

Artigos

A reformulação do discurso em contexto pedagógico: análise de um corpus oral de interações entre professor e alunos na aula de Português

The reformulation of discourse in a pedagogical context: analysis of an oral corpus of interactions between teacher and students in Portuguese lessons

Célia Barbeiro¹
Carla Almeida²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar a reformulação enquanto estratégia discursiva no contexto específico de ensino-aprendizagem do Português, à luz do modelo da Sociolinguística Interacional. Pretende-se contribuir para o conhecimento das interações verbais que aí se desencadeiam. Adotando a perspetiva daquele modelo teórico, analisa-se o mecanismo conversacional de reformulação, em contexto pedagógico, na coconstrução da aprendizagem do Português Europeu, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, num total de quarenta e quatro alunos. Os resultados do estudo revelam que a reformulação ocorre com muita frequência na fase de desenvolvimento da aula e faz parte das rotinas verbais dos participantes – professor e alunos – na sala de aula, constituindo uma estratégia de envolvimento conversacional, fundamental para toda a compreensão linguística nas interações pedagógicas. Nas aulas, a reformulação visa reparar problemas comunicativos, como erros ou mal-entendidos, e melhorar a compreensão do sentido dos textos para uma efetiva aprendizagem da língua portuguesa enquanto língua materna.

Palavras-chave: *Sociolinguística Interacional; contexto pedagógico; reformulação; envolvimento conversacional.*

1. Universidade de Coimbra, Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, Coimbra, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-7277-9573>. E-mail: celiapb7@gmail.com

2. Universidade Aberta de Portugal, Departamento de Humanidades; Universidade do Porto, Instituto de Sociologia, IS-UP, Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1682-5106>. E-mail: calmeida@uab.pt

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse reformulation as a discursive strategy in the specific context of teaching and learning Portuguese, to contribute to the extant knowledge of the verbal interactions that take place in the classroom. To this end, we used the interactional sociolinguistics framework to analyse the conversational mechanism of reformulation, in a pedagogical context. More specifically, we look at the co-construction of the learning and teaching of European Portuguese, in two 5th grade classes, which total 44 students. Results show that reformulation occurs very frequently in the development phase of the lesson and is part of the verbal routines of the participants – teacher and students –, constituting a strategy of conversational involvement, which is fundamental for all linguistic understanding in pedagogical interactions. In class, reformulation aims to repair communicative problems, such as errors or misunderstandings, and to improve understanding of the meaning of texts for the effective learning of Portuguese as a mother tongue.

Keywords: *Interactional Sociolinguistics; pedagogical context; reformulation; conversational involvement.*

I. Introdução

No desenvolvimento das interações, as relações interativas e interlocutivas são estabelecidas por meio de “estratégias de *alinhamento* delineadas pelos participantes” (Almeida, 2012, p. 237), entendidas, em sentido lato, como a relação que se estabelece entre estes últimos no que diz respeito à gestão da vez de elocução e à manutenção da *ordem interacional* de um discurso em contexto ou, num sentido específico, em função do posicionamento dos interactantes em relação a um tópico específico (Almeida, 2012, p. 237). Estudar o discurso pedagógico pressupõe analisar o conjunto de práticas discursivas que, na sala de aula, realizam o desenvolvimento da linguagem. Trata-se de um discurso especializado pelo tipo de relações que estabelece com outros níveis de discurso pedagógico caracterizado por fatores particulares da interação verbal. Nas aulas, a interação verbal configura-se como “prática comunicativa especializada” (Castro, 1991, p. 57), dada a “especificidade do contexto pedagógico de comunicação” (Castro, 1991, p. 64), em que a situação comunicativa pode ser definida como “um contexto formal de interacção” (Sousa, 1993, p. 20). No processo de ensino e aprendizagem, alunos e professores, em conjunto, procuram um

consenso e um compromisso para a construção da *ordem interacional*, tendo em consideração os enquadramentos sociais, os papéis discursivos e os rituais verbais (Almeida, 2012), que condicionam a relação interlocutiva dos participantes.

O nosso estudo baseia-se nos pressupostos do modelo da Sociolinguística Interacional (doravante SI), uma teoria que procura estudar a natureza comunicativa dos processos interpretativos (Gumperz, 1997, p. 2), constituindo os fatores contextuais e socioculturais o centro da análise da competência comunicativa (Gumperz, 2001, p. 218). No modelo da SI, a linguagem é uma construção interacional, constituída por dinâmicas de trocas verbais, em que o *envolvimento conversacional* (*conversational involvement*, segundo Gumperz, 2002, p. 2) é a base da compreensão linguística (Gumperz, 2002, p. 2). Neste sentido, o sucesso da interação depende do modo como os participantes a coordenam e dos *indícios de contextualização* (ou “contextualization cues”, segundo Gumperz, 2002, p. 131) que utilizam, sendo, por isso, responsáveis pela *interpretação* dos enunciados comunicados em interação. A análise do discurso pedagógico baseia-se no contexto cultural, social e situacional específico da sala de aula (Gumperz, 2002), no qual os interactantes assumem “identidades discursivas” (Almeida, 2012) ligadas a tarefas como *perguntar* e *responder* e a outras ações relevantes para a sequencialidade discursiva (Almeida, 2015, p. 65). De entre essas ações, destacamos a *reformulação* pela importância de que se reveste na aula de Português como Língua Materna. As relações retóricas e discursivas são estabelecidas por atos ilocutórios específicos que vão afetar o “conteúdo” ou condições de verdade das sequências em que ocorrem e permitem “dar conta de um vasto conjunto de fenómenos linguísticos” (Sousa, 2015, p. 26), entre os quais a *reformulação*.

O modelo da SI preconiza a análise das “estratégias discursivas” (Gumperz, 2002) que são desenvolvidas nas interações verbais. No contexto pedagógico, é pertinente a reflexão sobre o modo como essas interações contribuem para a aprendizagem e o sucesso escolar. Deste modo, o presente texto tem a finalidade de analisar a *reformulação* enquanto estratégia discursiva no contexto de ensino-aprendizagem do Português Europeu, no quadro do ensino de Português como Língua Materna, à luz do modelo da SI, pretendendo contribuir para o conhecimento da construção das interações que aí se desencadeiam. Tendo em consideração que o estudo das sequências discursivas visa conhecer o modo como a linguagem transmite significado em interação (Tannen, 2005, p. 205), analisaremos a estratégia

de *reformulação* em contexto pedagógico, na fase de desenvolvimento da aula, e demonstraremos que esta estratégia constitui um mecanismo discursivo gerador de *envolvimento conversacional* importante para a construção da estrutura das sequências discursivas e das interações que se estabelecem na relação pedagógica entre professor e alunos e, por conseguinte, para a aprendizagem de uma língua materna.

2. A estratégia conversacional de *reformulação*: perspectiva teórica e variação em contexto interlocutivo

Na aula de Português, é comum os professores reconstruírem ou reformulem o discurso, o seu e o dos alunos, constituindo uma estratégia conversacional que, regularmente, organiza a troca interacional em contexto pedagógico. O fenómeno discursivo de *reformulação* tem sido analisado por diversos autores (Gülich & Kotschi, 1983) que destacam a sua dimensão sequencial e interativa (Fonseca, 1994), assumindo-se como “uma operação metadiscursiva pela qual um falante reelabora um enunciado movido pela intenção de tornar mais inteligível o seu discurso, reduzindo eventuais riscos de incompreensão por parte do interlocutor” (Lopes, 2014, pp. 34-35). Os atos de reformulação são “actos de composição textual/discursiva” (Fonseca, 1994, p. 127), de natureza metalinguística/metacomunicativa. Com os marcadores discursivos de reformulação, o locutor faz a gestão do sentido do discurso (sempre em cooperação com o alocutário), “codificando uma instrução sobre como integrar o segmento que introduzem numa representação mental coerente do discurso, guiando, por conseguinte, o processo interpretativo” (Lopes, 2014, p. 34). No contexto da sala de aula, o ato de *reformulação* coocorre regularmente na interação entre professor e aluno(s). Com efeito, Pégaz-Paquet (2009) refere que este facto da reformulação permite que os professores aproximem o discurso dos alunos da chamada língua padrão: “La reformulation à l’école est une pratique assez courante lorsqu’il s’agit de celle l’enseignement qui reprend les énoncés de ses élèves afin de leur proposer une forme plus ‘correcte’, plus proche de la langue cible que l’école doit enseigner” (Pégaz-Paquet, 2009, p. 81). No contexto escolar, *reformular* designa uma operação linguística que consiste em manter uma invariante semântica do *enunciado fonte* num novo enunciado e que tanto se encontra na oralidade como na escrita (Pégaz-Paquet, 2009, p. 83). Nesta perspectiva, a *reformulação* engloba desde a simples repetição a uma verdadeira reformulação por paráfrase, com mudanças lexicais e

alterações de categorias gramaticais ou ainda por meio da reconstrução total do enunciado fonte. No que respeita à utilização da *reformulação* em contexto, a autora apresenta dois eixos principais de trabalho: o contexto de aprendizagem com as interações didáticas, por um lado, e a linguagem científica, por outro lado. É na oralidade que a situação de ensino é mais ativa, pois corresponde a situações de produção colaborativa e a carga cognitiva é claramente menos pesada (Pégaz-Paquet, 2009, p. 86). Segundo a autora, podemos dominar a língua cada vez que reformulamos, isto é, aprendendo a dizer a mesma coisa de maneira diferente (Pégaz-Paquet, 2009, p. 88).

No contexto académico, a *reformulação* pode ser definida como “(...) a process of textual reinterpretation: the speaker or writer re-elaborates a previous fragment of discourse presenting its contents in a different way” (Cuenca & Bach, 2007, p. 149). A *reformulação* é uma função discursiva complexa por meio da qual o locutor “re-expresses an idea” (Cuenca & Bach, 2007, p. 149) para ser mais específico e facilitar ao ouvinte a compreensão da mensagem transmitida. Por conseguinte, este mecanismo discursivo implica uma autorreflexão sobre a linguagem e é um sinal claro da sua função metacognitiva (Cuenca & Bach, 2007, p. 149). Para além desta função, a *reformulação* desempenha outras funções, uma vez que garante a coesão textual, facilita a progressão discursiva, permitindo reduzir eventuais defeitos comunicativos de um texto (Cuenca & Bach, 2007, p. 149) e possibilita a re-elaboração do conteúdo conceptual de asserções apresentadas anteriormente (Cuenca & Bach, 2007, p. 150). Com efeito, na linha de Blackmore (1993), Cuenca e Bach (2007) salientam que os autores/locutores reformulam o seu discurso para facilitar a comunicação e, especificamente, para contribuir para a compreensão e difusão dos conhecimentos especializados (Cuenca & Bach, 2007, p. 150). O discurso especializado geralmente é veiculado por meio de textos expositivos, sendo muito significativa a ocorrência de *marcadores discursivos*, em particular, no contexto das apresentações orais que “(...) seems to favour reformulation markers both in frequency and in variety” (Cuenca & Bach, 2007, p. 151). Deste ponto de vista, a *reformulação* é baseada numa “(...) equivalence operation so that two utterances (or groups of utterances) are shown as different ways to express a single idea (paraphrase)” (Cuenca & Bach, 2007, p. 152). Assim, no discurso académico especializado, a *reformulação* pode ser definida como uma função metalinguística do discurso com base na disjunção, ou seja, na formulação alternativa (Cuenca & Bach, 2007, p. 152).

No que diz respeito ao contexto da sala de aula, os interlocutores, professor e alunos, recorrem com frequência à *reformulação* discursiva, tendo em

vista não só corrigir ou reparar erros e problemas linguísticos que ocorrem na comunicação, mas também conduzir à representação dos acontecimentos de forma adequada ao enquadramento pedagógico (Creese, 2006, p. 439).

Assim, na perspetiva do linguista, a análise da *reformulação* constitui uma ferramenta para investigar as estratégias de compreensão e produção dos locutores, enquanto na perspetiva do locutor, a atividade reformuladora corresponde ao “trabalho” consciente ou não que ele faz para se aproximar o mais possível daquilo que ele considera que pode ou deve ser dito (Martinot & Romero, 2009, p. 14). Com efeito, Martinot (1994) refere que a *reformulação* é “(...) tout processus de reprise d’un énoncé antérieur qui maintient, dans l’énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s’articule le reste de l’énoncé, partie variante par rapport à l’énoncé source” (Martinot, 2009, p. 31). Para a autora, o interesse desta definição de *reformulação* consiste em caracterizar por meio de um princípio comum os pares de enunciados, o enunciado fonte e o enunciado reformulado, variando entre a repetição, a mudança de sentido e os diferentes tipos de paráfrases (Martinot, 2009, p. 31). Deste ponto de vista, a *reformulação* permite dar conta de uma grande parte dos procedimentos linguísticos de aquisição da língua (Martinot, 2009, p. 31).

Também Pons e Lopes (2014) definem a *reformulação* como uma operação metadiscursiva por meio da qual o locutor reelabora ou reformula um enunciado para facilitar a compreensão daquilo que realmente quer dizer ou para minimizar possíveis mal-entendidos comunicativos (Pons & Lopes, 2014, p. 105). De acordo com Nuñez *et al.* (2006), reformular consiste num processo (de reformulação discursiva) por meio da qual um emissor retoma um elemento discursivo anterior para o apresentar de outra forma e com uma função discursiva específica (Nuñez *et al.*, 2006, p. 476). A *reformulação* é assim uma operação enunciativa que revela o controlo da comunicação por parte do falante (Nuñez *et al.*, 2006, p. 476), constituindo um mecanismo de “servo control del mensaje, de responsabilidad directa del emisor del discurso” (Nuñez *et al.*, 2006, p. 476).

Deste modo, no presente texto, consideramos, na linha de autores como Menéndez (2002), que a *reformulação* constitui uma “operação de carácter multifacetado, em que se entrecruzam pontos de vista diferentes, que variam segundo a focalização se realiza por parte do enunciador, do co-enunciador, do receptor (...)” (Menéndez, 2002, p. 277).

Por ser uma operação complexa, interessa assim destacar os elementos linguísticos denominados *Marcadores Discursivos* (doravante, MDs) e que

permitem a formulação. Zuloaga (2015) define os marcadores discursivos como elementos linguísticos com função discursiva que têm origem em unidades léxicas ou locuções que podem ser anexadas a uma categoria gramatical com funções linguísticas próprias (Zuloaga, 2015, p. 153) e que possibilitam a *formulação*. Nas palavras da autora,

Tanto su función lingüística como su contribución al significado del texto cambian cuando estos elementos actúan como MD, ya que, por una parte, su proyección funcional rebasa el límite oracional en el que habitualmente operan los elementos de su categoría gramatical de origen y, por otra, su contribución semántica no reside fundamentalmente en su contenido concetual o en su función gramatical, sino en su capacidad de guiar las inferências del intérprete en el procesamiento de la información textual y de gestionar la interacción que se basa en un sucederse de actos lingüísticos.

(Zuloaga, 2015, p. 153)

Nesta perspetiva, a macrofunção interacional que agrupa todas as funções da interação face a face pode subdividir-se em três tipos, tendo em conta dois parâmetros fundamentais: (i) o papel que o falante ou ouvinte adota num determinado momento da conversação e (ii) a intenção que manifesta de mudar esse papel. De acordo com estes critérios, podem distinguir-se: a) as funções próprias do discurso de quem tem o turno da fala e, por isso, controla a interação num determinado momento: (i) funções que visam estruturar a alternância de turnos na conversação; (ii) funções que garantem que a mensagem é recebida e compreendida e (iii) funções para controlar o impacto que a mensagem pode ter no recetor; estando relacionadas com a eficácia interacional que os fenómenos da mitigação realizam e que podem visar efeitos de cortesia e de descortesia linguística; b) as funções realizadas por quem desempenha o papel de ouvinte sem pretender tomar o turno de fala, também designadas de contacto conversacional (função fática e função de expressão das emoções que a informação transmitida pelo locutor provoca no alocutário); c) as funções realizadas pelo ouvinte que tem a intenção de abandonar este papel e passar a tomar o controlo da conversação ou funções reativas como: (i) a resposta colaborativa ou manifestação de acordo com o que foi dito anteriormente; (ii) a resposta reativa com a função de manifestar desacordo, desaprovação ou censura em relação ao que foi dito no turno anterior, e (iii) a solicitação de esclarecimento, que geralmente ocorre na sobreposição da vez do locutor e o obriga a *reformular* o seu discurso (Zuloaga, 2015, pp. 161-162). E é, precisamente, no âmbito da função reativa da reformulação que se abre uma multiplicidade de recursos linguísticos.

Entre os recursos de *reformulação* destacam-se o uso de sinónimos, hipónimos, repetições léxicas, frases explicativas, verbos com função metalinguística e marcadores de reformulação (Nuñez *et al.*, 2006, p. 477), entre outros. Os marcadores de *reformulação* constituem mecanismos pragmático-discursivos de tipo retórico que guiam, de acordo com as suas propriedades morfosintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que ocorrem na comunicação (Nuñez *et al.*, 2006, p. 477): “Cada unidad reformulativa se compone tanto de un núcleo estable de información como de rasgos parametrizables en función del contexto en que cada unidad aparece” (Nuñez *et al.*, 2006, p. 477).

As operações de *reformulação* no discurso podem ser *parafrásticas* e *não parafrásticas* (Negroni & Marta, 2009, p. 48). As *reformulações parafrásticas* não são necessariamente introduzidas por marcadores de reformulação e indicam equivalência entre as duas formulações; as *reformulações não parafrásticas* implicam uma mudança de perspectiva enunciativa e aparecem sempre sinalizadas por um marcador que as introduz. No caso da reformulação parafrástica não estar marcada pela presença explícita de um reformulador, ela caracteriza-se pela reiteração de algum aspeto de ordem sintática ou terminológica da primeira formulação (Negroni & Marta, 2009, p. 48).

A *reformulação* é uma operação discursiva limitada por duas operações de base gramatical (embora não necessariamente oracional), a paráfrase, por um lado, e a correção, por outro (Pons, 2017, p. 169). Na interação, as *reformulações* são mecanismos que visam reparar o discurso sempre que surgem problemas, mal-entendidos, erros e “other infelicities” (Hayashi *et al.* 2013, p. 1), constituindo estratégias conversacionais frequentes no quotidiano. Tal como acontece na conversação do dia-a-dia, como iremos ver, na sala de aula, os problemas na comunicação face a face requerem a realização de “trocas reparadoras” (Goffman, 1973), como atos de *reformulação* e retificação (Almeida, 2012, p. 164), entre outros. As práticas através das quais os participantes iniciam e gerem a *reformulação* estão organizadas por referência ao turno que apresenta problemas (Hayashi *et al.*, 2013, p. 9).

3. Metodologia

A sala de aula de Português configura-se num contexto institucional específico de interações com enfoque em excertos de discurso oral. De

acordo com critérios de amostragem sociológicos (Gumperz, 2002, p. 24), o presente estudo tem por base um *corpus* constituído por interações verbais registadas (em áudio) e transcritas, ocorridas num conjunto de 36 aulas de Português (Língua Materna) de 90 minutos em Portugal. As aulas foram lecionadas por três professoras: a professora titular da turma e duas estagiárias a realizar a prática pedagógica, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. As turmas pertencem a uma escola da região centro de Portugal, da rede de ensino público. O número de alunos numa turma é de 25 e de 19 na outra, perfazendo um total de 44 alunos participantes.³

A gravação áudio foi realizada nas duas turmas por uma das investigadoras, numa das quais exercia a função de professora titular da disciplina de Português e, na outra, desempenhava a função de professora cooperante a acompanhar a prática pedagógica das duas estagiárias. De modo a que a transcrição dos textos orais dos alunos se reproduzisse da forma mais fidedigna possível, procedeu-se à transcrição ortográfica dos vocábulos enunciados por eles e de outros vocábulos próprios do discurso interativo oral.

As sequências conversacionais apresentadas na análise constituem estratégias de reformulação realizadas pelos intervenientes na interação pedagógica e pretendem evidenciar o papel essencial que desempenham na aprendizagem da língua, promovendo o envolvimento conversacional na interação entre alunos e professor no contexto da aula de Português.

Na transcrição da interação, para determinar as falas dos interlocutores, uma vez que se trata da conversação na sala de aula, usámos a terminologia “professora” e “aluno”, abreviadas nas transcrições da seguinte forma: P (Professora), A (aluno) e AA (dois ou mais alunos simultaneamente).

3. As atividades que constituíram a base do presente estudo foram desenvolvidas no âmbito do projeto europeu TeL4ELE (*Teacher Learning for European Literacy Education*) (EU: 518080-LL-1-2011-1-SE-COMENIUS-CMP). A concretização do projeto nas escolas foi objeto de autorizações por parte do Ministério da Educação, das direções dos Agrupamentos, da escola de ensino superior que dinamizou o projeto na região e dos participantes nas atividades. No caso dos professores, a sua participação foi voluntária, tendo dado o seu consentimento esclarecido, através de declaração assinada, para a coleta de dados (que consistiram em textos, inquéritos por questionário e entrevista e também registos áudio e vídeo). No caso dos alunos, a autorização individual para a coleta de dados, incluindo por meio de registo de som e imagem, foi obtida mediante declaração dos encarregados de educação, após esclarecimento sobre os objetivos e metodologia do projeto, assim como sobre as finalidades pedagógicas e de investigação a que se destinavam os dados recolhidos.

4. Análise: a reformulação discursiva nas interações verbais em contexto pedagógico

Na conversação da aula, observam-se regras específicas na tomada da palavra, nas trocas reparadoras, na troca de turnos dos interlocutores e na indicação da compreensão ou incompreensão do que é proferido pelo interlocutor. A coconstrução das sequências de pergunta-resposta apresenta diferenças na estrutura sequencial em relação à designada interação conversacional social ou mundana e, nesse sentido, a reformulação em contexto de ensino-aprendizagem assume especial relevância, como se pretende demonstrar nas sequências abaixo.

As interações entre professor e aluno estabelecem-se por meio de um discurso dialógico, no qual o professor orienta a aprendizagem dos alunos, utilizando diversas estratégias discursivas. Entre essas estratégias, destacamos a *reformulação*, pelo seu relevo no processo de ensino e aprendizagem do Português. De um modo geral, é na fase de desenvolvimento da aula que encontramos com mais frequência o mecanismo conversacional de *reformulação* quer por parte do aluno quer pelo professor. A interação abaixo (1) constitui um exemplo de *reformulação* por parte do aluno.

(1)

P: E que mais? O que é que ele nos diz sobre os anões? Além de que viajam com os pássaros, que os anões vivem quinhentos anos, qual é a outra característica muito importante, S.?

A1: Eles memorizam tudo muito facilmente.

P: Muito bem!

A2: **Por exemplo**, ouvem e...

P: Tudo aquilo que ouvem...

A3: Fica pra sempre gravado na cabeça.

P: Muito bem, sim, senhora!

[Aula n.º 22 – P1]

A professora dá início ao primeiro turno com a realização de três atos ilocutórios de pergunta, e a nomeação de uma aluna, a quem dá a vez de elocução: “E que mais? O que é que ele nos diz sobre os anões? Além de que viajam com os pássaros, que os anões vivem quinhentos anos, qual é a outra característica muito importante, S.?”. A resposta de A1 – “Eles memorizam tudo muito facilmente.” é avaliada no terceiro turno pela professora “Muito bem!” que, em vez de efetuar novos atos de pergunta, dá espaço

aos alunos para fazerem intervenções sobre o tópico: “Por exemplo, ouvem e...”. Quando A2 revela dificuldade em expressar-se, manifestando não ser capaz de concluir verbalmente a sua ideia, através de uma pausa longa, a professora ajuda-o por meio da *reformulação*: “Tudo aquilo que ouvem...”, facilitando a conclusão do sentido, denotada no enunciado de A3: “Fica pra sempre gravado na cabeça.”. Com efeito, também a locução de A1 permite a A3 responder à questão colocada pela professora sobre as características dos anões. A *reformulação* realizada através do marcador “Por exemplo” tem a função de explicar a declaração anterior, particularizando-a por meio de uma *exemplificação* (Nuñez *et al*, 2006, p. 480). Segundo Cuenca e Bach (2007), estamos perante uma *reformulação por expansão*, na medida em que introduz novos elementos no discurso com o objetivo de tornar mais claro o primeiro enunciado (Cuenca & Bach, 2007, p. 162). A explicitação ou alargamento dos conhecimentos linguísticos realizados nas trocas conversacionais na aula constituem a elaboração (Rose & Martin, 2012) e contribuem para o desenvolvimento e aprofundamento da aprendizagem.

Esta sequência conversacional revela que a professora assume o papel de organizadora e estruturadora das trocas interacionais, por meio da reformulação, que permitem não só a cedência da vez aos alunos, mas também demonstra que “o discurso resulta da co-construção dos sentidos” (Almeida, 2012, p. 231). Os mecanismos de *reformulação* efetuados pela professora integram-se no âmbito das estratégias discursivas de “envolvimento conversacional” desenvolvidas na aula de Português.

Como referimos, a *reformulação* é uma estratégia discursiva muito frequente no contexto pedagógico, que permite ao locutor alterar ou ajustar o seu discurso de maneira a que os interlocutores compreendam mais facilmente o que lhes é transmitido, sendo muitas vezes usada “na manutenção da intersubjetividade” (Hayashi *et al.*, 2013, p. 22). A *intersubjetividade da linguagem* (ou partilha do sentido na interação comunicativa) revela os aspetos relativos ao conhecimento discursivo e que relevam da *competência pragmática* dos participantes em presença, demonstrando que estes possuem não só um saber linguístico, mas também um saber acerca das regras sociais e culturais àquele indissociavelmente ligado (Almeida, 2012, p. 235).

Como vimos na interação (1), nas estratégias de *reformulação*, os locutores recorrem a MDs, que estabelecem equivalências de sentido, isto é, os MDs “establish dynamic relationships between portions of discourse which are made equivalent in a basic sense” (Cuenca & Bach, 2007, pp. 157-158).

As autoras identificam três movimentos básicos na *reformulação parafrástica*: “expansion, reduction and permutation” (Cuenca & Bach, 2007, p. 158). A sequência interativa (2) constitui um exemplo de *reformulação* por parte da professora, consistindo num mecanismo de *reformulação parafrástica de expansão* (Cuenca & Bach, 2007, p. 159) ou de *aprofundamento* (Nuñez *et al.*, 2006, p. 480).

(2)

P: No ano, exatamente, uma vez por ano, isso mesmo. Então, o Pté, este ano, decidi colocar verniz no seu barco de papel, vamos ver por que seria, não sei muito bem, será que, será que, qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham? Por que é que ele colocou verniz, por que é que ele colocou verniz no barco de papel, alguém é capaz? Diga lá, A.R.

A1: Pra ele não se afundar.

P: Para o barco não se afundar, e mais, J.

A2: Para o barco não ficar, assim, tão molhado.

P: Para o barco não ficar muito molhado, porque era de papel. A.

A3: Se o barco, tipo, ficasse muito molhado, podia-se afundar, e com o verniz não fica muito molhado e fica a flutuar.

P: **Portanto**, o verniz era uma proteção, pra ele não se molhar e pra ele não se afundar.

A4: É como das nossas unhas.

P: Era uma camada protetora, diz a S.

A4: Tornava o barco mais sólido.

P: Tornava o barco mais sólido, sim senhor, muito bem!

[Aula n.º 8 – P1]

A professora dá início à interação com uma sequência discursiva que, regularmente, ocorre nestes contextos pedagógicos, na qual realiza um ato de asserção avaliativa e de ratificação relativa a uma intervenção anterior de um aluno (“No ano, exatamente, uma vez por ano, isso mesmo”) e, logo depois, faz uma intervenção de relance sobre o tópico em estudo, assinalando o fim de um estágio da lição e o início de outro por meio da asserção: “Então, o Pté, este ano decidi colocar verniz no seu barco de papel, vamos ver por que seria, não sei muito bem”. A expressão “não sei muito bem” pretende estimular os alunos à participação na atividade de compreensão textual, por meio de respostas adequadas ao sentido do texto. Trata-se de uma expressão mitigadora ou modalizadora ao serviço de uma modalidade epistêmica no domínio da incerteza, à qual a professora recorre para manifestar aparente desconhecimento ou incerteza, colocando-se numa situação de maior pro-

ximidade com os alunos, para que se sintam mais à-vontade em responder às questões (Barbeiro, 2017, p. 197).

As *reformulações* da professora na sequência conversacional (2) são atos de *autorreformulação* realizados por meio de mecanismos de substituição (Schegloff, 2013, p. 43) de um elemento total ou parcialmente articulado no turno construcional em curso ou outro elemento diferente, no mesmo enunciado. Assim, formula perguntas que sucessivamente vai reformulando, por meio da substituição das expressões interrogativas: “será que, será que” por atos ilocutórios de pergunta: “qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham?”. Estas reformulações constituem, segundo os autores da Análise Conversacional, um dispositivo que demonstra estarmos perante o mesmo enunciado: “retaining the sense that ‘this is the same utterance’” (Schegloff, 2013, p. 43). Para além deste mecanismo, a professora também recorre à *reformulação* por meio da reformatação (Schegloff, 2013, p. 62) que tem como ponto de partida aspetos gramaticais, pelo que as expressões interrogativas de resposta Sim/Não são reformatadas em perguntas iniciadas pelos pronomes interrogativos “qual?” e “o quê?”, denotadas no enunciado: “qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham?”. No mesmo turno, a professora realiza dois atos literais de pergunta, em que a segunda repete uma parte da primeira e incorpora uma questão adicional: “Por que é que ele colocou verniz, por que é que ele colocou verniz no barco de papel, alguém é capaz?”. A esta operação de *reformulação*, o autor dá o nome de inserção (Schegloff, 2013, p. 45), porque ocorre na vez conversacional em curso “but incorporates an additional word or phrase” (Schegloff, 2013, p. 47). Trata-se de uma alteração (Schegloff, 2013, p. 47), não porque algo estava errado e tinha de ser reformulado ou corrigido, mas porque poderia ser realizado de uma forma melhor (Schegloff, 2013, p. 47).

Segundo Raymond e Heritage (2013), o sistema da tomada de turnos ajusta-se às exigências dos contextos institucionais e o mecanismo de *autorreparação* também pode ser ajustado às tarefas e restrições institucionais específicas (Raymond & Heritage, 2013, p. 192). Drew *et al.* (2013) considera que a *autorreparação* fornece “a particular, and generally overlooked, comparative ‘methodology’ for exploring and understanding the work that goes into constructing a turn at talk” (Drew *et al.*, 2013, p. 92) e revela a existência de uma “*systematic* basis for (some) self-repairs” (Drew *et al.*, 2013, p. 92), a partir da qual o locutor orienta um determinado turno e dá a conhecer como a ação deve ser construída de forma apropriada (Drew *et al.*, 2013, p. 93).

Perante as respostas adequadas dos alunos nos enunciados: “Pra ele não se afundar.”, “Para o barco não ficar, assim, tão molhado”, a professora realiza atos avaliativos por meio da repetição de cada uma das respostas, a par dos quais coocorrem justificações (“Para o barco não ficar muito molhado, porque era de papel. A.”), conclusões (“Portanto, o verniz era uma proteção, pra ele não se molhar e pra ele não se afundar.”), paráfrases (“Era uma camada protetora, diz a S.”) e termina a sequência discursiva com a repetição da resposta do aluno, expressando, de forma explícita, a avaliação (“Tornava o barco mais sólido, sim senhor, muito bem!”). O enunciado do aluno expresso através de uma frase condicional “Se o barco, tipo, ficasse muito molhado, podia-se afundar, e com o verniz não fica muito molhado e fica a flutuar” leva a professora a sinalizar a conclusão do sentido, utilizando o marcador discursivo “portanto” no enunciado seguinte: “Portanto, o verniz era uma proteção, pra ele não se molhar e pra ele não se afundar.” Trata-se de um marcador de *reformulação* que, na linha de Martín e Portolés (1999, p. 4133), apresenta “o seu elemento do discurso como uma conclusão ou recapitulação de um elemento anterior ou de uma série deles” (Nuñez *et al.*, 2006, p. 280).

Segundo Cubo de Severino (2012, p. 43), as relações de reformulação “detienen el discurso, marcan una discontinuidad del proceso discursivo, y en lugar de avanzar, vuelven sobre lo dicho previamente, en la búsqueda de una formulación más adecuada y válida para la prosecución del discurso”.

Para Cuenca e Bach (2007), “Portanto” consiste num reformulador discursivo de expansão, na medida em que “(...) the second utterance (A’) introduces new elements to the first one (A)” (Cuenca & Bach, 2007, p. 159). Nesta perspectiva, o movimento de *reformulação por expansão* pode ser considerado o que mais contribui para reduzir o esforço de interpretação do alocutário/interlocutor (Cuenca & Bach, 2007, p. 162). O marcador “Portanto” “(...) signals the relationship of the basic message to the foregoing discourse” (Fraser, 1996, p. 22). Ao contrário dos outros marcadores pragmáticos, os MDs não contribuem para o significado representativo do enunciado, mas apenas para o significado processual: “(...) they provide instructions to the addressee on how the utterance to which the discourse marker is attached is to be interpreted” (Fraser, 1996, p. 22). No leque dos MDs, “portanto” é um “marcador inferencial” que “(...) signals that the force of the utterance is a conclusion which follows from the preceding discourse” (Fraser, 1996, p. 24).

Na sequência 2, verifica-se a aceitação pela professora das respostas apresentadas por A1, A2 e A3. O enunciado da professora: “**Portanto**, o verniz era uma proteção, pra ele não se molhar e pra ele não se afundar.” consiste numa elaboração que, segundo Rose (2012, p. 7) se consubstancia em generalizar, especificar ou exemplificar; parafrasear em termos mais técnicos ou abstratos; explanar razões; ligar às metas de aprendizagem e discutir a experiência e o conhecimento dos alunos.

Atentemos na *reformulação parafrástica de redução* (Cuenca & Bach, 2007) efetuada pela professora, na interação (3).

(3)

P: Estação do ano. E por que é que ela nos diz, por que é que ela nos diz que na adega cheirava a outono? Eu quero outros meninos a responder. M.! A dada altura lembram-se, J., diz lá. Ajuda a M.

A: Porque a adega cheirava sempre a vinho, e às frutas que tinham sido colhidas, **portanto**, cheiravam sempre a outono.

[Aula n.º 13 – P1]

O aluno responde a uma pergunta da professora por meio de duas asserções, em que a segunda é a conclusão da primeira, expressa pelo marcador discursivo: “portanto”: “Porque a adega cheirava sempre a vinho, e às frutas que tinham sido colhidas, portanto, cheiravam sempre a outono.” Esta *reformulação*, à semelhança da anterior, realiza-se por meio do marcador de reformulação parafrástica de redução “portanto”, por oposição ao marcador de reformulação parafrástica de expansão. A redução ou simplificação do primeiro enunciado: “Porque a adega cheirava sempre a vinho, e às frutas que tinham sido colhidas,” faz-se com recurso a “portanto”: “(...) **portanto**, cheiravam sempre a outono.” Na perspetiva de Cuenca e Bach (2007), trata-se da “redução da polissemia ou das implicações semânticas e pragmáticas” (Cuenca & Bach, 2007, p. 165; tradução nossa). Na exploração do sentido do texto, a professora recorre à paráfrase para conduzir os alunos à ativação do conhecimento enciclopédico ou “saber compartilhado”, com vista à compreensão textual. Com efeito, o vinho e as frutas que se guardam na adega são produzidas no outono e é esse conhecimento do mundo que a professora pretende realçar. Neste sentido, a paráfrase tem um carácter essencialmente interativo: “les différents types de paraphrases sont des moyens pour résoudre différents types de problèmes communicatifs” (Gülich & Kotschi, s/d, p. 341) e os marcadores parafrásticos consistem em “phénomènes essentiellement interactifs” (Gülich & Kotschi, s/d, p. 341)

que ocorrem ao nível das relações e da cooperação entre os interlocutores (Gülich & Kotschi, s/d, p. 341). Os marcadores de reformulação guiam as inferências do “ouvinte” para uma fonte de informação: a representação mental do discurso anterior que acabou de ser proferido e que se encontra na memória episódica de longo prazo (Cubo de Severino, 2012, p. 47).⁴ A interação (4), constitui um exemplo de *reformulação parafrástica de recapitulação* (Nuñez, *el al.*, 2006).

(4)

P: Exatamente. Bom! Então, vamos lá ver. Temos logo, aqui, no início: “Era uma vez uma quinta cercada de muros, tinha arvoredos maravilhosos e antigos. Lagos, fontes, jardins, pomares, bosques...” Cá está! A floresta é o... é composta, já, por aquele bosque que já nos vai ser descrito, com mais pormenor, no capítulo dois, não é? Fica dentro da floresta. Não é? E tinha um grande parque seguido por um pinhal que avançava quase até o mar, **portanto**, esta floresta é composta por pinhal e por outras árvores também, e este pinhal ia quase até ao mar. A quinta ficava nos arredores de uma cidade, **portanto**, descreve-nos aqui o espaço onde... Localizemos, então, esta história no espaço, onde é que se passa esta história?

A: Numa quinta.

[Aula n.º 13 – P1]

O enunciado da professora, nesta troca conversacional, começa com um ato avaliativo: “Exatamente. Bom!” e nele coocorre uma intervenção de relance por meio de duas asserções explicativas sobre o tópico em análise: “Então, vamos lá ver. Temos logo, aqui, no início: ‘Era uma vez uma quinta cercada de muros, tinha arvoredos maravilhosos e antigos. Lagos, fontes, jardins, pomares, bosques...’ Cá está! A floresta é o... é composta, já, por aquele bosque que já nos vai ser descrito, com mais pormenor, no capítulo dois, não é? Fica dentro da floresta. Não é? E tinha um grande parque seguido por um pinhal que avançava quase até ao mar”. A terceira asserção é uma frase conclusiva das duas anteriores, assinalada pelo marcador discursivo “portanto” que remata o sentido das asserções anteriores: “portanto, esta floresta é composta por pinhal e por outras árvores também, e este pinhal ia quase até ao mar.” O mesmo marcador de *reformulação* é utilizado uma segunda vez neste enunciado também como função parafrástica, na medida em que reformula, parafraseando, o que foi dito na primeira parte do enun-

4. Cf. a seguinte afirmação: “Las instrucciones de los marcadores de reformulación guían las inferencias del ‘comprendedor’ hacia una fuente de información: la representación mental del discurso previo que acaba de ser pronunciado y se encuentra en la memoria episódica a largo plazo (Cubo de Severino, 2012, p. 47).

ciado: “A quinta ficava nos arredores de uma cidade, portanto, descreve-nos aqui o espaço onde...”, remetendo para o espaço onde a ação da história se desenrola. Este marcador desempenha a função de recapitulação ou conclusão do discurso no segmento anterior (Nuñez, *et al.*, 2006, p. 481).

Além de “portanto”, outros marcadores parafrásticos ocorrem com frequência no *corpus*, como o marcador discursivo “quer dizer” que integra a *reformulação por aprofundamento* (Nuñez *et al.*, 2006, p. 480), ou *expansão* (Cuenca & Bach, 2007, p. 159), denotada na interação (5).

(5)

P: Disse, disse. É só pra vocês registarem. E depois, na página 14, logo na terceira linha, aparece: “Galgou as escadas.” O que é que será isso do galgou?

A: Saltou.

P: Saltar, exatamente, pulou as escadas a quatro e quatro e pulou para a quinta, **quer dizer**, significa que ia pulando as escadas de quatro em quatro. E é mesmo, com pressa.

[Aula n.º 7 – P3]

Em (5), após a realização da pergunta pela professora sobre o tópico em estudo: “O que é que será isso do galgou?”, um dos alunos responde e, de imediato, a professora dá o *feedback* avaliativo e realiza uma intervenção-réplica, expandindo o seu enunciado para clarificar o significado em questão: “Saltar, exatamente, pulou as escadas a quatro e quatro e pulou para a quinta, quer dizer, significa que ia pulando as escadas de quatro em quatro. E é mesmo, com pressa.” A expressão “quer dizer” consiste num marcador discursivo parafrástico de aprofundamento (Nuñez *et al.*, 2006, p. 480), em que o segundo enunciado aprofunda ou amplia o que se estabelece no primeiro (Nuñez *et al.*, 2006, p. 480), também designado marcador de extensão (Gülich & Kotschi, *s/d*, p. 328) ou marcador de expansão (Cuenca & Bach, 2007, p. 159), que consiste numa forma “to define terms and concepts” (Cuenca & Bach, 2007, p. 161).

O contexto constitui um conjunto de representações que os interactantes constroem na atividade comunicativa, com base na competência enciclopédica⁵, a partir dos *indícios de contextualização* que utilizam. Estes indícios consistem em signos verbais e não-verbais que interligam o que se diz num

5. A competência enciclopédica consiste num conjunto de crenças e saberes compartilhados que permite ativar interpretações e avaliações do sistema de referências que vai sendo construído na produção e receção do discurso (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

determinado tempo e num dado lugar ao conhecimento que os interlocutores têm do mundo (Gumperz, 1989, p. 211) e que permitem a interpretação dos enunciados transcritos. A interação (6) constitui um exemplo de *reformulação não-parafrástica* (Pons & Lopes, 2014).

(6)

P: Havia uma cozinheira, muito bem. E mais? P.N.?

A1: Havia...

A2: Isabel falou com uma... uma ajudanta.

P: **A cozinheira tinha uma ajudanta, que também falava com a Isabel. M.?**

[Aula n.º 7 – P3]

Na interação (6), a professora repete o enunciado de um aluno, realizando um ato avaliativo de uma intervenção anterior, efetua um ato ilocutório de pergunta e dá a vez de elocução a uma aluna, nomeando-a com uma entoação interrogativa: “Havia uma cozinheira, muito bem. E mais? P.N.?”. A dificuldade da resposta manifestada por A1 permite a intervenção de A2: “Isabel falou com uma... uma ajudanta.”, sendo reformulada pela professora, que amplia o sentido do texto: “A cozinheira tinha uma ajudanta, que também falava com a Isabel. M.?”. Este enunciado constitui uma *heterorreformulação não-parafrástica*, pois a estrutura sintática transmite uma distância entre “what the first speaker said and what the second speaker says (...)” (Pons & Lopes, 2014, p. 110), ou seja, o segundo locutor distancia-se do conteúdo apresentado pelo locutor anterior (Pons & Lopes, 2014, p. 110). As estratégias de *reformulação* afetam diferentes níveis de discurso, em especial, no plano sintático e lexical (Nuñez *et al.*, 2006, p. 447), destacando-se as frases explicativas como no enunciado da professora transcrito *supra*. Nele, a professora faz uma retificação, substituindo um primeiro elemento que apresenta uma formulação incorreta: “Isabel falou com uma... uma ajudanta.” por outra que a corrige, ou, pelo menos, que a melhora (Nuñez *et al.*, 2006, p. 480): “A cozinheira tinha uma ajudanta, que também falava com a Isabel.” e, assim, reformula ou “rephrases” o enunciado de A2 “as a better clue to her communicative intentions” (Pons & Lopes, 2014, p. 109). Observemos a interação (7), que traz um exemplo de *heterorreformulação parafrástica de permuta* (Cuenca & Bach, 2007, p. 165).

(7)

A1: Professora, eu acho que os bandidos vão morrer justamente, enquanto mataram pessoas injustamente.

A2: Vão morrer de velhice!

P: Vão morrer os...os... como é que é?

A1: Os ladrões vão morrer, justamente, porque mataram pessoas injustamente.
P: Muito bem! Já percebi, sim senhora! A M. diz-nos que os ladrões vão morrer justamente, **ou seja**, que se faz justiça, porque mataram muitas pessoas injustamente. Então vamos ouvir... diz lá T!
[Aula n.º 24 – P1]

A aluna A1 efetua o primeiro movimento de abertura e, como a professora não compreende o que ela disse, repete o enunciado, retificando a estrutura sintática, para melhor compreensão do sentido: “Os ladrões vão morrer, justamente, porque mataram pessoas injustamente.” A retificação do enunciado da aluna, alterando a conjunção subordinativa temporal “enquanto” por uma outra conjunção, consiste numa *reformulação* que clarifica o sentido do texto, pois apresenta a justificação para a morte dos bandidos. A professora faz a avaliação da intervenção da aluna: “Muito bem! Já percebi, sim, senhora!” e explicita o significado do enunciado, ampliando-o para que toda a turma compreenda o sentido expresso por meio de uma *heterorreformulação*: “A M. diz-nos que os ladrões vão morrer justamente, ou seja, que se faz justiça, porque mataram muitas pessoas injustamente.” Segundo Cuenca e Bach (2007), esta troca conversacional apresenta uma *reformulação por permuta* (“Permutation”), que consiste num tipo reformulação que implica uma mudança nas conclusões que podem ser retiradas do primeiro enunciado. Nas palavras das autoras, “(...) permutation takes place when elements of A are substituted by others in A’, so that the speaker or writer can be more precise (...)” (Cuenca & Bach, 2007, p. 165).

De acordo com Pons e Lopes (2014), a reformulação da professora consiste numa “Hetero-paraphrastic reformulation (HPR)”, pois envolve duas intervenções diferentes de dois locutores distintos (Pons & Lopes, 2014, p. 108). O marcador de reformulação parafrástica “ou seja” introduz a segunda intervenção, na qual a professora retoma o enunciado da aluna. Os autores explicam que a função principal da *heterorreformulação* “is to show a strong commitment with a former speaker in a verbal exchange” (Pons & Lopes, 2014, p. 109). Ao iniciar a sua intervenção pela expressão: “ou seja”, a professora, enquanto segundo locutor, quer confirmar que compreendeu o que foi transmitido por A2, primeiro locutor, “(...) thus paraphrasing previous content” (Pons & Lopes, 2014, p. 109).

Maschler e Schiffrin (2015) defendem que os MDs transmitem-nos não só as propriedades linguísticas (os significados semânticos e pragmáticos, origem e funções) de um conjunto de expressões usadas frequentemente

e a organização das interações em situações sociais nas quais são usadas, mas também a competência cognitiva, expressiva, social e textual daqueles que as usam: “Because the functions of markers are so broad, any and all analysis of markers – even those focusing on only a relatively narrow aspect of their meaning or a small portion of their uses – can teach us something about their role in discourse” (Maschler & Schiffrin, 2015, p. 205).

Com efeito, o estudo da *reformulação* discursiva no decorrer da interação verbal tem em conta os “processos inferenciais realizados com base nos *indícios de contextualização* e enfatiza a dimensão argumentativo-retórica da *linguagem em acção*, o discurso como *alocução e interação* e o modo como se constrói a *ordem interaccional* destas trocas discursivas” (Almeida, 2012, p. 238). Assim, consideramos que os mecanismos de *reformulação* usados pelos participantes nas interações pedagógicas fazem parte das “rotinas verbais” (Almeida, 2012) e contribuem para promover o *envolvimento conversacional* (Gumperz, 1989, 2002; Almeida, 2012) dos interlocutores, com vista ao aprofundamento dos conhecimentos linguísticos conducentes ao sucesso escolar.

5. Conclusão

O estudo da *reformulação* enquanto dispositivo conversacional de reparação do discurso (Hayashi *et al.*, 2013), nas trocas verbais em contexto pedagógico, revela que esta estratégia contribui para o melhor conhecimento das relações interativas e interlocutivas que se criam no discurso, possibilitando a construção da ordem interaccional e, por conseguinte, esta análise contribui para o conhecimento do modo como se estabelece a coconstrução das aprendizagens no âmbito da disciplina de Português. O estudo coloca em evidência que na sala de aula de Português os professores recorrem com frequência a mecanismos reparadores por meio da *reformulação*, realizando estratégias de *heterorreparação* e de *autorreparação*. A ocorrência destes mecanismos visa a adequação do discurso às intenções comunicativas e à situação de interação. Os dispositivos conversacionais da *reformulação* surgem ao serviço de um discurso com a preocupação de ser rigoroso e inequívoco, por se destinar a formular conhecimento ou a obter uma resposta da parte dos alunos (Barbeiro, 2017, p. 416). A par das perguntas, respostas e avaliações, professor e alunos recorrem a *reformulações* que se consubstanciam em mecanismos de reparação conversacional, muito frequentes no discurso pedagógico. As estratégias conversacionais de *reformulação* visam

corrigir falhas ou erros que ocorrem no discurso e tornar os enunciados mais explícitos para uma melhor compreensão e interpretação de sentidos dos textos por parte dos interlocutores (Barbeiro, 2017, p. 416). Estes mecanismos são geradores de *envolvimento conversacional* (Gumperz, 1989, 2002; Almeida, 2012), fundamental para toda a compreensão linguística e para uma efetiva aprendizagem. Os marcadores de reformulação conduzem a inferências retroativas que procuram a origem da informação no discurso anterior e acrescentam outros valores contextuais que implicam uma reinterpretação do que é dito, sendo explicado ou reconsiderado na procura de uma formulação considerada eficaz, comunicativamente feliz. Estes marcadores procedem, assim, a um ajustamento interacional que é característico do tipo de dinamismo deste género académico científico oral (Cubo de Severino, 2012, p. 50).

Conflito de interesses

Nós, Célia Barbeiro e Carla Almeida, declaramos não ter qualquer conflito de interesses, em potencial, neste estudo.

Contribuição dos autores

Nós, Célia Barbeiro e Carla Almeida, participamos da conceptualização do estudo, metodologia, desenho do estudo, análise formal dos dados, análise estatística dos dados, administração do projeto, supervisão do projeto, coleta dos dados, geração dos dados, validação e edição dos dados. As autoras aprovam a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspetos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação ao autor Célia Barbeiro. O conjunto de dados não está publicamente disponível devido a conter informação que compromete a privacidade dos participantes da pesquisa.

Referências

Almeida, C. A. (2012). *A construção da Ordem Interaccional na Rádio. Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Afrontamento.

- Almeida, C. A. (2015). Estratégias discursivas de mitigação na sequência discursiva pergunta-resposta: a justificação no contexto de entrevista. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira & J. Veloso (Eds.), *Textos selecionados. XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 65-76). APL.
- Barbeiro, C. P. (2017). *As Práticas Discursivas nas Interações Verbais em Contexto Pedagógico – Contributos da Sociolinguística Interacional para o estudo do discurso na aula de Português*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta.
- Castro, R. V. (1991). *Aspectos da interacção em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Livros Horizonte.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Second edition. Heinemann.
- Creese, A. (2006). Supporting talk? Partnership teachers in classroom interaction. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 434-453.
- Cubo de Severino, L. (2012). Organización Del Discurso e Inferencias Prospetivas y Retospectivas. Marcadores de Ordenación Versus Marcadores de Reformulación en el Coloquio de la Defensa de Tesis en Español. In M. Negroni (Coord). *Actas del II Coloquio Internacional en Lenguas Románicas: un enfoque contrastivo* (pp. 42-50). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Cuenca, M. J., & Bach, C. (2007). Contrasting the form and use of reformulation markers. *Discourse Studies*, 9 (2): 149-175. <https://doi.org/10.1177/1461445607075347>.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.
- Drew, P., Walker, T., & Ogden, R. (2013). Self-repair and action construction. In M. Hayashi, G. Raymond, J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 71-94). Cambridge University Press.
- Fonseca, J. (1994). Dimensão accional da linguagem e construção do discurso. In J. Fonseca, *Pragmática Linguística. Introdução, teoria e descrição do português* (pp. 105-131). Porto Editora.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics* 6 (2), 1-27.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*. 31, 931-952.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* 1,2. Les Éditions de Minuit.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. L'Harmattan.
- Gumperz, J. (1997). *Language and social identity*. Cambridge University Press.

- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A personal perspective. In D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Blackwell Publishers.
- Gumperz, J. (2002). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J., & Cook-Gumperz, J. (1997). Interethnic communication in committee negotiations. In J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 145-161). Cambridge University Press.
- Gumperz, J., & Cook-Gumperz, J. (1997). Introduction. In J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 1-21). Cambridge University Press.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351. Disponível em: https://www.unige.ch/clf/fichiers/pdf/13-Gulich_nclf5.pdf (Acessado 19 de abril, 2024).
- Hayashi, M. Raymond, G., & Sidnell, J. (Eds.) (2013). *Conversational repair and human understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 39, 1204-1230. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.11.003>
- Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1, 06 à 2 ; 08. *Cahiers de praxématique*. 52, 59-80, <https://doi.org/10.4000/praxematique.1291>
- Lopes, A. C M. (2014). Contributo para o estudo sincrónico dos marcadores discursivos ‘quer dizer’, ‘ou seja’ e ‘isto é’ no português europeu contemporâneo. *Diacrítica [online]*, vol.28, nº.1, 33-50. ISSN 0807-8967. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/dia/v28n1/v28n1a02.pdf> (Acessado 20 de abril, 2024).
- Martinot, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d’aquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique*. 52, 29-58, <https://doi.org/10.4000/praxematique.1350>
- Martinot, C., & Romero, C. (2009). La reformulation: acquisition et diversité des discours. *Cahiers de praxématique*. 52, 7-18, <https://doi.org/10.4000/praxematique.1291>
- Maschler, Y., & Schiffrin, D. (2015). Discourse markers: Language, meaning and context. In D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Second edition. (pp. 189-221). John Wiley & Sons, Ltd.
- Menéndez, F. M. (2002). Sobre operadores de reformulação. In A. Gonçalves & C.N. Correia (Org.), *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (277-286). APL.
- Negróni, G., & Marta, M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta e escritura universitária avanzada. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 44, 1, 46-56. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>

- ojs/index.php/fale/article/view/5652/4119
- Núñez, P. & Muñoz, A. & Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista Signos*, 39, 62, 471-492. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013770007>
- Pégaz-Paquet, A. (2009). Quand la reformulation s'invite à l'école. *Cahiers de praxématique*. 52, 81-108, <https://doi.org/10.4000/praxematique.1385>
- Pons, S. B. (2017). Volviendo sobre *un solo tipo de reformulación*: una resposta a Silvia Murillo. *Cuadernos AISPI*, 10, 153-172, <https://doi.org/10.14672/10.2017.1327>
- Pons, S. B., & Lopes, A. C. M. (2014). Ou Seja Vs. O Sea: Formal Identity and Functional Diversity. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 9, 103-128. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13090.pdf> (Acessado 20 de abril, 2024)
- Raymond, G. & Heritage, J. (2013). One question after another: same-turn repair in the formation of yes/no type initiating actions. In M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell. (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 135-171). Cambridge University Press.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Schegloff, E. A. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. In M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 41-70). Cambridge University Press.
- Sousa, Maria Lourdes, D. (1993). *A Interpretação de textos nas aulas de Português*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições ASA.
- Sousa, S. M. (2015). *Contributos para o Estudo da Refutação em Português Europeu Contemporâneo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.
- Tannen, D. (2005). Interactional Sociolinguistics as a resource for Intercultural Pragmatics. *Intercultural Pragmatics* 2(2), 205-208.
- Zuloaga, M. B. (2015). A vueltas con los marcadores del discurso: de Nuevo sobre su delimitación y sus funciones. In F. Angela, L. Letizia, & R. Stojmenova (Eds.), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, (pp. 151-170). Franco Cesati Editore: Firenze. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282008180_A_vueltas_con_los_marcadores_del_discurso_de_nuevo_sobre_su_definicion_y_sus_funciones

Recebido em: 10.03.2021

Aprovado em: 21.02.2024