradição de pesquisas conhecida como Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).

Orientados pela organização da fala-em-interação em uma sistemática de trocas de turnos de fala, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) apresentam-nos, em um artigo seminal dos estudos em ACE, princípios gerais desta organização que, apesar de consideradas as particularidades locais de realização da conversa, convergem na estruturação das mesmas.

Na esteira das reflexões da ACE, alguns trabalhos foram desenvolvidos com base nas interações cotidianas. No entanto, como aponta-nos Del Corona (2009, p. 15), “A distinção entre interações cotidianas e institucionais na literatura em ACE foi inicialmente indicada já nos estudos inaugurais da área (SACKSET *al.* 2003[1974], pp.729-730)”.

As pesquisas passaram, então, a investigar não somente a organização de tomada de turnos, mas outros elementos distintos que constituiriam especificamente situações institucionais de conversa, apontando peculiaridades destas que não são encontradas em situações informais de fala-em-interação.

Convém ressaltar que, mesmo a partir da compreensão das peculiaridades da fala-em-interação institucional, deve-se levar em conta as diferentes instituições que organizam suas interações de maneiras também diferentes. Neste sentido, Del Corona (2009, p.14) afirma: “Note-se, no entanto que, por um lado, os padrões interacionais institucionais e suas peculiaridades diferem de instituição para instituição (interação em tribunal, consultório médico, sala de aula, delegacia de polícia etc.)”.

Neste trabalho, utilizaremos a sistematização realizada por Drew e Heritage (1992) para a fala-em-interação institucional. Para os autores, há três características específicas deste tipo de interação:

a) Orientação para o cumprimento do mandato institucional: trata-se, para os autores, da orientação institucional assumida por parte de pelo menos um dos interactantes para uma meta. Existe, portanto, uma tarefa a ser cumprida que está intrinsecamente relacionada à instituição, na qual estão envolvidos os participantes da conversa.

b) Restrições às contribuições aceitas: Em se tratando de uma interação institucional, a instituição apresentará limites particulares para a organização da interação. Os participantes compartilham a consideração desses limites, ou, quando não ocorre, pode ser que alguma intervenção seja realizada a fim de se tratar somente sobre aquilo que é admissível naquele contexto local institucional.

c) Inferência de enquadres e procedimentos: Diz respeito à possibilidade de existência de arcabouços inferenciais e procedimentos característicos dos contextos em que são produzidos, peculiares a esses cenários (cf. DREW; HERITAGE, 1992, p. 22).

É importante ressaltar que não é o espaço físico, onde ocorre determinada interação que definirá seu caráter institucional. “O que dá caráter institucional à fala é a co-construção das identidades dos participantes como representante e cliente da instituição” (DEL CORONA, 2009, p. 16).

As características acima são presentes nas interações institucionais, mas são variáveis, dependendo do contexto institucional. Neste trabalho, focalizaremos situações institucionais de Orientações de Estágio, situadas em ambiente de Ensino Superior e voltadas a peculiaridades desta instituição.

Interessa-nos, neste artigo, verificar como os participantes orientam-se para a construção da compreensão de Análise Linguística nas interações estabelecidas para Orientações acerca dos planos de aula produzidos pelos professores em pré-serviço.

Por esse motivo, apresentaremos agora um breve referencial teórico sobre Análise Linguística, para compreendermos, na análise das interações face-a-face, como o conceito foi discutido, rediscutido e até mesmo reformulado pelos interactantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Análise Linguística e o processo de Ensino e Aprendizagem

O termo análise linguística aparece pela primeira vez cunhado por Geraldini (2011 [1984]) em seu livro *O texto na sala de aula*, em situação de discussão sobre o ensino de gramática no Brasil, na qual propõe o ensino de língua pautado no texto e, conseqüentemente, no discurso, enfatizando a importância da formação de leitores e produtores textuais competentes.

Desta maneira, o trabalho reduzido a meros exercícios classificatórios perde seu espaço a um processo que exige reflexão epilinguística e que culmina na conclusão das regularidades da língua, sua metalinguagem. Percebemos, no surgimento do termo análise linguística, a reflexão sobre o para que ensinar gramática, compreendendo sua funcionalidade, além da opção pelo novo termo parecer configurar uma tentativa de deixar para trás as experiências com o tradicional modelo de ensino gramatical.

Compreendendo a proposta de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, que objetiva a formação de sujeitos leitores e produtores capazes de fazer uso competente da língua, não seria possível ler ou produzir um texto, concretizado em gênero, apreender esse enunciado em sua indissolubilidade, sem vivenciar ou compreender a função de sua composição, de seus temas e de seu estilo verbal. Logo, a AL é essencial para o cumprimento desse objetivo, já que é:

sobretudo, o processo reflexivo (epilinguístico), em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado(s) *gênero(s) discursivo(s)*, considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor) (PERFEITO, 2007, p. 829, grifos do autor).

A análise linguística, portanto, está intrinsecamente ligada ao trabalho de se debruçar sobre o estilo de um gênero, sempre a partir das relações que este gênero tem com o campo da atividade humana de onde emerge e com os objetivos de um sujeito falante em dado contexto de interlocução. A isso equivale dizer que é o texto o lugar para a AL, pois, mesmo que a gramática se conforme em determinado gênero discursivo, é na singularidade de cada texto, em suas condições pragmáticas, que compreenderemos os movimentos da língua na produção de efeitos de sentido.

Dada a importância da atividade de análise linguística no trabalho com gêneros no ensino de LP, entendemos que a transposição didática dessa atividade pressupõe um caminho a ser percorrido pelo professor de LP que a antecede, conforme já exposto.

Neste percurso necessário à prática de AL, além do conhecimento do que seja efetivamente um trabalho com essa prática, há teorias linguísticas discursivas ou enunciativas que colaboram na promoção de atividades epilinguísticas junto aos estudantes. Acreditamos também que a falta do conhecimento de gramática e sobre gramática, o domínio metalinguístico, seja um fator complicador à prática de AL. Cabe deixar claro que tratar de gramática na perspectiva sociointeracionista é já pensá-la como gramática do texto, ou seja, a gramática já funcionando na unidade comunicativa, em seu real uso.

Antunes (2003) e Possenti (1996) afirmam que “não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da língua”. Se a língua só funciona em uma unidade de comunicação, que é o texto, a gramática diz respeito às regras que operacionam a língua em texto/gêneros; os recursos linguístico-discursivos, as escolhas lexicais e fraseológicas estão concretizadas no texto/gênero. Logo, discutir a produção de efeitos de sentidos suscitados pelas mobilizações

linguístico-discursivas parte da premissa de que o gênero cumpre uma função discursiva na sociedade. Assim, a reflexão sobre a linguagem, sobre como a língua se organiza gramaticalmente em determinado gênero, atendendo a uma necessidade enunciativa em determinado campo de atividade humana, só faz sentido se objetivar a formação de sujeitos leitores e produtores que consigam fazer uso competente da linguagem.

A partir dessas reflexões, não há sentido algum em se ensinar, por exemplo, o nome de uma oração subordinada objetiva direta sem se discutir sua mobilização, sua escolha funcional para determinado gênero em determinada situação enunciativa. Por um lado, reduzir a prática de ensino de LP ao mero ensino de nomenclaturas é reduzir a língua às mesmas; por outro lado, não chamar atenção à sua existência também pode significar uma perda no ensino de língua, culminando até em uma reflexão superficial. Convém compreender que a reflexão, o exercício epilinguístico, deve preceder à nomeação, à metalinguagem, e essa segunda, no sentido de ensino proposto, é consequência da primeira, até por questões de economia em relação à análise linguística, à reflexão. Sobre isso salienta Geraldi (2003):

Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas a tenham antecedido. Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. (GERALDI, 2003, p. 191)

O autor ainda continua dizendo que não se trata, portanto, de se excluir das salas de aula as gramáticas, mas entendê-las “considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas” (GERALDI, 2003, p.192).

A partir dessas reflexões sobre AL, procuraremos, agora, por meio do trabalho analítico, perceber como os participantes orientam-se para a construção deste conceito.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Orientações de Estágio e construção do conceito de Análise Linguística

O corpus é composto por algumas gravações de áudio de orientações de estágio supervisionado de alunos do quarto ano de Letras. Os excertos são retirados de conversas entre duplas de orientandas e a professora orientadora. Apesar de serem duplas orientadas,

somente uma das alunas de cada dupla interage com a professora nos excertos que analisamos. Os participantes são aqui nominados por Nicole, Sofia e Raquel.

Focalizamos a análise nos momentos das interações que estavam voltados para o trabalho previsto com a Língua, mais especificamente com as atividades de Análise Linguística. Buscamos perceber como o conceito de Análise Linguística é construído nesta fala-em-interação institucional, por meio da sequencialidade das interações. A sequencialidade revelará como professor orientador e estagiário construirão sentidos em relação à Análise Linguística, demonstrando como estarão coordenados ou empreendendo forças para construir um sentido comum a respeito do ensino da gramática ou da análise linguística.

O primeiro fator que podemos destacar é o de como, na proposta da interação face-a-face em situações de orientação universitária, os participantes orientam-se às correções nas quais a voz do professor é a determinante. Mesmo que o aluno busque negociar a compreensão, a conclusão é dada pelo professor, como podemos perceber no primeiro excerto que analisaremos.

Este excerto foi gerado em uma orientação de estágio que buscava discutir o plano de aula preparado por Sofia e outra orientanda para sua prática inicial de estágio. Compreendendo o propósito de uma orientação de estágio, que centra-se em correções ou autorizações do professor sobre a futura prática, percebemos como Nicole orienta a interação para o sentido da correção da compreensão apresentada por Sofia sobre Análise Linguística.

Excerto 1

- 01 Nicole → Quando nós falamos em efeitos de sentido nós
 02 falamos em um <texto específico> (0,3) e aqui
 03 vocês estavam falando do gênero como um todo (.)
 04 então por isso que eu fui arrumando quando
 05 aparecia efeitos de sentido porque vocês podem
 06 falar de <efeitos de sentido> quando vocês falarem
 07 de <um texto em- em específico> mas não no gênero
 08 como um todo jeito que tá aqui (.) parece que .h
 09 Toda notícia tem o mesmo efeito de sentido (0,3)
 10 Nicole → [E não é:]=
 11 Sofia → [()]

- 12 Nicole → =Depende do [t e x t o]
- 13 Sofia [Professora mas](.)todo texto te:em
- 14 [um efeito de sentido]
- 15 Nicole → [↑Tem um efeito de] sentido
- 16 Sofia → Não é o mesmo mas todos tem=
- 17 Nicole → =<Tem::> tá certo↓ só que do jeito que tava aqui
- 18 dava a entender que ↑Todas as notícias têm o mesmo
- 19 efeito de sentido
- 20 Sofia → °(hhã)°
- 21 Nicole → Todas as notícias têm a mesma <organização::> (.)
- 22 um::: estilo de linguagem dentro do que é possí:::vel
- 23 um conteúdo temático dentro do que é possí:::vel mas o
- 24 efeito de sentido de todas as notícias não é o mesmo
- 25 Nicole → Entendeu?
- 26 Sofia → °Enten[di]°
- 27 Nicole → [To]das as notícias tem efeito de sentido
- 28 > mas não é a mesma em todas<

No excerto acima, os participantes orientam-se para a compreensão de que uma AL deve levar em consideração a especificidade de cada texto e não ser generalizada no âmbito do gênero. A estrutura dessa interação direciona-se na correção do conceito apresentado por Sofia em seu plano de aula. Por esse motivo, Nicole frisa em sua fala a noção de texto, mudando a cadência de sua expressão e a entoação para marcar os contextos nos quais a fala sobre a noção de AL em textos aparece, como se nota nas linhas 02, 07 e 12, quando se apresentam marcas entoacionais ascendentes e de desaceleração rítmica quando a palavra “texto” surge.

A estes fatores somamos a primeira característica apontada por Drew e Heritage (1992) da interação institucional: Orientação para o cumprimento do mandato institucional. Os esforços empreendidos por Nicole demonstram como sua meta é corrigir o conceito de AL apresentado no plano de aula das orientandas. As repetições do termo “efeitos de sentido” são um exemplo do uso lexical para a manutenção do tema de AL em questão.

O trecho que se inicia na linha 01 e segue até a linha 12 é conduzido por Nicole, intercalado por apenas uma tomada de turno sobreposta inaudível de Sofia (linha 11). É nesta sobreposição que percebemos a tentativa de início de reparo na fala de Nicole por Sofia. Isso se torna claro na sequencialidade quando, das linhas 13 a 15, há uma breve negociação entre

os participantes. Nas linhas 13 e 14, Sofia tenta refutar o que vinha sendo dito por Nicole, apresentando, em seu turno, uma conjunção adversativa: [Professora mas](.)todo texto te:em[um efeito de sentido]. À esta tentativa de reparo de Sofia, Nicole responde de maneira sobreposta à sua fala, demonstrando como nessa situação é a voz do professor que conduz à finalização do conceito discutido. A partir de então, Sofia passa a somente concordar com o que é apresentado nos turnos de Nicole, apenas demonstrando sua compreensão e compartilhamento do que é posto pela professora, como se pode notar nas linhas 20 e 26.

Outro detalhe interessante deste excerto se dá quase no final com a presença de dois turnos que formam um par adjacente, ou seja, constituído de pergunta e resposta. Na linha 25, Nicole pergunta a Sofia se entendeu, por fim, ao que Sofia, com volume baixo de voz responde que entendeu. A última palavra é dada, então, por Nicole, que parece fechar a conclusão das negociações dos turnos anteriores, resumindo-os em uma proposição (linhas 27 e 28), novamente sobrepondo sua voz à voz de Nicole do turno anterior.

Estrutura parecida, mas que pode evidenciar outras compreensões de Sofia sobre AL na preparação de seu plano de aula, apresentamos no excerto seguinte. Neste momento, as mesmas participantes estão discutindo sobre uma proposta apresentada por Sofia de trabalho com discurso direto e discurso indireto nas notícias. Em alguns momentos Nicole apenas oraliza o que está escrito no plano de aula em questão, e depois tematizam sobre o mesmo.

Excerto 2

- 01 Sofia → tá. agora como podemos reescrever esse trecho (0,2)
 02 >a eles vão entender professora qual a diferença
 03 do uso do discurso direto do(.) do:: discurso
 04 indireto.< =
 05 Nicole → = tá. tudo bem. mas é o que eu escrevi aqui ó::
 06 com essa pergunta vocês trabalham apenas com a
 07 estrutura e com um modelo porque eles vão ter um
 08 modelo do que é discurso direto e o que é indireto.
 09 vocês já vão ter explicado isso antes de fazer essa
 10 pergunta.(0,4)
 11 Nicole → a questão é. além de passar de um discurso pro outro
 12 vocês poderiam perguntar o ↑que essa mudança causa, se
 13 influencia no texto ou não. ↑como? Entenderam? porque de
 14 novo vocês voltam pra estrutura. (0,2) passar de um

- 15 discurso pra outro ↑é seguir o modelo. eles têm o modelo,
 16 >do que é discurso direto do que é < discurso indireto
 17 (0,2) é só estrutural
 18 Sofia → concordo.
 19 Nicole → E daí? (0,5)
 20 Nicole → >então assim< vocês podem perguntar isso < não ta
 21 errado. > só complementem assim (0,2) essa mudança
 22 influencia na produção de efeitos de sentido no texto?
 23 como? É:::intefere no entendimento do texto?
 24 Sofia → ° ai eu ()° (0,3)
 25 Sofia → entendi.

Este trecho de fala-em-interação é orientado por Nicole no sentido de se compreender como a proposta apresentada por Sofia em seu plano de aula aponta para um trabalho de base apenas estrutural, que não chega a uma reflexão sobre os usos diferenciados de discurso direto ou discurso indireto nas Notícias. Desta maneira, evidencia-se como Sofia, neste momento, excluiu o momento reflexivo de uma prática de AL, permanecendo com foco apenas nas estruturas estudadas e não sobre os efeitos de sentido alcançados ao se escolher uma ou outra dessas estruturas.

Identificamos aqui a orientação da professora que gera **restrições às contribuições aceitas**, segunda característica apresentada por Drew e Heritage (1992).

Sofia, das linhas 01 a 04, tenta explicar sua escolha pelo exercício. Para isso, sua fala é desacelerada e, em dado momento, parece titubear ao repetir uma palavra e alongá-la na repetição (linhas 02 a 04). Sem intervalos, Nicole concorda com o que Sofia apresenta, no entanto usa de uma conjunção adversativa (mas) no início de seu turno. A isso atribuímos o caráter da negociação dos sentidos realizada a todo momento neste turno, também.

A partir de então, Nicole começa a explicar como poderia ser feito o exercício para que não conduzisse somente às estruturas estudadas, mas à reflexão sobre as influências dessas no texto. Após breve pausa, ao final do trecho que vai da linha 11 à linha 17, Nicole reitera a natureza do exercício em questão, frisando, pelo alongamento da última sílaba, a palavra estrutural.

A contribuição de Sofia é, portanto, negada, desautorizada por Nicole. O mandato institucional prevê que aquela natureza de contribuição não se enquadra nos limites do que se espera de um professor em pré-serviço em sua prática inicial.

Semelhante ao Excerto 1, este excerto, após as tentativas de negociação de Sofia, é finalizado com proposições argumentativas de Nicole que são apenas concordadas pelos turnos de Sofia (linhas 18 e 25).

Reiteramos, aqui, a importância da natureza da interação face-a-face de uma orientação de estágio para a estruturação dessas conversas. Além de se tratar de uma fala-em-interação institucional, os participantes, apesar de negociarem os sentidos, priorizam a voz do orientador, já que é ele quem autorizará ou não aquilo que fora apresentado nos planos de aula discutidos. Tal natureza justifica as estruturações dos diálogos dos Excertos 1 e 2, nos quais predomina a voz do orientador e, quando o orientando toma os turnos é, ora a fim de negociar, ora a fim de concordar com o que é dito pelo orientador.

O próximo excerto ilustra-nos de que maneira, nessa interação analisada, o processo argumentativo da orientadora pauta-se em interrogações que são respondidas pela própria orientadora. Trata-se da correção de um dos exercícios propostos pela dupla de orientandas, que acabam por, novamente, apresentar um exercício estrutural, que não exige reflexão.

Excerto 3

- 01 Nicole → aí lá no fim, continuando as correções (0,3) lá no
 02 último texto lá na cinco. vocês perguntam assim. Nesses
 03 trechos os verbos destacados estão em qual tempo verbal?
 04 (1,0)
- 05 Nicole → daí eu perguntei e daí? (0,8)
 06 que mais? além deles identificarem qual o tempo verbal
 07 o que- que- que que serve? Por que que é importante
 08 eles saberem qual é o tempo verbal que tá aí? aí é que
 09 entra a hora de vocês relacionarem ↑com o gênero. (0,4)
- 10 Sofia → professora por exemplo. É o título vai estar sempre no
 11 presente pra atrair.
- 12 Nicole → Hhum
- 13 Sofia → só que geralmente a notícia já acabou↓ já aconteceu
 14 a [notícia]
- 15 Nicole → [quando você] noticia é algo que já aconteceu ou
 16 que está acontecendo ↑naquele momento↓.(0,4)
 17 por exemplo. um grande evento. copa do mundo. Você

- 18 notícia que foi a abertura>alguma coisa assim<.
- 19 ou você notícia que < a:conterá > você pode ter uma
- 20 notícia de algo que vai acontecer porque você vai dar
- 21 justamente a >notícia daquilo<. (0,3)
- 22 Nicole → ↑EM geral nós temos notícia do que aconteceu.num evento
- 23 grande num longo período de tem: pó >você pode ter notícia
- 24 do que aconteceu e a mesma notícia do que vai continuar
- 25 acontecendo naquele evento. entendeu? (.) então daí pra
- 26 trabalhar com o tempo. (0,2) a pri a principal questão é o
- 27 presente no título (). que é pra chamar a atenção.
- 28 por que que cha por que que eu tenho lá é caminhão
- 29 bate na avenida não sei o que e não caminhão bateu na avenida
- 30 tal? (0,2) o que que isso significa (.) aí no decorrer:: da
- 31 notícia >por que que eu preciso identificar os tempos
- 32 verbais?< (1,0)
- 33 Nicole → qual que é a importância de saber os tempos verbais? (.)
- 34 >justamente< pra saber que aquilo aconteceu, que está
- 35 acontecendo ou se vai acontecer. Então como que Isso ta
- 36 influenciando na- é: na minha reflexão::(.) na minha
- 37 tomada de posição - o que que essa notícia quer.
- 38 por que as vezes é uma notícia não só pra noticiar algo.
- 39 mas pra vender alguma coisa.
- 40 Nicole → por que que eu dou uma notícia que vai ter apresentação
- 41 do grupo de teatro xis aqui no teatro na semana do
- 42 fetacam? (0,3)
- 43 Nicole → é só pra dizer que o grupo do fetacam está fazendo a
- 44 semana do festival de teatro de novo?
- 45 (1,6)
- 46 Nicole → hhum hum hum Não. °()°
- 47 Nicole → não é só pra isso não é só pra dizer pra população o que
- 48 vai acontecer (.) mas pra chamar a população pra ir:::
- 49 <pra vender o convite > entenderam?
- 50 Sofia → Então eu posso colo(.) nessa letra de então nós podemos
- 51 colocar assim. Nesse trecho os verbos destacados estão

- 52 em qual tempo verbal? qual é a importância? É:::
- 53 de nós sabermos o tempo verbal? =
- 54 Nicole → Isso. pro entendimento do texto. (1,2) isso mesmo.
- 55 já resolve. Já coloca os alunos pra pensar.

Nicole começa questionando a dupla sobre o exercício, lendo-o em voz alta (linhas 02 e 03) e, logo após, lançando a questão (linha 04). Interessante notar como, em todo processo argumentativo, em seus turnos, Nicole utiliza interrogações. Chamamos atenção para o fato de que o símbolo interrogativo, no modelo Jefferson de transcrição, aqui utilizado, nem sempre sinaliza interrogações, mas entoações ascendentes. No excerto em questão, os símbolos coincidem com a identificação de interrogações, o que nos torna à evidência da estruturação argumentativa, por meio de interrogações nos turnos de Nicole.

Para demonstrar como tais questionamentos visam à condução de uma linha de raciocínio por parte de Nicole, percebemos como alguns questionamentos são ligeiramente respondido por ela mesma, a fim de fazer progredir sua argumentação. É o que se pode perceber em dois grandes trechos do excerto; um primeiro que vai da linha 31 a 39, onde Nicole questiona a necessidade de se compreender os tempos verbais e responde que é justamente a fim de auxiliar na reflexão sobre o gênero. No segundo trecho, entre as linha 40 e 49, Nicole traz o exemplo de um festival de teatro noticiado e levanta possíveis motivos do noticiar, os quais nega na última linha, após breve pausa reflexiva.

Neste excerto percebemos a terceira característica da interação institucional apresentada por Drew e Heritage (1992, p.22): inferência de enquadres e procedimentos. Neste caso, o procedimento peculiar da instituição formada por professor e aluno é o chamado processo IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação). É o que nos esclarece Del Corona (2009, p. 21):

Em uma interação de sala de aula, quando a terceira posição é ocupada pelo professor com a repetição da resposta do aluno, o que geralmente acontece é uma situação de avaliação da resposta. Neste tipo de cenário, é comum para os professores fazerem perguntas para respostas já conhecidas, com o objetivo de testagem, e depois repetirem a resposta do aluno com a finalidade de ratificarem a resposta correta, ou demonstrarem sua desconformidade.

No excerto em questão, a Iniciação feita por Nicole se dá em seu processo argumentativo, que vai da linha 15 até a 49. Por Resposta, temos a tentativa de reformulação

do exercício por parte de Sofia, entre as linhas 50 e 53, e a Avaliação é dada por Nicole nas linhas 54 e 55 quando concorda com a reformulação de Sofia e a completa.

Outro fator destacável é como Nicole, neste excerto, orienta a interação por meio de uma AL per si. Ao trazer os exemplos, busca demonstrar como a questão do tempo verbal funciona no gênero a ser trabalhado e, para isso, analisa linguisticamente os exemplos que traz. A reflexão culmina na reelaboração do comando por Sofia (linhas 50 a 53) que demonstra ter compreendido a base epilinguística do movimento de AL, e é finalizado por Nicole (linhas 54 a 55) na complementação do turno anterior de Nicole.

Os próximos dois excertos fazem parte de outra orientação de estágio feita por Nicole, desta vez, a outra dupla de estagiárias. Trata-se da segunda orientação sobre um plano de aula produzido pela dupla. No plano de aula posto em discussão, elas teriam que trabalhar com figuras de linguagem, para culminar na reflexão sobre o uso das metáforas.

Diferente das orientações da dupla anterior, nas quais Sofia geralmente tentava uma negociação para a orientação, a próxima dupla de orientandas pouco interage e, quando o faz, geralmente é para tomar um turno, no qual concordarão com o exposto pela orientadora. O excerto abaixo, constituído apenas de dois turnos subsequentes de Nicole, demonstra o caráter corretivo da ação da professora no processo de orientação, e como esta conduziu uma mudança de atividades de identificação, para atividades mais reflexivas.

Excerto 4

- 01 Nicole → ↑a::í:: e quanto às atividades. da primeira versão
 02 pra segunda que vocês fizeram. melhorou↓ por quê?
 03 na primeira vez, aparecia só:: é:: era mais
 04 identificação.>vocês perguntavam: quais as figuras
 05 de linguagem?< e daí? identificar só: quais são::
 06 não traz tanta reflexão pro aluno. (1,3)
 07 Nicole → então daí quando eu fui fazendo as perguntas,
 08 identificando e pedindo pra vocês complementarem,
 09 vocês complementaram.

Novamente, podemos perceber como a professora orienta seus turnos pela condução de interrogações às quais ela mesma responde, como se verifica no par das linhas 02 a 04: “melhorou↓ por quê? na primeira vez, aparecia só é era mais identificação.”, bem como no

seguinte entre as linhas 04 a 06: “> vocês perguntavam: quais as figuras de linguagem? < e daí? identificar só: quais são::não traz tanta reflexão pro aluno.”

Em todos os excertos analisados até agora a preocupação que orienta a conversa entre orientadora e orientandas centra-se na busca de atividades epilinguísticas. Os chamados exercícios estruturais, ou de apenas identificação são questionados pela professora que sugere reelaborações dos exercícios para que se culmine em atividades que promovam a reflexão sobre a linguagem, portanto, que sejam eficientes para o eixo específico de AL.

O último excerto que analisaremos pertence à conversa da segunda dupla e tematiza sobre uma proposta de reflexão sobre a metáfora. Conduzido pela orientadora, o trecho é finalizado com apenas um turno da orientanda Raquel, que sonoriza uma concordância.

Excerto 5

- 01 Nicole → ↑Só a primeira (.)>aquela que fala assim ó<
 02 qual a relação existente entre o poema a história
 03 Em quadrinhos e o provérbio a seguir? qual o sentido
 04 metafórico da palavra pedra no texto? h eu acho que
 05 não precisa perguntar qual é o sentido metafórico.
 06 pergunta só qual é o sentido, porque daí - ou quais
 07 os sentidos, ↑né? >porque daí< (0,3) abre mais
 08 possibilidade pra eu trabalhar com a metáfora. >porque
 09 se não vocês já dizem assim ó<é uma metáfora.
 10 então se vocês perguntam sem: dizer, vocês vão levando
 11 a entender e aí explicando então quais são as figuras
 12 de linguagem.
 13 Raquel → ° (hhã) °

Logo após oralizar as perguntas constantes no plano de aula (linhas 02 a 04) a professora começa a dizer como pensa que deveria ser feito. A metodologia proposta pela orientadora em seu turno, das linhas 06 a 09, solicita que as orientandas não entreguem, no comando do exercício, a metalinguagem, o termo “metáfora”, mas que proporcionem uma reflexão sobre os sentidos para se chegar àquela metalinguagem.

Neste sentido, o que a orientadora propõe vai de encontro ao que deve ser uma prática reflexiva de AL, na proposta dos teóricos que aqui apresentamos. Deve-se partir do texto, do debruçar sobre este, a fim de refletir sobre a produção de efeitos de sentido e depois culminar

na metalinguagem, que economiza tais reflexões, para que se possa usá-la em outros momentos, em outros textos. O caminho sugerido passa do uso para a reflexão que permitirá outros usos dos elementos linguísticos estudados. É o que se mostra, em síntese, no turno de Nicole, das linhas 10 a 12: “então se vocês perguntam sem dizer, vocês vão levando a entender e aí explicando então quais são as figuras de linguagem.”

As marcas entoacionais novamente demonstram os pontos que Nicole deseja frisar em sua proposição, que é o abandono do uso da metalinguagem no comando (sem dizer) e a prática reflexiva do processo de AL (vocês vão levando a entender).

A última linha, única tomada de turno de Raquel, reitera o caráter da voz dominante da orientadora sendo compreendida pela orientanda, quando Raquel toma o turno apenas para concordar com o exposto pela professora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou demonstrar como os participantes de fala-em-interação em situação institucional de Orientações de Estágio empreenderam esforços na construção do conceito de AL para a formulação e reformulação de seus planos de aula para suas práticas iniciais.

Evidenciou-se como a sequencialidade dos turnos aponta para regras de estruturação de conversas institucionais e, no contexto específico de Orientação de Estágio, como a voz da professora é predominante e conduz as conclusões acerca de AL. Além da estrutura da conversa, os elementos prosódicos como entoação, cadência, volume, aceleração e desaceleração, constituem esta natureza de interação, sempre reforçando a voz do professor como última palavra, como avaliador do processo.

As contribuições deste artigo podem centrar-se na discussão do processo de formação de professores, na compreensão das negociações de conhecimento realizadas em um momento tão decisivo como a prática inicial dos estágios, situada ao término do período de licenciatura. Espera-se, também, que, com este trabalho, se possa voltar o olhar para as relações teoria e prática, que constituem grandes desafios para aquele que vai dar início ao seu processo de docência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Análises da fala-em-interação institucional**: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 13-44.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing Talk atWork: AnIntroduction. In DREW, P.; HERITAGE, J. (Orgs.) **Talk atWork**: Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para proposta de intervenção. In: **CLAPFL**– I Congresso latino americano de professores de línguas. Florianópolis: Edusc, 2007. p. 824 – 836.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mundo das letras, 1996.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **VEREDAS** – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora: v.7, n.1 e n.2, p. 1-29, jan./dez. 2003.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

BRITO, P. A. P.; JUNG, N. M. A Construção Do Conceito De Análise Linguística Em Contexto De Fala-Em-Interação Institucional De Orientações De Estágio. **Rev. FSA**, Teresina, v. 12, n. 6, art. 9, p. 139-156, nov./dez. 2015.

Contribuição dos Autores	P. A. P. Brito	N. M. Jung
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X