Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

SUSANNE ELFRIEDE MEMMEL

Marcas interacionais em rodas de conversa na educação infantil
Versão Corrigida

São Paulo
2018

SUSANNE ELFRIEDE MEMMEL

Marcas interacionais em rodas de conversa na educação infantil

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação

Área de concentração: Linguagem e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato
Gomes-Santos

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.91 Memmel, Susanne Elfriede

M533m Marcas interacionais em rodas de conversa na educação infantil / Susanne Elfriede Memmel; orientação Sandoval Nonato Gomes Santos. São Paulo: s.n., 2018.

138 p.; anexo; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Oralidade 2. Educação infantil 3. Trabalho docente 4. Língua Portuguesa I. Santos, Sandoval Nonato Gomes, orient.

NOME: MEMMEL, Susanne Elfriede.

TÍTULO: Marcas interacionais em rodas de conversa na educação infantil.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos.

Aos membros da banca de qualificação Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Émerson de Pietri.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela bolsa concedida.

Aos meus colegas de mestrado, às minhas colegas Hanna Estevam e Heloísa Jordão Gonçalves.

À minha família e amigos, nomeadamente minha mãe de coração Maria de Lourdes Oestreich; Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi; Neusa Pereira; Maria e Gilberto Delgado; Maria Santiago; meus pais Gertraud e Leo Memmel.

À equipe e às crianças da EMEI Prof. Eurípedes Simões de Paula.

Só com o apoio de todos eles, a dissertação tornou-se possível.

RESUMO

MEMMEL, Susanne Elfriede. **Marcas interacionais em rodas de conversa na educação infantil**. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A atividade pedagógica da roda de conversa mostra-se, há décadas, uma constante em salas de aula da Educação Infantil. A importância de investigar seu funcionamento e suas características justifica-se pelo fato de que ela, em salas com muitos alunos, pode constituir o único espaço comunicativo interacional aberto, em oposição à exposição ou explicação unicamente do professor. De modo a orientar o desenvolvimento deste estudo, que se fundamenta em Preti (2010), Marcuschi (2001) e Jubran (2015), estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais marcas interacionais se fazem presentes em rodas de conversa realizadas por professores com seus alunos no âmbito da Educação Infantil?; 2) Em que medida tais marcas interacionais contribuem para a interação entre alunos e o professor? De maneira a responder a essas perguntas, estabelecemos o seguinte objetivo geral: compreender a atividade denominada roda de conversa, considerando a interação que se estabelece entre professor e alunos da Educação Infantil. Os objetivos específicos são: a) identificar e descrever as marcas interacionais que ocorrem nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil em uma escola pública municipal e b) analisar como tais marcas concorrem para o estabelecimento da interação entre alunos e o professor. O *corpus* deste trabalho é composto pelas transcrições de registros audiovisuais de duas rodas de conversa realizadas em uma escola municipal de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo. Os resultados indicam que a professora, ao empregar determinadas estratégias linguísticas, em especial a repetição e o parafraseamento, assume o papel de mediadora da interação.

Palavras-chave: Oralidade. Educação infantil. Trabalho docente. Língua portuguesa.

ABSTRACT

MEMMEL, Susanne Elfriede. **Interactional marks in circle time in early childhood education**. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The classroom activity circle time has been a component of preschool activities for decades. There are reasons why it is important to investigate how circle time works and which are its characteristics: in classrooms with lots of students it can be the only discursive space open to communicative interaction, as opposed to expositions or explications given exclusively by a teacher. This research is guided by theoretical contributions by Preti (2010), Marcuschi (2001) and Jubran (2015). The following questions were asked: 1) What interactional marks are present in circle time conversations held by teachers with their students in preschool classes?; In which way do these interactional marks contribute to student teacher interaction? The following global objective was set in order to answer these questions: comprehend the classroom activity called circle time, considering the interaction between teacher and students in preschool. The specific objectives are: 1) identify and describe interactional marks occurring in circle time activities in a public Municipal Preschool and b) analyse in which ways said marks contribute to establishing student teacher interaction. The *corpus* of this research is constituted by transcriptions of audiovisual recordings of two circle time activities in a Municipal Preschool in the city of São Paulo. The results point to the fact that the teacher by making use of certain linguistic strategies especially repetition and paraphrasing takes the place of a mediator of interaction.

Keywords: Orality. Early childhood education. Teaching. Portuguese language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos que caracterizam a roda 1	38
Quadro 2 – Elementos que caracterizam a roda 2	41
Quadro 3 – Segmentação do texto transcrito (roda 1)	68
Quadro 4 – Excertos selecionados na etapa 2 (roda 1)	69
Quadro 5 – Segmentação do texto transcrito (roda 2)	70
Quadro 6 – Excertos selecionados na etapa 2 (roda 2)	70
Quadro 7 – Roda 1 – Análise do excerto 1	72
Quadro 8 – Roda 1 – Análise do excerto 2	74
Quadro 9 – Roda 1 – Análise do excerto 3	76
Quadro 10 – Roda 1 – Análise do excerto 4	77
Quadro 11 – Roda 1 – Análise do excerto 5	79
Quadro 12 – Roda 1 – Análise do excerto 6	81
Quadro 13 – Roda 1 – Análise do excerto 7	83
Quadro 14 – Roda 1 – Análise do excerto 8	84
Quadro 15 – Roda 2 – Análise do excerto 1	85
Quadro 16 – Roda 2 – Análise do excerto 2	87
Quadro 17 – Roda 2 – Análise do excerto 3	88
Quadro 18 – Roda 2 – Análise do excerto 4	90
Quadro 19 – Roda 2 – Análise do excerto 5	93
Quadro 20 – Sistematização dos resultados da análise	95

LISTA DE SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
COPED	Coordenadoria Pedagógica
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DNCEI	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
NURC/SP	Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo
PEA	Projeto Especial de Ação
PP	Projeto Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	15
1.1 A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	15
1.2 Orientações da Secretaria Municipal de Educação sobre rodas de conversa	18
1.3 Estudos sobre rodas de conversa na Educação Infantil	21
1.4 Constituição do <i>corpus</i>	30
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
2.1 Oralidade e interação	43
2.2 Marcas de interação na linguagem oral	47
2.2.1 Atividades de reformulação	53
2.2.2 Marcadores discursivos basicamente interacionais	59
3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	66
3.1 Categorias de análise	66
3.2 Procedimentos metodológicos	67
3.2.1 Segmentação dos textos	67
3.3 Análise dos excertos	71
3.3.1 Roda 1	72
3.3.2 Roda 2	85
3.4 Síntese das descrições e análises	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	106
ANEXO B – Poema <i>Ao contrário, as cem existem</i>	108
APÊNDICE A – Transcrição da roda 1	111
APÊNDICE B – Transcrição da roda 2	129

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Linguagem e Educação*, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e tem como tema *as marcas interacionais em rodas de conversa na Educação Infantil*. Nosso foco está em investigar a atividade denominada roda de conversa, desenvolvida em uma escola de educação infantil pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A roda de conversa tem despertado nosso interesse desde que ingressamos como docente, em 2014, em um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado¹. Em 2015, por meio de aprovação em concurso público, passamos a atuar como professora efetiva em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada em São Paulo. Ao longo dos anos de docência, notamos que a roda de conversa está presente como atividade para crianças de um ano a seis anos, em quase todas as salas de aula.

Contudo, apesar da presença constante, percebemos que a roda de conversa, de tão rotineira, pouco tem sido objeto de reflexão dos professores, seja no que diz respeito à sua natureza, seja no que diz respeito à sua contribuição para o desenvolvimento interacional das crianças e, conseqüentemente, para a aprendizagem da língua materna na modalidade oral.

Diante dessa realidade, decidimos empreender esta pesquisa não só para aprimorarmos nossa atuação docente, mas também para compreendermos com mais profundidade as estratégias interacionais, comuns à linguagem oral, que emergem nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil. De modo a orientar o desenvolvimento desta investigação, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais marcas interacionais se fazem presentes em rodas de conversa realizadas por professores com seus alunos no âmbito da Educação Infantil?; 2) Em que medida tais marcas interacionais contribuem para a interação entre alunos e o

¹ Os Centros de Educação Infantil conveniados funcionam em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. As mantenedoras desses Centros são organizações não governamentais ou filantrópicas, como associações de bairro.

professor? A fim de respondermos a essas perguntas, estabelecemos como objetivo geral, compreender a atividade denominada roda de conversa, considerando a interação que se estabelece entre professor e alunos da Educação Infantil. A fim de alcançarmos tal objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: a) identificar e descrever as marcas interacionais que ocorrem nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil em uma escola pública municipal e b) analisar e interpretar como tais marcas concorrem para o estabelecimento da interação entre alunos e o professor.

O *corpus* deste trabalho é composto por registros audiovisuais de duas rodas de conversa realizadas em uma escola municipal de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo: a primeira roda, ocorreu no final de 2016 e foi realizada com uma turma do Infantil II, composta por crianças entre cinco e seis anos; a segunda, ocorreu no início de 2017 e foi realizada com uma turma do Infantil I, composta por crianças entre quatro e cinco anos.

Os dados foram coletados após conversas prévias com a equipe gestora da unidade educacional e depois de entrevista realizada com a professora A., docente de ambas as turmas. O áudio das filmagens foi transcrito conforme as normas do projeto NURC/SP². Para procedermos à análise e à discussão que propomos neste estudo, selecionamos oito excertos relevantes da primeira roda de conversa registrada, e cinco, da segunda.

A fim de constituirmos o aporte teórico requerido para o desenvolvimento desta pesquisa, valemo-nos de estudos realizados no âmbito da linguagem oral, conforme postulado por Preti (2010), Marcuschi (2001) e Jubran (2015). De maneira a aprofundarmos nossas reflexões, buscamos apoio na investigação de Silva (2002), que examina a interação em sala de aula. Finalmente, fazemos um paralelo com o estudo realizado por Gomes-Santos (2012), que trata do trabalho didático com exposição oral.

O desenvolvimento deste estudo deu-se com base nas seguintes etapas:

a) estudo dos fundamentos teóricos;

² As normas de transcrição para textos orais às quais nos referimos são aquelas que constam na obra *O discurso oral culto* (PRETI, 1999, p. 7).

- b) levantamento e definição do *corpus*;
- c) estabelecimento das categorias de análise em consonância com a linha teórica adotada;
- d) análise do *corpus* com base nas categorias selecionadas;
- e) discussão dos resultados das análises e desenvolvimento de reflexões com base neles.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da Introdução, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas.

No **primeiro capítulo**, contextualizamos a pesquisa. Para isso, caracterizamos a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, explicitamos alguns de seus aspectos organizacionais, de território e curriculares. Na sequência, destacamos a concepção de roda de conversa constante nas orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil. De modo a termos um panorama mais abrangente dessa atividade no contexto escolar, apresentamos estudos recentes sobre a temática. Por fim, caracterizamos o cotidiano escolar da unidade em que os dados foram coletados e explicitamos o processo de constituição do *corpus*.

No **segundo capítulo**, apresentamos os fundamentos teóricos em que nos apoiamos para realizar a análise do *corpus*. Discorremos sobre os conceitos de oralidade e interação, tendo como apoio a Análise da Conversação. Em um próximo passo, caracterizamos a perspectiva textual-interativa. Fundamentados nessa abordagem, discorremos sobre as marcas de interação presentes na linguagem oral, quais sejam, as atividades de reformulação e os marcadores discursivos basicamente interacionais. Entre as atividades de reformulação, elencamos como relevantes para a análise do *corpus* a repetição, o parafraseamento e a correção; entre os marcadores discursivos basicamente interacionais optamos por um grupo específico composto pelos seguintes elementos: *ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?, certo, certo?, claro, exato; é, é claro, é verdade; entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?; mas; não é verdade?, não é?/num é?, né; olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá; pois é, sei, sim* (URBANO, 2015).

No **terceiro capítulo**, procedemos à análise do *corpus* e à discussão dos resultados. Para tanto, estabelecemos as categorias e os procedimentos de análise, e, posteriormente, examinamos oito excertos da roda 1, e cinco, da roda 2. Ao final do capítulo, sintetizamos os resultados obtidos. Por meio das análises realizadas, esperamos poder contribuir para a compreensão do funcionamento das rodas de conversa e da interação na modalidade oral, o que pode ser um subsídio importante para o trabalho dos professores em salas de aula da Educação Infantil.

Nas **considerações finais**, retomamos a proposta da nossa pesquisa, refletindo, se os objetivos visados foram alcançados e as perguntas-norteadoras foram respondidas. Ponderamos a contribuição da pesquisa realizada para a compreensão do desenrolar da interação no ambiente da educação infantil e lançamos questionamentos vistas a futuros trabalhos na área.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Iniciamos este capítulo caracterizando a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Referimo-nos tanto a aspectos territoriais e quantitativos, como o número de alunos atendidos e unidades educacionais existentes, quanto a aspectos curriculares, especificamente àqueles relacionados aos conceitos de criança e linguagem.

Posteriormente, contemplamos os documentos oficiais que norteiam as ações pedagógicas das unidades de Educação Infantil, mais especificamente, daquelas localizadas na cidade de São Paulo. Na sequência, apresentamos a Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Eurípedes Simões de Paula, descrevemos o ambiente escolar e o trabalho pedagógico desenvolvido nessa unidade, especialmente em relação à linguagem oral, assim como os sujeitos de pesquisa.

De modo a traçarmos um panorama mais amplo do contexto deste estudo, elencamos pesquisas recentes empreendidas entre 2011 e 2016, as quais tiveram como foco a roda de conversa na Educação Infantil. Com base nessas produções, aproximamo-nos do conceito de roda de conversa adotado neste estudo.

Por fim, descrevemos o processo de constituição do *corpus*, que envolveu o registro audiovisual das rodas de conversa.

1.1 A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo conta com 2.316 unidades educacionais de Educação Infantil, a maior rede pública de educação infantil da América Latina, conforme mostram dados de um balanço realizado para a edição comemorativa da revista *Magistério* (VALVERDE, 2015), quando a educação infantil pública paulistana completou 80 anos de existência, em 2015. Entre essas unidades, 536 atendem alunos de quatro a cinco anos e onze meses. As outras unidades educacionais englobam 361 Centros de Educação Infantil (CEI) de administração direta, 1.407 de administração indireta e conveniados, seis Escolas Municipais de

Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), três Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e três Centros de Educação Infantil Indígena (CEII) (VALVERDE, 2015).

Conforme consta no organograma disponível no portal da Secretaria Municipal de Educação (SME)³, a Rede Municipal de Ensino (RME) é composta por dez coordenadorias⁴ e por treze Diretorias Regionais de Educação (DRE): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.⁵ Uma das Coordenadorias, a Pedagógica (COPED), comporta a Divisão de Educação Infantil (DIEI), responsável pela elaboração das publicações que orientam as ações pedagógicas nas unidades de Educação Infantil. As DRE, por sua vez, responsabilizam-se pela supervisão escolar e pelos cursos de formação docente continuada, além disso, administram a alocação dos profissionais e a demanda de alunos.

No que se refere ao número de alunos por turma e por educador⁶, nas EMEI, segundo a Portaria nº 5.506, de 05/08/2016, o número de alunos previsto por turma e por educador é 29. No entanto, no parágrafo 1º do artigo 22, há uma ressalva:

Art. 22 – Observada a demanda local e o disposto no art. 4º da Lei nº 9.394 de 1996, alterado pela Lei nº 12.796 de 2013, as turmas nas EMEIs deverão ser formadas na seguinte proporção: I – Infantil I: 29 crianças/1 educador; II – Infantil II: 29 crianças/1 educador.

§ 1º – Nas regiões onde houver demanda e considerando a universalização para a faixa etária descrita no caput do artigo anterior, respeitada a capacidade física das salas, o número de crianças nas turmas de Infantil I e Infantil II deverá ser ampliado (SÃO PAULO, 2016).

³ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

⁴ As coordenadorias são: Coordenadoria Pedagógica (COPED), Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (COCEU), Coordenadoria de Gestão e Organização Educacional (COGED), Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE), Coordenadoria de Informações Educacionais (CIEDU), Coordenadoria de Administração, Finanças e Infraestrutura (COAD), Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP), Coordenadoria de Planejamento e Orçamento (COPLAN), Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (COTIC), Coordenadoria de Transparência Ativa e Controle Interno (COTAC).

⁵ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Demandas-nas-DREs>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

⁶ Cada turma é atribuída a um docente, sem auxiliares de sala. Há professores chamados “módulos”, cuja principal atribuição é substituir os professores de sala no caso de ausência deles. Nas EMEI, a cada duas turmas, há um professor-módulo.

As condições da Portaria nº 5.506, especialmente no tocante ao artigo e ao parágrafo citados, aplicam-se à EMEI na qual os dados foram coletados. A demanda, no entanto, varia consideravelmente nas regiões, algo entre 16 e 35 alunos matriculados por turma⁷.

A maneira como a criança é entendida nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico nas unidades escolares paulistanas fundamenta-se na Constituição de 1988 e na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Especialmente em relação à Educação Infantil, as orientações são dadas pelas publicações subsequentes: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), de 1998, e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), de 2010. De acordo com o último documento, o

[...] atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010, p. 7).

A publicação do RCNEI no âmbito federal teve como consequência a gradativa reestruturação das orientações para a Educação Infantil paulistana, incluindo um novo olhar para a criança, na forma da *Orientação Normativa nº 1/2004 - Construindo um Regimento da Infância*⁸ e das *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil* (2007). Na primeira, a criança é considerada “sujeito de direitos, ativa e competente, com poder de criação, com poder de imaginação e fantasia. Com direito à voz, deve ser levada a sério [...]” (SÃO PAULO, 2004, s. p.). Na segunda, consta que a criança, nascida “em uma cultura historicamente constituída, [...] é um ser simbólico e de linguagem” (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

⁷ Dados provenientes do sistema EOL (Escola on-line). Disponível em: <http://eol.prefeitura.sp.gov.br/escola/se1426_ASP/index.asp>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁸ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Educ-Inf-2004-a-2001-1>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Em relação à linguagem, aspecto que focamos neste estudo, houve gradativas mudanças no que diz respeito a seu entendimento no âmbito dos documentos pertinentes à RME paulistana. Como Souza (2012) ressalta, o documento *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo*, de 2006, considera que as linguagens que compõem as experiências infantis são variadas e advêm de elementos diversos, como o jogo, por exemplo. Ainda de acordo com a autora, o documento apresenta cinco áreas de linguagem: “comunicação e expressão gestual, comunicação verbal, apropriação da leitura e da escrita, criação plástica e visual e dança e música” (SOUZA, 2012, p. 108).

As *Orientações Curriculares*, que citamos anteriormente, com sua visão da criança constituída com base na linguagem aproxima-se do ideário pedagógico de Reggio Emilia. Sobre essa abordagem, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 97) registram que a atuação dos educadores de crianças pequenas, observada no contexto de escolas do norte da Itália, baseia-se em “teorias e experiências da educação ativa”. Seu fundamento é a estreita ligação entre escola, crianças, famílias, comunidade, todos juntos contribuindo para criarem a cultura. Outro princípio adotado é a valorização do simbólico, por meio da qual as crianças têm a oportunidade de se expressarem nas chamadas *múltiplas linguagens*, mediante, por exemplo, desenhos, conversas e fotografias.

1.2 Orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sobre rodas de conversa

Conforme consta nas orientações da Secretaria Municipal de Educação, em particular aquelas elencadas nos documentos *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo* e *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas*, a linguagem oral deve ser trabalhada também por meio de roda de conversa. No documento *Tempos e espaços*, por exemplo, o professor tem papel de mediador no desenvolvimento da linguagem oral, assim, deve seguir determinadas estratégias, como:

- a. Dar oportunidade para as crianças terem participação constante e significativa, não apenas das práticas discursivas orais – ao observar e

participar de conversas com outras crianças ou com o professor –, como também de momentos de ouvir histórias que o professor conta e lê para elas e produzir suas próprias narrativas, alimentadas por tudo quanto pode ter acesso nos CEIs, Creches e EMEIs;

b. Possibilitar momentos para as crianças brincarem com palavras com os adultos ou com outras crianças, criando rimas, usando novas entonações, fazendo criativas associações de significados;

c. Ampliar o repertório das crianças em relação a cantigas, joguetes e demais brincadeiras da tradição oral brasileira;

d. Estimular as conversas informais e cotidianas de comunicação entre pares;

e. Considerar o contexto de jogo simbólico como um dos mais relevantes ambientes estimuladores de discursos das crianças [...] (SÃO PAULO, 2006, p. 64).

A última das estratégias mencionadas diz respeito à roda de conversa, definida como um

[...] momento destinado **exclusivamente** ao bate-papo sobre assuntos diversos, tanto os levados pelas crianças como os escolhidos criteriosamente pelos professores que se colocam para ouvir as crianças e apoiá-las no ouvir os companheiros (SÃO PAULO, 2006, p. 64, grifo nosso).

Dessa forma, a roda de conversa constitui um espaço exclusivo de conversação, em que não estão incluídas brincadeiras musicais ou de palavras nem leitura ou contação de histórias. O professor deve estar receptivo à escuta, a fim de garantir que as crianças sejam ouvidas pelos colegas. Ao mesmo tempo, no item seguinte, sobre o trabalho com a leitura e a escrita, há indicação de que devem ser desenvolvidas “rodas de história na rotina das instituições com momentos em que o professor conta e lê histórias (posto que são ações diferentes), desde muito cedo” (SÃO PAULO, 2006, p. 66). Podemos entender dessas colocações, à primeira vista contrárias, que deve haver um intuito e um procedimento específico para cada tipo de roda: há as rodas de conversação e outras destinadas à leitura ou à contação de histórias.

O documento traz, ainda, um subcapítulo que trata das *Interações*, importantes também no momento da roda de conversa, em que está subentendida a mediação do educador. As recomendações dizem respeito, por exemplo, à necessidade de:

a. Assegurar que todas as crianças sejam chamadas por seu nome (e não por apelidos dados pelos adultos), favorecendo, assim, a construção da identidade pessoal e sua identificação em um grupo;

b. Acolher a forma como as crianças interpretam as histórias, considerá-las como capazes de fazer suas próprias interpretações e inferências;

c. Escutar a criança, dar atenção ao que ela diz, reconhecendo que suas expressões – fala, gesto, riso, entre outras – querem dizer algo, valorizando assim a intenção comunicativa;

d. Interagir com a criança e dar-lhe condições para ela estabelecer interações com outras crianças e com adultos, tendo possibilidade de expressar seus afetos, opiniões, desejos e necessidades [...] (SÃO PAULO, 2006, p. 68).

As *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007), em uma de suas partes, enfatiza a importância de se explorar a linguagem verbal, como explicitado a seguir:

Defende-se por princípio democrático que todas as crianças tenham direito aos bens de sua própria cultura. Dentre eles, a linguagem verbal, uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram com reflexos no próprio modo de pensar das pessoas, não pode ser esquecida (SÃO PAULO, 2007, p. 76).

A aquisição do conhecimento acerca do uso não só da linguagem escrita, mas também da linguagem oral é um dos objetivos a serem alcançados no âmbito da Educação Infantil. Uma vez que a capacidade de se comunicar pode ser aprendida, é preciso criar condições nas quais essa aprendizagem possa acontecer. Nesse sentido, considera-se que ao se comunicar verbalmente,

[...] as crianças precisam colocar em jogo muitas competências: identificar-se, informar fatos, descrever, narrar, explicar, transmitir uma informação a outra pessoa, informar sobre acontecimentos passados, manifestar opinião e /ou evitar manifestá-las, concordar e discordar com ou de opiniões, prever, levantar hipóteses, expressar sentimentos e emoções, manifestar dúvidas, etc. Tudo isso são aprendizagens que se dão ao longo do tempo, frutos da vivência de interações e de boas e variadas oportunidades de expressar-se verbalmente (SÃO PAULO, 2007, p. 80).

Entre as possíveis formas de estabelecer a comunicação oral, a conversa é caracterizada como uma das mais sofisticadas (SÃO PAULO, 2007), pois, trata-se de uma “situação em que os sujeitos colocam em jogo muitas competências linguísticas – descrever, explicar, relatar, argumentar, etc. – articuladamente” (SÃO PAULO, 2007, p. 81). Nessa direção, a roda constitui um espaço em que uma conversa pode desenrolar-se. No trabalho com a língua oral, a roda de conversa torna-se um espaço privilegiado.

O formato circular da roda de conversa é visto como “interessante para a interação porque permite que se enxergue quem está falando, suas expressões faciais e gestos que, junto com a voz, compõem o texto, o contexto e o estilo próprio do falante” (SÃO PAULO, 2007, p. 82). Assim como o documento *Tempos e Espaços*, as

Orientações Curriculares chamam a atenção para a necessidade de não se confundir o formato da roda com seu propósito: nem todas as rodas destinam-se a conversa. A conversa propriamente dita deve preservar sua característica principal: constituir “uma real interlocução entre vários sujeitos” (SÃO PAULO, 2007, p. 83), sem que ocorra a centralização da fala no professor. Espera-se que as crianças, na conversação de roda, aprendam a

[...] escutar atentamente os colegas; emitir opiniões pessoais sobre um assunto; relatar episódios cotidianos e explicar fatos e fenômenos sociais e/ou naturais, imaginar soluções para uma questão levantada e comunicá-las ao grupo, argumentar a respeito de um assunto (SÃO PAULO, 2007, p. 83).

Para fins deste estudo, a roda de conversa que optamos por investigar é aquela destinada exclusivamente à conversação. Assim, excluimos da análise outros tipos de roda, por exemplo, as rodas de organização da rotina, as de brincadeiras musicais e as de parlendas, bem como as de contação ou de leitura de histórias.

1.3 Estudos sobre rodas de conversa na Educação Infantil

A roda de conversa constitui uma prática consolidada tanto no Brasil como no exterior. Em países de língua inglesa, por exemplo, é conhecida como *circle time* (hora do círculo), quando ocorre na Educação Infantil, ou *sharing* (compartilhamento), nos primeiros anos do ensino equivalente ao fundamental. Na Alemanha, nos *Kindergarten* (jardins de infância), é conhecida como *Stuhlkreis* (círculo de cadeiras) ou simplesmente *Kreis* (círculo). O que a define, em essência, é seu formato: geralmente, professor e alunos sentam-se em círculo para uma conversa coletiva, às vezes, para jogos, músicas ou contação de histórias. Nas salas de aula brasileiras, a roda ocorre quase que exclusivamente na Educação Infantil.

Um primeiro levantamento de trabalhos sobre roda de conversa na Educação Infantil nos portais Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico revelou dois estudos recentes: Motta (2011), em sua investigação acerca do diálogo entre os participantes, aproxima-se da temática da roda de conversa. Com o aporte teórico de Bakhtin e Vigotski, a pesquisadora procede à observação de duas classes de Educação Infantil, com crianças de dois a quatro anos e suas professoras, em uma

escola particular do Rio de Janeiro. São examinados trechos de conversas referentes aos conceitos de exotopia, mediação, dialogismo e alteridade, para se entender se o desenrolar das rodas contribui para que as crianças, efetivamente, tenham voz, no sentido de uma relação dialógica, que pode levá-las a se constituírem como sujeitos críticos. A autora conclui que uma roda de conversa pode enfatizar tanto características monológicas quanto dialógicas, dependendo das ações pedagógicas que a professora adota em seu papel de mediadora.

Ângelo (2011), por sua vez, investiga o diálogo, suas possibilidades e implicações pedagógicas em rodas de conversa. Sua pesquisa de campo restringe-se a verificar as concepções de roda de conversa adotadas pelas educadoras pesquisadas. O autor apoia-se em Paulo Freire para abordar questões relacionadas ao diálogo, em Adorno para explicar a educação, inclusive da primeira infância, como exigência para a construção de uma sociedade democrática, e em Rocha, para tratar de quatro pressupostos da pedagogia para a Educação Infantil: o primeiro pressuposto, sua possibilidade efetiva; o segundo, sua presença histórica; o terceiro, a necessidade de nela levar em consideração a realidade da criança com base e uma perspectiva crítica e, por último, sua sustentação, que deve ocorrer mediante “reflexão continuada e organizada” (ÂNGELO, 2011, p. 55). Dessa maneira, Ângelo (2011, p. 55) ressalta que a Educação Infantil, mais do que um edifício teórico pronto e acabado, é um “canteiro de obras”. O autor parte de uma concepção de criança como “sujeito infantil, produtor de sua própria identidade, de cultura, de linguagem, de história; sujeito de expressão, de afeto, de socialização, de movimento, de imaginário, de ludicidade, utilizador e edificador de múltiplas linguagens” (ÂNGELO, 2011, p. 56). Essa concepção diverge essencialmente da ideia da criança como alguém *in fans*, ser sem fala.

Ao afirmar que a criança é “capaz de entender criticamente o mundo e intervir criticamente nele”, o autor configura a Educação Infantil como um “campo profícuo, um terreno fecundo para o aprendizado e o exercício da fala” (ÂNGELO, 2011, p. 57). Ele aproxima essa ideia da concepção freiriana de diálogo como

[...] crítico e libertador, como base fundadora do [...] *processo de conscientização*, em que o processo de formação, sustentado por uma dialogicidade permanente permite aos educandos pronunciarem o mundo, mediatizados por esse mesmo mundo, entendendo-o, descodificando-o e, quando necessário, intervindo sobre ele para transformá-lo (ÂNGELO, 2011, p. 57, grifo no original).

Ao analisar as falas de professoras da Educação Infantil sobre o papel da roda de conversa na escola, Ângelo (2011, p. 61) percebe a atividade como um “dispositivo pedagógico muito importante, mas extremamente desafiante”. Um dos desafios é desvincular o papel do adulto do das crianças, representado visualmente na organização da roda em forma de círculo, uma vez que cabe ao adulto também a tarefa de dinamização da conversa na roda, sem limitar as ações e falas infantis. Às educadoras cabe conduzir a roda consoante duas perspectivas: de um lado, introduzir temas geradores, de outro, administrar a roda como um momento em que conflitos são discutidos e resolvidos, o que lhe confere um caráter de “*dispositivo democrático*” (ÂNGELO, 2011, p. 63, grifo no original).

Já no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), as buscas resultaram em um maior número de trabalhos. Ao inserirmos no campo de busca a combinação de palavras-chave *roda de conversa educação infantil*, encontramos, entre as primeiras vinte dissertações e teses produzidas entre 2011 e 2016, aquelas efetivamente ligadas à Educação Infantil, a saber: onze, na área de Educação, duas, na de Saúde e uma na de Linguística Aplicada. Para termos um panorama inicial do estado da arte, optamos por sintetizar os quatro primeiros trabalhos, seguindo a ordem cronológica decrescente, do estudo mais recente para o mais antigo.

Oliveira (2015), em sua dissertação de mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, desenvolvida na Universidade de Brasília, adota uma abordagem interdisciplinar que considera a interface entre literatura, psicologia, infância e educação. Os dados de sua pesquisa foram coletados em uma escola pública de Educação Infantil brasiliense. Foram consideradas duas turmas do Infantil I, cada uma com 24 alunos de quatro anos, assim como a respectiva educadora responsável. A autora vê a “escola enquanto lugar de infância e de criação” (OLIVEIRA, 2015, p. 99) e a roda de conversa, como “*locus* privilegiado da experiência coletiva e individual, em sala de aula” (OLIVEIRA, 2015, p. 54, grifo no original), pois “é na roda, por meio da palavra, que a imprevisibilidade se instaura e revela que não há como controlar tudo; a palavra escapa ao controle e giram como moinhos, como peões, em fluxos contínuos” (OLIVEIRA, 2015, p. 55). Ela critica o fato de as rodas não serem vividas como espaços dialógicos e de partilha, quando deveriam ser

lugares de encontro entre crianças e adultos que genuinamente são eles mesmos, tornando-se lugares em que a aprendizagem pode ocorrer. Essa plena vivência tem sido impossibilitada porque os educadores se apegam de maneira excessiva à ligação entre as falas. A consequente rigidez dificulta acolher possíveis mudanças nas temáticas, pois “na mudança muitas vezes abrem-se novas possibilidades de pensamento, de afetos e de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2015, p. 48). A pesquisadora finaliza chamando por uma “nova concepção de infância” por meio da qual seja possível “construir novas práticas educativas mais fecundas, fluidas e dotadas de afeto” (OLIVEIRA, 2015, p. 96).

Silva (2015, p. 16), em sua dissertação de mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, propõe-se a “observar as diferentes formas de participação que limitam ou possibilitam às crianças manifestarem suas opiniões, desejos, conhecimentos e vontades durante os diálogos estabelecidos” na roda de conversa. Com base em dados levantados em pesquisa de campo em 19 instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia e considerando as contribuições teóricas de Sarmento, Agostinho e Coutinho sobre participação, assim como as elaborações filosóficas de Foucault na obra *Vigiar e Punir* sobre controle dos corpos, a autora reflete sobre as possibilidades e limitações da participação de crianças na dinâmica presente nos diálogos observados, bem como sobre a disciplina e o controle exercidos pelos adultos sobre as crianças. Ela também aborda o trabalho com a oralidade e a construção de conceitos científicos nas crianças.

A autora, em sua crítica às ações pedagógicas que ocorrem nas rodas de conversa, observa que nas rodas investigadas, além de haver uma disciplina maçante, não ocorre a construção nem da oralidade nem do pensamento científico. Ela relaciona essa constatação ao diálogo limitado e limitante, que não faz jus ao papel da roda como importante instrumento didático. Para a pesquisadora, “a expressão adultocêntrica ainda permeia grande parte das práticas pedagógicas” (SILVA, 2015, p. 149) e, embora haja participação das crianças nas rodas observadas, elas permanecem dependentes das ações dos adultos. Nessa direção, as rodas revelaram-se restritivas, quando deveriam ser um “dispositivo pedagógico importante para a garantia do trabalho com a linguagem oral” (SILVA, 2015, p. 162), pois

[...] possibilitam o diálogo, em que a pluralidade de vozes – polifonia – e a pluralidade de significas – polissemia – se fazem presentes. Os sujeitos se

encontram e ali se estabelecem conexões, confrontos, nomeações dos sentimentos, reflexões, escutas, tensões, trocas, convites, acordos, negociações, dúvidas, porquês e argumentações.

Por fim, a autora argumenta que um planejamento e um registro adequados conduziram melhor as ações pedagógicas, que permitiriam um “diálogo informativo e exploratório” (SILVA, 2015, p. 166).

Em sua dissertação de mestrado em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Silva (2016), por sua vez, investiga a constituição da criança como sujeito na roda de conversa. Os sujeitos de sua pesquisa são crianças entre três e seis anos que frequentam dois Centros de Educação Infantil, um centro da rede pública, outro da rede particular, em uma cidade no interior de São Paulo. Na escola particular, os sujeitos são uma professora, uma auxiliar de classe e seis crianças; na escola pública, os sujeitos são a professora, que é a própria pesquisadora, e 17 alunos.

Ao tecer reflexões, advindas dos dados coletados e analisados, a autora apoia-se nas contribuições de Larrosa, Kohan, Freinet e Korczak, assim como nas elaborações de Malaguzzi e de Benjamin. Ela investiga a “roda da conversa enquanto possibilidade de a criança constituir-se como sujeito no espaço educativo, dando visibilidade às suas inquietações, curiosidade e observações” (SILVA, 2016, p. 22).

Ryckebusch (2011), em sua tese de doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, examina as rodas de conversa que registrou como professora-pesquisadora. A pesquisa foi realizada ao longo de um ano letivo, em uma turma de Educação Infantil formada por 21 alunos entre cinco e seis anos, estudantes de uma escola particular de São Paulo. Seu aporte teórico vem das contribuições de Vigotski, Leontiev e Engeström, no tocante à teoria da atividade socio-histórico-cultural, e dos estudos de Bakhtin/Voloshinov, no tocante ao dialogismo. Referente à colaboração e reflexão crítica com vistas à produção de conhecimento por um grupo em conjunto, apoia-se em Magalhães e em John-Steiner. Dessa maneira, sua tese constitui-se como integrante da pesquisa crítica de colaboração.

A autora busca, em suas próprias palavras, “compreender a ‘Roda de Conversa’ como uma atividade sócio-histórico-cultural, voltada à constituição de um

agir colaborativo-crítico, que permita a alunos e a esta professora-pesquisadora assumirem-se como '*sujeitos dialógicos de seu processo de ensino-aprendizagem*' [...], responsabilizando-nos pelo processo de desenvolvimento de cada um e do grupo" (RYCKEBUSCH, 2011, p. 47-48, grifo no original).

Ao observar concepções comuns de professores da Educação Infantil, a pesquisadora afirma que

[...] tornou-se consenso entre as educadoras percebê-la como o local privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral. Desse modo, a 'Roda de Conversa' tem sido, no conjunto das práticas pedagógicas, o espaço privilegiado do ensino da oralidade (RYCKEBUSCH, 2011, p. 41).

Dessa maneira, o ensino da oralidade estaria destinado a ampliar o vocabulário das crianças e a treinar suas capacidades comunicativas, assim como a promover a sensibilização delas para a escuta de seus interlocutores.

No entanto, a pesquisadora vê nessa concepção apenas uma "meia-verdade", pois subjaz nela a noção de linguagem como expressão do pensamento e de competências linguísticas que fica aquém de uma visão dialógica e não leva em conta "a condição fundante da linguagem na constituição das crianças" (RYCKEBUSCH, 2011, p. 42). Ela critica tanto essa visão limitante da linguagem como outra ideia muito presente nos ideários pedagógicos dos profissionais da Educação Infantil: a visão "naturalizada da linguagem oral" (RYCKEBUSCH, 2011, p. 42), de acordo com a qual bastaria criar espaços de bate-papo, sem intenções didáticas claramente definidas, para que as crianças desenvolvessem as habilidades linguísticas necessárias.

Nesse sentido, a autora critica as orientações do próprio RCNEI, em que a roda de conversa é considerada uma *estratégia* e que, sem embasamento teórico definido, deixam margem para entender a finalidade do trabalho com a língua oral como treinamento de habilidades comunicativas. Como contraponto, cita o trabalho de Ângelo (2013), que ressalta a importância de uma educação problematizadora com base na noção de Paulo Freire sobre diálogo, o qual "se organiza pelo questionamento, pela busca de soluções de um problema posto no grupo" (RYCKEBUSCH, 2011, p. 36).

Considerando a teoria da atividade socio-histórico-cultural, Ryckebusch (2011, p. 40) postula que

[...] do ponto de vista do educador, por meio da troca de experiências, do diálogo, da escuta atenta, da participação ativa dos educandos, o trabalho pedagógico possibilita as condições necessárias para que os alunos se percebam sujeitos ativos de suas aprendizagens.

Em seu trajeto de investigação, a estudiosa chega à conclusão de que, pelos movimentos empreendidos com finalidade de criar um espaço nas condições citadas, as crianças conseguiram se tornar corresponsáveis pela própria aprendizagem, assim como pela dos colegas do grupo. Dessa forma, cresceu o protagonismo entre as crianças, em particular no que se refere às atitudes de organizar a discussão, de apelar por manter o respeito durante as conversas, de controlar a distribuição dos turnos, de retomar as propostas de trabalho e de responsabilizar-se pelo avanço do assunto em pauta —tarefas anteriormente executadas pela professora-pesquisadora. Esse resultado foi alcançado, segundo a autora, em virtude da criação de *zonas mútuas de desenvolvimento*, espaços “em que os diferentes sentidos apresentados pelos participantes eram negociados na direção do compartilhamento de um significado” (RYCKEBUSCH, 2011, p. 177).

Além das pesquisas que apresentamos, destacamos dois livros que tratam da temática da roda de conversa. Assim como Motta (2011), Alessi (2014), em seu livro *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*, traz as contribuições de Bakhtin para a discussão acerca da roda de conversa, refletindo sobre as relações dialógicas nesse espaço discursivo, e com base em Sarmento, caracteriza a criança como sujeito histórico. A autora assume uma posição sociointeracionista de linguagem e a relaciona com as noções de linguagem presentes no RCNEI e nas DCNEI, discutindo amplamente as concepções de linguagem, assim como as recomendações didáticas contidas em ambos os documentos.

Sobre a roda de conversa, observa que ela “aparece como uma estratégia utilizada na Educação Infantil, um momento na rotina, em que as crianças e profissionais sentam em roda para conversar” (ALESSI, 2014, p. 50). Com base em Bakhtin apresenta a ideia de gênero textual e apoiando-se em Schneuwly explica a noção de gênero escolar. Em seguida, critica a ideia da roda de conversa “nos moldes do ‘gênero escolar’” por considerar que há excessiva padronização da conversa, que deveria se desenrolar de forma mais livre, pois para o “locutor-criança o que realmente

importa não é a conformidade com a forma linguística, mas sim a possibilidade de se expressar em determinada situação, expor suas ideias e opiniões e se fazer entender (ALESSI, 2014, p. 92).

A fim de obter dados para a análise, a autora gravou quatro rodas de conversa de turmas de crianças de quatro a cinco anos de três Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. Em suas reflexões, em que contrapõe suas observações com a ideia bakhtiniana de orientação dialógica, reforça a necessidade de se ouvir as vozes das crianças: “faz-se necessário que essas rodas de conversa superem o monólogo e a relação dualista, centralizadora e controladora adulto-criança” (ALESSI, 2014, p. 177).

Cardoso (2012), na obra *Práticas de linguagem*⁹, propõe-se a elaborar um guia didático para professores da Educação Infantil também com base em Bakhtin e em Vigotski. Nesse trabalho, a autora assume a concepção de linguagem como língua em ação. Com as contribuições da psicologia social do desenvolvimento de Vigotski, postula que “o sujeito tem consciência para si e para o outro, e é capaz de produzir e trabalhar em grupo, em cooperação, e faz isso utilizando a linguagem” e que “a linguagem é o sistema básico dos grupos sociais” (CARDOSO, 2012, p. 11), daí sua importância na cultura humana. A estudiosa assume o aporte da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin quando afirma que “é preciso considerar o contexto em que ocorre a enunciação, e não se pode entender a língua como produto acabado a ser transmitido. A língua é constantemente modificada, ela é viva” (CARDOSO, 2012, p. 14).

Nessa abordagem, a criança tem em si a vontade e a necessidade de se comunicar, assim, não deve ser vista como um vir-a-ser, mas como participante e criadora de história e cultura. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, na visão de Vigotski, são distintos, mas entrelaçados; o primeiro impulsiona o último, como pontua Cardoso (2012). A autora, ainda fundamentada em Vigotski, explica que há dois níveis de desenvolvimento, um é o real, ou seja, aquele em que uma criança se mostra capaz de resolver um problema de forma autônoma; outro é o potencial, em

⁹ O livro foi distribuído nas escolas brasileiras pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com o objetivo de contribuir para a formação continuada dos educadores. Trazemos as contribuições de Cardoso (2012) pelo alcance, entre professores da Educação Infantil, que a obra teve por meio dessa forma de distribuição.

que é necessário que a criança receba ajuda de uma pessoa mais adiantada para conseguir resolver o problema, operando na chamada *zona de desenvolvimento proximal*¹⁰.

A pesquisadora também explica o conceito vigotskiano de internalização, ou seja, a concepção de que uma operação externa é reconstruída por mecanismos psicológicos internos, o que faz da internalização um processo “individual e, ao mesmo tempo, construído com base na interação social” (CARDOSO, 2012, p. 21). As funções psicológicas da memória, lógica, atenção, assim como da formação de conceitos, resultam da internalização de relações inicialmente externas. Outro embasamento teórico de Cardoso (2012) está na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos como formas estáveis de enunciados, retomada por Schneuwly¹¹, autor denominado por Cardoso de neovigotskiano.

Para assumir práticas de sala de aula alinhadas com o aporte teórico citado, Cardoso (2012, p. 60-61) repensa algumas ações comuns a escolas de Educação Infantil, um exemplo é a roda de conversa, por ela definida como “forma de organizar o grupo [...] para reunir as crianças e conversar sobre determinado assunto ou para iniciar ou realizar alguma atividade”; um modo de criar unidade. Referente a como o trabalho na roda pode ser desenvolvido, a autora defende a ideia dos combinados, “um acordo no grupo sobre como esse momento deve acontecer”, e elenca os seguintes exemplos: “1) Permanecer sentado. 2) Esperar a vez. 3) Prestar atenção à fala do outro” (CARDOSO, 2012, p. 62). Em seguida, classifica vários tipos de roda, relaciona as atividades realizadas à ideia de gênero e apresenta possíveis estratégias para o desenvolvimento satisfatório das atividades. A roda de novidades, em sua concepção, por exemplo, pode oferecer a oportunidade de trabalhar com o gênero oral relato de experiência; o registro da rotina ou a chamada podem levar à exploração do gênero lista; a roda de música pode contribuir para o conhecimento do gênero poesia; na roda de histórias, o gênero explorado depende da escolha do livro; por fim,

¹⁰ O conceito é assim citado por Cardoso (2012). No entanto, na recente tradução do russo para o português do livro *A construção do pensamento e da linguagem*, de Vigotski, a denominação passou a ser *zona de desenvolvimento imediato* (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. XI).

¹¹ Referência à obra *Gêneros orais e escritos na escola*, organizado juntamente com Dolz, que trata do trabalho didático com gêneros textuais orais e escritos em salas de aula do ensino fundamental.

a roda de biblioteca pode explorar o gênero relato de opinião, quando as crianças comentam sobre livros lidos com elas.

Das pesquisas elencadas, a maioria, com exceção de Cardoso (2012), presta-se ao exame das rodas de conversa propriamente ditas; algumas tratam de conversas desenvolvidas a partir da leitura de histórias. Apenas Cardoso (2012) apresentou, mas não analisou, rodas cujo propósito estava centrado na educação musical.

Ao final desta seção, reconhecemos a semelhança da abordagem que adotamos em nossa pesquisa com a perspectiva presente em trabalhos anteriores no que diz respeito ao tipo de roda investigada, em que a conversação prevalece. As divergências referem-se ao aporte teórico selecionado: de nosso lado, optamos pela perspectiva textual-interativa (JUBRAN, 2015), que visa a analisar fenômenos da linguagem oral observados no texto transcrito, como por exemplo, a repetição, o parafraseamento e a correção, assim como os marcadores discursivos basicamente interacionais.

Dado o que expusemos, acreditamos que podemos contribuir para a ampliação do campo de investigação, especialmente no que se refere à compreensão das implicações pedagógicas advindas da atividade roda de conversa.

Em continuidade à nossa exposição, explicitamos, a seguir, a constituição do *corpus* deste estudo.

1.4 Constituição do *corpus*

Acolhemos as reflexões teóricas de pesquisadores sociointeracionistas, como Koch (1992) e Kerbrat-Orecchioni (2006), sobre a importância do estudo do contexto ao se considerar a “linguagem como uma forma de ação” (JUBRAN, 2015, p. 32) e sobre a necessidade de trazer para o âmbito da pesquisa características contextuais como tempo e espaço, objetivos e finalidade das interações, além do perfil dos participantes.

Isso implica levarmos em conta o ponto de vista de Jubran (2015, p. 32), segundo o qual, a

[...] adoção de um enfoque textual-interativo apoia-se na concepção de linguagem como uma forma de ação, uma atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores, dentro de uma localização contextual, em que um se situa reciprocamente em relação ao outro, levando em conta circunstâncias de enunciação.

Assim, nesta seção, em um primeiro momento, apresentamos o ambiente em que foi realizada a coleta de dados, os sujeitos de pesquisa e as circunstâncias envolvidas, de modo a situar a investigação no contexto do cotidiano escolar. Posteriormente, explicitamos a constituição do *corpus* propriamente dita.

A EMEI Prof. Eurípedes Simões de Paula, locus de pesquisa, situa-se na zona noroeste da capital paulista e pertence à uma das DRE maiores. Como descrito em seu Projeto Pedagógico (PP), no entorno da EMEI há “locais de infraestrutura precária quanto a asfalto, rede de esgoto, postos de saúde, áreas de lazer e escolas, sobretudo de Educação Infantil: CEIs e EMEIs” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2016, p. 7).

Originalmente, o prédio de dois andares foi construído para abrigar um posto de saúde, mas desde sua inauguração, em 1987, funciona como unidade de pré-escola. A construção dispõe de cinco salas de aula, assim como espaços compartilhados: uma sala multiuso, que abriga a brinquedoteca, alguns computadores e o cantinho da leitura; um refeitório, anexo ao qual estão um banheiro feminino e outro masculino; uma pequena área externa coberta chamada de “círculo”, onde acontecem brincadeiras de roda; um parque e uma quadra externos, sem cobertura, e uma extensa área arborizada, porém íngreme, o que dificulta seu uso pelos alunos.

Em 2016, a EMEI completou 29 anos, assim, trata-se de uma escola tradicional no bairro. É comum mães e pais que a frequentaram no passado levarem seus filhos para estudar na unidade; também é comum filhos de professores e funcionários estudarem no local.

Há alguns anos, a EMEI funciona em dois turnos: o primeiro turno inicia às 7h e termina às 13h; o segundo turno inicia às 13h e termina às 19h. A média de crianças matriculadas por turma é 35. Somando o número de alunos de ambos os turnos, chega-se a aproximadamente 350 alunos, ou seja, há em torno de 150 alunos por

turno. As professoras trabalham em sala de aula em três turnos¹² – das 7h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h –, o que faz com que as professoras do segundo turno docente, do intermediário, trabalhem duas horas com o turno matutino e duas com o vespertino. Dessa forma, cada classe tem duas professoras de referência em horários seguidos.

Fora o trabalho em sala de aula, a carga horária docente compreende horas individuais e coletivas destinadas a planejamento e organização do trabalho pedagógico, estudo e participação no Projeto Especial de Ação (PEA), do qual todas as professoras participam e que contempla um tema específico a ser estudado pelo corpo docente durante o ano letivo¹³. A cada ano, esse trabalho resulta em um documento escrito que resume os estudos feitos, o que serve de base para anos posteriores. Em 2016, por exemplo, o tema contemplado foi *A sustentabilidade nas múltiplas linguagens*.¹⁴

O quadro docente, que sofre pouca rotatividade, é composto por professoras concursadas, graduadas, muitas com segunda licenciatura, cursos de extensão ou pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas de conhecimento.¹⁵ O quadro de apoio, composto por funcionários que não são professores ou gestores, é integrado exclusivamente por profissionais concursados. Apenas as equipes de cozinha e de limpeza são terceirizadas; mesmo assim, muitos funcionários das empresas contratadas trabalham na escola há anos. O fato de os profissionais das diversas áreas da escola estarem na unidade há bastante tempo permite que se desenvolva um trabalho consistente e comprometido com a educação dos alunos.

¹² Trata-se de resquício da organização temporal de atendimento aos alunos em três turnos, até alguns anos atrás comum na rede.

¹³ Além do estudo por meio de leituras e debates, o PEA da EMEI Eurípedes inclui visitas a museus e a outras unidades educacionais, participação em palestras externas, assim como em oficinas ministradas por expositores convidados ou profissionais da própria unidade escolar.

¹⁴ Mesmo com mudanças anuais no cargo de coordenação, em razão de sua ocupação por profissionais designadas, o tema *Múltiplas linguagens* continuou o mesmo e foi aprofundado nos anos seguintes (2017 e 2018).

¹⁵ O plano de carreira da rede paulistana de ensino incentiva a formação docente continuada.

Ao consultarmos o PP, assim como o PEA da unidade educacional¹⁶, é possível identificar concepções que sustentam tanto o trabalho pedagógico como os objetivos e as metas estabelecidas, além de ações realizadas.¹⁷

Conforme consta no texto do PEA (2016, p. 3), “a infância é uma construção social e histórica”. Nesse sentido, o PP (2016, p. 34-35) acolhe uma concepção de crianças como “portadoras de histórias e produtoras de conhecimento e cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelecem com o mundo, influenciando e sendo influenciadas por ele, construindo significados e partir dele”. Nesse mesmo documento, os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras.

No PP e no PEA, o conceito de *linguagem* é entendido como retratado no poema *Ao contrário, as cem existem*, do educador italiano Loris Malaguzzi, idealizador da pedagogia de Reggio Emilia¹⁸. Trata-se da ideia das múltiplas linguagens, ou seja, dos vários meios de expressão dos quais as crianças se utilizam para se comunicar. Trata-se, assim, de uma perspectiva mais abrangente do que as definições de vertentes linguísticas. Consequentemente, o PP elenca as linguagens a serem trabalhadas além da linguagem verbal (oral e escrita): linguagens corporal, musical, matemática, plástica e dramática.¹⁹

Em relação à linguagem oral, que enfocamos nesta pesquisa, constituem metas para o Infantil I, frequentado por crianças de quatro anos: “expressar emoções e sentimentos, através da **linguagem oral, sabendo ouvir e esperar sua vez**” e para o Infantil II, frequentado por crianças de cinco anos: “**fazer uso da linguagem oral adequadamente (inclusive tom e volume de voz), sabendo ouvir e esperar sua**

¹⁶ Optamos por considerar esses dois documentos para desenhar o perfil pedagógico da EMEI, pois ambos são elaborados anualmente com participação da comunidade escolar (PP) e do corpo docente (PEA), assim, acreditamos que eles traduzem melhor a composição unidade escolar.

¹⁷ De acordo com o PEA, há documentos oficiais de âmbito municipal que dão diretrizes para o trabalho pedagógico da unidade escolar, por exemplo, Reorganização Curricular e Administrativa, Programa Mais Educação São Paulo, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, O uso da tecnologia e linguagem midiática na Educação Infantil e Currículo Integrador da Infância Paulistana (PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO, 2016, p. 8).

¹⁸ A transcrição do poema está no Apêndice A.

¹⁹ “Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2016, p. 20; PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO, 2016, p. 8).

vez” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2016, p. 13, grifo nosso). Nesse documento, há ainda outro objetivo que merece destaque:

Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer **vários gêneros orais** e escritos e participando de diversas **situações de intercâmbio social** nas quais possam contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas (PROJETO PEDAGÓGICO, 2016, p. 15, grifo nosso).

Além do trabalho com a oralidade em sala de aula, são realizadas reuniões do Conselho Mirim²⁰, atividade que ocorre regularmente há cinco anos. No PP, a roda de conversa é tomada como atividade permanente. Como observamos no cotidiano da EMEI, a conversa no âmbito coletivo constitui uma constante nas salas de aula. Notamos, no trabalho desenvolvido, uma forte influência da corrente pedagógica de Reggio Emilia, com abordagem abrangente no que diz respeito à linguagem e a valorização das interações comunicativas coletivas.

No que se refere à coleta de dados, para fazê-la, acompanhamos a professora A. em seu trabalho com a linguagem oral em roda de conversa. Essa profissional formou-se no Magistério em 1999, em uma escola estadual; em 2007, graduou-se em Pedagogia em uma instituição privada. Na época da entrevista, novembro de 2016, tinha 17 anos de exercício profissional. No início, atuou em escolas de Educação Infantil particulares, depois, na SME como professora efetiva, cargo que ocupa há sete anos. Atualmente, leciona para salas de 35 alunos entre quatro e cinco anos. A seguir, apresentamos, de forma sintetizada, entrevista semiestruturada realizada com a professora A. Nela, a docente retrata suas concepções sobre a roda de conversa.

Para a professora A., a roda de conversa é um momento de observação e de percepção da oralidade de cada aluno, representa uma oportunidade em que consegue fazer falar cada aluno e ouvi-lo. O foco da roda, de acordo a docente, é a escuta, pois ela representa “o único momento em que a gente consegue ouvir todo mundo” e em que os próprios alunos aprendem a ouvir uns aos outros. Nessa

²⁰ Em relação a essa atividade, de acordo com o texto do PP, “são feitas reuniões bimestrais, a partir de um tema, as professoras fazem com os alunos eleições e depois de escolhidos os representantes e suplentes, são feitas reuniões com a Coordenação Pedagógica. Nessas reuniões as crianças levam os materiais que foram discutidos com o grupo e sala e há uma discussão e levantamento das possíveis viabilidades de serem atendidas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2016, p. 11).

oportunidade, aproveita para considerar eventuais encaminhamentos para atendimento fonoaudiológico.

A roda de conversa também é um momento de fala, em que é possível aprender a iniciar uma conversa e a identificar a vez de falar. Trata-se de um ambiente que possibilita trabalhar a compreensão de ideias e o entendimento de determinado contexto. Os assuntos referentes a um conteúdo podem ser abordados de maneira mais livre, pois não se trata de um contexto formal, no sentido que não há exigência de acertar ou medo de errar. Os alunos oferecem *feedback* ao professor, verbalizando o que compreenderam. Dessa forma, pode-se preparar o aluno para um momento de debate e para expor as próprias ideias.

A professora distingue vários tipos de roda: as mais livres e aquelas que tratam de um assunto específico, em que é possível que nem todos se manifestem, por não entenderem da questão discutida. Nas rodas livres, geralmente, todas as crianças querem falar ao mesmo tempo, por isso é necessário impor algumas regras para a conversa fluir sem interrupção, como por exemplo, pensar antes de falar e levantar a mão para tomar a palavra.

Como situações que podem gerar uma conversa, ela cita acontecimentos cotidianos, por exemplo, algo que ocorreu durante o lanche e que precise ser discutido pelo grupo ou a necessidade de combinar regras. Há também rodas direcionadas por temáticas presentes no conteúdo abordado pertinente à classe.

O formato em roda, ou seja, a disposição espacial em que todos os participantes se sentam em círculo, é considerado essencial pela professora A., pois permite que todos os alunos se vejam, em um momento de “olhar no olho do outro”. Por isso, mesmo quando o objetivo é observar algo no âmbito do coletivo, ela costuma formar uma roda com as crianças. Assim, nas suas turmas, as rodas acontecem diariamente.

Uma conversa coletiva, em que as crianças permanecem sentadas às mesas, por exemplo, durante a chamada ou durante a apresentação da rotina do dia, não é considerada uma roda de conversa, pois, segundo a professora A., um espaço amplo demais favorece a dispersão. Pelo mesmo motivo do formato contido, ela não forma

uma roda quando trabalha com música, porque considera que a roda limita o que a música pode motivar, como a dança, por exemplo.

As duas turmas que acompanhamos como observadora – Infantil I em 2017 e Infantil II em 2016 – eram do turno vespertino, das 15h às 19h. Em ambas as classes, a professora foi a mesma.

Acreditamos ser importante destacar que a turma do Infantil II apresentou algumas características específicas que nos chamaram a atenção: o grupo de 35 alunos matriculados estudou durante dois anos (Infantil I e II) com a mesma professora. Apenas uma criança deixou a classe e logo outra assumiu a vaga. Tratava-se, assim, de um grupo bem entrosado, em que a professora conseguiu desenvolver um trabalho contínuo.

Conforme relato da professora A., ao longo dos dois anos de convivência com a turma, ela conseguiu ensinar algumas das regras básicas para o bom funcionamento da roda de conversa, por exemplo: sentar na roda e permanecer no lugar; ouvir a professora e dos colegas com atenção, em atitude de respeito de uns para com os outros; falar se quiser; esperar a vez para se manifestar ou levantar a mão para entrar no assunto, quando tiver uma contribuição a dar; direcionar a fala ao tema em pauta.

Em 2016, o projeto da EMEI foi *Sustentabilidade nas múltiplas linguagens*. Nesse contexto, a professora e a turma optaram por desenvolver o projeto *Bichinhos de nosso quintal*, que era de interesse dos alunos. Muitas das rodas de conversa organizaram-se em torno desse tema. O projeto complementar foi *Identidade*. Temas de ambos os projetos estão presentes nas rodas de conversa por nós registradas: o tema *sobrenome* está ligado ao projeto *Identidade*; a discussão em torno da *cigarra*, ao projeto anual principal, *Bichinhos de nosso quintal*.

A segunda turma, também de 35 alunos, era do Infantil I. O registro em vídeo da roda de conversa ocorreu no final de maio de 2017, dois meses e meio após a formação do grupo. Nessa classe, o projeto desenvolvido foi *A influência cultural africana nas nossas vivências brasileiras*, também abordado da perspectiva das múltiplas linguagens, de acordo com o planejamento da escola.

As crianças de ambas as turmas estavam cientes das gravações que aconteceriam, pois o fato tinha sido assunto em rodas de conversa nos dias anteriores às filmagens.

Neste ponto, é necessário esclarecermos nosso papel na EMEI Eurípedes: desde 2015, atuamos nessa unidade educacional como professora concursada e desempenhamos nela a função de professora-módulo. Em 2016 e 2017, trabalhamos nos turnos matutino e intermediário (este dos professores). Em outras palavras, não mantínhamos vínculo direto com os processos de ensino e aprendizagem das turmas que acompanhamos neste estudo. Desde que chegamos a essa escola, em 2015, tivemos acesso ao Projeto Pedagógico (assim como todos da comunidade escolar) e também ao Projeto Especial de Ação, por ser professora. Por nossa atuação docente na unidade, tornamo-nos coautora de ambos.

A fim de realizar a coleta de dados na EMEI, procuramos a equipe gestora, especificamente diretor e assistente de diretor, que se mostraram receptivos em relação ao desenvolvimento da pesquisa na unidade escolar²¹. Solicitamos a colaboração da professora A., que se prontificou a abrir as portas da sala de aula.

Houve várias conversas iniciais com essa professora, momentos que explicamos os objetivos da pesquisa e o modo de proceder à coleta de dados. Uma das conversas constituiu-se na entrevista semiestruturada em que A. detalhou seu percurso profissional, assim como suas concepções sobre o trabalho com a roda de conversa.

Em seguida, combinamos dia e horário para a primeira gravação. As filmagens das rodas foram feitas com câmera digital fixada em tripé, ou seja, as imagens foram captadas de maneira estática, de modo que não houve *zoom* ou movimentação da lente.²² Dados adicionais – como informações sobre a organização administrativa das turmas, sobre o trabalho pedagógico subjacente ou a entrevista com a professora –

²¹ No Anexo A, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ao qual foi adicionado um termo complementar quando o título da pesquisa foi alterado.

²² Consideramos que a condição ideal de filmagem exigiria o uso de mais câmeras, assim, seria possível identificar cada interlocutor, mesmo quando sentado de costas para a câmera. No entanto, não foi possível ter essa condição ideal em razão da falta de equipamento adequado e do espaço reduzido da sala de aula.

que precisavam ser coletados por outros meios foram registrados em um caderno de campo, no formato de bloco de notas em nosso aparelho celular.

O *corpus* de análise resultante do processo descrito é constituído por transcrições obtidas segundo as normas estabelecidas no âmbito do Projeto denominado *Estudo da norma urbana culta da cidade de São Paulo* (PRETI, 1999).

A seguir, detalhamos as rodas de conversa registradas.

Roda 1 – Sobrenome e Cigarra

A primeira roda de conversa foi gravada em 29 de novembro de 2016. Dos 35 alunos matriculados na sala, 29 estavam presentes no momento da gravação, além da professora A. O tempo de registro audiovisual totalizou 27 minutos e 12 segundos, distribuídos ao longo de quatro vídeos²³. Na forma de transcrição, a filmagem resultou em 17 páginas²⁴.

O processo de coleta de dados pode ser visualizado no quadro a seguir, que apresenta os acontecimentos de maneira cronológica e possibilita encontrá-los no texto transcrito.

Quadro 1 – Elementos que caracterizam a roda 1

Roda 1 – 2016					
Tipo de roda	Objetivos didáticos	Gravação	Tempo	Acontecimentos	Turnos
Roda planejada	Dizer o próprio nome e sobrenome. Reconhecer o sobrenome no próprio nome completo e no nome dos colegas. Cumprir os combinados da roda.	Vídeo 1	1 minuto e 19 segundos	As crianças assumem seus lugares na roda, com as pernas cruzadas no chão.	1 a 4

²³ As pausas e retomadas na gravação devem-se a ajustes necessários na filmadora, como no momento em que houve certa comoção causada pelo fato de um animal, que seria assunto da roda, levantar voo e assustar as crianças.

²⁴ No Apêndice A, apresentamos a transcrição completa.

Continuação Quadro 1 – Elementos que caracterizam a roda 1

Roda 1 – 2016					
Tipo de roda	Objetivos didáticos	Gravação	Tempo	Acontecimentos	Turnos
		Vídeo 2	5 minutos e 2 segundos	A professora e o grupo de crianças conversam em torno do tema <i>Sobrenome</i> . Ao final do vídeo, a cigarra, que seria assunto da segunda parte, conforme a professora havia anunciado no início da roda, levanta voo de repente, assustando o grupo; crianças e professora saem de seus lugares.	5 a 118
		Vídeo 3	10 minutos e 8 segundos	O grupo retoma a conversa sobre <i>Sobrenome</i> . No início da gravação, os participantes reassumem seus lugares; ao final, a professora dispensa temporariamente as crianças de suas posições na roda, para poder organizar a apreciação da cigarra.	119 a 384
Roda espontânea	Apreciar a cigarra. Conhecer suas características. Relacionar a cigarra com outros animais comumente encontrados em quintais e que já foram objetos de estudo da turma durante o projeto anual <i>Bichinhos de nosso quintal</i> . Conversar sobre a cigarra. Cumprir os combinados da roda.	Vídeo 4	10 minutos e 43 segundos	No início do vídeo, todos já estão em seus lugares na roda. Em seguida, o grupo conversa em torno da <i>Cigarra</i> . Ao final, a professora dispensa os alunos da roda.	385 a 623

Fonte: elaborado pela autora.

A roda 1 representa o resultado de dois anos de trabalho com a oralidade em sala de aula e foi desenvolvido pela mesma professora; tem aspecto, ao mesmo

tempo, de conversa planejada na parte intitulada *Sobrenome*, e espontâneo, no que diz respeito à segunda parte, *Cigarra*.

No que se refere à conversa sobre o tema *Sobrenome*, os objetivos, segundo a professora, foram: levar os alunos a nomear e/ou identificar o sobrenome de cada um e contribuir para ampliar a noção de identidade dos estudantes. A parte que diz respeito à *Cigarra* surgiu de maneira espontânea, em razão de as crianças terem encontrado o animal enquanto brincavam no parque da escola. Com ajuda da professora, os alunos colocaram o inseto em um pote e o levaram para a sala de aula. A curiosidade dos alunos em relação à cigarra deve-se ao fato de terem estudado, ao longo do ano letivo, outros bichos encontrados no espaço externo da escola. Em rodas de conversa anteriores e por meio de outras atividades, os estudantes já haviam falado sobre outros insetos, como joaninhas, minhocas, formigas e aranhas. O objetivo da segunda parte dessa roda de conversa foi levar os alunos a observar o animal que encontraram.

Roda 2 – *Caixa surpresa*

A segunda roda foi filmada em 31 de maio de 2017. Dos 35 alunos matriculados, 31 estavam presentes no momento da gravação, além da professora. O tempo de registro audiovisual totalizou 17 minutos e 30 segundos de gravação contínua. Na forma de transcrição, a filmagem resultou em nove páginas²⁵. O processo da coleta de dados pode ser visualizado no quadro a seguir.

²⁵ No Apêndice B, apresentamos a transcrição completa.

Quadro 2 – Elementos que caracterizam a roda 2

Roda 2 – 2017					
Tipo de roda	Objetivos didáticos	Gravação	Tempo	Acontecimentos	Turnos
Roda planejada	Verbalizar hipóteses sobre o conteúdo da caixa surpresa. Conhecer o pandeiro. Conversar sobre o pandeiro. Estabelecer relação com o projeto anual <i>A influência cultural africana nas nossas vivências brasileiras</i> . Cumprir os combinados da roda.	1 vídeo	17 minutos e 30 segundos	No início da gravação, as crianças, que estavam sentadas em nove mesas em grupos de quatro, em volta da sala, assumem seus lugares na roda de conversa. Seguindo as orientações da professora, elas se sentam em círculo no meio da sala, no chão. Em seguida, o grupo conversa sobre a <i>Caixa surpresa</i> . Ao final, a professora desfaz a roda e as crianças voltam às mesas.	1 a 394

Fonte: elaborado pela autora.

O assunto da conversa foi a *Caixa surpresa*, que primeiro passou de mão em mão, dando oportunidade às crianças, com base em alguns sinais, como peso ou barulho, levantarem hipóteses relativas a seu conteúdo. Quando o conteúdo foi revelado – um pandeiro de plástico –, a professora, por meio de breve explicação, relacionou-o ao projeto anual da turma, *Influências africanas nas nossas vivências brasileiras*, e as crianças completaram com observações próprias. O objetivo dessa roda de conversa, de acordo com a professora A., foi fazer com que os alunos conhecessem o instrumento musical denominado pandeiro.

Ao longo do desenvolvimento de ambas as rodas, a professora buscou enfatizar os combinados relativos a comportamento adequado para participar da conversa: escutar com atenção, levantar a mão para falar, esperar sua vez, contribuir para o desenvolvimento do assunto em discussão.

Nas transcrições, tomamos o cuidado de abreviarmos os nomes dos participantes, no intuito de preservarmos sua privacidade. Contudo, isso inviabilizou a identificação de cada um como menina ou menino. A fim de complementarmos a informação, elaboramos uma lista de meninas e meninos participantes das rodas, em que indicamos os nomes abreviados de cada um (Apêndices C e D). Sempre que

possível, identificamos o interlocutor pelo nome abreviado para ressaltarmos a individualidade de cada contribuição. Nos casos em que isso não foi possível, em razão de o interlocutor estar de costas para a câmera, por exemplo, colocamos a identificação *Cça*, para *criança*, ou escrevemos *Menino* ou *Menina*, quando era possível perceber. Para contribuições concomitantes, escrevemos *Cçs*, para representar a maioria ou o todo do grupo, e *Algumas cçs*, para indicar a participação de vários alunos no grupo maior. O *P* indica *professora*. Também zelamos pela representação mais fiel possível dos movimentos gestuais, mímicos ou prosódicos dos participantes, ações que descrevemos de forma detalhada.

O fato de haver muitos participantes em ambas as rodas nos impôs o desafio de captar em detalhe o teor das contribuições que ocorriam ao mesmo tempo e que nem sempre estavam relacionadas ao tópico discutido. Uma situação desse tipo ocorreu quando a cigarra dentro de um pote transparente foi passada de criança para criança na sequência em que estavam sentadas na roda, para que cada uma pudesse observar o animal de perto. Durante essa apreciação, enquanto algumas crianças estavam fazendo comentários sobre o animal, outras, que estavam esperando o pote ser passado para elas, conversavam com os amigos sentados ao lado. Ocorrências dessa ordem são representadas na transcrição por meio da indicação *Cçs* {().

Neste capítulo, procedemos à contextualização da pesquisa, apresentamos aspectos da Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de São Paulo, as orientações da Secretaria Municipal de Educação acerca das rodas de conversa e características da roda de conversa no âmbito da Educação Infantil. Por último, explicitamos o *corpus* selecionado. No próximo capítulo, discutimos a fundamentação teórica que embasa esta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico que fundamenta a análise dos dados coletados. Abordamos, inicialmente, os conceitos de oralidade e de interação, bem como aspectos da Análise da Conversação, segundo as perspectivas de Marcuschi (2001), Rodrigues (2010), Koch (1992), Silva (2005) e Kerbrat-Orecchioni (2006).

Em seguida, discorremos sobre as marcas de interação na linguagem oral, conforme proposto por Jubran (2015). Posteriormente, pelo viés da perspectiva textual-interativa, caracterizamos as marcas interacionais da língua oral: as atividades linguísticas de reformulação, que envolvem repetição, parafraseamento e correção, e os marcadores discursivos basicamente interacionais, quais sejam, ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?; certo, certo?, claro, exato; é, é claro, é verdade; entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?; mas; não é verdade?, não é?/num é?, né; olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá; pois é, sei, sim.

2.1 Oralidade e interação

Marcuschi (2001) em seu empenho de propor um método de passar o texto oral para o escrito, chamado de retextualização, reflete sobre as concepções de oralidade e letramento, fala e escrita, e examina as relações entre elas. De sua perspectiva, tanto a oralidade quanto a escrita, são “práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2001, p. 17). Para o autor, oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”; a fala, por sua vez, que se situa no plano da oralidade, é definida como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2001, p. 25) e caracteriza-se

[...] pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série

de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Em termos de fala e escrita, “trata-se muito mais de processos e eventos do que de produtos” (MARCUSCHI, 2001, p. 27). Tanto em uma quanto na outra modalidade, “os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada”, isso justifica analisar ambas “na perspectiva do *uso* e não do *sistema*” da língua (MARCUSCHI, 2001, p. 43, grifo no original).

Na mesma linha de raciocínio, Rodrigues (2010), ao analisar e comparar um texto falado com outro, escrito, relativo aos conceitos de contexto, planejamento e não planejamento, envolvimento e distanciamento, caracteriza as duas manifestações da língua. A autora esclarece que a oralidade é uma parte importante da língua falada, mas não é a única. Existem textos escritos realizados oralmente, como as transmissões radiofônicas, por exemplo. Dessa forma, a real diferença entre a língua falada e a língua escrita está nas “condições de produção do texto falado e do escrito”, assim, “as regras de sua efetivação bem como os meios empregados” em ambas as condições “são diversos e específicos” (RODRIGUES, 2010, p. 36-37).

Tanto Marcuschi (2001) quanto Rodrigues (2010) defendem suas posições baseados em uma perspectiva da língua como ação, isto é, uma

[...] visão de linguagem como ‘inter-ação’, ação inter-individual e, portanto, social. Por meio dela realizam-se, no interior de situações sociais, ações linguísticas que modificam tais situações, através da produção de enunciados dotados de sentido e organizados de acordo com a gramática de uma língua (ou variedade de língua) (KOCH, 1992, p. 66).

Koch (1992, p. 67) entende a *conversação* de maneira ampla, uma vez que engloba “não só os eventos de comunicação cotidiana, como também os que fazem parte do exercício de uma profissão [...] ou ocorrem no interior de instituições (escola, hospital, tribunal, etc.)”.

Para Silva (2005), a conversação é uma prática essencial à vida social, pois é por intermédio dela que as pessoas se relacionam. Nessa direção, esclarece que a etimologia do vocábulo *conversação* tem origem no substantivo latino *conversatio*, *onis*, que “significa convivência, ação de viver juntos” (SILVA, 2005, p. 32), o que leva

o autor a classificá-la como “uma atividade em que duas ou mais pessoas interagem por meio da linguagem verbal e/ou não-verbal”.

Valendo-se das contribuições de teóricos da Análise da Conversação, Silva (2005, p. 32) traz algumas conceituações específicas acerca de conversação, como a de Levinson (1987, p. 271, apud SILVA, 2005, p. 32), segundo a qual conversação é um “tipo de fala predominante com que estamos familiarizados, no qual dois ou mais participantes se alternam livremente ao falar e que costuma ter lugar fora de instituições específicas como serviços religiosos, tribunais, aulas e outros similares”.

Essa definição difere daquela apresentada por Moeschler e Reboul, que incorporam as conversas em sala de aula, explicitamente as interações entre alunos e professor, em sua caracterização da *conversação natural*, por eles designada “toda interação verbal face a face ou à distância (telefonemas, videofone, correio eletrônico interativo etc.), na qual fatores situacionais, contextuais, gestuais, entonacionais desempenham um papel importante” (MOESCHLER; REBOUL, 1999, p. 517, apud SILVA, 2005, p. 33).

Silva (2005), com base em Hilgert (1989), acrescenta que o processo conversacional é desenvolvido na interação dos sujeitos da conversação. Nas palavras de Hilgert (1989, p. 82, apud SILVA, 2005, p. 33), “a conversação representa uma atividade prática e cotidiana, cujo desenvolvimento depende da auto-organização patrocinada internacionalmente pelos interactantes”.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25), por sua vez, observa que “o objeto de investigação não são frases abstratas, mas **discursos atualizados em situações de comunicação concretas**” (grifo no original). Essas situações caracterizam-se por elementos como lugar no espaço e no tempo, objetivos global e pontuais da conversação, finalidade externa ou gratuita das interações, assim como a composição do quadro participativo. Este último constitui-se com base em papéis interlocutivos e interlocucionais que os participantes assumem.

Os papéis interlocutivos são o papel de emissor – aquele que fala – e o de receptor – aquele que escuta –, entre os quais há constantes trocas²⁶ em uma situação

²⁶ Essas trocas são chamadas de *turnos*. De acordo com Galembeck (2010, p. 71), turno é “qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão”. O pesquisador diferencia o turno nuclear, aquele com “valor referencial nítido”, do inserido, aquele que “não

de conversa. Os papéis interacionais, diferente dos interlocutivos, permanecem durante a conversa e são preenchidos perante um contrato de comunicação, que pode ser definido como um acordo implícito entre os participantes da conversa sobre os papéis a serem assumidos. Mais estável que o papel interacional, constitutivo do *script*²⁷, é o estatuto social, ou seja, a posição que a pessoa ocupa na sociedade. Por exemplo, ser professor e ser aluno são papéis e estatutos sociais. Ao todo, o contexto pode ser definido como o “conjunto de representações que os interlocutores têm” dele (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 33).

Consequentemente, o discurso constitui “uma atividade, ao mesmo tempo, **condicionada** (pelo contexto) e **transformadora** (desse mesmo contexto)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 35, grifo no original). Fazendo paralelo com as elaborações de Kerbrat-Orecchioni, Rodrigues (2010, p. 36) postula que “a língua falada constitui uma atividade num contexto específico, resultado da tarefa cooperativa de dois interlocutores num mesmo momento e num mesmo espaço”.

Koch (1992), ao descrever a organização geral de uma conversação, distingue dois modelos principais de interações: as interações simétricas e as assimétricas. As simétricas são representadas nas “conversas do dia-a-dia, em que todos os participantes têm igual direito ao uso da palavra”; as assimétricas, como “entrevistas, consultas, palestras”, são aquelas “em que um dos parceiros detêm o poder da palavra e a distribui de acordo com a sua vontade” (KOCH, 1992, p. 70-71). Galembeck (2010) também analisa essas duas situações. Segundo o pesquisador, em uma conversa simétrica, todos os participantes “contribuem efetivamente para o desenvolvimento do tópico conversacional, ao passo que na assimétrica “um dos interlocutores ‘ocupa a cena’, por meio de uma série de intervenções de nítido caráter referencial, ou seja, de intervenções nas quais se desenvolve o tópico” (GALEMBECK, 2010, p. 67-68).

Da perspectiva de Kerbrat-Orecchioni (2006), o material de uma conversação pode ser verbal, paraverbal (de ordem prosódica) e não verbal (transmitido

desenvolve o tópico [...] da conversação” (GALEMBECK, 2010, p. 72). Esse último tipo pode ser diferenciado em relação à sua função interacional ou como elemento de contribuição parcial para o desenvolvimento do assunto da conversa. Estratégias da gestão de turno são a troca de falantes com passagem requerida ou consentida, assim como o assalto ao turno com ou sem “deixa”, ou seja, sinal prévio de intervenção ou não. Esse sinal pode ser de natureza verbal ou não verbal, como o levantar da mão. Os interlocutores sustentam o turno por meio de marcadores de busca de aprovação, repetições, alongamento ou elevação da voz.

²⁷ As expectativas generalizadas sobre um desenrolar da interação considerado correto.

visualmente, como características físicas dos participantes, distâncias, atitudes, posturas, olhares, mímicas, gestos). Aparentes falhas no material verbal, como gaguejos, reformulações e hesitações, são próprias e funcionais da interação, ao passo que o material paraverbal e não verbal contribui para a coerência, pois o diálogo só se completa por meio deles: eles oferecem condições para a troca de turno, acompanham o conteúdo verbal e facilitam a cognição.

Nesse sentido, a comunicação oral, como salienta Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 42), é “**multicanal e plurissemiótica**” (grifo no original). Galembeck (2010) segue o mesmo raciocínio ao afirmar que as discontinuidades no processo de inserção, frequentes na conversa – como é o caso das explicações ou digressões e reconstruções, como correções, repetições, paráfrases e acréscimos –, não só são justificáveis na construção coletiva de um texto oral, como também são constituintes de sua sintaxe característica.

Tais perspectivas teóricas evidenciam que a interação é um elemento que constitui os processos comunicacional e de construção de sentidos, inerentes a qualquer ato de linguagem. Como é parte das relações humanas que se estabelecem, a interação é situada socio-historicamente e revela “características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas”, dessa forma, permite que possam ser examinadas as “relações interpessoais, intersubjetivas, veiculadas pela maneira como o evento conversacional está organizado” (BRAIT, 2010, p. 22).

2.2 Marcas de interação na linguagem oral

O texto oral pode ser estudado por meio do exame de alguns de seus componentes ou recursos linguísticos. Koch (1992, p. 167) esclarece que, no Brasil, “o estudo mais ‘linguístico’ do texto falado, em termos de sua organização [...] e dos *sinais de articulação, dos marcadores conversacionais*, etc.” (grifos no original), teve origem no trabalho de Marcuschi, em grupos de pesquisa que foram desenvolvidos em vários estados e nas investigações do grupo de linguistas envolvidos no desenvolvimento de estudos sobre organização textual-interativa do texto falado, parte do Projeto Gramática do Português Falado.

Segundo Jubran (2015), os estudos do português falado no Brasil ligados a esse projeto iniciaram na década de 1980, com a formação de grupos de trabalho para áreas específicas, como Fonética e Fonologia, Morfologia, Relações Gramaticais e Sintaxe das Classes de Palavras. No entanto, os grupos não chegaram a um consenso sobre qual perspectiva adotar em relação ao objeto de trabalho, o que resultou em duas linhas de estudo paralelas: os grupos de Fonética e Fonologia, Morfologia e Relações Gramaticais passaram a tratar da perspectiva formal da linguagem, ao passo que os outros dois grupos, Sintaxe das Classes de Palavras e Organização Textual-Interativa, desenvolveram suas investigações com base em uma perspectiva funcional. Esse último grupo considera que a

[...] adoção de um enfoque textual-interativo apoia-se na concepção de linguagem como uma forma de ação, uma atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores, dentro de uma localização contextual, em que um se situa reciprocamente em relação ao outro, levando em conta circunstâncias de enunciação. Ressalta-se, assim, a visão de linguagem como capacidade de manter a interação social, mediante a produção e o entendimento de textos que funcionam comunicativamente (JUBRAN, 2015, p. 32).

Em suas investigações, o grupo Organização Textual-Interativa trabalhou com dados do *corpus* do Projeto NURC/SP, constituído de textos orais coletados em situações de elocução formal, de diálogo entre informante e documentador e de diálogo entre dois informantes.

Ao sintetizar o trabalho desenvolvido por esse grupo, Jubran (2015) observa que seus pesquisadores classificam os fenômenos da hesitação e da interrupção como intrínsecos à oralidade e focam na organização tópica do texto falado. Ele também descreve os processos de construção textual, como repetição, parafraseamento e correção, no âmbito das atividades de reformulação, e observa que entre os marcadores discursivos, há os basicamente sequenciadores e os basicamente interacionais. Da perspectiva textual-interativa, é possível identificar nos textos falados os elementos mencionados, assim como indicar quais funções assumem na conversação.

Em comparação, é mais difícil definir o que é um marcador discursivo, motivo pelo qual discorreremos sobre o estudo de Risso, Silva e Urbano (2015), em que são elaboradas definições acerca desse elemento.

Risso, Silva e Urbano (2015, p. 372) salientam que os marcadores discursivos estão, via de regra, presentes nas análises de textos orais, no entanto, justamente pela ampla margem constatada na literatura do que pode ou não pode ser considerado marcador discursivo, os pesquisadores sentiram “a necessidade do estabelecimento de traços básicos identificadores do estatuto dos marcadores discursivos, capazes de conduzir a uma definição mais precisa e operacionalmente viável de sua natureza”. Para tanto, focaram nomeadamente nos marcadores “linguísticos, verbalizados como palavras de fundo lexical (*claro*) ou gramatical (*mas*), locuções (*quer dizer*), contrações (*né*), reduções (*tá*), ou mesmo segmentos fônicos não dicionarizados (*uhn uhn*)” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 372, grifos no original).

Para estabelecer as propriedades que definem um marcador discursivo, os pesquisadores examinaram suas ocorrências em um total de 225 minutos de conversas gravadas, que integram o projeto NURC/SP. Entre os elementos identificados como marcadores discursivos, estavam vocativos, interjeições, modalizadores e operadores argumentativos, somando um total de 1.298 ocorrências, as quais foram analisadas com base nos seguintes critérios variáveis:

1. padrão de recorrência;
2. articulação de segmentos do discurso;
3. orientação da interação;
4. relação com o conteúdo proposicional;
5. transparência semântica;
6. apresentação formal;
7. relação sintática com a estrutura gramatical da oração;
8. demarcação prosódica;
9. autonomia comunicativa;
10. massa fônica (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 373).

Dessa forma, o intuito dos pesquisadores era definir os traços potencialmente definidores de um marcador discursivo, detectando “*matrizes básicas de traços*”, ou seja, “combinações com certa margem de flexibilidade”; o cerne estável dessas matrizes, por sua vez, foi denominado “*núcleo-piloto* definidor dos MDs prototípicos” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 373, grifo no original).

Na busca de uma caracterização fundada, foram empreendidos cálculos a fim de se estabelecer o valor de cada variável, se seria um traço forte ou fraco de um marcador discursivo. Em um primeiro passo, foi calculado o *padrão de recorrência*, frequência de cada possível marcador encontrado no *corpus*. A maioria (77,9%) dos marcadores foram identificados como de alta frequência.

Depois, considerando-se a maneira como articulam os segmentos do discurso, os marcadores foram classificados como *sequenciadores tópicos*, *frasais* ou *não sequenciadores*. Foi constatado que os sequenciadores tópicos e os não sequenciadores eram responsáveis, em igual medida (47,8% e 47%, respectivamente), pela quase totalidade das ocorrências; já os sequenciadores frasais estavam presentes em apenas 5,1% das ocorrências.

A terceira variável é *orientação da interação*. Para avaliar o valor como sendo um traço forte ou fraco de um marcador discursivo, sua recorrência foi calculada e classificada em relação à função orientadora em três níveis: *secundariamente*, *basicamente* ou *fragilmente orientadora*. Nesse sentido, para os pesquisadores, o texto é uma “unidade globalizadora, sociocomunicativa, que ganha existência dentro de um processo interacional”, assim, adotaram a hipótese de que os marcadores cumpririam “sempre uma função orientadora da interação, ainda que fragilmente” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 375). *Secundariamente orientadora* refere-se a uma unidade que “sinaliza opinião ou orientação argumentativa do falante; *basicamente orientadora*, à unidade que demonstra a “nítida orientação por parte do falante em direção ao ouvinte” e *fragilmente orientadora*, aos elementos que dizem respeito “à realização de uma tarefa comum” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 375). A contagem e a classificação empreendidas revelaram que aproximadamente metade das ocorrências, 44,7%, era de marcadores secundariamente orientadores, já os basicamente orientadores ocorreram na frequência de 37,5% e os fragilmente orientadores, de 17,9%.

Ao cruzarem os dados obtidos nos cálculos das variáveis dois e três²⁸, os pesquisadores notaram “duas tendências funcionais básicas e integradas” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 376), quais sejam,

- a. maior projeção da interação, quando o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto;
- b. em contrapartida, maior projeção da articulação textual, quando o foco deixa de incidir no eixo da interação.

Dessa maneira, enquadraram os marcadores discursivos em dois grandes subgrupos: os *basicamente sequenciadores* e os *basicamente interacionais*. No

²⁸ Para mais detalhes cf. Risso, Silva e Urbano (2015, p. 376).

âmbito de nossa pesquisa, são os elementos pertencentes ao segundo subgrupo que consideramos na análise do *corpus*.

O exame da variável quatro, *relação com o conteúdo proposicional*, mostrou que a quase totalidade dos marcadores, 91,8%, não estabelecia relação com o conteúdo proposicional, ao passo que 6,1% deles estabeleciam uma relação inexpressiva. O fato de a taxa de recorrências dos marcadores que estabeleciam relações exteriores ao conteúdo ser muito alta levou os estudiosos a considerar essa variável um traço forte de identificação de marcadores discursivos.

A variável cinco, *transparência semântica*, diz respeito à “observação da significação veiculada” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 377). Foi constatado que aproximadamente 53,4% dos elementos examinados eram unidades “portadoras de uma significação canalizada para a sinalização de relações dentro do espaço discursivo, sem prejuízo total de aspectos da referência denotativa”, ou seja, que “conteúdo gramatical ou lexical da palavra [...] passa por um processo de acomodação semântica” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 377).

A sexta variável, *apresentação formal*, indica se um marcador ocorre em forma única ou se há variantes dele. Os pesquisadores constataram que “as unidades [...] são normalmente cristalizações usadas automaticamente no discurso, e não propriamente unidades formuladas *ad hoc*” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 378, grifo no original).

As investigações sobre a variável sete, *relação sintática com a estrutura oracional*, mostraram que 86,9% das unidades são sintaticamente independentes, ou seja, não integram a “estrutura gramatical das orações” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 379). Esse fato levou os pesquisadores a considerarem a independência sintática um traço forte dos marcadores discursivos.

A variável oito, *demarcação prosódica*, diz respeito à presença ou não de recursos como interjeições, vocativos ou rebaixamento do tom, sendo que pode ser difícil de definir claramente se há demarcação prosódica ou não. Mesmo com essa dificuldade, os pesquisadores consideraram a existência de 68,9% de ocorrências de “pauta prosódica demarcativa” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 380), o que a tornou um traço forte dos marcadores discursivos.

A nona variável, *autonomia discursiva*, determina se marcadores, por si sós, constituem enunciados proposicionais. Foi constatado que 96,2% deles não carregam um conteúdo próprio, assim, não são elementos comunicativamente autônomos.

A última variável, *massa fônica*, conta as sílabas dos enunciados examinados. A maioria, 96,7%, apresentava até três sílabas tônicas, o que levou os pesquisadores a deduzir que o padrão básico dos marcadores discursivos é de enunciados curtos. Esse fato, junto com as variáveis *transparência semântica* e *apresentação formal*, reforça o caráter de fórmula dos marcadores discursivos.

Com base nos cálculos e classificações, foram identificados os seguintes traços como constitutivos de um marcador discursivo:

- a. alta recorrência (variável 1);
- b. exterioridade ao conteúdo proposicional (variável 4);
- c. transparência semântica parcial (variável 5);
- d. invariabilidade formal ou variabilidade restrita (variável 6);
- e. independência sintática (variável 7);
- f. demarcação prosódica (variável 08 [sic]);
- g. não autonomia comunicativa (variável 9);
- h. massa fônica reduzida (variável 10) (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 381).

O fato de determinada unidade textual não apresentar todos esses traços não faz com que ela deixe de ser um marcador discursivo, pois “há oscilações nas combinatórias de traços” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 383), o que resulta em padrões diversos. Junta-se a isso o “fato de uma mesma forma poder prestar-se a diferentes funções e ter, em decorrência, diferentes enquadramentos”, assim, os estudiosos concluem que existe uma “necessária margem de maleabilidade na concepção de matrizes definidoras de MD” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 385).

Contudo, alguns traços entre os identificados mostraram ser estáveis no *corpus* analisado: “a. a exterioridade dos MDs em relação ao conteúdo proposicional; b. a independência sintática; c. a falta de autossuficiência comunicativa” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 386).

Junto com a tendência de os marcadores se manifestarem como basicamente sequenciadores ou basicamente interacionais, esses traços estáveis constituem, em sua combinação, o “núcleo-piloto definidor dos marcadores discursivos” (Idem, ibidem, p. 386). No entanto, os pesquisadores alertam que mesmo admitindo “uma soma de traços comuns e articulados, que definem prototipicamente o seu estatuto,

os MDs não chegam a constituir uma classe discreta, que se esgota nesses padrões e se delimita perfeitamente por eles” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 387). Antes constituem-se em um “*continuum*, característico de uma série em movimento”, que apresenta tanto “elementos mais típicos e mais modelares” quanto “menos típicos e modelares” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 387, grifo no original). Dessa forma, entendemos, juntamente com os autores, que são os

[...] traços do núcleo-piloto, que conferem a identidade básica aos MDs, [...], a exterioridade em relação ao conteúdo proposicional, a independência sintática, a não autonomia comunicativa e as funções contrabalanceadas de articulador tópico e orientador da interação (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 389).

Assim, os marcadores discursivos, como basicamente sequenciadores ou basicamente interacionais, são marcas tanto das articulações textuais, quanto das relações interpessoais que têm foco funcional (RISSO; SILVA; URBANO, 2015).

De modo a dar continuidade à nossa exposição, tratamos, a seguir, das atividades de reformulação, quais sejam, repetição, parafraseamento e correção, assim como dos marcadores discursivos basicamente interacionais, que subsidiam a análise do *corpus*.

2.2.1 Atividades de reformulação

Marcuschi (2015, p. 207) observa que “a repetição é um dos processos de formulação textual mais presentes na oralidade” e componente essencial da construção do texto oral. Na fala, a repetição concorre “para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas” (MARCUSCHI, 2015, p. 207). Como resultado dessas funções, o texto torna-se menos denso e o envolvimento dos locutores torna-se maior.

O autor esclarece que a repetição diz respeito à “produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (MARCUSCHI, 2015, p. 209). Ele alerta para o fato de que repetir a mesma palavra não significa repetir o mesmo conteúdo. Uma retomada pode

estabelecer a continuidade tópica, mas uma identidade referencial não significa necessariamente linearidade referencial. Pode surgir daí a dificuldade de distinguir entre “a repetição de uma forma e a repetição de um mesmo referente” (MARCUSCHI, 2015, p. 214).

Os segmentos repetidos podem ser configurados com elementos de ordem fonológica, lexical, de sintagma ou oração. A repetição pode acontecer da forma exata do elemento matriz ou pode haver variação.

No texto, a repetição desempenha funções variadas, a saber:

- a. No plano da *coesividade*, abarcando a sequenciação propriamente, a referenciação, a expansão oracional, a parentetização e o enquadramento funcional;
- b. No plano da *compreensão*, fortalecendo a intensificação e o esclarecimento;
- c. No plano da *continuidade tópica*, propiciando a amarração, a introdução, a reintrodução e a delimitação do tópico;
- d. No plano da *argumentatividade*, possibilitando a reafirmação, o contraste e a contestação;
- e. Finalmente, no plano da *interatividade*, colaborando na monitoração da tomada de turno, na ratificação do papel de ouvinte e na incorporação de opinião (MARCUSCHI, 2015, p. 219, grifo no original).

O estudioso conclui que “a repetição constitui-se numa estratégia valiosa para o processo textual-interativo, seja na sua contribuição para o processamento informacional, seja na preservação da funcionalidade comunicativa” (MARCUSCHI, 2015, p. 239).

Hilgert (2015) aborda outra atividade de reformulação, o parafraseamento, que se manifesta como um segmento textual de duas partes: a primeira é denominada enunciado de origem (EO), ou matriz, a segunda, enunciado reformulador (ER), ou paráfrase. Entre ambos os enunciados deve existir uma relação de equivalência, “entendida como um parentesco semântico” (HILGERT, 2015, p. 257). Essa equivalência semântica pode ser forte ou fraca, contudo, nunca é absoluta. É preciso haver, ainda, uma predicação de identidade, ou seja, uma equivalência semântica construída no discurso. Trata-se de equivalências

[...] declaradas (predicadas) pelo enunciador a cada momento da evolução interativa, para produzir as mais variadas modulações semânticas destinadas a assegurar a compreensão desejada e a levar a um bom termo o ato da comunicação (HILGERT, 2015, p. 258).

Entre duas concepções de paráfrase, uma estática e fechada e outra dinâmica, Hilgert (2015) opta pela segunda, pois é essa que, segundo o autor, é a mais adequada para o enfoque teórico textual-interativo que adota.

Para sinalizar a ocorrência de um parafraseamento, os enunciadores têm a opção de fazer uso de marcadores discursivos especializados, por exemplo, *em outras palavras, como você falou*, que permitem estabelecer uma relação de equivalência, sem que seja preciso recorrer a um contexto, pois ela é estabelecida pelo próprio semantismo dos marcadores. Os enunciadores também podem usar marcadores não especializados ou fracos, do tipo *então, quer dizer*, que não estabelecem equivalência obrigatória.

Em relação à distribuição no texto, as duas partes de um parafraseamento podem estar adjacentes, ou seja, a paráfrase segue a matriz imediatamente, ou não adjacente, quando entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador há “um segmento textual de dimensão variada” (HILGERT, 2015, p. 261). As funções dos parafraseamentos adjacentes e não adjacentes divergem, pois desempenham tarefas diversas na estruturação do texto: os adjacentes operam na microestrutura do texto, aproximando as escolhas lexicais dos falantes em busca da construção da compreensão. Essa aproximação lexical pode manifestar-se, por exemplo, na

[...] definição de um termo conceitualmente mais adequado ao contexto; na substituição de um termo de uso comum por outro de uso especializado ou vice-versa; na desambiguação de um termo potencialmente polissêmico; na passagem de um hiperônimo para um hipônimo; num fazer denominativo; num fazer explicativo (HILGERT, 2015, p. 265).

Essas operações, de acordo com o autor, tendem a seguir “um princípio de movimentação do geral para o específico, do vago e impreciso para o preciso, do aberto para o fechado” (HILGERT, 2015, p. 265). As funções desempenhadas, nesses casos, são de explicar, precisar, informar, definir e exemplificar. Os parafraseamentos não adjacentes, por sua vez, operam na macroestrutura do texto, na medida em que colaboram para a manutenção da centração tópica.

Hilgert (2015) classifica as manifestações das paráfrases considerando a relação de simetria ou assimetria com a matriz. Quando há uma reformulação em que consta expansão sintático-lexical, essa construção é chamada de *paráfrase expansiva*. No caso contrário, quando há redução sintático-lexical referente ao

enunciado de origem, a *paráfrase* é chamada de *reduutora*. Em ambos os casos, há relações assimétricas relativas à matriz: a paráfrase ou é maior ou menor que o enunciado de origem. Já na *paráfrase simétrica* a variação acontece apenas no âmbito lexical, assim, conserva-se o “paralelismo sintático com a matriz” (HILGERT, 2015, p. 272).

Em relação a possíveis focos de análise, Hilgert (2015, p. 261) esclarece que, no texto, os parafraseamentos podem ser investigados conforme

- a. a distribuição dos enunciados da relação parafrástica;
- b. a atuação dos interlocutores no ato de parafrasear;
- c. a semântica do fazer parafrástico;
- d. as relações entre movimentos semânticos e características formais e funcionais das paráfrases.

A terceira atividade de reformulação que consideramos é a correção, que, apesar de ter proximidade com a repetição e com o parafraseamento, apresenta características próprias. A correção toma forma da seguinte maneira: quando um enunciado-fonte (EF) causa um problema de entendimento na conversação, um segundo elemento, o enunciado-reformulador (ER), deve ajustar o primeiro. Assim, a ação da correção é retrospectiva, sana um problema, após sua manifestação. Fávero, Andrade e Aquino (2015, p. 241) esclarecem que “corrigir é produzir um enunciado linguístico (enunciado-reformulador, ER) que reformula um anterior (enunciado-fonte, EF), considerado ‘errado’ aos olhos de um dos interlocutores”.

Entre o enunciado-fonte e o enunciado-reformulador, muitas vezes existe um marcador (MD), um indicador evidente por meio do qual “o locutor cria uma relação de reformulação” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 251). Desse modo, “o marcador é um traço deixado no discurso pelo trabalho conversacional do locutor” e pode se manifestar como uma marca prosódica em forma de pausa, mudança na curva entonacional, velocidade da elocução, alongamento ou intensidade da voz ou, ainda, pode tomar a forma de um marcador discursivo, como por exemplo, quer dizer, bom, ah, ah bom, aliás, então, logo, não, ou, ahn ahn, hein, digamos, digamos assim, ou melhor, em outras palavras, em termos, não é bem assim, perdão, desculpe, finalmente (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 251).

Os marcadores podem ser classificados como fortes ou fracos, dependendo da intensidade do impacto que têm na reformulação da conversa. Os marcadores fracos

são usados em situações nas quais é possível reconhecer a relação semântica entre o EF e o ER, dessa forma, dispensam o uso de marcadores fortes. No contexto das conversas analisadas, Fávero, Andrade e Aquino (2015) apresentam como exemplo de marcador fraco a expressão *quer dizer*. Os marcadores fortes são aqueles que compensam a existência de uma relação semântica entre os EF e os ER. Nesse caso, o exemplo dado é o marcador discursivo *não*.

A correção, mesmo tendo semelhanças com outras atividades de reformulação, distingue-se delas. A principal diferença entre ela e a hesitação, por exemplo, é seu direcionamento: a correção age de maneira retrospectiva na construção do texto oral, ao passo que a hesitação procura resolver um problema antes de ele se manifestar, agindo de forma prospectiva. Além disso, a hesitação manifesta-se por meio de uma pausa, ou interrupção na conversa, antes que o interlocutor reformule sua fala.

Em relação à distinção entre correção e parafraseamento, os limites mostram-se tênues. Na correção, o elemento de reformulação substitui o anterior, o errado, ao passo que no parafraseamento o ER acrescenta sentido relativo ao EF, ampliando o que foi dito. Isso nos leva a supor que, diferentemente da correção, no parafraseamento a identidade semântica entre o EF e o ER é preservada. Nas palavras de Fávero, Andrade e Aquino (2015, p. 245), ao passo que

[...] na correção os interlocutores pretendem apagar o enunciado-fonte (EF) por considerá-lo inadequado no processamento da fala, substituindo-o pelo enunciado-reformulador (ER), na paráfrase o EF constitui-se como matriz para movimentos semânticos de especificação ou generalização, expressos pelo ER, que determinam uma progressão textual, gerando novos sentidos.

As autoras detectam dois tipos de correção: uma, que denominam *infirmação*, tem o propósito de apagar o que foi dito no EF, outra, a *retificação*, mantém o sentido da conversa na mesma direção, alargando o EF. Uma correção pode ocorrer em relação a aspectos linguísticos e enunciativos. Linguisticamente acontece no âmbito fonético-fonológico quando a intenção é corrigir a pronúncia; no âmbito lexical, ajusta a escolha da palavra; no âmbito morfossintático, corrige uma formação errada da frase, por exemplo, em relação a concordância ou regência. Com respeito aos aspectos enunciativos, a correção ocorre quando “a formulação não é a que se pretendia, então se reformula, ao mesmo tempo que se imprime ao enunciado um caráter de maior subjetividade” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 249).

As principais funções da correção na conversa são promover a cooperação e manter a orientação de foco. Na correção, os interlocutores colaboram na tarefa de construir sentidos, e a retomada corretiva mostra “não só envolvimento entre os interlocutores, mas também atenção, interesse pela fala do outro, mesmo que haja discordância” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 255). A orientação do foco pode ocorrer sobre o tópico discursivo ou sobre os interlocutores e as relações entre eles, por exemplo, quando agem movidos por mecanismos de manutenção da face²⁹.

A definição de correção baseia-se em uma abordagem que vai além da visão da atividade de reformulação como “um mecanismo que repara infrações a regras conversacionais [...] já que se considera o papel da correção na construção do sentido do texto”, trata-se, assim, de “um processo altamente interativo e colaborativo” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015, p. 245/256).

As três atividades de reformulação por nós caracterizadas – repetição, parafraseamento e correção – têm alguns traços comuns: alta frequência nos *corpora* analisados, aspecto retrospectivo e colaboração na construção do texto, constituindo-se como processos de construção textual, conforme constatamos em Hilgert (2015), Fávero, Andrade e Aquino (2015) e Marchuschi (2015). Todas podem ser operacionalizadas de forma auto ou heteroiniciada ou executada. Marcuschi (2015), no tocante à repetição, distingue entre auto e heterorrepetições, ou seja, um dos interlocutores enuncia a matriz e, em seguida, repete esse enunciado (autorrepetição) ou, outro interlocutor repete o EF (heterorrepetição).

Hilgert (2015), ao explicar aspectos do parafraseamento, elabora um quadro de classificação das iniciativas e execuções que identificou nos textos que analisou:

- a. autoparáfrases autoiniciadas; [...]
- b. autoparáfrases heteroiniciadas: L1 parafraseia L1 por iniciativa de L2;
- c. heteroparáfrases autoiniciadas: L1 é parafraseado por L2 por iniciativa de L2;
- d. heteroparáfrases heteroiniciadas: L1 é parafraseado por L2 por iniciativa de L1 (HILGERT, 2015, p. 266).

No primeiro caso, da autoparáfrase autoiniciada, o próprio enunciador toma a iniciativa e executa a paráfrase. No segundo, o enunciador da matriz, por iniciativa de um interlocutor-parceiro, executa a paráfrase. Em relação ao terceiro caso, um

²⁹ Para detalhes acerca dos vários mecanismos, cf. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 76-102).

interlocutor toma a iniciativa e parafraseia um enunciado feito por outro. Por fim, o enunciador da matriz encoraja um interlocutor a executar a paráfrase.

No que se refere à correção, Fávero, Andrade e Aquino (2015, p. 250) esclarecem que o caso da autocorreção autoiniciada, o próprio enunciador da matriz percebe o erro e procura corrigi-lo, na autocorreção heteroiniciada, um interlocutor alerta o enunciador da matriz sobre um erro observado e esse o corrige e na heterocorreção autoiniciada, um interlocutor toma a liberdade de corrigir o erro em um EF feito por outro.

Após detalharmos as atividades de reformulação, abordamos, a seguir, os marcadores discursivos basicamente interacionais.

2.2.2 Marcadores discursivos basicamente interacionais

Nesta subseção, tratamos de um dos dois subgrupos de marcadores discursivos, o grupo dos “*basicamente orientadores da interação*” (URBANO, 2015, p. 453, grifo no original), mais especificamente um grupo determinado de marcadores, conforme elencados por Urbano (2015, p. 453):

- a. ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?;
- b. certo, certo?, claro, exato;
- c. é, é claro, é verdade;
- d. entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?;
- e. mas;
- f. não é verdade?, não é?/num é?, né;
- g. olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá;
- h. pois é, sei, sim.

Esses marcadores têm em comum, no que diz respeito ao seu núcleo-piloto, o fato de que são unidades “exteriores ao conteúdo proposicional, sintaticamente independentes e comunicativamente não autônomas” (URBANO, 2015, p. 453). Em relação aos traços das matrizes básicas, elas são semanticamente vazias, prosodicamente demarcadas e contêm no máximo três sílabas tônicas. Além dessas principais características compartilhadas, Urbano (2015) considera relevantes para fins de análise algumas variáveis referentes às funções textual-interativas, à posição

na frase e no turno, à sobreposição de vozes, à coocorrência de um ou mais marcadores e à natureza dos anunciados anteriores ou posteriores.

Das funções textual-interativas, listamos, a seguir, os traços principais, segundo a classificação do autor. A título de ilustração, apresentamos, a cada item, um exemplo retirado do *corpus* analisado, quando foi possível identificá-lo. Os traços das funções textual-interativas observados por Urbano (2015) são:

a) fático de natureza imperativa e entonação exclamativa:

Roda 1: T 449 – P bom.. então *olha* só.. o bichinho.. ELe é (...)

b) fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciativo declarativo:

Roda 1: T 352 – P calma... nossa abelhinha vai chamar de acordo com A maior - a Ma. H. não soube dizer um outro sobrenome – então ela vai chamar ME:::L Simão::es de Paula... vai ser o novo nome da nossa abelhinha.. *certo?*

c) fático de natureza e entonação interrogativa, produzido após enunciado interrogativo:

Não foi encontrado nenhum exemplo no *corpus*.

d) *feedbacks*:

Roda 1: T 318 Menina todos

 T 319 Menina todos todos

 T 320 P é.. todos... então.. A PARTIR de hoje

e) início de respostas formais ou de comentários:

Não foi encontrado nenhum exemplo no *corpus*.

Em relação à posição dos marcadores na frase, Urbano (2015, p. 457) distingue entre as posições inicial, medial e final, e alerta que há formas “que ocorrem solitariamente, isto é, como constituintes únicos de intervenção”. O estudioso aplica a mesma distinção de posições para as ocorrências dos marcadores no turno.

A sobreposição de vozes entre os marcadores discursivos analisados e outras partes do texto tende a ocorrer, assim como um marcador junto com outro (coocorrência). Urbano (2015) classifica esse fenômeno conforme as seguintes

variantes: a. sem coocorrência; b. ocorrência antes; c. ocorrência depois; d. ocorrência antes e depois; e. ocorrência em sobreposição.

No tocante à coocorrência, é possível que haja uma “correlação de relevância condicional” entre os marcadores e os enunciados que os antecipam ou seguem, e aos quais ou se referem ou os quais “escopam³⁰” (URBANO, 2015, p. 458). Esse fenômeno, é observável por meio das variantes a seguir: a. ausência de enunciado escopado; b. declarativo objetivo; c. declarativo subjetivo; d. interrogativo; e. imperativo; f. optativo; g. emotivo (URBANO, 2015)

Após classificar os marcadores no conjunto do grupo elencado, o autor observa cada subgrupo de marcadores de forma individualizada. Sobre os marcadores *ah*, *ahn*, *ahn ahn*, *hem?*, *uhn*, *uhn uhn*, *uhn?*, considera que a forma da transcrição fonética adotada constitui uma espécie de guarda-chuva para diversas variantes gráficas possíveis. Um exemplo disso seria a possível transcrição *hã*, no lugar de *ahn*, para o mesmo enunciado. Do ponto de vista de Urbano (2015), a variabilidade possível nas transcrições é irrelevante para fins de análise, pois todas as variantes apontam para o mesmo marcador.

Na análise empreendida, o autor encontrou 51 formas de marcadores, que assumiram uma vasta gama de funções, a saber: marcador *fático de natureza e entonação interrogativa, produzido após enunciado declarativo* – que, na interpretação do autor, preenche a função de busca de aprovação discursiva junto ao interlocutor; marcador *fático de natureza e entonação interrogativa, produzido após enunciado interrogativo* – esse tipo de marcador reforça uma pergunta, provavelmente retórica, feita anteriormente; *feedback* – essa subparcela aparece com maior frequência (66,67%) entre os marcadores analisados por Urbano (2015) e serve para o ouvinte mostrar ao falante que está acompanhando e compreendendo suas explanações; marcador em *posição inicial de respostas formais ou comentários* – ocorre quando o falante se dispõe a responder a uma questão problemática ou em caso de réplica, sendo que, dessa forma, pode sinalizar a tentativa do falante de ganhar tempo para pensar sobre a resposta a dar. O marcador assume, assim, uma função retardadora

³⁰ Urbano (2015) usa o termo *escopar* para dizer *referir-se a, ter como alvo, pontuar, pregar* (cf. p. 481, nota final 7).

e, ao mesmo tempo, uma função textual de prefaciар, atributo esse do segundo grupo de marcadores, os discursivos basicamente sequenciadores.

Em razão da função de monitorar o falante sem interferir, os marcadores do tipo *ah*, *ahn*, *ahn ahn*, *hem?*, *uhn*, *uhn uhn*, *uhn?* aparecem em posições de limite de turnos ou de frases, em sobreposição de vozes. Em relação às formas registradas, Urbano (2015) nota uma maior frequência das duplicadas, por exemplo, *uhn uhn*, em vez de um simples *uhn*. Dos marcadores dessa subparcela, um terço era de coocorrência com outros marcadores, muitos deles (66,67%) com função de *feedback*. Em relação à natureza do enunciado escopado, o autor identificou as seguintes ocorrências: *feedbacks* que escopam enunciados declarativos de caráter objetivo; função de início de respostas ou de comentários que aparecem majoritariamente antes de perguntas, para o destinatário poder respirar antes de responder; quando no início de comentários, reflete concordância com o interlocutor.

O segundo subgrupo analisado por Urbano (2015) é o dos marcadores *certo*, *certo?*, *claro*, *exato*, que têm como características comuns serem, gramaticalmente falando, adjetivos e cumprirem duas funções: *fático de natureza ou entonação interrogativa*, *produzido após enunciado declarativo*, e *feedback*.

O terceiro subgrupo – *é*, *é claro*, *é verdade* – apresenta duas particularidades em comum: os três marcadores incorporam o verbo *ser* e ocorrem quase que exclusivamente³¹ na função de *feedback*. Exceto uma aparição cada de *é claro* e *é verdade*, todas as outras ocorrências são do marcador *é*.

No grupo dos marcadores *entende?*, *entendeu?*, *sabe?*, *tá?*, *viu?* o que há em comum é tanto o fato de derivarem gramaticalmente de um verbo, quanto o de aparecerem cumprindo uma única função: *fático de natureza interrogativa*.

O marcador *mas*, “um dos mais férteis em termos de matizes funcionais” (URBANO, 2015, p. 469), é o que apresenta a maior variedade de funções no texto, ao mesmo tempo é orientador da interação e sequenciador tópico, cumprindo dupla função no texto, no qual atua de maneira retro e prospectiva. Assim, funciona como operador argumentativo e tem a característica de ser um forte orientador interacional, agindo na administração de turnos. Nesse último tipo de ocorrência, constitui uma

³¹ Em 31 de 32 ocorrências; a outra restante tem função de *fático de natureza e entonação interrogativa*.

ferramenta para os interlocutores administrarem a tomada de turnos, assim como para sinalizarem quando divergem de opinião.

O próximo subgrupo, *não é verdade?*, *não é?*/*num é?*, *né*, compartilha quatro características: primeira característica, a maioria, 98,48%, cumpre a mesma função fática básica após enunciados declarativos ou interrogativos. Eles constituem o segmento final de perguntas abertas e podem ser ressaltados por segmentos anteriores a eles, como *é que*. Segunda, todos os marcadores têm como estrutura original uma oração com o verbo *ser*, que, aparentemente, deriva da pergunta: *Isso não é verdade?*. Essa forma, que foi sendo reduzida até chegar à forma *né?*, se fez presente em 75% das ocorrências. A terceira característica diz respeito ao fato que todas as formas dos marcadores são negativas que incluem a partícula *não*. Assim como no caso do primeiro subgrupo de marcadores – *ah*, *ahn*, *ahn ahn*, *hem?*, *uhn*, *uhn uhn*, *uhn?* – Urbano (2015) frisa que variações nas transcrições, por exemplo, *num é?* no lugar de *não é?*, não são relevantes para a análise. A quarta diz respeito à semelhança com as interrogativas *tag*, ou *tag questions*³². No entanto, Urbano (2015) enfatiza que o *status* dos marcadores é diferente das interrogativas *tag*. Estas espelham a conjugação do verbo da oração principal da qual fazem parte, em relação a tempo, número e pessoa. Os marcadores, por sua vez, mantêm-se autônomos em relação aos verbos que seguem. Como Urbano (2015, p. 474) ressalta, o marcador é uma “unidade formalmente invariável ou de pouca variabilidade, sintaticamente independente e exterior ao conteúdo do enunciado”.

O sétimo subgrupo dos marcadores discursivos basicamente interacionais é constituído pelos elementos *olha/olhe*, *vamos ver*, *veja*, *vem cá*. Em comum, há o fato de que todas as formas derivam de um verbo, são imperativas e funcionam, quase que exclusivamente (95%), como fáticos de *natureza imperativa e entonação exclamativa*, que equivalem a um “pedido de atenção ou como proposta de uma atitude atenciosa” (URBANO, 2015, p. 476) por parte do falante. A distinção entre os marcadores que compõem esse quinto subgrupo diz respeito apenas ao seu impacto

³² *Tag* vem do inglês e significa *etiqueta*. No contexto desse estudo, poderia ser interpretado como *apêndice*. *Tag questions* são aquelas perguntas que repetem o verbo da frase principal na forma contrária – verbos na forma positiva são repetidas na negativa, e vice-versa – e têm o intuito de fazer o falante assegurar a complacência do seu ouvinte. Na língua portuguesa, existem dessa mesma forma, como identificado por Mateus et al. (1983 apud URBANO, 2015, p. 472), ou na forma de “segmentos de natureza interrogativa [...] após uma frase declarativa” (MATEUS et. al., 1983 apud URBANO, 2015, p. 473).

fático e à sua formalidade ou informalidade. Urbano (2015) classifica a expressão *vem cá* como portadora de mais ênfase do que *olhe/olha* e *vamos ver* como mais formal do que *veja*.

Por fim, o oitavo subgrupo, *pois é, sei, sim*, funciona em sua quase totalidade (9 entre 10 ocorrências registradas) como *feedback*, por vezes, junto com outro marcador com igual função [...], sinalizando, inclusive, concordância do interlocutor com o falante” (URBANO, 2015, p. 479). Em apenas um caso constatado pelo autor, foi registrada a função de aceitação pacífica de turno.

A frequência entre os subgrupos da parcela dos marcadores discursivos basicamente interacionais analisados por Urbano (2015) varia consideravelmente: o subgrupo com o maior registro de ocorrências é o dos marcadores *não é verdade?, não é?/num é?*, com 136 ocorrências no total. Isso representa mais do que o dobro dos dois subgrupos seguintes, dos marcadores *entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?*, que contam 53 ocorrências ao todo, e dos marcadores *ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?*, com 51 ocorrências registradas. Seguem-se em frequência bem menor os subgrupos de *é, é claro, é verdade*, com 32 ocorrências, e *certo, certo?, claro, exato*, assim como *olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá*, cada um com 20 ocorrências no total. No caso de *pois é, sei, sim* foram detectadas apenas dez ocorrências, já em relação ao marcador *mas*, o autor não mencionou a frequência.

Do ponto de vista quantitativo, o subgrupo de *não é verdade?, não é?/num é?* e *entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?* tem maior importância, o que o torna, a princípio, relevante para fins da nossa análise. Do ponto de vista qualitativo, os marcadores *ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?* e o marcador *mas* são os que cumprem a maior variedade de funções, ao passo que dos outros subgrupos, três cumprem predominantemente a função de *feedback*: *certo, certo?, claro, exato, é, é claro, é verdade*, assim como *pois é, sei, sim*. Mesmo entre os marcadores que desempenham mais funções no texto, o subgrupo composto por *ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?*, a função de *feedback* tem destaque.

Outra função recorrente é a fática de natureza interrogativa após enunciados interrogativos ou declarativos, como ocorre em relação aos marcadores *certo, certo?, claro, exato*, e *não é verdade?, não é?/num é?, né*. Essa função também é cumprida pelos marcadores *ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?*. Com o marcador *mas*,

esse subgrupo compartilha a proximidade com os marcadores discursivos basicamente sequenciadores. Apenas um dos subgrupos – *olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá* – cumpre a função fática imperativa de natureza exclamativa. Finalmente, vale lembrar que as funções mencionadas podem sobrepor-se umas às outras.

Neste capítulo, apresentamos a concepção da língua como ação entre interlocutores e o texto como elemento construído em conjunto na interação entre os participantes. Tratamos das marcas dessa interação da perspectiva textual-interativa, como adotada pelo Grupo de Organização Textual-Interativa, que contribui para o projeto da Gramática do Português Culto Falado no Brasil. Destacamos alguns dos processos de construção do texto oral que envolvem atividades de reformulação, repetição, parafraseamento e correção e, na sequência, acompanhamos a análise de Urbano (2015) de uma parcela do *corpus* do projeto NURC, com foco nos marcadores discursivos basicamente interacionais, elementos que subsidiam a análise do *corpus* por nós selecionado.

Com base na fundamentação teórica explicitada, desenvolvemos, no próximo capítulo, a análise propriamente dita.

3 ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, as categorias de análise que adotamos nesta investigação. Em seguida, elencamos os procedimentos analíticos. Posteriormente, explicitamos a análise do *corpus* e tecemos algumas reflexões sobre a interação em sala de aula.

3.1 Categorias de análise

A fim de procedermos à análise do *corpus*, estabelecemos as seguintes categorias de análise:

- *atividades de reformulação*: processos de construção do texto oral que fazem referência a algo dito anteriormente (JUBRAN, 2015):
 - *repetição*, segmentos textuais idênticos ou semelhantes que ocorrem duas ou mais vezes em um mesmo evento comunicativo. Como pontuamos no capítulo teórico, Marcuschi (2015) observa que repetir a mesma palavra não significa repetir o mesmo conteúdo, além disso, assevera que uma retomada pode estabelecer a continuidade tópica, mas uma identidade referencial não significa necessariamente linearidade referencial.
 - *parafraseamento*, diz respeito à relação de equivalência semântica entre dois enunciados presentes no discurso (HILGERT, 2015). Os dois elementos do parafraseamento são denominados enunciado de origem (EO), ou matriz, e enunciado reformulador (ER), ou paráfrase.
 - *correção*, um enunciado linguístico produzido para reformular outro, anterior e considerado errado por pelo menos um dos interlocutores (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2015). O primeiro elemento é chamado de enunciado-fonte (EF), o segundo, de enunciado-reformulador (ER). Entre ambos, muitas vezes, existe um marcador discursivo (MD), que pode manifestar-se em forma de pausa, mudança na entonação ou

velocidade da fala, alongamento ou intensidade da voz, de forma a sinalizar a intenção de correção.

- *marcadores discursivos*: marcas das articulações textuais, assim como das relações interpessoais, com foco funcional cujo núcleo básico constitui-se de sua “exterioridade em relação ao conteúdo proposicional, a independência sintática, a não autonomia comunicativa” (RISSO; SILVA; URBANO, 2015, p. 389). Para fins de análise, interessam-nos os marcadores discursivos basicamente interacionais identificados por Urbano (2015), conforme segue:
 - ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?;
 - certo, certo?, claro, exato;
 - é, é claro, é verdade;
 - entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?;
 - mas;
 - não é verdade?, não é?/num é?, né;
 - olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá;
 - pois é, sei, sim.

3.2 Procedimentos metodológicos

A fim de termos uma visualização mais clara dos acontecimentos ocorridos nas duas rodas de conversa investigadas, organizamos os textos transcritos em segmentos. Depois, a título de exemplificação, selecionamos oito excertos da primeira roda, e cinco, da segunda, os quais analisamos adiante.

3.2.1 Segmentação dos textos

Como esclarecemos anteriormente, organizamos os textos transcritos em segmentos, para identificarmos com mais clareza as etapas de desenvolvimento de cada roda. A composição de cada roda baseia-se em três etapas básicas: 1) *organização*, em que os participantes se organizam, sentados em círculo no chão, conforme orientações da professora; 2) *conversa*, em que são estabelecidos diálogos entre os participantes e entre esses e a professora; 3) *dispensa*, em que a professora

orienta os participantes a desfazerem a roda e passarem a outras ocupações. Da segunda etapa da roda, a *conversa*, selecionamos, da primeira roda, oito excertos, e da segunda, cinco, para fins de análise. A segmentação do texto transcrito pertinente à roda 1, assim como a localização dos excertos selecionados, estão elencados a seguir, nos quadros 3 e 4, respectivamente.

Quadro 3 – Segmentação do texto transcrito (roda 1)

Roda 1			
Acontecimentos	Turnos	Segmentos	Função
As crianças assumem seus lugares na roda, sentadas no chão com as pernas cruzadas.	1 a 7	1	Organização inicial: formação da roda.
A professora e o grupo de crianças conversam sobre o tema <i>Sobrenome</i> . Ao final da gravação, a cigarra que, conforme a professora anunciou no início da roda, seria o assunto da segunda parte da roda de conversa, de repente, levanta voo e assusta o grupo; crianças e professora saem de seus lugares.	8 a 118	2 a (1)	Conversa em roda sobre o tema <i>Sobrenome</i> .
Os participantes reassumem seus lugares e o grupo retoma a conversa sobre o tema <i>Sobrenome</i> . Em seguida, a professora dispensa temporariamente as crianças de suas posições da roda (o que não foi filmado, por isso não aparece na transcrição), para poder organizar a apreciação da cigarra.	119 a 384	2 a (2)	Continuação da conversa em roda com o tema <i>Sobrenome</i> .
O grupo conversa sobre o tema <i>Cigarra</i> .	385 a 621	2 b	Continuação da roda de conversa com o tema <i>Cigarra</i> .
A professora dispensa os alunos da roda.	622-623	3	Dispensa da roda.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4– Excertos selecionados na etapa 2 (roda 1)

Roda 1 – etapa 2						
Acontecimentos principais	Turnos	Etapas	Turnos	Acontecimentos	Excertos	Turnos
O grupo conversa sobre o sobrenome e sobre a cigarra.	8 a 291	Introdução	10 a 25	A professora chama a atenção das crianças para o tema previsto para a roda, <i>Sobrenome</i> , e também para o tema espontâneo, <i>Cigarra</i> .	1	8 a 15
		Exposição	26 a 51	A professora explica o que é um sobrenome.	2	34 a 48

Continuação Quadro 4– Excertos selecionados na etapa 2 (roda 1)

Roda 1 – etapa 2						
Acontecimentos principais	Turnos	Etapas	Turnos	Acontecimentos	Excertos	Turnos
		Perguntas e respostas sobre os sobrenomes das crianças	52 a 118	A professora pergunta a cada uma das crianças seus respectivos sobrenomes; elas respondem individualmente.	3	52 a 62
					4	66 a 75
		Retomada	119 a 153	Após uma interrupção imprevista, a professora acalma as crianças.	-	-
		Perguntas e respostas sobre os sobrenomes das crianças	154 a 371	A professora pergunta a cada uma das crianças seus respectivos sobrenomes e elas respondem individualmente.	-	-
		Transição	372 a 384	A professora fecha o tema <i>Sobrenome</i> e passa para o próximo, <i>Cigarra</i> .	-	-
		Levantamento de hipóteses	385 a 448	Com base na da pergunta motivadora feita pela professora, “Por que será que ele [o bicho] apareceu lá no chão?”, as crianças fazem suposições sobre a cigarra.	5	385 a 414
		Exposição	449 a 502	A professora explica o que é uma cigarra, sua classificação como inseto, seu <i>habitat</i> e modo de vida.	6	
		Passagem do pote com a cigarra de mão em mão em exposição de e comentários	503 a 618	O pote transparente com a cigarra passa entre as crianças, de mão em mão, e elas fazem comentários sobre o inseto.	7	507 a 518
					8	587 a 591
		Fechamento	619 a 621	A professora conclui o assunto com a pergunta finalizadora “Vocês gostaram de ver o inseto?”, à qual as crianças	-	-

Continuação Quadro 4– Excertos selecionados na etapa 2 (roda 1)

Roda 1 – etapa 2						
Acontecimentos principais	Turnos	Etapas	Turnos	Acontecimentos	Excertos	Turnos
				respondem coletivamente com “si……m”.		

Fonte: elaborado pela autora.

Da mesma forma, a segmentação da roda 2, assim como a localização dos excertos selecionados, são apresentados nos quadros 5 e 6, expostos na sequência.

Quadro 5 – Segmentação do texto transcrito (roda 2)

Roda 2			
Acontecimentos	Turnos	Segmentos	Função
No início da gravação, as crianças, que estavam sentadas em nove mesas em grupos de quatro, em volta da sala, assumem suas posições na roda de conversa. Seguindo as orientações da professora, elas sentam em um círculo no meio da sala, no chão.	1 a 7	1	Organização inicial: formação da roda.
Em seguida, o grupo conversa sobre a <i>Caixa surpresa</i> .	8 a 291	2	Conversa em roda sobre o tema <i>Caixa surpresa</i> .
Ao final, a professora dispensa a roda; as crianças voltam às mesas.	292 a 294	3	Dispensa da roda.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 – Excertos selecionados na etapa 2 (roda 2)

Roda 2 – etapa 2						
Acontecimento principal	Turnos	Etapas	Turnos	Acontecimentos	Excertos	Turnos
O grupo conversa sobre a <i>Caixa surpresa</i> .	8 a 291	Introdução	8 a 29	A professora introduz o tema <i>Caixa surpresa</i> , ressaltando que se trata de um “segredo”. Assim, inicialmente, as crianças devem adivinhar o conteúdo sem falar do que suspeitam.	1	10 a 29

Continuação Quadro 6 – Excertos selecionados na etapa 2 (roda 2)

Roda 2 – etapa 2						
Acontecimento principal	Turnos	Etapas	Turnos	Acontecimentos	Excertos	Turnos
		Passagem da caixa surpresa de mão em mão	30 a 65	A caixa passa entre as crianças, de mão em mão. Elas chacoalham-na e escutam o barulho que isso causa. Com base nessa percepção, tentam adivinhar o conteúdo.	-	-
		Levantamento de hipóteses	66 a 183	Com base na pergunta motivadora da professora, “O QUE vocês acham que é isso?” (T 66), as crianças levantam hipóteses acerca do que poderia estar dentro da caixa.	2	66 a 75
					3	103 a 120
		Exposição	184 a 225	A professora desembulha a caixa e mostra o pandeiro, então, explica o que vem a ser esse instrumento, seu feitiço, sua história cultural e seu uso na música.	4	210 a 224
		Comentários	226 a 286	As crianças complementam a fala da professora, com comentários sobre o pandeiro.	5	230 a 234
		Fechamento	287 a 291	A professora conclui com a pergunta resumidora “ENTÃO hoje nossa roda foi sobre O?”, à qual as crianças respondem coletivamente “PANDEIRO”.	-	-

Fonte: elaborado pela autora.

3.3 Análise dos excertos

Nesta seção, analisamos os excertos elencados nos quadros apresentados anteriormente. Ao longo da análise, destacamos as categorias *repetição*, *correção*,

parafraseamento, assim como os *marcadores discursivos basicamente interacionais*. Esses elementos são identificados graficamente com *itálico*, sublinhado duplo, sublinhado simples e **negrito**, respectivamente.

3.3.1 Roda 1

Da roda 1, selecionamos oito excertos representativos, que examinamos a seguir.

- Excerto 1

O primeiro excerto, presente na introdução da etapa 2 da roda 1, é apresentado na íntegra no quadro a seguir.

Quadro 7 – Roda 1 – Análise do excerto 1

Roda 1 – excerto 1		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
8	P	Aí ((arrastando a cadeira))... pronto? ((em direção à câmera))... NÓS tínhamos conversado ontem que nós íamos conversar sobre O? ((pegando uma abelhinha de pelúcia que estava atrás dela na mesa na mão))
9	Cçs	((ao mesmo tempo e em ritmos diferentes)) a abelha
10	Ri.	<i>sobrenome</i>
11	P	<i>so-bre-no-me...</i> isso MESMO Ri... nós íamos falar sobre o <i>sobrenome...</i> ((virando para uma criança)) chega para cá... por que estão saindo da roda? mais pra cá mais para cá...
12	Cça	assim
13	P	i::sso.. nós íamos falar dos <i>sobrenomes...</i> porque cada um de nós temos um <i>sobrenome</i> NÉ?

Continuação Quadro 7 – Roda 1 – Análise do excerto 1

Roda 1 – excerto 1		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
14	Cçs	si:::m
15	P	temos um <i>sobrenome</i> porque pertencemos a uma família... daí que vem o nosso <i>sobrenome</i> ... U NOSSO segUNdo assunto que surgiu HOJE vai ser o bichinho que tava lá no parque (...)

Fonte: elaborado pela autora.

Das atividades de reformulação, a que se destaca nesse excerto é a repetição. Em T10, enunciador Ri., está a matriz *sobrenome*. O enunciado foi elaborado em resposta à pergunta da professora sobre qual foi o assunto combinado para a conversa na roda. A primeira repetição é feita pela professora em T13, confirmando que a resposta estava correta (*so-bre-no-me... isso MESMO Ri.*) Trata-se de repetição com função de “incorporar ou endossar asserções do parceiro” (MARCUSCHI, 2015, p. 235). As repetições posteriores, nos turnos T11, T13 e T15, enunciadas pela professora, funcionam como maneiras de reiterar o tópico da conversa; são adjacentes à matriz.

No excerto 1, não identificamos ocorrências nem de parafraseamento nem de correção, também não detectamos nenhum dos marcadores discursivos elencados anteriormente.

- Excerto 2

O segundo excerto integra uma explicação dada pela professora. Ela faz referência à mascote da sala, uma pequena abelha de pelúcia, cujo nome é Mel. Na sequência, relaciona a mascote com o tema da roda, *sobrenome*, e observa que, além do nome já escolhido, é preciso dar um *sobrenome* à abelha.

Quadro 8 – Roda 1 – Análise do excerto 2

Roda 1 – excerto 2		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
34	P	aí, ela pertence à nossa família porque ela é da nossa sala.. certo?
35	Cçs	si:::m
36	P	só que a nossa sala tem um <i>sobrenome</i> ?
37	Cçs	nã:::o
38	P	NÃO.. então nós precisamos de um <i>sobrenome</i> ... - Ô Ga.. vai prestar atenção? <u>ele quer.. você quer</u> compartilhar o que você tá falando com ele?
39	Ri.	é para... () a música da abelha sempre volta
40	Ga	mas ele tava falando do parque
41	P	ah::: mas nós não vamos cantar a música da abelha agora
42	Menino	{parque
43	P	nós vamos primeiro escolher um <i>sobrenome</i> para a abelha.. CERTO Ga.?
44	Ga.	((acena com a cabeça que sim))
45	Menino	<i>mas depois</i> a gente (vai) descer com a nossa turma
46	P	nossa turma (...)
47	Menino	É
48	P	isso.. <i>depois</i> .. mas MAIS tarde

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse trecho, podemos fazer a ligação com o excerto 1, em que está a matriz (T10) das repetições do termo *sobrenome*, aqui identificadas em T36, T38 e T43. Destacamos em *itálico* as repetições idênticas e de linearidade referencial. Elas foram enunciadas pela professora, por isso podem ser interpretadas como a maneira dela de reiterar o tópico da conversa diante das crianças, que, nesse momento, assumem o papel de ouvintes.

Identificamos outra repetição em T45 e em T48 na forma da palavra *depois*, que destacamos em *itálico*. O T45, na fala do aluno Ga., configura a matriz, e T48, enunciado pela professora, traz a repetição propriamente dita, cuja função é explicitar a concordância com a asserção de Ga.

Também na fala da professora, em T38, identificamos outra atividade de reformulação, a correção, a qual destacamos com sublinhado duplo. Trata-se de uma autocorreção autoiniciada de base gramatical. O elemento *ele quer* configura o enunciado-fonte, seguido pelo marcador em forma de pausa (...), finalizando com o enunciado-reformulador *você quer*.

Dos marcadores discursivos elencados, identificamos três. O primeiro, é *certo?*, em T34 e em T43. Em ambas as ocorrências, a professora faz uso desse marcador ao final de uma pergunta que dirige às crianças. Sua função em ambas as ocorrências é fática de natureza interrogativa; o enunciado foi produzido na sequência de um outro enunciativo, declarativo. Em T43, o marcador *CERTO?*, pelo tom de voz mais elevado e em razão do acréscimo do nome da criança, ganha mais ênfase. Ambas as ocorrências podem ser interpretadas como uma maneira de a professora redirecionar para o assunto em pauta a atenção dos alunos que estavam empreendendo uma conversa paralela.

Detectamos, ainda, um segundo marcador discursivo basicamente interacional, *mas*, em T40, T41, T45 e T48, realçado em negrito. As duas primeiras ocorrências, T40, na fala de Ga., e T41, na fala da professora, cumprem a função de manifestar digressão de opinião: Ga. discorda da asserção do colega Ri. em T39, relativo ao assunto da conversa que haviam desenvolvido. A professora discorda da mesma asserção de Ri. em T39, lembrando do assunto da conversa coletiva. O marcador *mas*, na fala da professora em T41, é precedido pelo marcador *ah:::*, que tem a função de *feedback*.

As outras duas ocorrências de *mas* estão em T45, na fala de Ga., e em T48, na fala da professora. Ao mesmo tempo em que *mas* em T45 sinaliza a tomada de turno por parte de Ga. e a manifestação de opinião dele, essa ocorrência, juntamente com a ocorrência em T48, integram um parafraseamento, que destacamos com sublinhado simples. A matriz *mas depois* em T45, do enunciador G., encontra a paráfrase *mas MAIS tarde* em T48, na fala da professora. Trata-se, assim, de heteroparáfrase heteroiniciada, parafraseamento simétrico, sem expansão ou redução do lexical, que opera na microestrutura do texto e cumpre a função de enfatizar o enunciado.

- Excerto 3

O excerto 3, explicitado no quadro a seguir, diz respeito às perguntas e respostas sobre os sobrenomes das crianças.

Quadro 9 – Roda 1 – Análise do excerto 3

Roda 1 – excerto 3		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
52	P	então.. CADA UM de nós temos um <i>sobrenome</i> por exemplo meu nome é A. C. ... o meu <i>sobrenome</i> é N. ... e você ((virando para a criança que está sentada do seu lado esquerdo)) qual o seu <i>sobrenome</i> ?
53	Gu.	<i>Gu. J.</i>
54	P	<i>Gu. J.</i> é o seu nome... e o seu <i>sobrenome</i> ?
55	Gu.	...
56	P	deixa ele falar.. calma
57	Gu.	... <i>Gu. J. D.</i> ...
58	P	<u><i>E. D.</i></u> ... <i>E. D.</i> é o seu SOBRENOME .. CERto? e você? ((olhando para a próxima criança na sequência))
59	Mi. T.	Mi. <i>T. dos S.</i>
60	P	<i>T. dos S.</i> é o SEU?
61	Mi. T.	<i>sobrenome</i>
62	P	<i>sobrenome</i> ... e você? ((indicando a próxima criança))

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse trecho da conversa, detectamos entre as atividades de reformulação apenas a repetição, cujas ocorrências destacamos em itálico. Novamente, trata-se de enunciados cuja matriz *sobrenome* está no início da conversa, em T10, e são idênticos a essa, cumprindo a função de manutenção do tópico em T52, T54, T58, T61 e T62. Outra repetição está em T54, na fala da professora, *Gu. J.*, que representa o nome de uma criança e cuja matriz é *Gu. J.*, em T55, cujo enunciadador é a própria criança. Trata-se de repetição adjacente com a função de reiterar o tópico. Construções semelhantes estão em T59 com a matriz *T. dos S.*, o sobrenome proferido na fala da própria criança, em T60, a repetição *T. dos S.*, na fala da professora, e em T58, em que a professora

enuncia o elemento matriz *E. D.* e, em seguida o repete, sendo *E. D.* o sobrenome do aluno. Ao mesmo tempo, a repetição integral, como elemento-reformulador, uma correção, o enunciado-fonte *D.*, que teve início no turno anterior, T57, na fala da criança.

Não detectamos, nesse excerto, parafraseamentos ou marcadores discursivos basicamente interacionais.

- Excerto 4

O quarto excerto, apresentado no quadro que segue, relaciona-se, assim como o anterior, às perguntas e respostas pertinentes a sobrenome.

Quadro 10 – Roda 1 – Análise do excerto 4

Roda 1 – excerto 4		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
211	Mi. C.	<i>Mi. C. dos S.</i>
212	P	<i>Mi. C. dos S.... C. dos S. é o sobrenome DO?</i>
213	Cçs	Mi:::
214	Ra.	e o outro <i>Mi.</i>
215	P	e aí nós temos - a Ra. acabou de dizer - o <i>OUTRO Mi....</i> e qual é o sobrenome que eles têm em comum?
216	Ga.	Mi. T. dos S. ((apontando com um braço estendido para o colega que está do outro lado da roda e, com o outro braço, apontando com o dedão)).. <i>Mi (...)</i>
217	Cçs	{{ ()
218	P	deixa ele falar.. calma ((virada para Ga.))
219	Mi. T.	<u>é que o pri primeiro.. o nome primeiro da frente é igualzinho.. no meio é diferente e no final é igualzinho</u>
220	P	e qual é o final que é igualzinho?
221	Mi. T.	u T.... u:::.... u dos S.
222	P	i:::sso
223	Ar.	já ia falar o T.
224	P	<u>o primeiro nome é igualzinho - que é Mi. - e Aí no meio muda - que um é T. o outro é C. - e depois temos o S. que é igualzinho...</u> muito bem... seu nome?

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse trecho, a atividade de reformulação predominante é novamente a repetição. Em T211 está a matriz *Mi. C. dos S* da repetição de T212, o enunciado é o sobrenome da criança. Trata-se de uma ocorrência de repetição adjacente. A matriz é enunciada pela própria criança, e a repetição aparece na fala da professora, na função de *feedback* e reiteração do tópico. Já a repetição parcial *C. dos S.*, adjacente, no mesmo T212, tem função prospectiva, iniciando a pergunta em seguida.

A repetição também ocorre em T214 e em T215. Neste último, a professora retoma a matriz *o outro Mi.*, de T214, reiterando a questão de Ra. sobre o fato de que na sala há duas crianças com o mesmo nome e, parcialmente, mesmo sobrenome.

Em T219, ocorre a autocorreção autoiniciada de Mi. T. quando reformula sua fala da seguinte maneira: *o pri primeiro.. o nome primeiro da frente*. Nesse enunciado, *o pri primeiro* é a matriz, a pausa .. é o marcador que sinaliza o elemento-reformulador a seguir, *o nome primeiro da frente*. Trata-se de uma correção adjacente, no nível lexical, que opera na microestrutura do texto.

Ainda nesse trecho, há ocorrência de parafraseamento, que tem sua matriz em T219, *é que o pri primeiro.. o nome primeiro da frente é igualzinho.. no meio é diferente e no final é igualzinho*, na resposta que Mi. dá à pergunta da professora em T215: *e qual é o sobrenome que eles têm em comum?*. A paráfrase propriamente dita é o enunciado da professora, *o primeiro nome é igualzinho - que é Mi. - e Aí no meio muda - que um é T. o outro é C. - e depois temos o S. que é igualzinho*. Nessa paráfrase, a professora expande a fala anterior de Mi. T., mas mantém a equivalência semântica. Trata-se de parafraseamento adjacente que opera na microestrutura do texto no nível frasal e que serve para explicar mais explicitamente a asserção de Mi. T.

Não identificamos ocorrências dos marcadores discursivos basicamente interacionais nesse excerto.

- Excerto 5

O quinto excerto, apresentado no quadro a seguir, está relacionado ao levantamento de hipóteses sobre a cigarra que as crianças haviam encontrado no parque da escola. Nesse momento, o tema passa a ser sobrenome.

Quadro 11 – Roda 1 – Análise do excerto 5

Roda 1 – excerto 5		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
385	P	tava <i>lá no chão</i> ... por que será que ele apareceu <i>lá no chão</i> ?
386	Ra.	porque <i>ele tava com sono e queria dormir</i>
387	P	será que <i>ele tava com sono e queria dormir</i> ?
388	Cçs	{{ () ((algumas com as mãos levantadas))
389	P	ô.. um de cada vez... ((baixinho)) fala La.
390	La.	()
391	Algumas cçs	((levantam as mãos))
392	La.	ele ele eh:: <i>fez um buraco debaixo da terra porque ele queria subir</i>
393	Mi. T.	é por é porque (...)
394	P	calma Mi. ((T.))... outras pessoas levantaram a mão... então ô a La. acha que ele <i>fez um buraco debaixo da terra e queria subir</i> ...
395	Sa.	((levanta a mão))
396	P	fala Sa.
397	Sa.	<u>acho que ele tava com frio</u>
398	P	<u>a Sa. acha que ele estava com frio por isso que ele apareceu lá...</u> Mi. ((C.))?
399	Mi. C.	((estava com a mão levantada)) e ele pu <u>pulou dali</u>
400	P	<u>pulou dali</u> .. de que lugar ele <u>pulou</u> ?
401	Mi. C.	<u>não</u> .. daquele.. <u>ele veio da árvore para o chão</u>
402	P	i::sso... <u>da árvore</u> ... e OLha que intereSSANte... - depois eu vou contar mais sobre a cigarra, presta atenção no que eles estão falando
403	Ga.	((levanta a mão))
404	P	fala Ga.
405	Ga.	<i>eu acho que ele tava.. eu acho que ele tava subindo aí ele caiu</i>
406	P	<i>tava subindo e ele caiu</i> da onde?
407	Ga.	daquele <i>murinho</i>
408	P	do <i>murinho</i> ... fala
409	Ri.	((estava com a mão levantada)) eu acho que ele tava voando.. <i>perdeu o controle e ele caiu</i>
410	P	<i>perdeu o controle</i> ...
411	Ar.	((levanta a mão))
412	P	fala Ar.

Continuação Quadro 11 – Roda 1 – Análise do excerto 5

Roda 1 – excerto 5		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
413	Ar.	ele tava voando.. e depois ele <i>adormeceu</i> e caiu
414	P	<i>adormeceu...</i> FALA Pe. ((P.))

Fonte: elaborado pela autora.

Esse trecho destaca-se pelas numerosas repetições, a começar por *ele tava com sono e queria dormir*, em T386, na fala de Ra., como resposta à pergunta motivadora da professora do turno anterior, *por que será que ele apareceu no chão?*. A resposta constitui a matriz; já a repetição *ele tava com sono e queria dormir*, em T387, na fala da professora, configura uma pergunta. Trata-se de repetição adjacente, com função de *feedback* e reiteração do tópico.

As repetições seguidas mostram-se semelhantes, a fala de uma criança constitui a matriz para a repetição da professora. Isso ocorre em T392 (*fez um buraco debaixo da terra porque ele queria subir*) e novamente em T394. O T399 (*pulou dali*), repetido em T400 e reiterado nesse mesmo turno com um simples *pulou*, que compõe uma pergunta. Nas repetições posteriores, percebemos redução nas repetições na fala da professora, que passa, dos enunciados das crianças, a repetir apenas palavras-chave. Esse padrão ocorre em T401 e em T402, que de *ele veio da árvore para o chão*, repete somente *da árvore*; em T409 e em T410, que de *eu acho que ele tava voando.. perdeu o controle e ele caiu*, repete tão só *perdeu o controle*; de *ele tava voando.. e depois ele adormeceu e caiu*; em T413, repete apenas *adormeceu* no turno seguinte. Podemos interpretar essa forma de repetição reduzida como uma estratégia da professora para evitar a monotonia e resumir as falas das crianças sem abrir mão dos recursos de *feedback* e de condução do tópico.

O parafraseamento com o enunciado-fonte *acho que ele tava com frio*, na fala de Sa., em T397, retomado pela professora por meio da paráfrase *a Sa. acha que ele estava com frio por isso que ele apareceu lá*, cumpre, a nosso ver, a mesma função das repetições descritas no parágrafo anterior, ou seja, *feedback* e condução do tópico, diferenciando-se apenas pela expansão observada na paráfrase. Outra paráfrase ocorre em T399 – matriz *pulou dali* –, e em T401, – *ele veio da árvore para*

o chão, de Mi. C., motivada pela pergunta da professora em T400, em que pede mais esclarecimentos.

Outras repetições mais simples estão em T385, em que a professora enuncia, em um mesmo turno, a matriz *lá no chão*, e a repete, em seguida, para configurar uma pergunta. Em T407, Ga. enuncia a matriz *murinho*, que a professora, em T408, repete, com função de *feedback* e de reiteração do tópico.

No excerto 5, não identificamos ocorrências de correções nem de marcadores discursivos basicamente interacionais.

- Excerto 6

O excerto 6 está relacionado à exposição em que a professora discorre sobre a cigarra, sua classificação como inseto, seu *habitat* e modo de vida.

Quadro 12 – Roda 1 – Análise do excerto 6

Roda 1 – excerto 6		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
496	P	a ciGARra.. ela geralmente.. é fácil de encontrar.. na natureza.., <u>grudada nos troncos das árvores.. tá?</u> Então geralmente elas não FI::CAM cavadas no chão.. quem cava buraco no chão são as?
497	Cçs	<i>formigas</i>
498	P	<i>formigas</i> e quem mais?
499	Menino	<i>as minhocas</i>
500	P	<i>as minhocas...</i> as cigarras não... <u>elas ficam geralmente grudadas nas árvores</u>
501	Menino	pra...
502	P	<u>e elas... quando elas se transformam em adultas...</u> elas deixam uma tipo uma casca assim... então é muito comum a gente encontrar essas cascas grudadas nas árvores.. <u>tá?</u> e aí <u>elas viram adultas</u> e vivem só um pouquinho... depois <u>elas morrem...</u> <u>já não ficam mais na natureza...</u> elas são importantes porque elas servem de a-li-men-to para OUTROS bichinhos que vão comer.. <u>tá?</u> (...)

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse excerto, a repetição não se apresenta como atividade de reformulação mais proeminente. Há repetições em T497, com a matriz *formigas*, na fala coletiva das crianças como resposta a uma pergunta anterior da professora. A repetição está em T498, em que o enunciador é a professora. A mesma estrutura ocorre nos dois turnos seguintes: T499, na fala de um menino, que carrega a matriz *as minhocas*; novamente trata-se de uma resposta a uma pergunta anterior da professora. Em T500, a professora repete essa resposta.

Os parafraseamentos ocorrem em T496 e em T500, assim como em T502. Em T496, a professora, ao dar explicações sobre a cigarra, formula o enunciado-fonte *grudada nos troncos das árvores*, que expande em T500 com a paráfrase *elas ficam geralmente grudadas nas árvores*. Em T502, o enunciado-fonte *elas se transformam em adultas* é retomado pela professora na paráfrase *elas viram adultas*. No mesmo turno, nas palavras da professora, o enunciado-fonte *elas morrem* torna-se a paráfrase *já não ficam mais na natureza*. Ambos os parafraseamentos são autoiniciados e expansivos, uma vez que ampliam as construções sintático-lexicais de origem, na busca de um melhor dizer por parte da professora, de modo a se fazer entendida.

Identificamos uma correção no enunciado *e elas... quando elas*, em T502, ocasião em que a professora corrige, no nível gramatical, um enunciado que ela produziu.

O único marcador discursivo basicamente interacional identificado nesse excerto, é *tá?*, com uma ocorrência em T496 e duas ocorrências em T502. Nesse caso, esse marcador tem função fática de natureza interrogativa. Ao utilizá-lo, a professora busca averiguar a compreensão dos ouvintes.

- Excerto 7

O sétimo excerto, assim como o oitavo, que apresentamos adiante, estão relacionados ao pote em cujo interior está a cigarra. Esse recipiente transparente passa entre as crianças, de mão em mão, para que possam examinar o inseto. Nesse ínterim, as crianças conversam entre si, com pouca interferência da professora.

Quadro 13 – Roda 1 – Análise do excerto 7

Roda 1 – excerto 7		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
507	Menino	<i>não precisa ter medo dela</i>
508	P	<i>é.. não precisa ter medo</i>
509	Menina	<i>ô pro?</i>
510	Menina	<i>ô pro.. depois você vai deixar</i>
511	Menino	<i>eu quero ver</i>
512	Menina	<i>tá parecendo</i>
513	P	<i>tá parecendo o quê?</i>
514	Menina	<i>não tá viva</i>
515	P	mas ela tá VIVA... <u>ela não tá viva? ela não voou?</u>
516	Menina	<i>Voou</i>
517	Menina	{ <i>ela voou</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse trecho, mais uma vez, a repetição é a atividade de reformulação mais recorrente. Em T507, um menino lança a matriz *não precisa ter medo*, repetida na fala da professora em T508, que serve de afirmação à asserção de origem. Já em T512, a matriz *tá parecendo*, de uma menina, é repetida em T513 pela professora, incorporada em uma pergunta, similar ao que ocorre em 514, em que a matriz é *não tá viva*, repetida pela professora como parte de uma pergunta no turno seguinte.

Ao mesmo tempo, *não tá viva* em T515 integra um parafraseamento, no qual *ela não tá viva?* constitui a matriz e o adjacente *não voou?*, a paráfrase. Trata-se de paráfrase autoiniciada e executada, que vai do comportamento geral da cigarra – estar viva – ao específico – voar. A última palavra, *voou*, torna-se matriz das repetições adjacentes, simultaneamente, em T516 e em T517, que servem para afirmar a asserção da professora.

O argumento da professora em T515, de que a cigarra está viva, inicia-se pelo marcador discursivo *mas*, cuja função é sinalizar uma digressão de opinião. Nesse trecho, essa é a única ocorrência de um marcador discursivo basicamente interacional.

- Excerto 8

O oitavo e último excerto da primeira roda, como observamos anteriormente, está relacionado ao pote em cujo interior está uma cigarra. Esse recipiente passa pelas mãos das crianças, que fazem comentários sobre o inseto.

Quadro 14 – Roda 1 – Análise do excerto 8

Roda 1 – excerto 8		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
587	P	ô a Be quer fazer um comentário... fala
588	Be.	ela <i>pegou</i> ... ()
589	P	<i>pegou</i> o que?
590	Be.	()
591	P	ah::: <u>ela pegou e soltou areinha... ela tava na areia quando colocou aí ela soltou um pouco da areia</u> né... que estava grudada no corpinho dela

Fonte: elaborado pela autora.

Em T588, ocorre a matriz *pegou*, na fala de Be., de duas repetições que seguem. Em ambas, a professora é o enunciador. A primeira repetição, em T589 a professora incorpora em uma pergunta. A segunda, em T591, integra um parafraseamento expansivo. Ao passo que pelo primeiro uso da repetição a professora busca compreender a asserção de Be., no segundo, procura ampliar o que havia entendido da asserção feita. Essa ampliação, a princípio, possibilita às crianças, que estão no papel de ouvintes e que talvez não tenham entendido a asserção de Be., o alcance da compreensão. Ao enunciado-fonte *ela pegou e soltou areinha*, segue a paráfrase *ela tava na areia quando colocou aí ela soltou um pouco da areia*, por meio da qual a professora busca estender o nível frasal e lexical do que havia sido dito no enunciado de origem, com vistas a uma melhor compreensão construída no discurso.

Os marcadores discursivos estão no início e no final do parafraseamento. O marcador inicial é *ah:::*, que expressa entendimento e, ao mesmo tempo, configura uma pequena pausa durante a qual a professora consegue elaborar o enunciado

seguinte. O parafraseamento termina com o marcador *né?* em função fática, após um enunciado declarativo.

3.2.2 Roda 2

A seguir, apresentamos a análise dos cinco excertos da roda 2.

- Excerto 1

O primeiro excerto provém da fase introdutória da roda de conversa. No quadro a seguir, explicitamos a análise desse conteúdo.

Quadro 15 – Roda 2 – Análise do excerto 1

Roda 2 – excerto 1		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
10	P	É.. tem algo aqui dentro da caixa e nós vamos conversar sobre isso.. MAS primeiro eu vou passar a caixa.. pode balançar.. pode OUVIR... mas vamos fazer um <i>combinado</i> .. não é pra falar o que É... <i>combinado?</i>
11	Cçs	{(...)}
12	Cçs	si:::m
13	P	pode dizer o que tem dentro da caixa?
14	Cçs	nã:::o
15	P	então o nosso <i>combinado</i> .. tá? então.. todo mundo vai olhar
16	Ar.	{É <i>segredo</i> , né?
17	P	isso.. <i>é um SEGREDO</i> .. igual ao Ar. falou.. <u><i>é segredo... só depois</i></u> <u><i>que abrir é que nós vamos ver o que é</i></u>
18	Cça	tia?
19	Cçs	()
20	Ra.	<u><i>a gente não sabe o que é</i></u>
21	P	isso.. <u><i>por enquanto nós não sabemos</i></u>
22	Cçs	()
23	Be.	<u><i>é segredo</i></u>
24	P	<u><i>segredo ninguém fala</i></u> .. isso mesmo...

Continuação Quadro 15 – Roda 2 – Análise do excerto 1

Roda 2 – excerto 1		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
25	Ka.	tia.. <u>segredo</u> NOsso
26	P	<u>segredo</u> nosso aGOra.. tá bom? e aí QUANdo chegar em mim no-va-MEN-te.. aí eu vou ouVIR vocês.. tá BOM?
27	Cçs	tá
28	P	<i>combinado?</i>
29	Cçs	<i>Combinado</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse excerto, predominam as atividades de reformulação, repetição e parafraseamento. As duas repetições lexicais recorrentes têm suas matrizes em T10 – *combinado* – e em T16 – *segredo*. O enunciador da primeira matriz é a professora, o segundo, Ar. O *combinado* é repetido em T10, T15, T17 e T28 como autorrepetição, e na resposta coletiva das crianças, em T29. Trata-se de uma estratégia de reiterar o tópico relacionado à necessidade de cumprir o combinado de não expor as hipóteses sobre o conteúdo da caixa surpresa enquanto ela ainda está passando de mão em mão.

O vocábulo *segredo* é repetido duas vezes pela professora em T17, e uma vez por Be., em T23. Nas repetições seguidas, integra parafraseamentos adjacentes expansivos: *é segredo... só depois que abrir é que nós vamos ver o que é*, constitui o enunciado-fonte, em T17, na fala da professora. Ele é parafraseado por Ra., em *a gente não sabe o que é*, em T20, e mais uma vez pela professora, em T21, no trecho *por enquanto nós não sabemos*. Dessa maneira, a professora acaba oferecendo um *feedback* positivo à Ra.

De maneira semelhante, o enunciado-fonte em T23 *é segredo*, desdobra-se na forma de duas paráfrases expansivas, *segredo ninguém fala*, em T24, e *segredo nosso aGOra*, em T25.

No trecho, os marcadores discursivos são *mas*, em T10, como matriz e repetição. Em ambos os casos, prevalece a função sequenciadora sobre a interacional. O marcador, *tá?*, em T15, e *tá BOM?*, em T26, que ocorre duas vezes nesse mesmo turno, como matriz na primeira e repetição na segunda ocorrência, assumem a função fática de natureza interrogativa após um enunciado declarativo, ao passo que *tá*, em T27, tem função de *feedback*.

- Excerto 2

O segundo excerto refere-se ao levantamento de hipóteses. As crianças, com base na pergunta motivadora da *professora O QUE vocês acham que é isso?*, especulam sobre o conteúdo da caixa surpresa.

Quadro 16 – Roda 2 – Análise do excerto 2

Roda 2 – excerto 2		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
66	P	O QUE vocês acham que é isso?
67	Cça	<i>chocalho.. chocalho</i>
68	Cça	é um (...)
69	Algumas cças	<i>chocalho</i>
70	Jm.	<i>chocalho.. chocalho</i>
71	P	<i>um chocalho...</i> quem acha que é outra coisa?
72	Cça	é <i>um chocalho</i>
73	Cças	CHOCALHO ((algumas saem de seus lugares na roda em direção à caixa))
74	P	((voltando para o grupo)) Ó ((fazendo com a mão gesto de parar)) levanta a mão para falar ((indicando com o braço para as crianças sentarem))
75	Cça	<i>chocalho</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse excerto, detectamos apenas a repetição. Trata-se de um trecho em que as crianças respondem entusiasmadamente à pergunta da professora *O QUE vocês acham que é isso?*. A repetição da palavra *chocalho* ocorre várias vezes: após a matriz

em T67, as repetições ocorrem no mesmo turno, e com exceção de T74, ocorrem também em todos os turnos adjacentes: T69, T70, T73, T75; em T71 e em T72, toma forma de *um chocalho*.

- Excerto 3

O terceiro excerto, assim como o anterior, está relacionado ao levantamento de hipóteses. Nessa ocasião, as crianças procuram adivinhar o conteúdo da caixa surpresa.

Quadro 17 – Roda 2 – Análise do excerto 3

Roda 2 – excerto 3		
Turnos	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
103	Gu.	eu acho que <i>é um livro barulhento</i>
104	P	<i>um livro barulhento..</i> fala Sa....
105	Sa.	{{ ()
106	P	((para cças do outro lado da roda)) <i>é só chegar para trás</i>
107	Sa.	...
108	P	<i>já volto em você..</i> fala Is.
109	Is.	eu acho que <i>é um microfone... microfone</i>
110	P	o quê?
111	Is.	<i>microfone</i>
112	P	<i>microfone?</i>
113	Is.	((faz com a cabeça que sim))
114	P	fala Jm.
115	Jm.	um violão
116	P	fala Bo.
117	Bo.	um violino
118	P	Ju. quer falar? fala
119	Ju.	<i>uma flauta</i>
120	P	<i>uma flauta</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Novamente, a repetição é a única ocorrência no excerto. Não identificamos correções, parafraseamentos ou marcadores discursivos basicamente interacionais nesse trecho. As repetições, assim como observamos no excerto 5 da roda 1, seguem o padrão de que uma resposta de uma criança à pergunta motivadora da professora – nesse caso, *O QUE vocês acham que é isso?*, em T66, ou seja, no excerto anterior – configura-se como matriz, para uma repetição adjacente, enunciada pela professora. Além disso, a situação enunciativa em ambos os excertos é parecida, trata-se de um momento em que as crianças levantam hipóteses relativas ao assunto em pauta; na roda 2, o assunto é o possível conteúdo da caixa surpresa. O padrão resposta-matriz, seguido por uma repetição da professora, aparece em T103 e em T104 (*é um livro barulhento*), T109, T111, T112 (*microfone*) e T119 e T120 (*uma flauta*). O padrão não aparece, contudo, nas respostas dos alunos em T115 e em T117. Podemos supor que, nesses casos, não seria preciso dar *feedback* por meio de repetição, ou porque a criança-enunciadora transmitiu segurança ao responder ou porque as crianças-enunciadoras Jm, em T115, e Bo., em T117, foram capazes de projetar suas vozes em um volume suficientemente alto para serem entendidas por todos. Em ambas as hipóteses, o recurso da repetição torna-se dispensável para a situação enunciativa, ao passo que nos casos anteriores, pode configurar como essencial para o fluxo de uma conversa no coletivo, tanto para dar *feedback* individual à criança que respondeu, como para reiterar o tópico e manter o grupo focado no assunto em pauta.

- Excerto 4

O quarto excerto é pertinente à parte expositiva da roda de conversa. Nele, a professora explica o que é um pandeiro e expõe as principais características desse instrumento musical.

Quadro 18 – Roda 2 – Análise do excerto 4

Roda 2 – excerto 4		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
210	P	olha só.. <u>ESse aqui é um pandeiro que eu peguei aqui da bandinha... deixa eu falar primeiro.. calma... chega para trás Ra.... eu peguei aqui.. da bandinha da escola pra mostrar para vocês</u>
211	Cça	pro?
212	Cça	eu vi
213	Cça	tia?
214	P	<u>deixa eu falar primeiro... então esse aqui ô é o que faz parte da bandinha da escola.. dos instrumentos musicais</u>
215	Cça	são legais
216	P	<i>chega para trás Ra...</i> ele quer ver também... mais um pouquinho
217	Cça	ô pro?
218	P	<i>deixa eu falar primeiro..</i> espera um pouquinho... então ô.. <i>geralmente..</i> utilizado pelo adulto.. ele é maior né? feito <u>o aro.. essa parte aqui ó ((mostrando))</u>
219	Cçs	{()
220	P	que forma geométrica é isso aqui?
221	Algumas cçs	<i>um círculo</i>
222	P	<i>um cí::r-cu-lo</i> muito bem... ESse <i>aro</i> ((percorrendo com a mão)).. <i>geralmente</i> ele é feito de madeira.. e <u>em alguns lugares ao INVÉS de ser PLÁstico</u>
223	Cça	{() na loja
224	P	<u>ao invés de ser PLÁstico</u> isso aqui alguns lugares usam COURO.. e aí o nosso projeto.. lembra? a gente tá falando sobre a África.. mas esse aqui não é um instrumento de origem africana... quem TROUxe para cá foi um povo lá::: de Portugal... só que aí.. <u>o pessoal da África.. os negros da África que vieram para cá.. para o Brasil.. eles usavam isso aqui</u> porque ele é pequeno e dá pra levar para qualquer lugar... <u>e aí eles usavam para algumas músicas que hoje em dia a gente também usa para essas músicas.. que é o SAMBA...</u> vocês conhecem o <i>samba</i> ?

Fonte: elaborado pela autora.

Em razão da variedade de categorias de análise que ocorrem de forma intercalada, esse excerto mostra-se mais complexo em comparação aos excertos anteriores da roda 2.

Da atividade de reformulação, que é a repetição, identificamos seis formas. A primeira, *deixa eu falar primeiro*, origina-se como matriz na fala da professora em

T211; ela mesma, motivada pelos comentários tangentes das crianças, repete em T214 e em T218, reiterando, não o tópico, mas a sua vez de falar.

A segunda forma de repetição, *chega para trás Ra.*, ocorre como matriz na fala da professora em T210 e é repetida em T216. Também não se refere ao tópico, mas à manutenção da disciplina na roda.

Já a terceira forma, *geralmente*, refere-se à manutenção do tópico. Ela aparece como matriz em T218, como integrante de uma fala mais longa, explicativa da professora, e é repetida em T222, para dar continuidade a essa fala; nela, a professora descreve as características gerais do pandeiro, assunto principal da roda de conversa.

Já a quarta forma de repetição enquadra-se no padrão de endossamento de uma asserção, em que as crianças lançam a matriz, nesse caso, *um círculo*, em T221, como resposta a uma pergunta da professora, e ela repete essa resposta, validando-a no turno adjacente, T222.

A quinta e a sexta formas de repetição identificadas nesse excerto são as palavras *música* e *samba*, em T224, que a professora enuncia como matrizes e as repete no mesmo turno, no intuito de conduzir o tópico.

Além da repetição, há seis parafraseamentos nesse excerto. O primeiro, em T210, inicia-se no enunciado-fonte da professora *ESse aqui é um pandeiro que eu peguei aqui da bandinha*, em que ela mostra o pandeiro ao grupo de crianças. Ela parafraseia seu enunciado na forma *peguei aqui.. da bandinha da escola pra mostrar para vocês*, ainda em T210, reiterando sua tomada de turno. Trata-se de paráfrase autoiniciada e executada, expansiva, pois acrescenta ao conteúdo informacional o fato de que a professora havia pego o pandeiro para mostrá-lo ao grupo. O parafraseamento estende-se por mais um enunciado, também na fala da professora, em T214, com *então esse aqui ô é o que faz parte da bandinha da escola.. dos instrumentos musicais*, que expande novamente o conteúdo informacional, dessa vez acrescentando que a bandinha da escola é composta de instrumentos musicais. Essa ocorrência também tem a função de afirmar a tomada de turno pela professora, assim como conduzir o tópico, a explicação sobre o pandeiro.

O próximo parafraseamento ocorre na fala da professora em T218, *o aro.. essa parte aqui ó ((mostrando))*. O aro é o enunciado-fonte que a professora expande por

meio de uma fala, *essa parte aqui ó*, junto com um gesto demonstrativo, de modo a ser entendida pelas crianças.

O terceiro parafraseamento ocorre em T222 – enunciado-fonte *em alguns lugares ao INVÉS de ser PLÁstico* – e em T224 – paráfrase *ao invés de ser PLÁstico isso aqui alguns lugares*. Por meio do parafraseamento, a professora reitera sua tomada de turno e continua a explicação, após uma criança lançar uma fala em T223. Trata-se de paráfrase autoiniciada e executada, simétrica.

O quarto parafraseamento ocorre em T224, de forma adjacente, autoiniciado e executado pela professora. O enunciado-fonte *o pessoal da África*, produzido por ela, após um marcador em forma de pausa – .. –, é expandido semanticamente pela paráfrase *os negros da África que vieram para cá*. O último elemento *para cá*, por sua vez, torna-se enunciado-fonte para outra paráfrase expansiva, uma vez que, após outro marcador em forma de pausa, a professora acrescenta a paráfrase *para o Brasil*.

Ainda em T224, ocorrem dois parafraseamentos: o primeiro tem como enunciado-fonte *eles usavam isso aqui*, seguido por um marcador em forma de pausa – ... –, que resulta na paráfrase expansiva *e aí eles usavam para algumas músicas*. O segundo também é expansivo: o enunciado-fonte *essas músicas*, após uso do marcador em forma de pausa – .. –, detalha a informação do enunciado-fonte com a paráfrase *que é o SAMBA*.

Dos marcadores discursivos basicamente interacionais, identificamos, em T208, o marcador *né?*. Ele cumpre função fática de natureza interrogativa, após um enunciado declarativo. Em T224, identificamos o marcador *mas*, no entanto, nessa ocorrência prevalece sua função sequenciadora de tópico sobre a função interacional.

- Excerto 5

O quinto excerto relaciona-se com os comentários das crianças sobre o pandeiro. Depois que a professora deu explicações sobre o instrumento e após o pandeiro ter passado de mão em mão na roda, ela está ouvindo o que as crianças têm a dizer sobre esse item.

Quadro 19 – Roda 2 – Análise do excerto 5

Roda 2 – excerto 5		
Turnos (T)	Interlocutores	Texto oral transcrito com destaques
230	P	<i>pandeiro</i> ... Ju. R. queria falar sobre o <i>pandeiro</i> ... fala Ju. ((R.))
231	Ju. R.	ô pro.. o meu pai.. ele tinha um <i>pandeiro</i> quando ele era pequeno... e até agora quando ele é grande.. ele até tá com ele
232	P	aí que legal.. agora o Ar. queria falar.. pode falar
233	Ar.	ô pro, sabia que eu tenho um <i>lá na chácara</i> ³³ ?
234	P	um <i>pandeiro lá na chácara</i> ? e você toca? seu pai também toca Ju.?

Fonte: elaborado pela autora.

Esse último trecho é o mais simples em relação às categorias de análise selecionadas. Aqui temos apenas a repetição, mais especificamente, a repetição lexical da palavra *pandeiro*, com a matriz e a primeira repetição em T230, na fala da professora, e repetições seguidas em T231, na fala de Ju. R., e em T234, novamente na fala da professora. Essas repetições mostram a condução do tópico pelos interlocutores.

Outra repetição é a referência local *lá na chácara*, feita como matriz por Ar., em T233, e repetida pela professora no turno seguinte, como maneira de endossar a asserção feita por Ar. na fala original.

3.4 Síntese da análise descritiva

Ao final da análise descritiva, exposta na subseção anterior, passamos a tecer algumas reflexões com base nos achados decorrentes da análise. Em primeiro lugar, comparamos as etapas por nós identificadas em ambas as rodas. Depois, computamos as ocorrências detectadas de cada categoria de análise e refletimos sobre os usos das atividades de reformulação e dos marcadores discursivos basicamente interacionais por parte dos interlocutores. Com base nas ponderações,

³³ *Chácara* é uma área ampla localizada em frente à escola pesquisada. Há vários alunos que moram nesse local, onde há algumas casas de alvenaria e muitos barracos de madeira.

buscamos ressaltar elementos típicos. Por fim, tecemos algumas reflexões sobre a interação em sala de aula.

A fim de procedermos à análise, identificamos três etapas que ocorreram nas rodas de conversa examinadas: organização inicial, conversa, propriamente dita, e dispensa da roda. Neste estudo, optamos por selecionar a etapa de conversa, uma vez que ela poderia nos oferecer mais elementos relacionados à interação.

Na primeira roda, em que foram exploradas as temáticas *sobrenome* e *cigarra*, as etapas foram realizadas segundo uma sequência: introdução, exposição, perguntas e respostas sobre os sobrenomes das crianças, retomada, perguntas e respostas sobre os sobrenomes das crianças, transição, levantamento de hipóteses, exposição, passagem do pote com a cigarra e comentários, fechamento. Na segunda roda, intitulada *caixa de surpresa*, as etapas foram: introdução, passagem da caixa surpresa, levantamento de hipóteses, exposição, passagem do pandeiro e comentários, fechamento.

Ao compararmos a estrutura de ambas as rodas, notamos alguns elementos sequenciais recorrentes, ou típicos, quais sejam: a introdução e o fechamento. Em ambas as rodas também ocorreu a exposição, em que a professora assumiu turnos mais longos, para explicar o tópico em pauta. O levantamento de hipóteses e os comentários também se fizeram presentes em ambas as rodas. Especificamente em relação à etapa de comentários, observamos ações práticas, pois, em paralelo ocorreu a passagem de objetos para que as crianças pudessem examiná-los: o pote transparente com uma cigarra na primeira roda e a caixa surpresa e o pandeiro, na segunda roda. Somente na primeira roda há as etapas de uma retomada, pois houve uma interrupção imprevista da roda, e da transição, a qual serviu como elo de ligação entre as duas temáticas – *sobrenome* e *cigarra* – abordadas na mesma roda de conversa.

Para fins de síntese, reunimos em um único quadro as ocorrências das atividades de reformulação e dos marcadores discursivos basicamente interacionais, conforme segue.

Quadro 20 – Sistematização dos resultados da análise

Categorias de análise	Roda 1			Roda 2			Total
	Etapas	Enunciadores		Etapas	Enunciadores		
		P	Cçs		P	Cçs	
Repetição	Introdução	5	1	Introdução	5	1	66
	Exposição	6	-	Exposição	7	-	
	Perguntas/respostas	11	1	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	9	-	Levantamento de hipóteses	6	6	
	Comentários	5	-	Comentários	2	1	
Correção	Introdução	-	-	Introdução	-	-	4
	Exposição	2	-	Exposição	-	-	
	Perguntas/respostas	1	1	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	-	-	Levantamento de hipóteses	-	-	
	Comentários	-	-	Comentários	-	-	
Parafraseamento	Introdução	-	-	Introdução	2	-	16
	Exposição	3	-	Exposição	6	-	
	Perguntas/respostas	1	-	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	1	1	Levantamento de hipóteses	-	-	
	Comentários	2	-	Comentários	-	-	
ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?	Introdução	1	-	Introdução	-	-	2
	Exposição	-	-	Exposição	-	-	
	Perguntas/respostas	-	-	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	-	-	Levantamento de hipóteses	-	-	
	Comentários	1	-	Comentários	-	-	
certo, certo?, claro, exato	Introdução	-	-	Introdução	-	-	2
	Exposição	2	-	Exposição	-	-	
	Perguntas/respostas	-	-	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	-	-	Levantamento de hipóteses	-	-	
	Comentários	-	-	Comentários	-	-	
é, é claro, é verdade	-	-	-	-	-	-	-
entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?	Introdução	3	-	Introdução	2	1	6
	Exposição	-	-	Exposição	-	-	
	Perguntas/respostas	-	-	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	-	-	Levantamento de hipóteses	-	-	
	Comentários	-	-	Comentários	-	-	

Continuação Quadro 20 – Sistematização dos resultados da análise

Categorias de análise	Roda 1			Roda 2			Total
	Etapas	Enunciadores		Etapas	Enunciadores		
		P	Cçs		P	Cçs	
mas	Introdução	-	-	Introdução	-	-	5 ³⁴
	Exposição	2	2	Exposição	-	-	
	Perguntas/ respostas	-	-	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	-	-	Levantamento de hipóteses	-	-	
	Comentários	1	-	Comentários	-	-	
não é verdade?, não é?/num é?, né	Introdução	-	-	Introdução	1	-	2
	Exposição	-	-	Exposição	-	-	
	Perguntas/ respostas	-	-	-	-	-	
	Levantamento de hipóteses	-	-	Levantamento de hipóteses	-	-	
	Comentários	1	-	Comentários	-	-	
olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá	-	-	-	-	-	-	
pois é. sei. sim	-	-	-	-	-	-	

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar no quadro-síntese, prevalece, em cada roda e no cômputo geral das ocorrências, entre as atividades de reformulação, a repetição. A segunda atividade de reformulação mais recorrente é o parafraseamento, no total e individualmente em cada uma das rodas. A correção só ocorre na roda 1.

Entre os marcadores discursivos basicamente interacionais, o *mas* foi usado com maior frequência: cinco ocorrências na roda 1, nenhuma na roda 2. Na segunda roda, o marcador *né?* ocorreu apenas uma vez, o *tá*, três vezes. Na primeira roda, houve mais variedade: ocorreram *ah*, *certo?*, *tá*, *né*, e *mas*.

Na etapa de exposição, houve mais variedade no uso dos recursos analisados. Nas rodas observadas, ocorreram a repetição, a correção, o parafraseamento e o uso de marcadores discursivos basicamente interacionais. Em termos de variedade, seguem em ordem decrescente as etapas de comentários e de introdução, nas quais ocorrem todas as categorias de análise, com exceção da correção. No levantamento

³⁴ Nas ocorrências detectadas do marcador *mas*, na roda 2, prevaleceu a função sequenciadora sobre a interacional, motivo pelo qual não as computamos nesse quadro-síntese.

de hipóteses, ocorreu somente a repetição. A etapa das perguntas e respostas deu-se apenas na roda 1.

Como recurso, a repetição é o mais frequente e, comparado com as demais categorias de análise, é também o recurso mais igualitariamente distribuído entre os interlocutores, pois é utilizado pelas crianças e pela professora, mas esta o utiliza com frequência maior: na roda 1, há 36 enunciados de repetição emitidos pela professora contra 2 das crianças; na roda 2, constam 20 repetições, cujo enunciador é a professora, contra 8 das crianças.

Um momento em que o uso da repetição pelas crianças se destaca é no excerto 2 da roda 2, em que elas respondem entusiasticamente no coletivo a uma pergunta da professora, repetindo numerosas vezes a palavra *chocalho*.

Entendemos que a repetição compõe um padrão de asserção da professora, nas etapas de perguntas e respostas e, principalmente, na de levantamento de hipóteses. Esse padrão configura-se da seguinte maneira: respondendo a uma pergunta lançada pela professora, uma criança responde; essa resposta constitui a matriz da repetição, que a professora emite em seguida, dando *feedback positivo* à criança que respondeu e, ao mesmo tempo, reiterando o tópico para o grupo como um todo. Podemos considerar, ainda, que a professora faz uso da repetição em situações de pergunta e resposta, para que o enunciado da criança seja escutado e entendido por todos. Observamos que, por vezes, as crianças falavam em volume baixo demais para serem entendidas pelos interlocutores, isso em decorrência de timidez, de falta de hábito de falar mais alto ou mesmo, porque a voz infantil, em geral, não alcança o mesmo volume da voz de uma pessoa adulta.

Diferente da repetição, o parafraseamento foi de uso quase que exclusivo da professora, principalmente nas etapas expositivas, nas quais expôs os conteúdos temáticos das rodas de conversa. A única exceção foi o parafraseamento enunciado por Mi. C., no excerto 5 da roda 1, nos turnos T399 e T401. Esse parafraseamento ocorreu por iniciativa da professora, que pediu para Mi. C. um esclarecimento do enunciado-fonte.

A correção constituiu, entre as categorias de análise, a atividade de reformulação de menor frequência. Na roda 2, ela nem ocorreu. Na primeira roda, a

professora fez uso dela três vezes, sendo que, em duas das ocorrências, ela corrigiu-se a si mesma. Houve, ainda, a ocorrência de autocorreção autoiniciada por parte de uma das crianças, uma evidência de que a própria criança percebeu que precisava corrigir o que havia dito.

Do grupo dos marcadores discursivos basicamente interacionais que selecionamos, alguns não ocorreram em nosso *corpus*, quais sejam: *é, é claro, é verdade, olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá e pois é, sei, sim*. Outros manifestaram-se com pouca frequência, como *ah, certo?* e *né?*, todos em duas ocasiões. O marcador *mas* ocorreu com mais frequência, somando cinco ocorrências na roda 1; não computamos ocorrências na roda 2 para fins de análise, pois, na nossa interpretação, nessas ocasiões prevaleceu a função sequenciadora do marcador sobre a interacional. Nos excertos investigados, *tá/tá bom?* foi o marcador que mais ocorreu: ao todo seis vezes nas duas rodas.

Em apenas três ocasiões as crianças fizeram uso de um marcador. Podemos destacar o uso de *mas* por duas vezes, com função de sinalizar uma digressão de opinião. O marcador *tá*, que ocorreu com a função de *feedback*, quando as crianças responderam no coletivo a uma pergunta da professora. O uso de marcadores discursivos basicamente interacionais mostrou ser um recurso de uso predominante da professora.

Ao examinarmos as ocorrências e funções da repetição, da correção, do parafraseamento e dos marcadores discursivos basicamente interacionais presentes em nosso *corpus*, é possível fazer algumas inferências sobre o perfil dos interlocutores nas duas rodas de conversa: o fato de a professora ser o interlocutor que mais utiliza tanto os recursos de reformulação como os marcadores discursivos basicamente interacionais indica que, no quadro participativo, ela assume um papel assimétrico em relação às crianças. Trata-se de uma evidência manifestada no discurso docente que ocorreu nas rodas de conversa analisadas e que é corroborada por Silva (2002, p. 185), para quem “na escola, o quadro da interação é definido pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação essencialmente assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade preestabelecida”.

Dáí, podemos dizer que a conversa na roda é uma espécie de conversação bem específica, que ocorre em ambiente institucional e que tem fins didáticos. Nesse

contexto, a maneira como a professora utiliza as marcas interacionais por nós analisadas mostra o papel de mediadora que assume na roda de conversa. Isso é revelado principalmente na ocorrência das atividades de reformulação, a repetição e o parafraseamento.

O uso da repetição por parte da docente mostra um padrão: primeiro, ela faz uma pergunta a uma criança individualmente ou ao grupo. Em seguida, espera as respostas e as repete, dando um *feedback* afirmativo para as crianças. Além disso, a repetição permite às crianças que não entenderam o enunciado-fonte alcançarem a compreensão. As repetições também facilitam a reiteração do tópico pela professora. dessa forma, entendemos que a repetição serve como recurso linguístico orientado para fins didáticos.

O parafraseamento é utilizado pela professora nas situações em que explica um assunto para as crianças, seja reformulando uma fala dela mesma, seja reformulando a fala de uma criança diante do coletivo. Esses parafraseamentos tipicamente são expansivos. Inferimos, pois, de que se trata de uma estratégia para assegurar a compreensão do grupo como um todo.

A análise empreendida possibilitou-nos entender de forma mais clara o caráter específico da interação na roda de conversa. A partir das investigações feitas, compreendemos a roda de conversa como uma atividade com fins didáticos, em que a interação é mediada pela professora, a qual, em seu papel de mediadora, pode utilizar-se de determinados recursos linguísticos, como, por exemplo, o parafraseamento ou a repetição.

A seguir, passamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, identificamos, descrevemos, analisamos e interpretamos o *corpus* constituído por transcrições de registros audiovisuais de duas rodas de conversa que ocorreram no âmbito da EMEI Prof. Eurípedes Simões de Paula, localizada na cidade de São Paulo, e envolveram alunos de uma turma do Infantil I e outra do Infantil II, bem como a professora de ambas as turmas. Assim, contemplamos as falas da professora e das crianças em situações de interação em sala de aula.

Selecionamos o aporte teórico da Análise da Conversação, segundo as perspectivas de Marcuschi (2001), Rodrigues (2010), Koch (1992), Silva (2005) e Kerbrat-Orecchioni (2006). Com base em Jubran (2015), exploramos a perspectiva textual-interativa, cujo viés permitiu-nos observar algumas marcas da interação presentes na linguagem oral, quais sejam, as atividades de reformulação – repetição, correção e parafraseamento – e os marcadores discursivos basicamente interacionais, a saber: ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?; certo, certo?, claro, exato; é, é claro, é verdade; entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?; mas; não é verdade?, não é?/num é?, né; olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá; pois é, sei, sim.

Por meio das reflexões que desenvolvemos, buscamos responder às perguntas que nos direcionaram neste estudo: 1) Quais marcas interacionais se fazem presentes em rodas de conversa realizadas por professores com seus alunos no âmbito da Educação Infantil?; 2) Em que medida tais marcas interacionais contribuem para a interação entre alunos e o professor?.

Para poder responder essas perguntas, estabelecemos o objetivo geral: compreender a atividade denominada roda de conversa, considerando a interação que se estabelece entre professor e alunos da Educação Infantil. A fim de alcançarmos tal objetivo, havíamos definido os seguintes objetivos específicos: a) identificar e descrever as marcas interacionais que ocorrem nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil em uma escola pública municipal e b) analisar e interpretar como tais marcas concorrem para o estabelecimento da interação entre alunos e o professor.

A fim de realizarmos a análise, selecionamos oito excertos da roda 1 e cinco da roda 2. A perspectiva textual-interativa que adotamos permitiu-nos identificar nos enunciados de ambas as rodas as atividades de reformulação e os marcadores discursivos basicamente interacionais. No Quadro 20, em que sistematizamos os dados da análise, consideramos as ocorrências das atividades de reformulação e dos marcadores discursivos. Assim, foi possível evidenciar padrões típicos em relação ao emprego dos recursos da repetição e do parafraseamento.

Notamos que a repetição e o parafraseamento constituíram estratégias relevantes na condução da roda de conversa por parte da professora, tanto no que diz respeito à manutenção e à progressão da temática, como no que diz respeito à garantia da compreensão das crianças. Ao fazer uso de tais estratégias, entendemos que a professora assumiu o papel de mediadora da interação nas rodas de conversa analisadas.

Desse modo, a roda de conversa adquire um caráter duplo ao se mostrar como meio e objeto de ensino. Em outras palavras, na roda ocorre a conversação e é por meio dela que as crianças aprendem habilidades discursivas, como indicado nos documentos Projeto Pedagógico (2016) e Projeto Especial de Ação (2016) da EMEI Eurípedes. Tais comportamentos são: saber ouvir outros participantes de uma conversação, utilizar a linguagem oral em tom e volume de voz adequados para a situação conversacional, relatar as próprias vivências, responder a perguntas e questionar; ampliar as capacidades de comunicação e expressão em gêneros orais variados.

Esse caráter duplo da roda de conversa remete-nos ao que ressalta Gomes-Santos (2012) sobre o trabalho com a linguagem oral nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o autor, a escola é um lugar onde também se deve aprender a falar e, no contexto desse aprendizado, a exposição oral constitui “uma ação conjunta, o que supõe as habilidades de negociação de papéis, de atenção focada, de tomada e manutenção da fala, entre outras” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 15). Percebemos que na conversação desenvolvida nas rodas de conversa examinadas, o exercício dessas habilidades foi monitorado pela ação mediadora da professora, em um trabalho de ensino que teve como intuito levar as crianças a desenvolver e aperfeiçoar tais habilidades.

No que se refere à interação das crianças entre si, observamos que os dados analisados não nos permitem chegar a constatações, contudo, entendemos ser esse um aspecto de pesquisa que pode ser expandido em investigações futuras.

Diante do que expusemos, consideramos ter alcançado os objetivos elencados anteriormente, na medida em que identificamos, descrevemos, analisamos e interpretamos os recursos linguísticos interacionais presentes nas rodas de conversa examinadas segundo as categorias de análise propostas.

Assim, entendemos que este estudo pode contribuir para investigações futuras da área de Educação e Linguagem, especialmente no que se refere à interação entre alunos e professor em sala de aula da Educação Infantil, em atividades que envolvam rodas de conversa não só do tipo analisado neste estudo, mas também de outros tipos, como rodas de educação musical, de contação de história ou de leitura.

REFERÊNCIAS

- ALESSI, V. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2014.
- ÂNGELO, A. D. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.) **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.
- BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDOSO, B. P. D. A. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. Correção. In: JUBRAN, C. S. (Org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GALEMBECK, P. D. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.
- GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- HILGERT, J. G. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. S. (Org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.
- JUBRAN, C. S. Introdução. In: JUBRAN, C. S. (Org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Repetição. In: JUBRAN, C. S. (Org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOTTA, F. M. N. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.) **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.
- OLIVEIRA, G. M. D. **No descomeço era o verbo**: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil. Brasília, 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de

Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18457>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PRETI, D (Org.). **Análise de textos orais**. 7ª ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

_____. (Org.) **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. v. 2 (Coleção Projetos Paralelos).

PROJETO Especial de Ação. EMEI Prof. Eurípedes Simões de Paula, 2016.

PROJETO Pedagógico. EMEI Prof. Eurípedes Simões de Paula, 2016.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. D. O. E.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. S. (Org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

RODRIGUES, Â. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

RYCKEBUSCH, C. G. **A roda de conversa na educação infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. São Paulo, 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.506, de 5 de agosto de 2016. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na Educação Infantil... 2016. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-5506-de-05-de-agosto-de-2016>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 1/04 – Construindo um Regimento da Infância. 2004. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=04122004ON000012004SME>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Sistema Escola on-line. s.d. Disponível em: <http://eol.prefeitura.sp.gov.br/escola/se1426_ASP/index.asp>. Acesso em: 20 jan. 2017

SILVA, A. A. R. D. **A participação das crianças na roda de conversa**: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. Goiânia, 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SILVA, L. A. D. Conversação: modelos de análise. In: **A língua que falamos**: português: história, variação e discurso. Silva, L. A. da. São Paulo: Globo, 2005.

_____. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: **Interação na fala e na escrita**. PRETI, D. (Org.) São Paulo: Humanitas, 2002.

SILVA, R. B. L. D. **A roda da conversa na educação infantil**: a constituição da criança como sujeito. Americana, 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

SOUZA, I. G. C. de. **Subjetivação docente**: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 2012. 223 f. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-114112/pt-br.php>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRAN, C. S. (Org.) **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

VALVERDE, S. L. Os desafios de uma rede de educação infantil que completa 80 anos: a busca da qualidade social. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 2, p. 51-54, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

ANEXO A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Ana Cristina Avilez, compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada *A Roda de Conversa e a Narrativa Oral na Educação Infantil*, orientada pelo Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos e que tem como pesquisadora responsável Susanne Elfriede Memmel da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatados pelos e-mails sandovalnonato@usp.br e memmelse@gmail.com. Autorizo a participação destes pesquisadores na qualidade de responsável por esta instituição. Comprêendo como e porque este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 29/09/16

Ana Cristina Avilez
RG 25.150.702-6 / RF 7459599/1
Assistente de Diretor

Complemento ao termo de consentimento

Observação:

Eu, Ana Cristina Avilez, estou ciente que o título da pesquisa por mim autorizada mudou de *A Roda de Conversa e a Narrativa Oral na Educação Infantil* mudou para *Marcas Interacionais em Rodas de Conversa na Educação Infantil*.

São Paulo, 20/06/18

Ana Cristina Avilez
RG 25.150.702-6 / RF 7459599/1
Assistente de Diretor

ANEXO B

Poema do educador italiano Loris Malaguzzi, idealizador da corrente pedagógica de Reggio Emilia.

Ao contrário, as cem existem

A criança

é feita de cem.

A criança tem

cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

cem sempre cem

modos de escutar

as maravilhas de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem

cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas

que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem.

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.

(MALAGUZZI apud: EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. V)

APÊNDICE A

Transcrição da gravação da roda 1 – *Sobrenome e Cigarra*

Segmento 1 – organização para a roda.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
1	P	VAMOS sentar em ROda... ((de pé, com braços estendidos chamando as crianças))
2	Cçs	((correm para sentar)) ()
3	P	de-va-gar... () formar uma ROda.. ((com os braços fazendo movimento para recuar)) chega pra trás ().. mais pra trás... perninha de índio.. perninha de índio... ((afastando cadeiras e mesas para mais próximas às paredes, do lado de fora da roda))... () An. ... pra trás pra trás pra trás... ma::is para trás ma::is para trás... () dá licença ((passando das crianças, entrando no centro da roda))... ma::is você::s ((para crianças do outro lado da sala, afastando mais cadeiras e mesas))... bom.. vamos LÁ ((fazendo com o braço movimento de afastar para algumas crianças, abrindo dessa maneira um espaço para ela))... ô::: ()
4	Cçs	{()

Segmento 2a(1) – roda de conversa *Sobrenome*.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
5	P	vai ser filMAda pe-la pro Susanne... não precisa dar a mão... para quê dar as mãos? NUNCA demos as MÃOS... ((pegando uma cadeira para sentar na roda))
6	Cçs	((suspiro alto))
7	P	Ô Mn. ()... () ((com um braço estendido pedindo para afastar))
8	P	AÍ ((arrastando a cadeira))... pronto? ((em direção à câmera))... NÓS tínhamos conversado ontem que nós íamos conversar sobre O? ((pegando uma abelhinha de pelúcia que estava atrás dela na mesa na mão))
9	Cçs	((ao mesmo tempo e em ritmos diferentes)) a abelha
10	Ri.	sobrenome
11	P	so-bre-no-me.. isso MESMO Ri. .. nós íamos falar sobre o sobrenome... ((virando para uma criança)) chega para cá... por que estão saindo da roda? mais pra cá mais para cá...
12	Cça	assim

13	P	i::sso.. nós íamos falar dos sobrenomes... porque cada um de nós temos um sobrenome NÉ?
14	Cçs	si:::m
15	P	temos um sobrenome porque pertencemos a uma família.. daí que vem o nosso sobrenome... U NOSSO segUNdo assunto que surgiu HOJE vai ser o bichinho que tava lá no parque (...)
16	Menina	ai que medo ((baixinho))
17	P	aí eu vou passar para vocês verem... lembrando... QUEM NÃO QUER (...)
18	Ar.	só que tá morto
19	P	quem não... - não não tá não
20	Menino	tá vivo
21	Menina	tá vi::vo
22	P	que não QUER.. não precisa olhar ou pegar nosso potinho () ((o pote aberto com a cicada dentro encontra-se na mesa atrás da professora))
23	Menina	é um bichinho
24	P	tá? é isso... mas nós vamos conversar com el.. vamos conversar sobre ele depois (...)
25	Menina	que bicho é esse? (...)
26	P	VAMOS começar pela nossa abelhinha.. que nome nós escolhemos para a nossa abelhinha?
27	Cçs	Me:::l ((alto))
28	P	então nós já sabemos que o nome da nossa abelha é (...)
29	Algumas cçs	Mel
30	Algumas cçs	{sh::: ((som para ficar quieto))
31	P	É Mel (...)
32	Menina	Mel
33	Cçs	sh::: ((som para ficar quieto))
34	P	aí, ela pertence à nossa família porque ela é da nossa sala.. certo?
35	Cçs	si:::m
36	P	só que a nossa sala tem um sobrenome?
37	Cçs	nã:::o
38	P	NÃO.. então nós precisamos de um sobrenome... - Ô Ga. .. vai prestar atenção? ele quer.. você quer compartilhar o que você tá falando com ele?
39	Ri.	é para... () a música da abelha sempre volta
40	Ga.	mas ele tava falando do parque
41	P	ah::: mas nós não vamos cantar a música da abelha agora
42	Menino	{parque
43	P	nós vamos primeiro escolher um sobrenome para a abelha.. CERTO Ga.?
44	Ga.	((acena com a cabeça que sim))
45	Menino	mas depois a gente (vai) descer com a nossa turma

46	P	nossa turma (...)
47	Menino	É
48	P	isso.. depois.. mas MAIS tarde
49	Cça	ô:::
50	P	{agora está na hora de escolhermos um sobrenome para a abelha
51	Menino	{mais tarde
52	P	então.. CADA UM de nós temos um sobrenome por exemplo meu nome é A. C. ... o meu sobrenome é N. ... e você ((virando para a criança que está sentada do seu lado esquerdo)) qual o seu sobrenome?
53	Gu.	Gu. J.
54	P	Gu. J. é o seu nome... e o seu sobrenome?
55	Gu.	...
56	P	deixa ele falar.. calma
57	Gu.	...Gu. J. D....
58	P	E. D.... E. D. é o seu SOBRENOME.. CERto? e você? ((olhando para a próxima criança na sequência))
59	Mi. T.	Mi. T. dos S.
60	P	T. dos S. é o SEU?
61	Mi. T.	sobrenome
62	P	sobrenome... e você? ((indicando a próxima criança))
63	Io.	Io. eh::: ()
64	P	Io. F. M. dos S.
65	Io.	{M. dos S.
66	P	F. M. dos S. É O?
67	Io.	dos S.... sobrenome
68	P	sobrenome... vamos ouvir para nós irmos pensar qual vai ser o sobrenome da nossa sala que a gente vai dar para a nossa abelhinha ((levantando a abelhinha))... e VOCÊ Vi.?
69	Vi.	()
70	P	qual é o sobrenome? ... S. S.... e você IA.?
71	Ia.	Ia. M. S.
72	P	e o seu sobrenome é?
73	Algumas cças	((rindo))
74	Cça	S.
75	P	S. é o sobrenome
76	Cça	((rindo alto)) (sobrenome)
77	P	La.?
78	Cça	ô ainda bem que o meu é N.
79	P	La.... ô.. alguém aí ouviu? você aí ((endereçoando a criança)) não ouviu porque tava conversando.. NÉ Da.? vamos escutar a La.
80	La.	La. de S. C. B.
81	P	La. de S. C. B... e C. B. (...)
82	Menina	ô pro.. ele tá conversando

83	P	é o sobrenome? Ar. vamos prestar atenção que daqui a pouco chega a sua vez
84	Menina	Vixi
85	P	Ra.?
86	Ra.	Ra. F. de B.
87	P	Ra. F.... e o de B... faltou ou não?
88	Menina	((rindo)) de B.
89	P	então vamos falar de novo... qual é o seu nome?
90	Ra.	Ra. de B. F. G.
91	P	ISSO... de B. F. G. é o sobrenome... Pe. ((X.))?
92	Cçs	()
93	Pe. X.	Pe. X.
94	P	Pe. H. X. S.
95	Menino	((rindo)) X. S.
96	P	X. S. é UM?
97	Cçs	sobrenome
98	Menina	() V. P.
99	P	V. P. é um?
100	Menina	sobrenome
101	Cçs	sobrenome
102	Menino	((rindo)) V.
103	Menina	não tem graça nenhuma
104	Ma. H.	Ma. H.
105	P	não ouvi
106	Ma. H.	Ma. H. A. R.
107	P	A. R. é UM?
108	Cçs	sobrenome
109	Is.	é B. ((=apelido))
110	Cçs	((risadas))
111	P	deixa ela falar
112	Menina	ah:::: ...
113	Cçs	((risadas))
114	Is.	Is....
115	P	Is. M....
116	Menino	M.?
117	Cçs	()
118	P	R. dos S.... M. R. dos S. É um sobrenome

A cigarra que, conforme a professora anunciou no início da roda, seria o assunto da segunda parte, de repente levantou voo e, com isso, assustou o grupo, crianças e professora saindo dos seus lugares.

Segmento 2a(2) – retomada da roda *Sobrenome*.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
119	P	era igual... lembra quando a mariposa ficou ali?
120	Cçs	si:::m
121	P	ela picou alguém?
122	Cçs	nã:::o
123	P	ela mordeu alguém?
124	Cçs	nã:::o
125	P	a cigarra é a mesma coisa... ela não pica a gente tá?
126	Menina	mas ela ()
127	P	EU assustei porque (...)
128	Cçs	()
129	P	primeiro que a cigarra faz um barulhinho (...)
130	Menino	cigarra parece cigarro
131	Menino	pro.. cigarro não é ruim?
132	P	a cigarra ela faz (...)
133	Menina	a cigarra (...)
134	Cçs	()
135	P	calma.. deixa eu explicar
136	Cçs	()
137	P	a cigarra ela faz um barulhinho.. então quando ela voou.. ela fez um barulhinho assim (...)
138	Cçs	()
139	P	E VOCÊS.. vocês (ficaram fazendo um estardalhaço) (...)
140	Algumas cçs	ô pro
141	Cçs	{{() ((alto))
142	P	não não igual aquela é igual aquela
143	Cçs	{{()
144	P	mas VAMOS voltar.. vamos primeiro terminar de escolher o nosso NOME para a nossa (...)
145	Cçs	{{()
146	P	nosso sobrenome PARA a nossa (...)
147	Menina	abelhinha
148	P	para a nossa abelha.. depois a gente volta ao assunto da cigarra.. VAMOS lá! finalizando na ls.... vocês mudaram de lugar agora (...)
149	Ar.	só não pode se mexer e ela voar de novo
150	P	NÃ:::O.. ela voou porque ela acordou porque né na verdade... ela tava ali... tranquilinha... descansando (...)
151	Ar.	ela tava dormindo
152	P	é.. ela tava descansando... aí ela despertou
153	Menino	então tem que falar baixinho
154	P	ENTÃO vamos lá... nã:::o.. agora ela vai ficar tranquila... VAMOS lá... - CON-ti-nu-an-do (...)
155	Menina	()
156	P	podemos continuar?
157	Menina	sim

158	Menina	falta a ls.
159	P	bom.. o Gu. JÁ falou.. a Ma. H. .. o Mi. ((T.)).. falou falou falou ((indicando as crianças com o braço estendido))
160	Menino	eu já falei
161	P	MA. Do.
162	Menino	ela tá parada nela
163	P	MA. Do. ()
164	Cçs	()
165	P	qual é o seu nome?
166	Ma.	MA. ()...
167	P	i::sso... C. R. dos S. É o sobrenome
168	Sa.	()
169	P	F. C. é UM?
170	Menino	sobrenome
171	Cçs	sobrenome
172	Da.	Da. R. F.
173	P	R. F. é UM?
174	Cçs	sobrenome
175	Ar.	Ar. F. da. S.
176	P	F. da. S. é UM?
177	Algumas cçs	sobrenome
178	Ra.	mas é igual o do Da.
179	P	e é igual ao do Da... mas QUAL É a parte que é igual ao do Da.?
180	Menina	o F.
181	Menino	ô pro?
182	Menina	o F.
183	P	o F... i::::sso.. então
184	Menino	((levanta e aproxima-se pelo lado externo da roda da professora)) posso ir ao banheiro?
185	P	((indica com o braço o crachá que as crianças usam para irem ao banheiro que se encontra no andar de baixo)) são uns sobrenomes parecidos NÉ?
186	Menina	olha ela aí
187	P	não É Mi.? a parte do F... Ri.?
188	Ri.	Ri. R. de A. G. de O.
189	P	Ri. R. de A. G. de O... NÉ?
190	Menino	G.?
191	P	NÉ Ar.? Pe.
192	Pe. P.	Pe. P. dos S.
193	Cçs	{()
194	P	P. dos S. é UM so-bre-no-me... né Mi. ((T.))? NÉ Pe. ((X.))? e você?
195	An.	()
196	P	An.?
197	An.	An. de O. D.
198	P	An. de O. D.... será que o An. (...)

199	Cçs	{{ ()
200	P	e o Da. será An... que o Da. sabe o seu sobrenome? porque o Da. parece que não está dando muita atenção para isso.. pode sentar DIREITO Da. e prestar ATENÇÃO? respeitar os seus colegas que te respeitaram?
201	Menina	pro?
202	P	VAMO lá... de O. D. é o sobrenome DO?
203	Cçs	An.
204	P	An.
205	Mi. T.	pro.. posso beber água?
206	P	((pede com a mão estendida para parar, continuando virada para a criança que está falando))
207	Menino	() V.
208	P	() V. é o sobrenome DO?
209	Cçs	Jo.
210	P	Jo. V.
211	Mi. C.	Mi. C. dos S.
212	P	Mi. C. dos S.... C. dos S. é o sobrenome DO?
213	Cçs	Mi:::
214	Ra.	e o outro Mi.
215	P	e aí nós temos - a Ra. acabou de dizer - o OUTRO Mi.... e qual é o sobrenome que eles têm em comum?
216	Ga.	Mi. T. dos S. ((apontando com o braço estendido para o colega que está do outro lado da roda e, com o outro braço, apontando com o dedão)).. Mi (...)
217	Cçs	{{ ()
218	P	deixa ele falar.. calma ((virada para Ga.))
219	Mi. T.	é que o pri primeiro.. o nome primeiro da frente é igualzinho.. no meio é diferente e no final é igualzinho
220	P	e qual é o final que é igualzinho?
221	Mi. T.	u T.... u:::.... u dos S.
222	P	i:::sso
223	Ar.	já ia falar o T.
224	P	o primeiro nome é igualzinho - que é Mi. - e AÍ no meio muda - que um é T. o outro é C. - e depois temos o S. que é igualzinho... muito bem... seu nome?
225	Ga.	Ga. F. da C.
226	P	F. da C. é o sobrenome
227	Menino	Ga.
228	Jo. P.	()
229	P	e o seu nome?
230	Jo. P.	()
231	P	deixa ele falar...
232	Ga.	ele ((indicando Jo. P. com o dedão)) falou pra mim que (ele não vai falar)
233	P	e o seu nome? por que você não quer falar?
234	Algumas cçs	{{ ()

235	Ar.	ô pro.. aí ó a joaninha
236	P	ô.. nós estamos na vez dela dele
237	Cçs	((risadas))
238	Menino	ô pro? que você tá falando? ((procurando a joaninha)) seu mentiroso... aonde?
239	P	Jo. P.?
240	Cçs	()
241	P	ô Jo. P. S. da S... o seu nome... certo? S. da S.... sobrenome
242	Menina	ai desculpa ((risada))
243	Menino	()
244	P	C. P.? sobrenome
245	So.	()
246	P	So. P.?
247	So.	()
248	P	P. da S. é UM?
249	Cçs	sobreno:::me
250	Menino	é igual ao meu no final
251	P	ela já foi não foi? e a Ki.?
252	Menina	não sei
253	Menino	só Ki.
254	P	você quer falar? tem um sobrenome a sua família?
255	Ki.	((acena com a cabeça que sim))
256	P	qual é?
257	Ki.	não sei
258	P	você não se lembra? vou contar de novo pra você ó
259	Menino	()
260	P	o seu nome todo é Ki. S. G. d. S. ((olhando para uma lista de chamada fora da área de gravação, onde estão afixados os nomes completos das crianças))
261	Ki.	ah:::
262	Menino	é igual meu nome
263	P	S. G. d. S. é o seu sobrenome
264	Menino	ô pro? não é que (...)
265	Cçs	{{()}}
266	P	vamos ouvir a Be... calma.. daqui a pouco a gente vai falar
267	Cçs	{{()}}
268	P	Be. B. T.
269	Cçs	{{()}}
270	P	B. T. é um?
271	Cçs	sobrenome
272	P	ô Da... você vai prestar atenção na aula? ... seu nome?
273	Mn.	Mn. dos S. B.
274	P	dos S. B. é um?
275	Cçs	sobrenome
276	P	((apontando a próxima criança))
277	La. E.	La. E. G. da S.
278	P	La. E. G. da S.... LA. E. G. da S.... qual é o sobrenome?

279	Menino	La. E.
280	P	QUAL é o sobrenome?
281	Menino	Ô
282	P	G.... da S. também.. mas o G. também é um sobrenome
283	An. B.	An. B. N. de O.
284	P	An. B. N. de O... olha só...
285	Mn.	((bate palmas))
286	P	AN. B. N. de O.... qual é o sobrenome?
287	Menino	cadê o...
288	P	vamos ver se vocês conseguem identificar.. Ó... AN. B. N. de O.... qual é o sobrenome?
289	Menina	N. de O.
290	Cçs	()
291	P	ah::: muito bem.. aprenderam direitinho... N. de O. é o sobrenome.. bom AGORA.. e para a nossa sala? como é o nome da nossa escola?
292	Cçs	()
293	Ga.	Simões de Paula
294	P	não a nossa escola chama Eurípedes... Simões... de Paula
295	Ga.	é isso que eu falei.. eu
296	P	ô.. vou repetir... Eurípedes (...)
297	Menino	é o nome da minha mãe também
298	Cçs	()
299	Menina	Paula
300	P	aí.. olha só.. Eurípedes Simões de Paula... qual é o sobrenome desse nome?
301	Menino	sabe
302	P	sabe o que? ... Ô.. Eurípedes
303	Menino	Eurípedes
304	P	Simões de Paula
305	Cçs	{{ ()
306	Menina	Simões de Paula
307	P	qual é o sobrenome?
308	Cçs	{{ ()
309	Mi. T.	(Eurípedes Simões de Paula))
310	P	Simões de Paula é o sobrenome... como a nossa abelhinha está na nossa escola
311	Menina	estica o pé
312	P	nós podemos dar esse sobrenome para a nossa abelhinha?
313	Cçs	si:::m
314	Cçs	{nã:::o
315	P	levanta a mão quem acha que sim
316	Cçs	((todos menos Ma. H. levantam a mão))
317	Menino	eu
318	Menina	todos
319	Menina	todos todos
320	P	é.. todos... então.. A PARTIR de hoje (...)

321	Ma. H.	(posso falar que não)
322	P	só a Ma. H. que acha que não... vamos perguntar a opinião dela... abaixa a mãozinha
323	Menina	nem eu
324	P	você levantou a mão
325	Menino	nem eu
326	P	vamos perguntar... você quer um outro sobrenome para a nossa abelhinha? qual sobrenome você prefere?
327	Menino	a sala (...)
328	P	vamos ouvir a opinião dela
329	Ma. H.	não sei
330	P	não sabe? mas a nossa abelhinha não pode chamar não sei.. ela tem que ter um sobrenome
331	Menino	() ((alto))
332	Ma. H.	abelha Mel
333	Menino	(de S.) ((alto))
334	P	então ó (...)
335	Menino	Vi. Vi.
336	Menino	é... Mel
337	Menino	((rindo))
338	Menino	chama Vi.
339	P	não.. GENTE.. Mel (...)
340	Cçs	()
341	Menino	chama Vi.
342	P	Mel
343	Menino	é o primeiro nome
344	P	vocês não estão ouvindo ó ((baixinho, estalando os dedos))
345	Cçs	()
346	P	não estão ouvindo ((baixinho))
347	Menino	acabou
348	P	MEL né Mi. ((T.)).. Mel é o NOME da nossa abelhinha (...) ((baixinho))
349	Cçs	()
350	P	aí ó.. nossa abelhinha vai chamar (...) ((baixinho))
351	Menino	pro.. posso ir no banheiro?
352	P	calma... nossa abelhinha vai chamar de acordo com A mai-o-ria - a Ma. H. não soube me dizer um outro sobrenome - então ela vai chamar ME::::L Simõ::es de Paula... vai ser o novo nome da nossa abelhinha.. certo?
353	Algumas meninas	sim ((palmas))
354	P	então.. o nome da abelhinha é?
355	Menina	abelhinha
356	Cçs	()
357	P	Mel
358	Cçs	()
359	P	esse é o nome.. aí o sobrenome (...)

360	Menina	Paula Simões
361	P	Simões de Paula
362	Menina	Simões de Paula
363	P	o nome.. o NOME inteiro da nossa abelhinha vai ser?
364	Menino	Simões
365	P	Mel Simões de Paula
366	Cçs	Mel Simões de Paula
367	P	SIMÕES SIMÕES... Simões.. de novo... qual o nome completo da nossa abelhinha?
368	Cçs	Mel Simões de Paula
369	P	muito bem... aí ela agradece... ((com a abelhinha de pelúcia na mão, fazendo dela um fantoche, inventando uma vozinha para ela)) obrigada pessoa:::::!
370	Cçs	((rindo))
371	Cçs	tcha::::u
372	Algumas cçs	agora o bicho
373	Cçs	()
374	P	bom.. agora para a nossa (...)
375	Menino	besouro
376	P	cigarra.. estar Vlva.. precisamos de um pote... porém.. primeiro eu vou ter que achar um pote para depois nós fazermos a apreciação da cigarra porque senão ela vai voar novamente.. tá bom?
377	Menino	mas ela ()
378	Cçs	()
379	P	podem voltar para o lugar
380	Cçs	((voltam para seus lugares nas mesas))
381	P	((levanta e vai em direção ao armário))
382	Menina	ô pro... a cigarra
383	Cçs	{{ ()
384	P	ô.. não... senta para lá.. senão vai cair ((com braço estendido))

Segmento 2b – roda Cigarra.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
385	P	tava lá no chão... por que será que ele apareceu lá no chão?
386	Ra.	porque ele tava com sono e queria dormir
387	P	será que ele tava com sono e queria dormir?
388	Cçs	{{ () ((algumas com as mãos levantadas))
389	P	ô.. um de cada vez... ((baixinho)) fala La.
390	La.	()
391	Algumas cçs	((levantam as mãos))

392 La. ele ele eh:: fez um buraco debaixo da terra porque ele
queria subir

393 Mi. T. é por é porque (...)

394 P calma Mi. ((T.))... outras pessoas levantaram a mão... então
ô a La. acha que ele fez um buraco debaixo da terra e
queria subir...

395 Sa. ((levanta a mão))

396 P fala Sa.

397 Sa. acho que ele tava com frio

398 P a Sa. acha que ele estava com frio por isso que ele
apareceu lá... Mi. ((C.))?

399 Mi. C. ((estava com a mão levantada)) e ele pu pulou dali

400 P pulou dali.. de que lugar ele pulou?

401 Mi. C. não.. daquele.. ele veio da árvore para o chão

402 P i::sso... da árvore... e OLha que interesSANte... - depois eu
vou contar mais sobre a cigarra, presta atenção no que eles
estão falando

403 Ga. ((levanta a mão))

404 P fala Ga.

405 Ga. eu acho que ele tava.. eu acho que ele tava subindo aí ele
caiu

406 P tava subindo e ele caiu da onde?

407 Ga. daquele murinho

408 P do murinho... fala

409 Ri. ((estava com a mão levantada)) eu acho que ele tava
voando.. perdeu o controle e ele caiu

410 P perdeu o controle...

411 Ar. ((levanta a mão))

412 P fala Ar.

413 Ar. ele tava voando.. e depois ele adormeceu e caiu

414 P adormeceu... FALA Pe. ((P.))

415 Pe. P. ()

416 P ô.. mas é assim... o colega respeitou a sua vez de falar.. e
você precisa respeitar a vez do colega falar também

417 Ar. mas eu não terminei de falar pra ser a vez dele (...)

418 P Ar... teve a sua vez.. CALMA...

419 Algumas cçs ((levantam as mãos))

420 Iq. ((levanta a mão))

421 P fala Iq.

422 Iq. ...() no chão e depois ele caiu

423 --- ((sons vindos da sala vizinha))

424 P fala Ra.

425 Ra. ((estava com a mão levantada)) ...() e caiu

426 Cçs {()

427 P ((aponta An. B.))

428 An. B. ((estava com a mão levantada)) ()

429 P fala Mi. ((T.))

430	Mi. T.	ô pro.. eu acho que ele.. é ele nasceu lá e que ele subiu e tinha um buraco
431	P	fala Gu.
432	Gu.	eu acho que ele subiu aí depois desceu
433	P	fala Ma.
434	Cçs	{()
435	P	calma.. vamos escutar o Ma.
436	Ma.	ele fui na praia e o meu pai.. e ele ele tentou pegar o caranguejo
437	P	mas o caranguejo é o nosso assunto Ma.?
438	Cçs	nã:::o
439	P	nós estamos falando do bichinho que nós encontramos aonde?
440	Menina	no parque
441	Cça	()
442	P	no parque.. o caranguejo também é um bichinho que também é encontrado nas areias.. é isso que você quer contar? é isso? ...porém (...)
443	Menina	e ele come sardinha
444	P	PORÉM aqui na escola nós vamos falar desse bichinho.. tá bom?
445	Cçs	()
446	P	fala Ki... Ga. agora é a vez da Ki... fala Ki.
447	Ki.	então eu acho que... ()_aí ele vai...()
448	Cçs	{()
449	P	bom.. então olha só.. o bichinho.. ELe é (...)
450	Cçs	{()
451	P	posso?.. posso?.. ele É uma cigarra.. é considerado um inseto (...)
452	Cçs	{()
453	P	por que é que a cigarra.. pra ser um inSEto... – ô.. presta atenção à pergunta... para ser um inSEto um bichinho tem que ter QUANTas patas?
454	Menina	seis
455	Cçs	seis
456	P	hum::: muito bem.. tem que ter SEIS patas
457	Menina	seis patas.. igual a joaninha
458	P	igual a joaninha
459	Menina	e a aranha
460	P	a aranha tem seis patas?
461	Cçs	nã:::o
462	Menina	tem oito
463	P	tem o:::ito.. a aranha é um inseto?
464	Cçs	não
465	P	não.. porque ela não tem seis patas né?
466	Menina	só tem ()
467	P	{e também.. os insetos na sua MAIORIA (...)

468	Menino	posso ir no banheiro pro?
469	P	eles vo::::am
470	Menina	igual a mosca.. o bicho da dengue
471	P	isso.. falta (...)
472	Cçs	()
473	P	então ô.. a cigarra.. ela vai ficar só um pouquinho presa aqui.. então eu vou passar para quem quiser ver.. senão ela vai ficar sem ar coitada.. aí ela não vai conseguir viver... espera só eu terminar de contar.. só um minutinho... então.. vamos colocar só um pouquinho ela aqui dentro para vocês poderem ver.. quem quiser olhar.. as características (...)
474	Menina	aí depois você vai soltar
475	Menina	eu quero
476	P	a diferença dos outros insetos – ô.. presta atenção.. psiu - diferente dos outros insetos.. a cigarra tem um olho BEM vivo.. e a cigarra.. ela faz um barulhinho (...)
477	Ra.	igual
478	Menino	igual a abelha
479	Ra.	igual faz
480	Cçs	{()
481	P	um barulhinho quase igual ao da abelha.. só que um pouquinho
482	Ri.	zzz ((imitando som de abelha))
483	P	isso mesmo ô Ri... um pouquinho mais forte e é... muitas pessoas falam que é um (...)
484	Menina	igual a... ()
485	P	{que é um CANto da cigarra
486	Cçs	{()
487	Menina	o que você falou?
488	P	então ela emite esse som
489	Mn.	já falou
490	P	ô Mn... posso?
491	Mn.	é ele lá
492	P	tá bom? fala Ga.
493	Ga.	eu já eu fui na praia.. eu tava brincando de futebol com o meu amigo.. aí eu tava indo lá pra água.. aí apareceu um desse
494	P	é? aí ô.. uma coisa importANTE que o Mi. falou.. que realmente (...)
495	Menina	muitas vezes
496	P	a ciGARra.. ela geralmente.. é fácil de encontrar.. na natureza.. grudada nos troncos das árvores.. tá? Então geralmente elas não FI::CAM cavadas no chão.. quem cava buraco no chão são as?
497	Cçs	formigas
498	P	formigas e quem mais?
499	Menino	as minhocas

500	P	as minhocas... as cigarras não... elas ficam geralmente grudadas nas árvores
501	Menino	pra...
502	P	e elas... quando elas se transformam em adultas... elas deixam uma tipo uma casca assim... então é muito comum a gente encontrar essas cascas grudadas nas árvores.. tá? e aí elas viram adultas e vivem só um pouquinho... depois elas morrem... já não ficam mais na natureza... elas são importantes porque elas servem de a-li-men-to para OUTROS bichinhos que vão comer.. tá? (...)
503	Ar.	ô pro.. ela vai morrer desse jeito
504	P	VOU passar
505	Menina	ô pro?
506	P	NÃO QUER pegar o pote não pre-CI-sa... fala La.... não quer falar? fala.. NÃO precisa levantar a mão gente porque não vai pôr na mão dessa vez.. ela tá dentro do pote. Então eu vou passa::::r e aí vocês podem olha::::r ((começa a passar um pote de plástico transparente e tampa, em que se encontra a cigarra, até turno 609))
507	Menino	não precisa ter medo dela
508	P	é.. não precisa ter medo
509	Menina	ô pro?
510	Menina	ô pro.. depois você vai deixar
511	Menino	eu quero ver
512	Menina	tá parecendo
513	P	tá parecendo o que?
514	Menina	não tá viva
515	P	mas ela tá VIVA... ela não tá viva? ela não voou?
516	Menina	voou
517	Menina	{ela voou
518	Menina	{mas parece
519	Cçs	{()
520	Menina	com ela
521	Ra.	ô pro? você vai deixar ela voar por aqui?
522	P	não.. lá fora ((gesto com o braço pra janela))
523	Menina	ô pro?
524	Cçs	{()
525	Menina	ô pro?
526	P	oi ô.. ela não pode ficar muito tempo fechada.. tem que ir andando
527	Ra.	porque se não ela.. porque senão ela perde o ar
528	P	não...
529	Cçs	{()
530	Ra.	porque senão ela perde o ar e depois morre
531	P	isso.. então vai passando
532	Cçs	{()
533	P	não balance a coitada.. aí você vai assustar

534	Cçs	{{ ()
535	P	passa para lá
536	La.	() (debaixo dela pro)
537	P	é.. ela virou agora né.. o que tem debaixo dela?
538	Menina	as asas
539	Menino	olha
540	Cçs	()
541	P	as asas estão embaixo? ((começa a tirar fotos para o portfólio))
542	Cçs	não
543	Menina	não.. é o corpo
544	Cçs	()
545	P	é o corpo
546	Cçs	()
547	Menina	dá pra ele
548	Cçs	()
549	Menino	não quero, tô com medo
550	Cçs	()
551	Menina	ô pro?
552	Menina	tia?
553	Menina	au au au
554	Menino	Pe. sai
555	Cçs	{{ ()
556	Menina	eu também vou pegar
557	Cçs	{{ ()
558	Menina	ô pro?
559	Cçs	{{ ()
560	Mn.	para Mi. PÁ-RA
561	Cçs	{{ ()
562	P	Ô.. continua sentando igual não é para sair da roda
563	Menina	ô meu
564	P	Mi.
565	Cçs	{{ ()
566	Menino	o que ela tá olhando?
567	P	ô Ki... não é para balançar tanto a coitadinha
568	Cçs	()
569	P	ô.. passa para o próximo porque ela não pode ficar muito tempo aí dentro
570	Cçs	()
571	Menino	ô pro?
572	Menina	colocou o olho nela
573	Cçs	{{ () ((muito alto))
574	P	não quer? passa para o lado
575	Cçs	{{ ()
576	Menino	eu não tenho medo
577	Menina	eu também sou assim
578	Cçs	{{ ()

579	Menino	me larga
580	P	aguarda sua vez chegar
581	Menina	ô pro.. mas ela
582	Menina	vai sentar
583	Cçs	{{ ()
584	Menino	vai logo
585	Cçs	{{ ()
586	Cça	() Be.
587	P	ô a Be quer fazer um comentário... fala
588	Be.	ela pegou... ()
589	P	pegou o que?
590	Be.	()
591	P	ah::: ela pegou e soltou areinha... ela tava na areia quando colocou aí ela soltou um pouco da areia né... que estava grudada no corpinho dela
592	Menino	eita
593	P	tem que ficar em silêncio para ouvir (né o que o colega)
594	Menina	()
595	P	é tem que esperar a vez dela
596	Menina	ô pro?
597	P	vamos (ouvindo)... o Mi. não QUER olhar
598	Menino	Mi. não quer olhar porque ele tá com medo
599	Menino	o Mi. é medroso
600	P	((termina de tirar fotos)) não pode falar assim do colega.. é um direito dele não querer olhar né?
601	Menina	ô pro?
602	Menino	é porque ele tá com medo
603	P	tem coisas que nós gostamos e coisa que nós não gostamos.
604	Menino	então eu
605	P	ó vamos ouvir o Ri.... fala Ri.
606	Ri.	o problema da minha casa é a minha tia... eu.. e o tio... () a aranha no chão... mas um inseto desse tamanho
607	P	nossa.. você viu um inseto de que tamanho Ri.?
608	Ri.	desse ((indicando o tamanho com os braços estendidos))
609	P	((recolhe o pote com a cigarra)) desse tamanho? sério? de verdade?
610	Menino	deixa eu ver
611	Ri.	assim ó ((repete o gesto de indicar o tamanho do inseto que disse ter visto))
612	P	no:::ssa.. ô por que não estamos sentados da forma que é para sentar?
613	Cçs	{{ () ((levantando e andando em direção da professora))
614	P	não.. NÃO NÃO NÃO NÃO NÃO NÃO NÃO NÃO
615	Cçs	{{ ()
616	P	pode sentar.. todos sentados.. pode sentar
617	Cçs	{{ ()

618	Menino	pro? pro?
619	P	vocês gostaram de ver o inseto?
620	Menino	sim
621	Cçs	si:::m ()

Segmento 3 – dispensa da roda.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
622	P	então vamos lá? cada um voltando para o seu lugar
623	Cçs	()

Identificação dos interlocutores:

Professora: P.

As meninas: Ia., La., Ra., Ma. H., Is., So., Ki., Mn., La. E., An. B., Sa., Be.

Os meninos: An., Ri., Ar., Ga., Gu., Mi. T., Io., Vi., Da., Pe. X., Ma., Pe. P., Mi. C., Jo. P. Iq.

APÊNDICE B

Transcrição da roda de conversa 2 - *Caixa Surpresa*

Segmento 1 – organização para a roda.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
1	Cçs	(...)
2	P	VAMOS lá (...)
3	Cçs	((correm para sentar em círculo no chão))
4	P	formar a roda.. sentando em roda... DE-VA-GAR, sentando.. formando um círculo... chega para trás.. senão não dá para formar o círculo... chega para trás Gu... chega para trás Ra... vocês estão em fila.. mais para frente... Sa... chega para trás... chega para trás Vi. H.... não é para trocar de lugar.. dá licença... ((empurrando cadeiras e mesas para mais perto das paredes)) chega para trás, Pe.... chega para trás Jo.... Je... chega para cá.. chega para trás.. chega para trás Sa... chega pra trás Ar.... chega para trás Mi.... Ô Vi. E... não é para ficar apertando... perNinha cruZAda...vamos... PRONto? todos senTAdos?
5	Cçs	si:::m
6	P	chega mais para trás.. por favor... chega mais para lá Sa... chega pro lado.. pro lado lá... Mi.... fique aí você
7	Cçs	{{(...)}}

Segmento 2 – roda de conversa *Caixa Surpresa*.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
8	P	bom.. HOJE nós vamos trabalhar sobre o que está dentro da caixa (sentando no chão, com uma caixa do tamanho de uma caixa de sapatos na mão; a caixa está embrulhada em papel amarelo))
9	Cçs	É?
10	P	É.. tem algo aqui dentro da caixa e nós vamos conversar sobre isso.. MAS primeiro eu vou passar a caixa.. pode balançar.. pode OUVIR... mas vamos fazer um combinado.. não é pra falar o que É... combinado?
11	Cçs	{{(...)}}

12	Cçs	si:::m
13	P	pode dizer o que tem dentro da caixa?
14	Cçs	nã:::o
15	P	então o nosso combinado.. tá? então.. todo mundo vai olhar
16	Ar.	{É segredo, né?
17	P	isso.. é um SEGREDO.. igual ao Ar. falou.. é segredo... só depois que abrir é que nós vamos ver o que é
18	Cça	tia?
19	Cçs	()
20	Ra.	a gente não sabe o que é
21	P	isso.. por enquanto nós não sabemos
22	Cçs	()
23	Be.	é segredo
24	P	segredo ninguém fala.. isso mesmo...
25	Ka.	tia.. segredo NOsso
26	P	segredo nosso aGOra.. tá bom? e aí QUANdo chegar em mim no-va-MEN-te.. aí eu vou ouVIR vocês.. tá BOM?
27	Cçs	tá
28	P	combinado?
29	Cçs	combinado
30	P	então a primeira rodada é só para ouvir e pensar.. o QUE será isso? quem já SOUBER.. guarda pra você assim ó ((gesto de fechar a mão em frente à boca, em seguida, passa a caixa para Lu., sentado do seu lado esquerdo))... vamos ver quem é que consegue guardar esse segredo
31	Lu.	((chacoalha a caixa))
32	Cçs	((olham e ouvem atentamente))
33	P	vai para o próximo
34	Lu.	((passa para Be., do seu lado esquerdo))
35	Cçs	((passam a caixa de mão em mão, chacoalhando-a até o turno 126))
36	P	pode sentir a caixa... vai passando
37	Jm.	eu já sei
38	P	é o nosso segredo.. não pode falar ((falando baixinho com indicador em frente à boca))... depois eu vou perguntar
39	Cça	{só você sabe né?
40	P	é.. eu sei porque eu guardei né... será que foi eu que guardei?
41	Algumas cçs	si:::m
42	Algumas cçs	{nã:::o
43	P	e se eu não sei também? ((mimetizando dúvida))
44	Ju. R.	nem eu sei
45	P	não sabe? olha o nosso combinado.. Ju. ((R.)).. senTAdo de perninha cruzada
46	Algumas cçs	(...)
47	P	olha o combinado.. Ra.... vamos ve::r

48	Cça	eu SEI o que é
49	P	mas NÃO POde falar
50	Cça	eu também
51	P	vai passando ((gesto com braço na direção em que a caixa deve ser passada))
52	Algumas cçs	eu também
53	P	psh.. ô ((com indicador em frente à boca))... vamo deixar o colega adivinhar ((falando baixinho, com indicador em frente à boca))
54	Cça	eu também sei.. eu também sei.. é um livro
55	P	não pode falar, olha o nosso combinado ((falando baixinho, olhando para a criança que tinha falado))
56	Sa.	((sai de sua posição na roda))
57	P	senta.. Sa.
58	Sa.	((reassume seu lugar))
59	Cça	o papel tá voando ((ri))
60	P	() é.. já estão tirando o papel ()
61	Cça	tá voando
62	Cçs	()
63	P	((a caixa volta para ela e ela a chacoalha exageradamente))
64	Cçs	((risadas e palmas))
65	Pessoa fora da área de gravação	()
	P	((virando para essa pessoa e dividindo a atenção entre ela e o grupo))
66	P	O QUE vocês acham que é isso?
67	Cça	chocalho.. chocalho
68	Cça	é um (...)
69	Algumas cçs	chocalho
70	Jm.	chocalho.. chocalho
71	P	um chocalho... quem acha que é outra coisa?
72	Cça	é um chocalho
73	Cças	CHOCALHO ((algumas saem de seus lugares na roda em direção à caixa))
74	P	((voltando para o grupo)) Ó ((fazendo com a mão gesto de parar)) levanta a mão para falar ((indicando com o braço para as crianças sentarem))
75	Cça	chocalho
76	Cçs	{{ ()
77	P	Ô... ps... parou ((fechando a mão levantada)) vou (...)
78	Pessoa fora da área de gravação	()
79	P	((novamente dividindo a atenção entre a pessoa e o grupo))
80	Cçs	{{ ()
81	P	Ó.. vamos lá.. vou começar por aqui... Be... fala.

82	Pessoa fora da área de gravação	{()
83	P	((virando a cabeça para a pessoa, fazendo com a cabeça que sim, depois voltando para Be.))
84	Be.	é um chocalho
85	P	um chocalho... quem mais quer falar aqui? ninguém? Fala
86	Cçs	eu eu eu ((com as mãos levantadas))
87	P	o Br. agora...
88	Br.	pandeiro
89	P	um pandeiro o Br. acha... quer falar? fala.. ((indica com o braço estendido))
90	Cça	um pandeiro
91	P	fala
92	Cça	tambor
93	P	um tambor.. alguém aqui?
94	Algumas cçs	eu ((com as mãos levantadas))
95	P	fala ((indicando com o braço estendido))
96	Cça	eh::...
97	P	vai pensando depois eu volto em você.. aqui quem quer falar levanta a mão
98	Cçs	EU
99	P	{{(baixinho)) não é para gritar.. é para levantar a mão.. e quem não tiver no combinado eu não vou perguntar.
100	Várias cçs	eu
101	P	só quem tá no combinado.. que é sentado.. perninha cruzada... esse que é o combinado
102	Várias cçs	eu eu
103	Gu.	eu acho que é um livro barulhento
104	P	um livro barulhento.. fala Sa....
105	Sa.	{()
106	P	((para cças do outro lado da roda)) é só chegar para trás
107	Sa.	...
108	P	já volto em você.. fala Is.
109	Is.	eu acho que é um microfone... microfone
110	P	o quê?
111	Is.	microfone
112	P	microfone?
113	Is.	((faz com a cabeça que sim))
114	P	fala Jm.
115	Jm.	um violão
116	P	fala Bo.
117	Bo.	um violino
118	P	Ju. quer falar? fala
119	Ju.	uma flauta
120	P	uma flauta
121	Ju.	((faz com a cabeça que sim))

122	P	fala... la... a La. quer falar?
123	La.	um pandeiro
124	P	fala
125	Cça	um chocalho
126	P	vai Br.... Ó.. não esquece que o Br. falou do pandeiro... vamos ver se o Br. vai adivinhar
127	Br.	{{(levanta e vai em direção à porta, que fica fora da área de gravação, onde uma pessoa o aguarda))
128	P	pena que ele tem que ir embora porque tá com dor né Br.? Tchau.. melhoras pra você.. alguém aqui? só levanta a mão.. fala Ma.
129	Ma.	uhm::m ()
130	Pessoa fora da área de gravação	{{ ()
131	P	vou pegar a chave aqui.. ((olhando para a câmera, depois para as crianças)) NÃO é pa pôr a mão
132	Be.	não é para pegar.. não pode
133	Algumas cçs	não é para pegar
134	Be.	parou.. parou.. ((olhando para o grupo, estendendo os braços))
135	P	ô.. ô.. presta atenção.. vamos pensar..
136	Cçs	{{ ()
137	Be.	parou ((impedindo com o braço o Sa., que tinha saído do lugar, chegar à caixa))
138	Menino	para
139	Be.	senta Sa.
140	Cçs	(...)
141	P	olha o combinado.. o combinado é perninha cruzada..
142	Ma.	((levanta e vai em direção à professora))
143	Cçs	(...)
144	Ma.	ô pro? posso ir ao banheiro?
145	P	pode.. vamo lá.. vai Ma. E... fala Mi.
146	Mi.	uma bateria
147	P	uma BATERIA.. fala Vi... fala Vi.... Vi... você levantou a mão e não quer falar?
148	Jm.	{bateria faz tututututu
149	P	fala Ar.
150	Ar.	bateria
151	P	bateria... olha o suspense agora... ((começa a desembulhar a caixa até o turno 184)) sentado.. olha o combinado
152	Cça	eh:::
153	P	perninha cruzada.. senta
154	Ra.	((aproxima-se da caixa))
155	P	sentado Ra., senão a Vi. não consegue ver
156	Cçs	{{ ()

157	P	{chega para trás, chega para trás
158	Ra.	()
159	P	por i.. por isso que tem que sentar direito
160	Cçs	{()
161	P	chega para trás... vamos lá...
162	Cça	ai que da hora:::
163	Sa.	faltou eu
164	P	fala Sa.... pode ir falando
165	Sa.	eu acho que é...
166	Cça	ô pro?
167	P	o Sa. tá falando... e aí Sa... o que cê acha?
168	Sa.	que... um tambor
169	P	um tambor... fala Pe. Mi.
170	Pe. Mi.	eu acho que é um...
171	Cçs	{()
172	P	{vamos ouvir o Pe. Mi... Ô Ra.... sem apertar o colega.
173	Cça	ô pro?
174	P	você acha que é o QUE Pe. Mi.?
175	Pe. Mi.	um tambor
176	P	um tambor?
177	Da.	ô pro?
178	P	oi Da.
179	Da.	eu acho que é um brinquedo de ônibus
180	P	então vamos descobrir agora... quem é que conseguiu... e o combinado foi o QUE?
181	Menino	guardar segredo
182	P	guardar segredo e sentar como?
183	Cçs	perninha cruzada {perninha de índio
184	P	agora o primeiro.. PARABÉNS.. vocês sabem guardar segredo.. muito be::::m.. agora vamos descobrir quem acertou ((tira pandeiro da caixa e o chacoalha))
185	Cçs	(()) ((risadas e palmas))
186	P	quem sabe o nome disso?
187	Cçs	PANDEIRO
188	Ma.	((volta para a roda))
189	P	pandeiro... isso... um pandeiro... olha.. alguém tem esse instrumento em casa?
190	Cça	eu tenho
191	Cçs	{E::::U
192	Sa.	((levanta))
193	P	não precisa levantar.. pode sentar lá...
194	Cçs	{()
195	Cça	eu tenho um violão
196	P	É? então vamos ouvir sobre o pandeiro
197	Cçs	{()

198	P	não.. sentando lá... gente.. olha para
199	Cçs	{{ ()
200	P	não.. É sentados.. sentados
201	Cça	pro? pro?
202	P	sentado
203	Cça	pro? pro? (...)
204	P	psiu.. senta Ra.... calma a sua vez Ar... espera
205	Ma.	((levanta e vai em direção à professora)) pro?
206	P	senta Ma.
207	Ma.	ela me beliscou
208	P	senta Ma.... ls. tira o dedo do ouvido.
209	Menino	((levanta e pega o crachá do banheiro)) eu quero ir no banheiro
210	P	olha só.. ESse aqui é um pandeiro que eu peguei aqui da bandinha... deixa eu falar primeiro.. calma... chega para trás Ra.... eu peguei aqui.. da bandinha da escola pra mostrar para vocês
211	Cça	pro?
212	Cça	eu vi
213	Cça	tia?
214	P	deixa eu falar primeiro... então esse aqui ô é o que faz parte da bandinha da escola.. dos instrumentos musicais
215	Cça	são legais
216	P	chega para trás Ra... ele quer ver também... mais um pouquinho
217	Cça	ô pro?
218	P	deixa eu falar primeiro.. espera um pouquinho... então ô.. geralmente.. utilizado pelo adulto.. ele é maior né? feito o aro.. essa parte aqui ó ((mostrando))
219	Cçs	{{ ()
220	P	que forma geométrica é isso aqui?
221	Algumas cçs	um círculo
222	P	um cí::r-cu-lo, muito bem... ESse aro ((percorrendo com a mão)).. geralmente ele é feito de madeira.. e em alguns lugares ao INVÉS de ser PLÁstico
223	Cça	{{ () na loja
224	P	ao invés de ser PLÁstico isso aqui, alguns lugares usam COURO.. e aí o nosso projeto.. lembra? a gente tá falando sobre a África.. mas esse aqui não é um instrumento de origem africana... quem TROUxe para cá foi um povo lá:::: de Portugal... só que aí.. o pessoal da África.. os negros da África que vieram para cá.. para o Brasil.. eles usavam isso aqui porque ele é pequeno e dá pra levar para qualquer lugar... e aí eles usavam para algumas músicas que hoje em dia a gente também usa para essas músicas.. que é o SAMBA... vocês conhecem o samba?
225	Cçs	SI::::M

226	P	então ó.. agora eu vou escutar vocês... então... oi.. fala?
227	Be.	o samba é para dançar
228	P	um samba é para dançar.. muito bem... e aí no samba tem vários instrumentos musicais.. inclusive o? ((chacoalhando o pandeiro))
229	Cçs	pandeiro
230	P	pandeiro... Ju. R. queria falar sobre o pandeiro... fala Ju. ((R.))
231	Ju. R.	ô pro.. o meu pai.. ele tinha um pandeiro quando ele era pequeno... e até agora quando ele é grande.. ele até tá com ele
232	P	aí que legal.. agora o Ar. queria falar.. pode falar
233	Ar.	ô pro, sabia que eu tenho um lá na chácara ¹ ?
234	P	um pandeiro lá na chácara? e você toca? seu pai também toca Ju.?
235	Jm.	ô pro?
236	P	seu pai sabe tocar?
237	Jm.	ô pro? eu tenho um pandeiro gigante
238	P	um de cada vez.. espera aí... você tem o QUE?
239	Jm.	um pandeiro gigante
240	P	COMO que é um pandeiro gigante?
241	Jm.	assim ((indicando com os braços estendidos o tamanho))
242	P	ele é grande desse JEITO? É MESMO? e quem toca esse pandeiro gigante?
243	Jm.	eu
244	P	voCÊ que toca?
245	Jm.	((faz com a cabeça que sim))
246	P	você sabe tocar? oi? ((virando para Be.))
247	Be.	eu tenho um pandeiro grande desse tamanho.. e eu toco
248	P	aí.. olha só... aí eu pesquisando.. eu descobri (...)
249	Cça	ô pro? ô pro? eu tenho.. eu tenho um desse pandeiro
250	P	um pandeiro desse?
251	Cça	tia?
252	P	espera.. um de cada vez
253	Cça	ô tia? ô pro?
254	Cça	ô tia?
255	P	um pandeiro?
256	Cça	tia?
257	P	ô.. a regra é perna cruzada e sentado
258	Gu.	pro?
259	P	o quê Gu.?
260	Pessoa fora da área de gravação	{{ ()
261	Gu.	...() comprou um brinquedo

¹ Chácara é um terreno grande em frente à escola, onde há algumas casas de alvenaria e muitos barracos de madeira. Vários alunos moram lá.

262	P	acha o que Gu.? Ra... senta e cruza a perna... fala Gu.
263	Gu.	a minha mãe deu um monte de brinquedo
264	P	É? senta Ar.... aí ó.. existem também.. e eu não SABIA.. e vou contar para vocês... porque eu nunca tinha visto e tava lá escrito na internet quando eu pesquisei
265	Sa.	((puxa o colega sentado ao lado))
266	P	né SA.? deixa eu te contar também.. viu Sa... pra você participar... além de ter um pandeiro assim em forma assim circular.. em forma circular.. também tem um pandeiro que ele é quadrado.. não sabia gente... achei superinteressante e quero compartilhar com vocês... E AGORA para fi-na-li-ZAR.. vou passar pra vocês o pandeiro... fala
267	Cça	é que ontem eu fui na casa do meu padrinho aí eu vi um cantor
268	P	e aí o pandeiro geralmente ele é batido ó.. com a mão(...)
269	Cçs	pro? pro?
270	Algumas cçs	((palmas))
271	Is.	{você sabe que quando eu era pequena (...)
272	P	não precisa bater palma.. não pedi pra bater palma.. fala Is....
273	Is.	quando eu era pequena.. minha irmã me dava mamadeira quando eu era pequena
274	P	então é.. o pandeiro (...)
275	Cça	pro?
276	P	deixa eu explicar rapidinho.. só um minutinho... O pandeiro ele não é batido não é com as duas mãos.. UMA MÃO segura-se aqui no aro e a OUTRA bate aqui ó (...)
277	Cça	no couro
278	P	isso.. nossa parte é de plástico nesse caso... aí você bate ó.. em cima e embaixo
279	Cça	embaixo
280	P	e aqui ó.. serve para fazer uns barulhinhos ó.. tá? então eu vou passar.. vou começar por aqui
281	Cça	pro? pro?
282	P	fica à vontade ((passa o pandeiro pelo lado contrário que a caixa foi passada))
283	Cçs	((passam o pandeiro de mão em mão e tocam até o turno 287))
284	Cça	pro? sabia que eu tocava violão?
285	P	tocava violão? parou por que?
286	Sa.	ô pro? ô pro? ((levanta do lugar))
287	P	senta para trás Sa. ((recebe o pandeiro de volta)) muito bem.. ENTÃO hoje nossa roda foi sobre O?
288	Cçs	PANDE::IRO ()
289	Ju. R.	ô pro? esse pandeiro é uma roda
290	P	É.. o pandeiro é uma roda.. mu:::ito be:::m.. parabéns
291	Cçs	{()

Segmento 3 – dispensa da roda.

Turnos	Interlocutores	Transcrição do texto oral
292	P	muito bem.. agora pode ir para o lugar ()... vamo
293	Cçs	{{ () ((voltando para os lugares nas mesas, arrastando cadeiras))
294	P	de-va-gar

Identificação dos interlocutores:

Professora: P.

As meninas: Sa., Ra., Be., Ka., Ju. R., Is., Ju., La., Ma.

Os meninos: Gu., Ra., As., Vi. H., Jo., Je., Mi., Vi. E., Ar., Lu., Jm., Pe., M., Br., Da.