

RELAÇÕES DE DISCURSO E INTERAÇÃO: A ARTICULAÇÃO DAS LINGUAGENS VERBAL E NÃO-VERBAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

RELACIONES DE DISCURSO E INTERACCIÓN: LA ARTICULACIÓN DE LENGUAJES
VERBALES Y NO VERBALES EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

DISCOURSE RELATIONS AND INTERACTION: THE ARTICULATION OF VERBAL AND NON-
VERBAL LANGUAGES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

Gustavo Ximenes Cunha*

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Neste trabalho, focalizamos o fenômeno da articulação de constituintes do texto em ações no contexto da formação profissional, com o intuito de evidenciar que, nesse contexto, essa articulação é parte da competência interacional dos interlocutores (formadores e aprendizes). Para isso, valemo-nos de contribuições da abordagem genebrina para o estudo da organização do discurso, por permitir uma adequada aproximação de tal fenômeno, que envolve aspectos interacionais, multimodais e cognitivos. Neste estudo, analisamos interações ocorridas em uma oficina de alvenaria, das quais participaram o formador e três aprendizes eletricitas. As interações ocorreram no ano de 2005, no cantão de Genebra, Suíça, e foram produzidas em francês. As análises evidenciaram que, no contexto da formação profissional, as relações de discurso, como reformulação, argumento e contra-argumento, permitem aos interlocutores (formadores e aprendizes) articularem constituintes do texto (atos e intervenções) em ações. Agindo dessa forma, tanto aprendizes quanto o formador colaboram no processo ao longo do qual se dão as atividades formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de discurso. Interação. Formação profissional.

RESUMEN: En este trabajo estudiamos el fenómeno de la articulación de los constituyentes del texto en acciones en el contexto de la formación profesional, para mostrar que, en este contexto, esta articulación es parte de la competencia interaccional de los interlocutores (formadores y aprendices). Para ello, nos valemos de las contribuciones de la teoría de Ginebra para el estudio de la organización del discurso, ya que esta teoría permite una adecuada aproximación a dicho fenómeno, que involucra aspectos interaccionales, multimodales y cognitivos. En este estudio analizamos secuencias de interacciones que tuvieron lugar en un taller de albañilería, en las que participaron el formador y tres aprendices electricistas. Las interacciones tuvieron lugar en 2005, en el

cantón de Ginebra, Suíza, y fueron producidas en francés. Los análisis mostraron que, en el contexto de la formación profesional, las relaciones de discurso, como reformulación, argumentación y contraargumentación, permiten a los interlocutores (formadores y aprendices) articular constituyentes del texto (actos e intervenciones) en acciones. Actuando de esta manera, tanto los aprendices como el formador colaboran en el proceso en el que se desarrollan las actividades formativas.

PALABRAS-CLAVE: Relaciones de discurso. Interacción. Formación profesional.

ABSTRACT: In this paper, we focus on the phenomenon of the articulation of text constituents in actions in the context of professional training, to show that, in this context, this articulation is part of the interactional competence of the interlocutors (trainers and apprentices). For this, we seek contributions from the Geneva approach to the study of discourse organization. This approach allows an adequate approximation of such phenomenon, which involves interactional, multimodal and cognitive aspects. In this study, we analyzed sequences of interactions that took place in a masonry workshop, in which the trainer and three apprentice electricians participated. The interactions took place in 2005, in the canton of Geneva, Switzerland, and were produced in French. The analyzes showed that, in the context of professional training, discourse relations, such as reformulation, argument and counter-argument, allow interlocutors (trainers and apprentices) to articulate text constituents (acts and interventions) in actions. Acting in this way, apprentices and trainer actively collaborate in the training process.

KEYWORDS: Discourse relations. Interaction. Professional training.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de pesquisa pós-doutoral cuja finalidade foi investigar o papel das relações de discurso (argumento, contra-argumento, reformulação etc.) no contexto da formação profissional¹. Em linhas gerais, observou-se, na pesquisa, que as relações de discurso constituem parte dos recursos que os interlocutores (formadores e aprendizes) dispõem para coconstruírem o contexto de que participam, negociando, a cada etapa do desenvolvimento da interação, quem são uns para os outros, quais expectativas subjazem ao encontro e quais saberes são necessários ao exercício da profissão almejada. Nesse sentido, o estabelecimento das relações de discurso constitui parte importante da competência interacional (FILLIETTAZ, 2019; MONDADA, 2006) dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no contexto da formação profissional.

Esses resultados sobre o papel das relações de discurso nesse contexto basearam-se na descrição do processo de negociação desenvolvido por formadores e aprendizes em sequências autênticas de formação. Como será explicado no próximo item, por processo de negociação entendemos o conjunto de ações languageiras e não-languageiras realizadas pelos interactantes para iniciar, conduzir e finalizar uma interação (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Ao longo da etapa de descrição do *corpus*, observou-se que, nos processos de negociação estudados, são recorrentes relações articulando informações cuja origem são segmentos de texto oral, como no excerto (1), em que o formador (FOR) estabelece uma relação de topicalização por meio da qual esclarece ao aprendiz para qual ação (lançamento de argamassa) a argamassa ainda está muito espessa, deslocando à esquerda o segmento “*pour le Giclage* [para o lançamento]”².

(1) FOR: il est- . pour le Giclage il [le mortier] est encore TROP épais

[FOR: para o lançamento ela [a argamassa] está ainda muito espessa]

(FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 264)

¹ A pesquisa, que se intitula “Uma abordagem interacionista para o estudo do papel das relações de discurso na construção de imagens identitárias em contextos de formação profissional”, realizou-se no período de outubro de 2021 a julho de 2022 na Universidade de Genebra, Suíça, sob a supervisão do Professor Laurent Fillietta. Maiores esclarecimentos sobre a pesquisa serão fornecidos adiante, no item relativo à composição do *corpus* e aos procedimentos de análise.

² Como explicaremos no item relativo à composição do *corpus*, os dados analisados na pesquisa foram produzidos em francês, língua materna ou língua segunda, em oficinas e centros de formação profissional do cantão de Genebra, Suíça. Ao longo deste trabalho, cada excerto é acompanhado de uma tradução realizada por nós, a título de maior clareza das análises apresentadas neste artigo.

Contudo, nas sequências analisadas, predominam relações de discurso por meio das quais o locutor encadeia um segmento de texto oral não em informação com origem em outro segmento de texto oral, mas em uma ação realizada pelo próprio locutor ou pelo interlocutor, como no excerto (2), em que o comentário do formador (“*voilà/ pas mal* [isso/ nada mau]”) recai não sobre algo que o aprendiz disse, mas sobre as ações que acaba de realizar.

(2) APR: ((*prend du mortier et effectue le geste de giclage*))
FOR: *voilà/ pas mal*

[APR: ((*pega argamassa e efetua o gesto de lançamento*))
FOR: *isso/ nada mau*]

(FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 273)

Neste trabalho, focalizamos esse fenômeno da articulação de um segmento de texto oral e de uma ação, por entendermos que sua compreensão auxilia na adequada caracterização de contextos que se definem fortemente pela multimodalidade (MONDADA, 2019), como é o caso das oficinas e dos centros de formação profissional em que se produziram os dados que analisamos. Além disso, o estudo desse fenômeno permite, do nosso ponto de vista, entender melhor o papel das relações de discurso enquanto recursos para a interação, ou seja, enquanto recursos de que os interlocutores se valem para agirem conjuntamente, compreendendo e construindo o contexto em que estão inseridos (CUNHA, 2020).

Contudo, o desafio que se coloca para o estudioso é o da escolha dos instrumentos de análise que lhe permitirão uma aproximação adequada de tal fenômeno, dada sua natureza, ao mesmo tempo, interacional, multimodal e cognitiva. Por isso, seriam de pouco auxílio, a nosso ver, abordagens sobre as relações de discurso que, abstraindo o fato de que o uso da linguagem se dá na interação, concebem as relações de um ângulo eminentemente cognitivo, como as que se desenvolveram na esteira da Teoria da Relevância (MOESCHLER 2005; BLACKMORE, 1992), ou abordagens que, embora assumam a natureza dialógica da linguagem como um postulado, dedicam-se ao estudo em especial de textos monológicos e escritos, como grande parte das abordagens sobre coesão textual (ADAM, 2008), ou ainda abordagens que avançaram pouco na incorporação, em seu arcabouço teórico, da dimensão praxiológica (acional) da linguagem, como as abordagens funcionalistas para o estudo da articulação textual (TABOADA; MANN, 2006).

Na tentativa de contornar as limitações apontadas, valemo-nos, neste trabalho, de contribuições da abordagem genebrina para o estudo da organização do discurso (FILLIETTAZ; ROULET, 2002; ROULET, 1999, 2006, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Por conceber o discurso como uma organização complexa e resultante da articulação de informações das dimensões linguística, textual e situacional, essa abordagem propõe instrumentos de análise que permitem considerar, na descrição das relações de discurso, não só os recursos linguísticos empregados na construção do texto, mas também o processo de negociação desenvolvido pelos interactantes, bem como as informações de ordem cognitiva, como as inferências, mobilizadas ao longo dessa negociação.

Para alcançar o objetivo de compreender o fenômeno da articulação de segmentos de texto oral e de ações, no contexto da formação profissional, este trabalho apresenta, inicialmente, os conceitos, elaborados no âmbito da abordagem genebrina, necessários a essa compreensão. Em seguida, à luz desse referencial teórico-metodológico e após esclarecimentos sobre a constituição do *corpus* e os procedimentos de análise, examina sequências extraídas desse *corpus*.

2 UMA ABORDAGEM PARA O ESTUDO DA ARTICULAÇÃO DO DISCURSO

No âmbito da abordagem genebrina para o estudo da organização do discurso³, as noções de texto e de discurso, como apontado em Cunha (2013), não devem ser confundidas e tomadas como sinônimas. Nessa abordagem, o discurso, definido como “interação verbal situada” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 42), constitui uma forma de organização complexa e abrangente, resultante da interseção das dimensões linguística, textual e situacional. Já o texto tem uma definição bastante específica e diz respeito à forma como os constituintes textuais (trocas, intervenções e atos) se organizam hierarquicamente, sendo, portanto, seu estudo pertencente ao domínio hierárquico. Desse modo, o texto constitui uma dimensão específica da composição do discurso, ao lado das dimensões situacional e linguística (FILLIETTAZ; ROULET, 2002; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Nessa abordagem, as relações de discurso são entendidas como um fenômeno complexo, exatamente porque sua compreensão não se obtém com a consideração exclusiva de uma dimensão do discurso, como a textual ou a linguística. Nesse quadro teórico, concebem-se as relações como a articulação de um constituinte do texto e uma informação previamente estocada na memória discursiva dos interlocutores (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Assim, essas relações combinam informações de ordem textual (os constituintes do texto), de ordem referencial ou cognitiva (a memória discursiva) e de ordem linguística (os marcadores lexicais e sintáticos das relações). Nessa abordagem, são propostos três constituintes do texto:

- i) *ato*: unidade mínima de análise;
- ii) *intervenção*: maior unidade monológica e constituída de atos, intervenções e trocas subordinadas;
- iii) *troca*: maior unidade dialógica e constituída pelas intervenções produzidas pelos interlocutores ao longo da interação.

Já a memória discursiva é definida com base em Berrendonner (1983, 2002). Na definição do autor (1983, p. 230, tradução nossa), a memória discursiva corresponde ao “[...] conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores”. Ela abarca “[...] os diversos pré-requisitos culturais (normas comunicativas, lugares argumentativos, saberes enciclopédicos comuns, etc.) que servem de axiomas aos interlocutores para conduzir uma atividade dedutiva” (BERRENDONNER, 1983, p. 230-231, tradução nossa) e é alimentada tanto pelos acontecimentos extralinguísticos como pelas enunciações sucessivas que constituem o discurso (CUNHA, 2021a). É o recurso à noção de memória discursiva que permite dar conta, à luz da abordagem genebrina, da articulação entre um constituinte do texto e informações cuja origem é não o texto previamente produzido pelo próprio locutor, mas o texto previamente produzido pelo interlocutor, uma inferência do locutor, a enunciação de um ato de fala ou, no que nos interessa, uma ação produzida por um dos interlocutores.

Nessa abordagem, são propostos dois grandes tipos de relações de discurso: as relações ilocucionárias e as relações interativas. As ilocucionárias se ocupam da articulação entre as intervenções constitutivas da troca produzida pelos interlocutores ou, mais precisamente, entre uma intervenção e as informações da memória discursiva com origem na ou nas intervenções anteriores. As relações ilocucionárias se subdividem em duas categorias genéricas: as iniciativas (pergunta, pedido, asserção) e as reativas (resposta, ratificação) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Como se nota, essas relações são fortemente ligadas à dimensão dialógica e interacional do discurso, na medida em que se referem ao desenvolvimento sequencial da interação e ao modo como os interlocutores encadeiam as intervenções que vão sucessiva e alternadamente produzindo.

Por sua vez, as relações interativas articulam os constituintes que compõem cada intervenção constitutiva da troca ou, mais acertadamente, um desses constituintes e uma informação já pertencente à memória discursiva dos interlocutores. Dessa forma, as relações interativas são responsáveis pela completude de cada intervenção e possibilitam, por isso, o desenvolvimento da interação. Afinal, para que o interlocutor possa, por exemplo, aceitar ou recusar um convite do locutor, é preciso que o convite tenha sido produzido de modo suficientemente completo, completude que pode ser alcançada por meio das relações interativas. Essas relações se subdividem em oito categorias: preparação, topicalização, argumento, contra-argumento, comentário, reformulação, sucessão e clarificação.

³ Neste item, procedemos a uma apresentação sucinta da abordagem genebrina (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Em outros trabalhos nossos, podem ser consultadas apresentações aproximadas ou complementares dessa abordagem (CUNHA, 2020, 2021a, 2021b).

Segundo Roulet (2002, p. 146, tradução nossa), a proposição dessas categorias de relações interativas se baseia na “[...] existência de classes de marcadores linguísticos, como as construções sintáticas e os conectores que, além de instruções específicas, partilham um conjunto de instruções comuns”, o que permite reunir diferentes conectores como marcadores de categorias genéricas de relações: argumento, contra-argumento, reformulação, etc. Essas categorias se caracterizam ainda, conforme o autor (2002, p. 149, tradução nossa), por “[...] traços cognitivos de base de natureza interacionista”, como preparar, narrar, apoiar/sustentar, completar e reformular/revisar (CUNHA, 2021a).

Como se pode observar, ambos os tipos de relações (ilocucionárias e interativas) são fortemente articuladas, na medida em que é o estabelecimento das relações interativas, necessário à construção de cada intervenção constitutiva da troca, que permite o desenvolvimento da troca e a articulação de suas intervenções por meio das relações ilocucionárias.

Quanto ao aspecto propriamente linguístico das relações de discurso, a língua oferece recursos que permitem aos interlocutores sinalizarem as relações (ilocucionárias e interativas) que vão estabelecendo. As ilocucionárias podem ser sinalizadas por quatro tipos de marcadores de ato ilocucionário: os marcadores denominativos (verbos performativos, como *pedir*, *ordenar*), os marcadores indicativos (sintagmas adverbiais, interjeições etc., como *por favor*), os marcadores potenciais (verbos modais, como *dever*, *poder*) e os marcadores de orientação ilocucionária (as construções declarativa, interrogativa, imperativa) (ROULET, 1980; CUNHA, 2021b). Já as relações interativas podem ser sinalizadas por conectores e expressões conectivas (*porque*, *mas*, *assim*, *na verdade* etc.) e por construções sintáticas, como o deslocamento de sintagmas à esquerda, sinalizando a topicalização (GROBET, 2000).

Como será mostrado no item de análise, a representação do processo de negociação desenvolvido pelos interlocutores, ao longo de uma troca, faz-se por meio de estruturas hierárquico-relacionais. Nessas estruturas, representam-se os constituintes textuais (trocas, intervenções, atos), as relações hierárquicas que esses constituintes estabelecem entre si – as quais podem ser principais, subordinados ou coordenados uns em relação aos outros –, bem como as relações de discurso (interativas e ilocucionárias) por meio das quais esses constituintes se encadeiam em informações da memória discursiva.

3 SELEÇÃO DO CORPUS E PERCURSO DE ANÁLISE

Como informado na introdução, a pesquisa pós-doutoral de que este artigo apresenta parte dos resultados realizou-se no período de outubro de 2021 a julho de 2022, na Universidade de Genebra, sob a supervisão do Professor Laurent Fillietaz. Mais especificamente, a pesquisa realizou-se no âmbito da Equipe *Interaction & Formation* (I&F), grupo de pesquisa que é coordenado pelo referido professor e que se vale do arcabouço teórico da linguística interacionista – em especial, a Microsociologia da vida cotidiana (GOFFMAN, 1973, 2012[1986]), a Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982), a Pragmática do Discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) e a Análise da Conversa de orientação etnometodológica (SCHEGLOFF, 2007) – para o estudo da interação em contextos de formação profissional inicial. Nos últimos quinze anos, a Equipe I&F tem desenvolvido uma importante *expertise* no estudo do papel que a linguagem exerce na realização de ações coletivas, contribuindo para uma melhor compreensão desse papel em contextos distintos de formação profissional técnica e tecnológica e propiciando a criação de metodologias que auxiliem organizações públicas e privadas a melhor inserirem em seus quadros os futuros profissionais (LOSA; FILLIETTAZ, 2017).

Em nossa pesquisa pós-doutoral, analisamos um subconjunto do *corpus* comum da Equipe I&F, *corpus* que vem se constituindo dos registros audiovisuais e das transcrições de interações autênticas ocorridas em ambientes de formação profissional técnica, como a alvenaria, a mecânica de veículos automotores, a radiologia e a eletricidade, bem como em ambientes de formação para a educação infantil, como creches e jardins de infância (FILLIETTAZ, 2018)⁴. A parte desse *corpus* que analisamos compreendeu

⁴ Os procedimentos éticos adotados na compilação do *corpus* obedecem às diretrizes da *Commission universitaire d'éthique de la recherche* (CUREG), da Universidade de Genebra, comissão que é equivalente aos Comitês de Ética das universidades brasileiras e cujas diretrizes podem ser acessadas [no site da CUREG, site disponível nas Referências deste trabalho](#). Além disso, as publicações dos trabalhos da Equipe I&F que relatam os estudos feitos com base nesse *corpus* obedecem às diretrizes do *Committee on Publication Ethics* (COPE), bem como do *Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique* (FNS), agência de fomento à pesquisa que, ao longo dos últimos quinze anos, subvenciona a realização das pesquisas da equipe, incluindo o registro e a transcrição do *corpus*.

quatro vídeos de interações entre um formador e um aprendiz ocorridas em uma oficina mecânica, bem como transcrições de seqüências de interações ocorridas em uma oficina de alvenaria entre um formador e três aprendizes eletricitas. Todas as interações ocorreram no ano de 2005, no cantão de Genebra, Suíça, e foram registradas pelo coordenador da Equipe I&F, Professor Laurent Filliettaz, no âmbito do projeto “*La mise en circulation des savoir dans des dispositif de formation professionnelle initiale. Une analyse des interactions verbales et non verbales*” (FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 263). Agradecemos o Professor Laurent Filliettaz pelo acesso ao *corpus* e pela autorização para sua análise e utilização neste trabalho e em nossa pesquisa pós-doutoral.

Apesar do tempo decorrido desde o registro das interações, o *corpus* permanece atual, e seu estudo mostra-se ainda pertinente na medida em que o gênero de interação nele captada caracteriza grande parte do tipo de formação profissional ainda hoje em vigor no cantão de Genebra, formação que se baseia na alternância entre um aprendizado teórico, oferecido por escolas e centros de formação, e um aprendizado prático, realizado em oficinas e empresas (FILLIETTAZ; ZAOUANI-DENOUX, 2021). Cabe destacar ainda a importância desse *corpus* específico para o desenvolvimento das reflexões conduzidas atualmente no âmbito da Equipe I&F, que, com base nesse *corpus* e em *corpora* coletados em outros ambientes profissionais, tem revelado o interesse de uma abordagem da formação profissional que focaliza a linguagem-em-interação não só como objeto de estudo, mas também como método de formação⁵. As transcrições que analisamos foram realizadas por integrantes da equipe, antes do início da pesquisa pós-doutoral, ou por nós mesmos, ao longo da pesquisa, com base nas convenções de transcrição expostas no quadro 1.

Símbolo	Significado
MAIÚSCULA	Segmento acentuado
/	Entonação ascendente
\	Entonação descendente
+segmento+	Aumento do volume da fala
°segmento°	Diminuição do volume da fala
XX	Segmento incompreensível
(segmento)	Segmento cuja transcrição é incerta
:	Alongamento silábico
Segmen-	Truncamento
.	Pausas de duração variável
>	Relação de alocação (LOC1 > LOC2)
<u>Sublinhado</u>	Tomadas de fala em recobrimento
<item>	Reguladores verbais
((comentário))	Comentário do transcritor relativos a deslocamentos corporais, condutas gestuais ou ações não-verbais
[#1]	Índice remetendo à posição da imagem na transcrição

Quadro 1: Convenções de transcrição

Fonte: Filliettaz (2018, p. 49, tradução nossa)

Para este trabalho, analisamos somente as seqüências de interações ocorridas na oficina de alvenaria, por serem aquelas em que o fenômeno aqui focalizado (o encadeamento de um constituinte do texto em informações da memória discursiva com origem em uma ação) foi mais produtivo⁶. Dessas seqüências participaram o formador e três aprendizes eletricitas contratados por uma empresa pública genebrina, os quais, nos excertos constantes deste trabalho, estão anonimizados. As interações ocorreram em oficina localizada na própria empresa, no âmbito de um estágio de duas semanas de iniciação à alvenaria proposto aos aprendizes

⁵ Para uma síntese dos trabalhos e interesses da Equipe I&F, cf. Filliettaz *et al.* (2021).

⁶ Com objetivos distintos dos nossos, essas seqüências foram objeto de análise em Filliettaz, Saint-Georges e Duc (2010).

eletricistas dessa empresa, e foram produzidas em francês, língua materna ou língua segunda dos interlocutores⁷. A finalidade do estágio era transmitir aos aprendizes conhecimentos básicos de alvenaria, como fabricar argamassa, construir e rebocar muros (FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010).

A análise das sequências seguiu um percurso formado por algumas etapas. Inicialmente, descrevemos o processo de negociação desenvolvido pelos interlocutores. Ao final dessa etapa, obtivemos as estruturas hierárquico-relacionais, por meio das quais identificamos as relações (ilocucionárias e interativas) que se estabelecem entre cada constituinte do texto e uma informação previamente estocada na memória discursiva. Em seguida, tendo em vista nossos objetivos neste trabalho, focalizamos apenas as relações em que um constituinte se encadeia em uma informação da memória discursiva com origem em uma ação do próprio locutor ou do interlocutor, como exemplificamos com o excerto (2). Assim, dos dados analisados neste trabalho foram excluídas as relações que articulam um constituinte do texto e uma informação com origem em outro constituinte do texto, a exemplo do excerto (1).

Identificadas as relações que articulam um constituinte do texto e uma ação, analisamos, inicialmente, as relações em que um constituinte do texto se encadeia em ação realizada pelo próprio locutor (formador ou aprendiz), buscando identificar seu papel no contexto em que foram estabelecidas. Posteriormente, analisamos as relações em que um constituinte do texto se encadeia em ação realizada pelo interlocutor, verificando as funções que esse recurso exerce quando utilizado pelo formador e quando utilizado pelo aprendiz. No item a seguir, apresentamos e discutimos os resultados das duas etapas mencionadas neste parágrafo, que recaem sobre as funções da articulação de constituintes do texto em ações realizadas pelo próprio locutor ou pelo interlocutor.

4 O ENCADEAMENTO DE CONSTITUINTES DO TEXTO EM AÇÕES

A combinação de diferentes modos é inerente ao contexto da formação profissional técnica, tendo em vista que a apropriação pelo aprendiz dos saberes necessários ao exercício de uma profissão constitui um processo que se desenvolve sob a orientação de um formador/instrutor, que, como veremos, não só diz o que fazer, mas também demonstra como fazer, corrige ações em curso, relembra ações realizadas, compara diferentes modos de agir etc. (BOUTET, 2005, FILLIETTAZ, 2018). Por isso, a multimodalidade nesse contexto não corresponde a uma simples justaposição de linguagem verbal e linguagem não-verbal. Ao contrário, o que se verifica é uma sincronização forte dessas duas linguagens (FILLIETTAZ, 2018; MONDADA, 2019), sincronização que se traduz nas diferentes relações de discurso que os interlocutores estabelecem entre elas. Como observam Fillietaz, Saint-Georges e Duc (2010, p. 258, tradução nossa):

[...] não se trata mais somente de considerar dimensões não-verbais da comunicação (os gestos, os olhares, as expressões faciais, etc.), adotando como eixo de referência o sistema verbal, mas de considerar a ação humana como uma construção dinâmica, mobilizando diferentes recursos semióticos [...]. O objeto de análise reside, assim, no estudo dos recursos que os indivíduos mobilizam para agir, dar sentido ou interpretar elementos da realidade no quadro das atividades de que participam.

Nas sequências que analisamos, é comum o locutor reformular, parafraseando verbalmente, a ação que realiza enquanto a realiza. Nesse caso, a ação e sua paráfrase são realizadas simultaneamente. Quando é o formador que age dessa forma, como no excerto (3), ele evidencia para os aprendizes que essa ação não é aleatória e constitui parte das ações necessárias à realização de uma tarefa, que, no excerto, é a ação de rebocar um muro com argamassa.

(3) FOR: accroupi/ ((s'accroupit)) et: ((gicle)) tsac\
 [FOR: agacha/] ((se agacha)) e: ((lança)) tsac\
 (FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 265)

⁷ Esclarecemos que questões relativas à aquisição e ao domínio da língua francesa pelos participantes não fazem parte do nosso objeto de estudo. As implicações dos diferentes graus de proficiência linguística dos aprendizes para sua inserção profissional constituem um tema de interesse da Equipe I&F, cuja discussão [pode ser consultada](#) em Fillietaz (2018), Losa e Fillietaz (2017) e Fillietaz e Zogmal (2020).

Quando é o aprendiz que parafraseia a ação que realiza, ele evidencia ao formador sua compreensão de que a ação constitui uma etapa necessária à realização da tarefa. No excerto (4), realizado alguns minutos após o excerto (3), o aprendiz repete as ações verbais e não-verbais feitas pelo formador, evidenciando a este ter compreendido que a ação de agachar é necessária para a realização correta da tarefa de rebocar um muro.

- (4) APR: accroupi alors\ ((s'accroupit devant le mur))
 FOR: ouais pour commencer en bas ouais/
 [APR: agacha então\ ((se agacha diante do muro))
 FOR: sim para começar em baixo sim/]

(FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 269)

No primeiro caso – excerto (3) –, verifica-se um processo de reformulação por meio do qual o formador encadeia o ato que produz verbalmente na informação da memória discursiva com origem na ação de se agachar. No segundo caso – excerto (4) –, também se verifica um processo de reformulação que, no entanto, exhibe uma complexidade maior. Afinal, como informado, o aprendiz parafraseia verbalmente não apenas a ação que realiza, mas também a ação previamente realizada pelo formador no excerto (3). O item “então [alors]”, no ato produzido pelo aprendiz (“accroupi alors\” [agacha então\]), sinaliza esse encadeamento em informação previamente estocada na memória discursiva, dada sua natureza anafórica (BERRENDONNER, 1983). Em seguida, no excerto (4), o formador atesta a pertinência da ação do aprendiz (“ouais [sim]”), lembrando porque é preciso agachar-se (“pour commencer en bas ouais/ [sim para começar em baixo sim/]”). Esse processo de negociação pode ser representado por meio da figura 1⁸, na qual o ato “accroupi alors\ [agacha então\]” se liga a um subconjunto de informações da memória discursiva composto pela ação do próprio aprendiz, mas também por ações verbais e não verbais do formador.

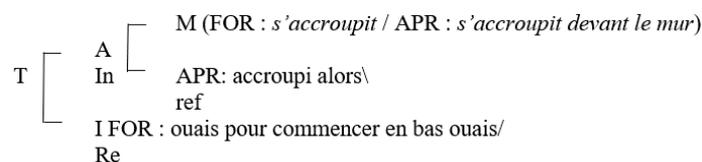


Figura 1: Estrutura hierárquico-relacional do excerto (4)

Fonte: Elaboração própria

Assim, o que se verifica no excerto (4) é um processo dinâmico de construção conjunta de saberes por meio do qual o aprendiz, com o auxílio do formador, torna pública a apropriação de uma prática. Nesse sentido, esse excerto ilustra bem o fato de que o estudo das relações de discurso em contexto de formação profissional permite, mais do que apenas descrever como formadores e aprendizes retomam informações prévias, “[...] descrever como diferentes facetas dos saberes em jogo na situação de ensino ou de formação são semiotizadas na interação, e como elas assumem formas sucessivas variáveis ao longo dos episódios que constituem uma trajetória de ensino e de aprendizagem” (FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 262, tradução nossa).

No contexto da formação profissional, a sincronização das linguagens verbal e não-verbal não se limita à paráfrase de ações em curso. Quando o locutor encadeia um constituinte textual em ação realizada por ele mesmo, é comum o constituinte expressar a consequência ou o resultado da ação, como exemplifica o excerto (5).

- (5) APR: les joints/
 FOR: ben : les joints tu peux les boucher avec ça/
 ((gicle)) voilà il est bouche/ hop/
 [APR: as junções/

⁸ Nas estruturas hierárquico-relacionais constantes deste item, são utilizadas as seguintes abreviaturas: FOR = formador, APR = aprendiz, M = memória discursiva, T = troca, I = intervenção, A = ato, p = principal, s = subordinado, In = iniciativa, Re = reativa, ref = reformulação, arg = argumento, c-a = contra-argumento, pre = preparação, suc = sucessão, top = topicalização.

FOR : bem : as junções você pode as tampar com isso/
 ((lança)) pronto ele está tampado/ hop/]

(FILLIETTAZ ; SAINT-GEORGES ; DUC, 2010, p. 265)

Nessa troca, o aprendiz pergunta como tratar as junções do muro (“*les joints/ [as junções/]*”). Em sua resposta, produzida logo em seguida, o formador não se contenta em explicar o que fazer, mas demonstra o tratamento, realizando a ação de tampar as junções. Nessa demonstração, o formador produz uma primeira intervenção em que, após topicalizar a informação previamente ativada pelo aprendiz (*as junções*), explica como tratar as junções (“*ben : les joints tu peux les boucher avec ça/ [bem : as junções você pode as tampar com isso/]*”). Com o dêitico *ça* (isso) o formador indica o material a ser usado, bloqueando pedidos de esclarecimento pelo aprendiz (*Tampá-las com o quê?*). Assim constituída, essa intervenção funciona como uma preparação tanto para a ação (“*gicle [lança]*”), quanto para o ato verbal (“*voilà il est bouche/ hop/ [pronto ele está tampado/ hop/]*”), produzidos em seguida pelo formador. Entre a ação de lançar a argamassa e o ato “*voilà il est bouche/ hop/ [pronto ele está tampado/ hop/]*”, o formador estabelece uma relação de argumento (causalidade), já que o lançamento da argamassa leva ao (ou causa o) preenchimento das junções. Esse processo de negociação está representado na figura 2.

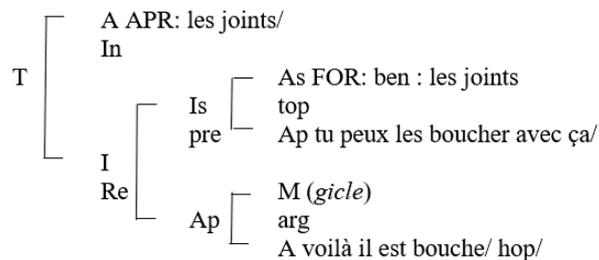


Figura 2: Estrutura hierárquico-relacional do excerto (5).

Fonte: Elaboração própria.

Além de estabelecer uma relação de argumento (causalidade), o locutor pode ainda enunciar um segmento de texto para reformular uma ação realizada por ele mesmo, avaliando a pertinência da ação, como no excerto (6).

(6) APR : ((prend du mortier et effectue le geste de giclage))
 FOR : ah:/ il a bien le coup hein\
 APR : ouais il faut aller vite en fait\
 [APR : ((pega argamassa e realiza o gesto de lançamento))
 FOR : ah:/ bom golpe hein\
 APR : sim é preciso ir rápido na verdade\]

(FILLIETTAZ ; SAINT-GEORGES ; DUC, 2010, p. 265)

No trecho, o aprendiz realiza a ação de lançar argamassa no muro; depois, o formador avalia positivamente essa ação (“*ah:/ il a bien le coup hein\ [ah:/ bom golpe hein\]*”). Na sequência, o aprendiz, primeiro, concorda com o formador (“*ouais [sim]*”), mas, depois, produz uma reformulação (“*il faut aller vite en fait\ [é preciso ir rápido na verdade\]*”), que é sinalizada pela expressão conectiva *en fait* (na verdade). Com essa reformulação, o aprendiz assume uma posição crítica em relação tanto à concordância expressa com o termo *ouais*, quanto à ação realizada. Dessa forma, a operação de reformular retratada nesse excerto difere da operação de parafrasear vista anteriormente. Se na paráfrase o locutor propõe uma relação especular entre ação verbal e ação não-verbal realizadas simultaneamente, aqui o locutor, com o ato “*il faut aller vite en fait\ [é preciso ir rápido na verdade\]*”, promove uma reorientação enunciativa em relação à ação previamente realizada. Nesse sentido, a reformulação sinalizada pela expressão *en fait* (na verdade) é uma reformulação não-parafrástica (ROSSARI, 1993) por meio da qual o aprendiz evidencia a apropriação de um aspecto necessário ao trabalho em curso que é o ritmo de lançamento da argamassa, fazendo mais do que repetir uma ação do

formador e demonstrando uma forma de autonomia em relação a ele. Com essa relação, o aprendiz endossa, assim, uma postura epistêmica de maior conhecimento em relação ao formador (HERITAGE, 2013). Essa interpretação pode ser representada com a figura 3.

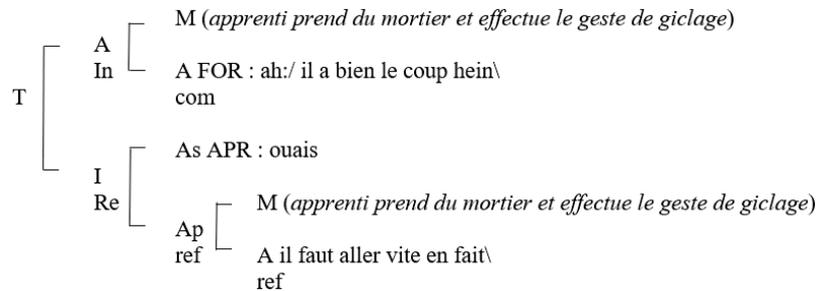


Figura 3: Estrutura hierárquico-relacional do excerto (6).

Fonte: Elaboração própria.

Até o momento, analisamos relações de discurso em que um constituinte do texto (ato ou intervenção) encadeia substancialmente em ação realizada pelo próprio locutor. Porém, no contexto em estudo, são ainda comuns relações por meio das quais o locutor encadeia um constituinte do texto em ação realizada não por ele, mas pelo interlocutor. Quando é o aprendiz que encadeia um constituinte em ação produzida pelo formador ou por um colega, o constituinte costuma se ligar à ação por uma relação de comentário, como no excerto (7).

- (7) FOR: donc le GEste c'est comme au ping-pong hein/ ((*s'accroupit*)) on commence toujours en bas/ la truelle SOUPLE/ ((*gicle du mortier sur le mur*)) là\
- APR: ah j'savais que j'avais déjà vu ce geste
- FOR: tu vois/ ((*gicle*)) tu vois ((*gicle*))
- APR: il me semblait que j'avais déjà vu ça quelque part\

- [FOR: portanto o gesto é como no pingue-pongue hein/ ((*se agacha*)) a gente começa sempre em baixo/ a pá flexível/ ((*lança argamassa sobre o muro*)) lá\
- APR: ah eu sabia que já tinha visto esse gesto
- FOR: veja/ ((*lança*)) veja ((*lança*))
- APR: achava que já tinha visto isso em algum lugar\]

(FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 264-265)

Nessa troca, o formador faz uma analogia entre o gesto de lançar a argamassa e os gestos típicos do jogo pingue-pongue (“*donc le GEste c'est comme au ping-pong hein/*” [portanto o gesto é como no pingue-pongue hein/]) e lança argamassa no muro. Em seguida, a observação do aprendiz (“*ah j'savais que j'avais déjà vu ce geste [ah eu sabia que já tinha visto esse gesto]*”) constitui um comentário relativo tanto à analogia quanto à ação feitas pelo formador. Após o comentário, o formador repete a ação de lançar argamassa no muro, e o aprendiz produz novo comentário (“*il me semblait que j'avais déjà vu ça quelque part*” [achava que já tinha visto isso em algum lugar\]), bastante semelhante ao anterior.

O interesse desse trecho está em revelar que o formador, no intuito de viabilizar o aprendizado, mobiliza saberes que são externos ao contexto da formação profissional em questão (gestos feitos por jogadores de pingue-pongue) e que supõe serem do conhecimento do aprendiz. Mas o interesse desse trecho está sobretudo em revelar que o aprendiz, estabelecendo as relações de comentário, valida a estratégia do formador, revelando que conhece o jogo referido e que a analogia é útil para a apropriação de um saber profissional específico. Consta-se, assim, que o estabelecimento da relação de comentário é um dos procedimentos de que os aprendizes se valem para coconstruírem saberes no contexto da formação profissional, revelando a partilha de um mesmo

domínio epistêmico (HERITAGE, 2012). Outra seria a interpretação se, após a analogia do formador, o aprendiz permanecesse em silêncio ou ativasse um outro tópico. A figura 4 representa essa interpretação.

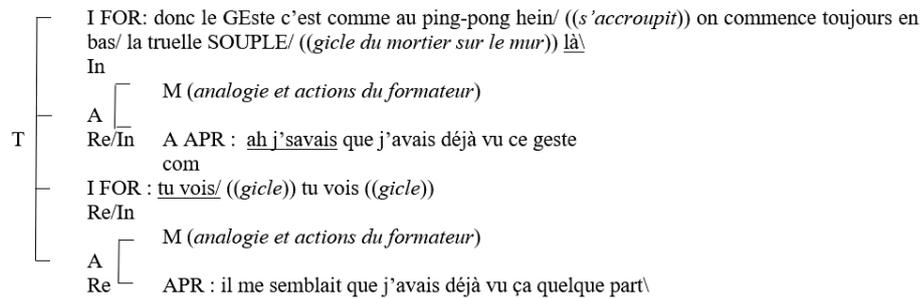


Figura 4: Estrutura hierárquico-relacional do excerto (7)

Fonte: Elaboração própria

Quando é o formador que encadeia um constituinte do texto em ação produzida pelo aprendiz, verifica-se uma diversidade maior de relações. Isso porque o formador se vale da possibilidade de encadear sobre a ação do aprendiz para corrigi-lo, para reforçar uma orientação dada, para indicar/lembrar a próxima ação, para elogiá-lo. Se o intuito é o de corrigir, a relação que ele estabelece costuma ser a de contra-argumento, como no excerto (8).

- (8) APR: ((prend du mortier sur sa taloche et effectue le geste de giclage))
 FOR: hop/ mais faut taper PLUS fort ((mime le geste))

[APR: ((pega argamassa sobre sua espátula e realiza o gesto de lançamento))
 FOR: hop/ mas é preciso bater mais forte ((imita o gesto))]

(FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 270)

No trecho, o formador busca corrigir um aspecto da ação previamente realizada pelo aprendiz, que é a força com que lança argamassa no muro. Para isso, ele produz o ato “hop/ mais faut taper PLUS fort [hop/ mas é preciso bater mais forte]”, que se liga à ação de lançar a argamassa por uma relação de contra-argumento, como sinalizado pelo conector *mais* [mas]. Com essa relação, o formador revela, ao mesmo tempo, que se pauta por um modo de agir pré-existente à interação em curso e que a ação do aprendiz não corresponde a esse modo de agir. Assim, a relação de contra-argumento, nesse contexto, contribui diretamente para uma reorientação da ação pelo aprendiz e, portanto, para a aquisição de um saber e de um modo de agir considerado adequado a uma prática profissional. Essa interpretação pode ser representada por meio da figura 5.

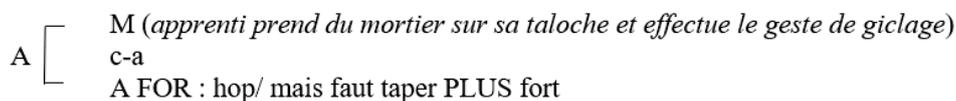


Figura 5: Estrutura hierárquico-relacional do excerto (8)

Fonte: Elaboração própria

Quando o intuito do formador é expressar qual a próxima ação a ser realizada pelo aprendiz, a relação por meio da qual o formador liga um constituinte do texto a uma ação do aprendiz é a de sucessão, como no excerto (9).

- (9) APR: ((prend du mortier et effectue le geste de giclage))
 FOR: et on fait en bas

[APR: ((pega argamassa e realiza o gesto de lançamento))
 FOR: e a gente faz em baixo]

(FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 273)

Nesse trecho, cuja estrutura apresentamos na figura 6, o formador indica como o aprendiz deve dar continuidade à tarefa em curso. Observa-se, portanto, uma relação de sucessão temporal entre a ação realizada pelo aprendiz e o segmento de texto enunciado pelo formador: iniciado o lançamento da argamassa, é preciso também ou em seguida lançar a argamassa em baixo, na parte inferior do muro.

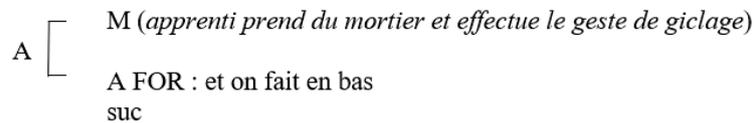


Figura 6: Estrutura hierárquico-relacional do exceto (9)

Fonte: Elaboração própria

Nos casos em que o objetivo do formador é o de elogiar o trabalho do aprendiz, indicando que seu modo de agir corresponde ao esperado, o formador estabelece uma relação de comentário entre o constituinte do texto e a ação, como em (10).

(10) APR: ((*prend du mortier et effectue le geste de giclage*))

FOR: voilà/ pas mal\

[APR: (*pega argamassa e realiza o gesto de lançamento*)]

FOR: isso/ nada mal\]

(FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010, p. 273)

No trecho, a avaliação positiva do formador (“*voilà/ pas mal* [isso/ nada mal\]”) recai sobre a ação que acaba de ser realizada pelo aprendiz. Comentários como esse têm a função de evidenciar ao aprendiz que, do ponto de vista do formador e conforme as expectativas ligadas à profissão, ele aprendeu o modo adequado de realizar uma ação, modo que, por isso mesmo, pode ser reproduzido futuramente. Essa interpretação pode ser representada por meio da figura 7.

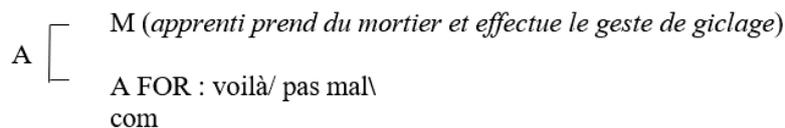


Figura 7: Estrutura hierárquico-relacional do exceto (10)

Fonte: Elaboração própria

As análises conduzidas neste item permitem algumas observações sobre o papel das relações de discurso no contexto da formação profissional. Em primeiro lugar, torna-se evidente que uma abordagem essencialmente linguística das relações não possibilitaria o tratamento dos fenômenos aqui abordados, tendo em vista a profunda imbricação que nesse contexto se observa entre as linguagens verbal e não-verbal. O recurso à noção de memória discursiva revela-se, portanto, bastante proveitoso.

Em segundo lugar, as análises evidenciam que as relações de discurso e suas marcas (conectores e estruturas sintáticas) constituem, mais do que recursos coesivos ou juntivos, procedimentos (ou métodos) de que os interlocutores se valem para interagir. Como consequência, as relações, exatamente por serem procedimentos usados pelos interlocutores na interação, participam ativamente, no contexto estudado, do processo de ensino e aprendizagem. Os estudos conduzidos pela Equipe I&F têm mostrado como as técnicas e as habilidades necessárias ao exercício de determinada profissão são aprendidas (e apreendidas) pelo futuro profissional enquanto trabalham e por meio da linguagem que utilizam na interação com colegas de profissão, tutores e profissionais experientes. Em outros termos, “[...] é participando de interações, que podem ou não apresentar uma natureza instrucional, que competências interacionais podem ser mobilizadas e adquiridas” (FILLIETTAZ, 2019, p. 25, tradução nossa). As análises presentes neste item evidenciam que, no contexto da formação profissional, as relações de discurso, como reformulação (parafrástica e não-parafrástica),

argumento, contra-argumento, comentário e sucessão, constituem ferramentas explícitas nesse trabalho de construção conjunta de conhecimentos e competências por formadores e aprendizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de pesquisa pós-doutoral cujo intuito foi o de investigar o papel das relações de discurso no contexto da formação profissional, a fim de evidenciar que essas relações são parte da competência interacional dos interlocutores (formadores e aprendizes). Este trabalho relata parte dos resultados da etapa relativa à identificação das relações de discurso constantes de *corpus* formado por interações ocorridas em uma oficina de alvenaria. Embora a integração das linguagens verbal e não-verbal seja um aspecto amplamente explorado nas pesquisas conduzidas, nas últimas décadas, pelos estudiosos da fala-em-interação (cf. GOODWIN, 2017; COUPER-KUHLEN; SELTING, 2018), pouco foi dito por esses estudiosos sobre as relações de discurso, como, por exemplo, a possibilidade de se estabelecerem relações entre um constituinte do texto e uma ação, ou sobre o papel dessas relações no domínio da formação profissional. Assim, focalizando a articulação das linguagens verbal e não-verbal, este trabalho mostrou que, nesse domínio, os interlocutores se valem do recurso de estabelecer relações entre um constituinte textual e uma informação da memória discursiva com origem em uma ação.

Realizadas com base em contribuições da abordagem genebrina para o estudo da organização do discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), as análises, ainda que descrevendo um *corpus* de pouca extensão e, por isso, carecendo de mais evidências empíricas, revelaram que as ações verbais e não-verbais se articulam de maneiras diversas e complexas, permitindo tanto ao aprendiz quanto ao formador colaborarem no processo de negociação ao longo do qual se dão as atividades formativas dos aprendizes. Mais especificamente, observamos que a possibilidade de articular um constituinte do texto (ato ou intervenção) em informação da memória discursiva com origem em uma ação permite aos atores envolvidos realizarem uma série complexa de manobras, tais como: evidenciar ou relembrar modos esperados de agir, tornar pública a apropriação de um modo de agir, estabelecer relações de causalidade durante uma demonstração, comentar ou reformular ações realizadas pelo próprio locutor ou pelo interlocutor etc.

Ainda que focalizando um aspecto bastante específico da organização da troca no contexto da formação profissional, este estudo procurou chamar a atenção para a necessidade de se integrarem as ações ao estudo da articulação textual, já que a multimodalidade é inerente a muitos contextos e não só ao que foi aqui estudado. Além disso, procurou evidenciar o papel de primeira importância que as relações de discurso exercem na formação profissional. Nesse contexto, as relações de discurso e seus marcadores constituem muito mais do que simples recursos coesivos, já que o processo mesmo de formação e de aquisição de saberes necessários ao exercício de uma profissão se dá com a participação do aprendiz em trocas com o formador e com os colegas (FILLIETTAZ, 2018; FILLIETTAZ; SAINT-GEORGES; DUC, 2010). E, como vimos, a constituição das trocas e das intervenções que as compõem se faz por meio da articulação de constituintes textuais e informações da memória discursiva com origens diversas, como a própria fala e as ações, o que faz das relações de discurso um objeto central de investigação dos estudos sobre o processo de formação em uma perspectiva interacionista.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BERRENDONNER, A. Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe et ambivalences sémantiques. In: ANDERSEN, H. L. ; NOLKE, H. (éds.). *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Berne: Peter Lang, 2002. p. 23-41.
- BERRENDONNER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de linguistique française*, Genebra, v. 5, p. 215-246, 1983.
- BLACKMORE, D. *Understanding utterances: an introduction to pragmatics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1992.
- BOUTET, J. Genres de discours et activités de travail. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. (éds.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peeters, 2005. p. 19-35.
- COUPER-KUHLEN, E. ; SELTING, M. *Interactional Linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- CUNHA, G. X. Relações de discurso e completude monológica: o impacto da restrição ritual sobre o estabelecimento das relações interativas. *Forma y Función*, Bogotá, v. 34, p. 1-24, 2021a.
- CUNHA, G. X. Tipologia de marcadores ilocucionários e seu papel no estudo das relações de discurso. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 18, p. 10-34, 2021b.
- CUNHA, G. X. Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso. *Revista Linguística*, Montevideu, v. 36, p. 107-129, 2020.
- CUNHA, G. X. *A construção da narrativa em reportagens*. 2013. 601 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- COMMISSION Universitaire d'Éthique de la Recherche (CUREG/UNIGE). Disponível em: <https://www.unige.ch/commissionethique/>. Acesso: 26 set. 2023.
- FILLIETTAZ, L. La compétence interactionnelle: un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Education permanente*, Paris, v. 220/221, p. 185-194, 2019.
- FILLIETTAZ, L. *Interactions verbales et recherche em éducation: principes, méthodes et outils d'analyse*. Genebra: Section des sciences de l'éducation, 2018.
- FILLIETTAZ, L.; ROULET, E. The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. *Discourse Studies*, Thousand Oaks, v. 4, n. 3, p. 369-392, 2002.
- FILLIETTAZ, L.; ZOGMAL, M. (éds.). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse: Octarès Éditions, 2020.
- FILLIETTAZ, L.; ZAOUANI-DENOUX, S. Apprendre en situation de travail: développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques. *Les Éducation et socialisation*, Paris, v. 62, p. 1-9, 2021.

- FILLIETTAZ, L.; DE SAINT-GEORGES, I.; DUC, B. Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale: l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie. *In: RABATEL, A. (éd.). Reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2010. p. 283-305.
- FILLIETTAZ, L.; BIMONTE, A.; KOLEĀ, G.; NGUYEN, A.; ROUX-MERMOUD, A.; ROYER, S.; TRÉBERT, D.; TRESS, C.; ZOGMAL, M. Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, Paris, v. 56, n. 2, p. 11-51, 2021.
- GOODWIN, C. *Co-Operative Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Vozes; 2012[1986].
- GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Les relations en public. Paris: Les Éditions de Minuit; 1973.
- GROBET, A. *L'identification des topiques dans les dialogues*. 2000. 513f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press; 1982.
- HERITAGE, J. Epistemics in action: action formation and territories of knowledge. *Research on language and social interaction*, Londres, v. 45, n. 1, p. 1-29, 2012.
- LOSA, S.; FILLIETTAZ, L. Negotiating Social Legitimacy in and across Contexts: Apprenticeship in a 'Dual' Training System. *In: ANGOURI, J.; MARRA, M.; HOLMES, J. (ed.). Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017. p. 109-129.
- MOESCHLER, J. Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales. *In: MOLENDIJK, A.; VET, C. (éds). Temporalité et attitude: structuration du discours et expression de la modalité*. Amsterdam: Rodopi, 2005. p. 30-48.
- MONDADA, L. Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 145, p. 47-62. 2019.
- MONDADA, L. La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Genebra, v. 84, p. 83-119, 2006.
- ROSSARI, C. *Les opérations de reformulation: analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berne: Peter Lang, 1993.
- ROULET, E. Stratégies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires. *Cahiers de linguistique française*, Genebra, v. 1, p. 80-103, 1980.
- ROULET, E. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. *In: FISCHER, K. (ed.). Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 115-131.
- ROULET, E. De la nécessité de distinguer des relations de discours sémantiques, textuelles et praxéologiques. *In: ANDERSEN, H. L.; NOLKE, H. (éds). Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Berne: Peter Lang, 2002. p. 141-165.
- ROULET, E. *La description de l'organisation du discours*. Du dialogue au texte. Paris, Didier, 1999.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang; 2001.

SCHEGLOFF, E. A. *Sequence organization in interaction: a primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press; 2007.

TABOADA, M.; MANN, W. C. Applications of Rhetorical Structure Theory. *Discourse studies*, Amsterdam, v. 8, p. 567-588, 2006.



Recebido em 10/01/2022. Aceito em 01/05/2022.