



Quando a referência é o touro: sintonia e conflito em contexto de formação de professores¹

*Regina Célia Martins Salomão Brodbeck**

Abstract

This paper aims at describing the way reference is produced and negotiated in a context where a group of teachers from a public school is struggling to resist to the adviser's proposal of changing their teaching practice. The analysis is based upon the socio-cognitive hypothesis on language, and it involves the conception of speech production both as the way of defining the communicative frame and as the outgoing of the communicative frame it is embedded on.

1. A referência como um processo sócio-cognitivo

A proposta de se entender o uso lingüístico como sendo uma atividade cognitiva, socialmente emoldurada (MALINOWSKI 1923; GUMPERZ 1992; GOODWIN & DURANTI 1992; LINDSTROM 1992; KENDON 1992; FAUCONNIER & SWEETSER 1996; SALOMÃO 1996; 1997; SALOMÃO BRODBECK 1998) está vinculada a duas concepções inevitáveis:

* Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF – Mestre em Lingüística pela UFJF.

¹ O título desse artigo deriva da obra de CLARK 1992, intitulada *Arenas of language use*, e na qual a referência é analisada sob uma perspectiva sócio-interacional. Esse artigo pretende abordar o processo da construção e negociação da referência na perspectiva do sócio-cognitivismo, da maneira como foi apresentada em GOODWIN & DURANTI 1992, LINDSTROM 1992, GUMPERZ 1992, e proposta por SALOMÃO 1997 e SALOMÃO BRODBECK 1998.

- (i) a significação é uma representação mental produzida para e pelos seres humanos;
- (ii) todo uso lingüístico reflete um modo de ação prático, um modo de ação social, o que determina a ampla vulnerabilidade da linguagem ao contexto comunicativo no qual está inserida.

A compreensão dessas premissas envolve, então, a compreensão de que uma mesma forma lingüística pode provocar diversas interpretações, geradas e limitadas pelo contexto onde foram empregadas, e enunciadas e entendidas nesses contextos, a partir de certas operações mentais do falante e do ouvinte, que então lhe atribuem ou não a significação intencionada. Esse processo, que revela a subdeterminação do significado pelo significante (SALOMÃO 1996:20), é especialmente relevante na investigação de fenômenos lingüísticos centrais, como aquele que diz respeito à construção e a negociação da referenciação em interações diversas.

Nesse enquadre, está-se então entendendo que a referência a uma mesma forma lingüística poderá ser produzida e representada como contrapartes distintas desse mesmo elemento (FAUCONNIER & SWEETSER 1996), de acordo com as estratégias cognitivas operacionalizadas por cada indivíduo nesse processo e de acordo com as imposições contextuais da moldura comunicativa oferecida como campo interacional para esses indivíduos.

Observem-se, por exemplo, as múltiplas possibilidades da referência à entidade *cachorro*:

- (a) **au-au**, em uma referência metonímica à entidade, quando eu estou conversando com uma criança de um ano, ou quando essa criança quer me mostrar um cachorro na revista que estamos folheando juntas;
- (b) **Pandi**, em uma referência por conexão papel-valor, uma estratégia extremamente corriqueira entre crianças de se referir a qualquer cachorro pelo nome do seu (ou de algum que ela conheça bem);
- (c) **Huski siberiano**, em uma referência por hiponímia, quando eu estou identificando um cachorro na rua para alguém a quem eu pretenda impressionar pelo meu conhecimento sobre pedigree;
- (d) **vira-lata** também em uma referência por hiponímia, quando eu estou reclamando com meu vizinho sobre os incômodos que o seu cachorro me tem causado;
- (e) **Lassie**, quando eu pretendo convencer um cliente a levar um cachorro do mesmo pedigree desse cachorro famoso, e que é bem mais caro do que aquele que ele pretendia levar;
- (f) **meus olhos**, uma referência metafórica escolhida por um cego ao descrever seu cachorro para alguém;
- (g) **James**, quando um dentista pretende identificar seu cachorro como sendo o responsável por algumas funções características de mordomos, tais como buscar o jornal, levar-lhe os chinelos, acordar-lhe pela manhã, etc.

Nota-se, então, que esse processo de referência a uma mesma entidade, gerando contrapartes distintas na representação nos Ems² de cada indivíduo através de operações cognitivas diversas, foi fortemente orientado por determinações contextuais específicas:

- (i) por ajuste colaborativo para o processo de compreensão, como em **a** e **b**³;
- (ii) por submissão às ordens do discurso⁴ (LINDSTROM 1992: 104), quando há a intenção de se fortificar ou enfraquecer os papéis sociais dos participantes, como em **c**, **d** e **e**;
- (iii) por determinação do MCI⁵ invocado pela entidade, no qual a entidade está vinculada com certas ações ou sensações, como em **f** e **g**.

O processo da referência em contextos interacionais já foi investigado em diversos modos interativos (MARCUSCHI: 1996, na análise de uma conversa entre um delegado e uma testemunha; e em seu artigo mais recente, no qual duas mulheres de 60 anos debatem-se para construir a referência a um artista; CLARK: 1992, na análise de uma conversa fictícia entre dois amigos próximos; SALOMÃO BRODBECK: 1998, na análise de contextos de aprendizagem de L.E). Esse artigo pretende somar-se aos outros, na observação desse fenômeno lingüístico em um contexto interacional proposto com intenções pedagógicas específicas. O recorte apresentado em anexo faz parte de uma série de conversas registradas em áudio durante um período de seis meses (julho a dezembro de 1998), nas quais um grupo de professores atuava sob a orientação do projeto Pró-Leitura (MEC/ UFJF/S.E.E-MG.)⁶, cuja meta básica está no processo de

² Nos termos de SALOMÃO 1996:54: "Espaços mentais são domínios epistêmicos, processualmente evocáveis e incompletamente especificados, onde se realiza a operação referencial".

³ MARCUSCHI, em seu artigo, *Atividades de compreensão na interação oral* (1998), analisa diversos eventos interacionais sob a perspectiva desses ajustes, atitudes colaborativas, e sintonia referencial.

⁴ Na proposta de moldura comunicativa introduzida por LINDSTROM, a sua configuração e funcionamento estariam determinadas por **ordens do discurso**, termo colhido de sua leitura de FOUCAULT 1976, e que corresponderiam às regras para declarar, em um evento, quem pode falar, qual fala é considerada verdadeira, etc. Essas ordens estariam vinculadas a um processo de manutenção do status social do indivíduo mais qualificado no processo e o habilitariam a consolidar esse status através de atuações para rareficar os demais sujeitos falantes, que teriam o direito ao discurso e a avaliação da relevância e adequação do discurso continuamente subordinados a esse outro sujeito. Diferentemente das **regras de relevância** propostas por GOFFMAN 1961 a, as ordens do discurso são muito mais políticas do que meramente procedimentais (ver SALOMÃO BRODBECK 1998 : 51; discussão ampliada no capítulo 3 da dissertação de mestrado)

⁵ MCI, nos moldes de LAKOFF(1988) e SALOMÃO (1995), são os esquemas conceituais, scripts, modelos cognitivos, representação mítico-ideológicas, etc, que perfazem o estoque de representações culturais disponíveis ao indivíduo enquanto membro de algum grupo. São formas de conhecimento pré-lingüístico, ativadas para que o sujeito possa construir e atribuir significado à forma lingüística que a suscitou.

⁶ O Projeto Pró-Leitura está se desenvolvendo em Juiz de Fora desde outubro de 1995, sob a coordenação da profª Neusa Salim Miranda /FACED-UFJF (Ms em Lingüística/ doutoranda em Educação pela UFMG), e já envolve professores do ensino fundamental e médio de três escolas da rede estadual.

formação do professor através da leitura, por atuações em oficinas sistemáticas que possam levar o profissional a refletir continuamente sobre sua prática.

2. A arena

2.1. Da caracterização do contexto comunicativo:

A necessidade de se suplementar a análise lingüística pela análise etnográfica das situações nas quais o discurso ocorre (MALINOWSKI :1923: 306) torna obrigatória uma delimitação concisa do contexto assumido como arena pelos participantes da interação:

- (a) o grupo de professores sujeitos da pesquisa, absorvido em sua maior parte como audiência no fragmento recortado, era um grupo interdisciplinar, composto por professores de Matemática, Geografia, Ciências, História, Português e por uma supervisora pedagógica;
- (b) alguns desses professores já haviam pertencido a outros grupos do Pró-Leitura na escola, tendo migrado para esse por razões diversas (desajustes com os formadores prévios; horários; resistência a fazer parte do projeto, etc), e conheciam perfeitamente a prática interacional proposta;
- (c) o grupo se reunia semanalmente com os formadores — um, de Língua Portuguesa, professora do Colégio de Aplicação; o outro, professora da área de Ciências da UFJF; e a oficina tinha a duração de 90 minutos;
- (d) o último encontro, do qual faz parte o fragmento recortado, é padronizado como atividade de avaliação do processo ocorrido, e ele se deu também na biblioteca da escola, com todos os professores reunidos em volta da mesa de trabalho: as formadoras, como de hábito, misturaram-se aos professores; as duas professoras de Matemática, também como de hábito, sentaram-se próximas uma à outra.
- (f) a professora de Matemática, identificada como L., era sempre a primeira interlocutora convocada pela formadora R., o que se atribuía, de muitos modos, ao fato de ambas terem as filhas cursando a mesma turma em outro colégio e ao fato de R. ser professora da filha de L.;
- (g) a professora de Matemática, identificada como N., sempre se mostrou resistente às atividades realizadas durante as oficinas, especialmente àquelas que previam atuações concomitantes nas salas de aula da escola: desde o primeiro encontro, ela deixou claro que entendia o projeto como um curso de qualificação, no qual ela poderia aprender certas coisas, obter material específico para sua disciplina e agir a partir de orientações pedagógicas específicas;

- (h) a professora N. em todos os encontros propôs-se como eco/ colaboradora da professora L.: ela sempre partilhava a mesma tarefa proposta, sempre concordava com L., sempre podia omitir seu discurso, uma vez que o-que-ela-queria-dizer-era-exatamente-o- que- L.- tinha dito.;
- (i) as últimas atividades das oficinas foram direcionadas para investigações específicas. Tendo sido reforçados, por inúmeras vezes, as dificuldades e o desinteresse dos alunos pela leitura, a formadora propôs que os professores identificassem justificativas para essas dificuldades e desinteresse. Anteriormente, eles haviam trabalhado, a partir da leitura do artigo de KATO (1985: 22-45), o perfil de seus alunos como leitores, analisando os dados como respostas para interpretação de fragmentos de textos produzidos por eles mesmos. Posteriormente, os professores começaram a introduzir para seus alunos a importância de dar conta de certas pistas textuais, tais como relacionar o título de um texto à moldura no qual estava inserido; conectar atributos da moldura às expectativas sobre um texto, etc.
- (j) na oficina focalizada, seguindo o modo interativo assumido desde o primeiro dos encontros, a formadora endereçava-se a interlocutores específicos, convocando-os pelo vocativo. Esse professor alternava os papéis de interlocutor e falante com a formadora até que outro professor se apresentasse como participante; às vezes, vários disputavam o turno, mas a orientação era sempre a mesma: se algum dos professores convocava um outro, era apenas para reforçar o discurso colaborativamente; invariavelmente, todos queriam partilhar o esquema de turno com a formadora R.

2.2. Da composição do enquadre comunicativo

Para que se possa entender a maneira como a referência foi construída e negociada no fragmento em questão, torna-se imprescindível a investigação de certas categorias fenomenológicas do contexto. A mais importante delas se relaciona ao que foi estabelecido como moldura comunicativa pelos participantes da interação. A ela acoplam-se os demais elementos, tais como o esquema de turnos, o registro lingüístico selecionado e a disposição social dos indivíduos falantes.

A moldura comunicativa evocada e mantida no fragmento retém, como evento comunicativo, a discussão a respeito das atividades realizadas durante o período em questão. Essa discussão é organizada por convocação de interlocutores específicos pela formadora, que propõe como abertura, para a professora N., um modo interativo bastante caracterizável na informalidade e na proximidade (T1, T2, T3 e T4).⁷

⁷ O fragmento analisado está apresentado em Anexo.

Em T5, a enunciação de N., recuperando o discurso de L., precedente à sua própria avaliação, é altamente previsível e protótipa, e claramente denunciada pela formadora (T6) para o resto do grupo. A performance ventriloquista de R. (*eu concordo com a Lúcia/ igual a Lúcia disse*) gera dois movimentos súbitos: em T7, N. tenta rejeitar o papel de eco (*não/ eh-eh*); em T8, L. reforça a opinião da formadora e se alinha a ela, ao mesmo tempo em que se qualifica por rareficação proposital de N..

Essa ramificação do esquema de turnos – R., em T6 ignorou N. como interlocutora e endereçou-se ostensivamente à audiência (*olha, gente...*), que respondeu com risadas; em T7, N. tenta fragilmente recuperar o turno; em T8, N. é novamente negligenciada na composição intromissiva do turno L.-R. – corresponde à quebra das regras de relevância (GOFFMAN 1961a) inicialmente propostas, e a interação provocada com base na informalidade e na proximidade é imediatamente desfeita.

Quando N. volta a assumir seu papel de falante – depois de tentativas infrutíferas em T7 e T8 –, ela vem a atuar em completa discordância com seu discurso-protótipo (T9). Entretanto, por ser esse um movimento inédito no seu **footing** (GOFFMAN 1981: 131-7)⁸, sua fala é extremamente truncada e fragmentada (*agora/eu não sei... o que eu tô achando/.. tanto que no primeiro dia aí*) e até mesmo contraditória (*eu discordei muito de muita coisa aí ... eu também acho isso.. agora/ eu não sei*). Nesse percurso, N. tenta se fortalecer e invoca o testemunho colaborativo da audiência, a quem chama explicitamente de amigos (*eu até comentei isso com alguns amigos aqui*), em clara oposição à sua percepção sobre as formadoras. Como a audiência não lhe dá o retorno esperado, ela volta a retroceder em sua movimentação, reassumindo uma posição rarefada na explicitação de sua inabilidade para tornar as coisas claras (*não sei se você vai entender*) e na re-aclopação ao seu discurso-fonte (*vou pegá carona no que a Lúcia falou*).

Na condução desse **footing**, eventos sub-focais são trazidos ao primeiro plano e são propostos como tópicos: a temática da discussão do primeiro encontro (*aí eu falei no primeiro dia que eu queria aprender/ você disse que não ia ensinar*); tarefas realizadas durante as oficinas (*a gente traz a manchete os textos que você pede*); as últimas atividades (*igual aquele papel que eu trouxe um dia procê*). Obedecendo às ordens do discurso, entretanto, a formadora trabalha para re-organizar politicamente a interação: ela ignora a menção a esses eventos sub-focais e se concentra em apenas um deles, ao qual trata de identificar tecnicamente, valendo-se de sua competência na L.E para rareficar ainda mais a sua interlocutora (T10), na referência exata à atividade caracterizada por N. como *aquele papel que eu trouxe um dia procê*.

⁸ A análise aqui desenvolvida a respeito da capacitação social dos participantes deriva da proposta de **footing**, apresentada por Goffman em artigo com o mesmo nome. **Footing** corresponderia ao "alinhamento, a postura, a posição, a projeção de um "eu" participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (FONTANA 1998:70)

O processamento desse conflito, caracterizado pelo discurso incerto e não-estável de N., e a adoção de uma postura reflexiva e plácida de R., que se mantém afastada da zona de tensão por concordâncias pontuais com N. ((T12, T14, T16, T18), é virtualmente eliminado pela própria professora de Matemática, que começa a coordenar sua intervenção a partir de uma estratégia protótipa de auto-defesa: *cê tá entendendo onde eu quero chegá? (T13)/ não é criticar que não tá bom (T15); eu tenho pra mim que tá sendo bom/ que eu tô aprendendo (T17).*

A retirada do papel anteriormente assumido por N., nesse momento, é responsável por modificações significativas na interação no resto do fragmento escopado.

Os professores convocados como interlocutores elegantemente desvinculam-se de qualquer pacto (Acácia/ T20); o mesmo se dá com o resto da audiência, que omite-se em seu comprometimento de grupo (T29/ T 30)⁹. Essa atitude faz com que a formadora instale seu embate explicitamente com N., a quem convoca como ouvinte única : o turno 31 de N. é ignorado como tentativa de apagamento de sua figura como falante, e T 32 é incisivo : *o que eu fiz com isso? Eu vou te dizer o que eu fiz com isso.* E T 34 é violentamente claro : *toda vez que você falar eu te DEMONSTRO que eu entendi o que você falou/ tá?* A professora N. tenta, pela última vez, fortalecer-se na coletividade (T35): *não, não é só eu/ né eu específico*, fracassando novamente.

Essa anulação do papel de N., tão imposto por R. quanto voluntariamente absorvido pela professora, reflete-se também no sequenciamento dos turnos da interação: se antes N. dominava a maior parte dos turnos e os de maior extensão, agora a ela cabe apenas turnos autorizados e eles são incertos, defensivos, quase monossilábicos (Ts 27, 29, 31, 33, 35, 39,, 41, 43). O tiro de misericórdia é retumbante nos dois turnos finais: depois de bombardeada pelo discurso semi-técnico da formadora, N. finaliza como começou (T5), demonstrando sua aceitação e gosto pelo projeto, já previstos e antecipados; e a formadora concorda e sinaliza o fim do embate, em um educadíssimo e conclusivo *então que bom.*

O último ponto a se considerar na organização e funcionamento da moldura-arena é o registro lingüístico assumido como contexto para as enunciações de N. e R.

N. opera em duas frentes: ou ela tenta negociar a compreensão de R. por seleção de uma escolha lexical autorizada, embora restrita (**a manchete/ os**

⁹ Seria interessante observar, nesse fragmento recortado, de que modo a estrutura de participação e formato de produção garantem a ação dos interlocutores e falantes, ratificados ou não. Especialmente, caberia a análise dos turnos (37) e (44), nos quais os falantes inserem o discurso indireto, provocando o distanciamento necessário para poder falar "abertamente na palavra dos outros e pelos outros". A leitura do artigo de Goffman fornece material suficiente para essa investigação, que não cabe, no momento, no escopo desse artigo.

textos/ maneira de trabalhar integrada/ dentro de um contexto), que a legitima como participante do projeto apesar de não compor nenhum de seus esquemas conceptuais; ou ela tenta provocar a compreensão de R. por elicitación de uma escolha lexical que lhe é intrinsecamente mais significativa, selecionada de seu próprio MCI (**igual aquele papel que eu trouxe um dia procê/ não tocou mais naquele assunto/ eu não sei pra onde você levou aquele papel/ o que eu tô fazendo de errado/ o que eu tenho que mudá**).

R., ao contrário, opera em uma frente só, que corresponde a testar a compreensão e a enunciação de N. unicamente a partir da escolha lexical autorizada, evocando o modelo cognitivo convencionalizado para a interação proposta: **o top-down; é que a gente fecha né, a importância disso tanraran; processo de reflexão; vocês vão construir uma prática diferente; eu escolhi textos a-seguir; um inventário; leitores top-down; leitores que não dão conta de perceber detalhes; alunos dançam na interpretação de um problema por pegar pistas falsas; um processo na sua sala; a chance de erro foi muito menor, etc.**

Assim caracterizado o evento comunicativo delimitado pelo recorte através da análise dessas categorias de contexto, é momento de se focalizar o fenômeno lingüístico ao qual cabe o papel de protagonista nessa arena: o processo da referenciação.

3. A referência é o touro

Na perspectiva de CLARK & SCHAEFER (1992: 144-176), a produção do discurso envolve atitudes colaborativas, em que os participantes esforçam-se por esclarecer referências ambíguas, introduzir pares-adjacentes que determinem e reproduzam o compartilhamento de informações anteriormente não disponíveis para todos, e demonstrar, através de inúmeras estratégias, sinais lingüísticos e paralingüísticos que explicitem a compreensão ou não de certos enunciados.

Marcuschi (1998: 1-19), mencionando Wilkes-Gibbs 1995, aponta para o fato de que a coerência conversacional

“não é fruto de uma simples relação entre conteúdos linearmente encadeados, mas se constrói como um esforço de encadeamento multiplamente comandado, de modo que os sentidos são conduzidos tanto por processos léxico-gramaticais como processos colaborativos exercidos na atividade discursiva e por suposições mútuas.”(p. 2)

Nesse sentido, entende ele que a negociação e produção conjuntas sejam atividades essenciais para a produção de sentidos em todos os encontros

sócio-comunicativos nos quais os indivíduos tenham como um dos objetivos a compreensão mútua. Sob esse ponto de vista, a busca da **sintonia referencial** (MARCUSCHI 1998-3) corresponderia a ações discursivas colaborativas, com as quais todos os participantes da interação se comprometeriam para garantir um consenso cognitivo e, conseqüentemente, gerar a compreensão prevista.

Na seção 1 desse artigo, demonstramos algumas das múltiplas motivações e imposições contextuais que movimentam o processo da construção da referência. Assumiu-se, então, que a referência a uma mesma forma lingüística pode ser representada como distintas contrapartes nos Ems de cada indivíduo, e que essa representação pode ser orientada ou **por ajustes colaborativos**, ou **por intervenções para fortalecimento/ rareficação de status social**, ou então **por evocação de MCIs específicos para a situação acessada**. Se a primeira das orientações mencionadas opera para estabelecer a compreensão mútua, não há absolutamente nenhuma garantia de que as duas outras orientações sejam assim motivadas – ou que gerem inevitavelmente essa adequação desejada.

No fragmento recortado, é necessário que se localize o processo da referenciação em três domínios diferentes:

- (a) domínio I: construído **pelo demonstrativo neutro *isso***;
- (b) domínio II: **envolvendo a negociação da referência de entidades não- absorvidas como discurso por um dos participantes**;
- (c) domínio III: construído e negociado em **duas representações distintas de *retorno***.

(a) *Domínio I*

Segundo HANKS (1992: 46-69), a ocorrência de dêiticos em uma interação é uma sinalização poderosa do grau de harmonia e sincronia existente entre os participantes: só se poderia haver a referência por dêiticos se os participantes estivessem compartilhando eficientemente das informações e intenções inseridas no contexto.

No fragmento selecionado, há uma enorme disponibilização para a referência através do dêitico *isso* (T5, T6, T8, T11, T17, T28, T 31, T36). Essa disponibilização é muito mais preferencialmente eficiente por parte de N., que assume o demonstrativo para reintroduzir discurso (T5,T8), para condensar várias referências (T17) ou mesmo para referir-se a elementos ainda desconhecidos ((T37). Da parte de R., entretanto, a utilização do dêitico como referência é bastante precisa: *isso* é, basicamente, a referência convencionalizada para representar a pesquisa realizada pelas professoras para diagnosticar perfis de leitores, e que R. assume ser a fonte do conflito na interação. A opção pela perspectiva única, dessa forma, garante a retenção do evento focal, elimina a inserção de eventos sub-focalizados, e delimita o campo interacional.

Apesar de N. e R. estarem claramente operando em dois espaços distintos, é bastante perceptível as possibilidades de alinhamentos eventuais

entre elas, que permitem, frequentemente, que R. identifique facilmente ao que N. se refere na representação por *isso* (muito do discurso de R. está, exatamente, em explicar a N. o que ela fez com *isso*). Nessa perspectiva, a negociação da compreensão mútua estará assegurada, sempre que R. coordenar suas ações colaborativamente para garantir que o dêitico *isso* seja a referência necessária e suficiente para o assunto/ a entidade em questão. Já N., por não assumir que ela e a formadora possam alinhar-se em qualquer momento, propõe a referência aleatória pelo dêitico para domínios diversos, garantindo, pela neutralidade do demonstrativo, a proteção de sua face em situações distintas da interação.

(b) *Domínio II*

Não é sempre, entretanto, que a professora N. pode proteger-se no momento interacional pela representação neutralizada e sincronizada ad-referendum. Há ocasiões em que ela precisa demonstrar claramente ao que ela se refere, para garantir a continuidade de seu turno. O risco, aqui, é enorme: não dominando completamente a referência técnica a certos elementos/ eventos introduzidos como convencionais para os participantes do projeto, tanto ela pode construir uma referência inegociável, e aí expor-se para a audiência, como ela pode tentar negociar a referência por menção a certos atributos seus e daí aguardar a legitimização da representação por R., que poderá ou não ocorrer.

Nos turnos 40, 41 e 42, encorajada por R., que declara que "*ela está passando tudo perfeitamente*", N. propõe como representação para "*vários passos*" a referência a várias disciplinas (Geografia, Ciências). A formadora desautoriza imediatamente sua tentativa, e então explica o que ela aceita como representação para *vários passos*. N., que já estava operando em um processo de poderosa rareficação (seção 2.2), consolida a ineficiência de sua intervenção na concordância mecânica com a formadora: *sei, entendi*.

Nos turnos 9, 10 e 11, a negociação da referência é distinta. Incapaz de se recordar da embalagem técnica ainda não absorvida para o tipo de investigação por ela realizada, N. fornece várias pistas para a formadora, mencionando diversos *ítens referenciais*¹⁰ (*igual aquele papel que eu trouxe um dia procê/ que cê até me pediu um*=). R. reconhece as pistas dadas e negocia com a representação desejada como convencional para o grupo: *o do top down, eu me lembro*. A embalagem lingüística utilizada por R., entretanto, não satisfaz N., que ainda está incerta se a formadora realmente está compartilhando da mesma referência: ela oferece, então, uma referência por *hiponímia*, referindo-se a uma das tarefas envolvidas na pesquisa do *top-down, do problema*, que foi realizada por ela. R. aceita a representação sugerida: *isso, isso*, que expõe também um pouco de sua impaciência com o processo.

¹⁰ CLARK (1992: 112-118): *ítens referenciais* correspondem a todos os elementos que compõem um dado campo semântico e que, por estarem fortemente vinculados, permitem sinalizar a referência à entidade intencionada por construção associativa.

A negociação da referência adequada, nesse domínio, envolve diretamente a categoria de disposição social entre os participantes da interação: como R. é o indivíduo mais pré-qualificado da interação, a ela cabe legitimar ou não as propostas de referência de N. Se ela estiver atuando cooperativamente, R. ajudará N. a compor a referência intencionada; de outro modo, ela desqualificará a tentativa de enunciação de N.

c) Domínio III

Se nos domínios I e II, a referência simbolizava o touro na arena verbal para R. e N. – e aí ou R. e N. atuavam colaborativamente para capturar e imobilizar o touro, ou R. lançava o touro na direção de um N. desarmado –, no domínio III, no qual o touro é representado pela embalagem lingüística *retorno*, podemos verificar como a construção da referência por *evocação de MCI não equiparados*¹¹ pode colocar em risco todo o processo da enunciação, a despeito de todas as atitudes e ações coordenadas disponibilizadas pelos participantes da interação. A primeira ocorrência da referência é clássica: a professora N., no turno 8, diz claramente: *eu quero um retorno / a gente precisa de um retorno*. A introdução da referência pelo artigo indefinido definiria a representação de um elemento inédito, mas pode-se perceber que *um retorno* está sendo negociado como a embalagem lingüística para processos já mencionados: *eu quero é aprender / é trazê alguma coisa pra gente pra ajudá*.

Para N., então, *retorno* é a representação de: *aula, lição, receita de aula, material para ajudar na aula*, etc. Logo a seguir, N. introduz um fato para exemplificar sua intenção, e que se relaciona com a pesquisa realizada por ela com seus alunos. Os dados obtidos foram recolhidos pela formadora, tendo sido levados para algum local desconhecido por N. Em T13, ela insere uma nova representação para *um retorno*: *“não tocou mais naquele assunto/ eu não sei pra onde você levou aquele papel”*, reforçada em T17: *“assim/ então levô, qui que aconteceu... isso”*.

R. assume, então, essa representação construída e a insere no discurso (intromissão em T 19), por referência definida (*dá o retorno*). Mas N. imediatamente oferece uma nova representação para a embalagem, ao propor *retorno* em um processo de inversão (T21) dos papéis da formadora e dos professores: ela quer, então, *o retorno* que seria esperado da parte delas pelos formadores.

Ao perceber essa outra tentativa de referência, R. propõe um campo no qual se define o que ela faz *versus* o que N. gostaria que ela fizesse. N., entretanto, retorna à sua primeira representação de retorno, contida no esquema conceptual *aula/ receita/correção/ acertos e erros* (T21, 22, 23, 24), que ela tenta anular como o esquema que ela acha que a formadora dispõe a respeito dela. (T 25).

¹¹ GUMPERZ, em seu artigo *Contextualization and understanding*, (1992: 229-250), analisa os conflitos em uma interação gerados pelo ativamento de dois esquemas conceituais que se opõem frontalmente por determinações sócio-culturais. Naquela situação, um falante nativo do Inglês e um não-nativo estranham-se e confrontam-se por completa incapacidade de equalizar suas referências e intenções.

R. propõe então uma referência conciliatória: assumindo a representação de **retorno** que ela acha adequada dentro do processo de reflexão proposto para o grupo (T 28), ela condensa as diversas representações em **isso**, e, em T32, ela delimita claramente a representação que ela formalizou como a apropriada e a desejada. Já enfraquecida no processo (ver 2.2), N. aceita a codificação. R, no turno seguinte, re-introduz o termo por referência definida – impondo-a assim como referência consensual –, e demonstra claramente que *o retorno* que deveria ter sido solicitado por N. já havia sido dado, apesar de ter sido inserido no processo sem um construtor de espaço (*mas eu poderia ter avisado/ o retorno é*).

Capturado e imobilizado o touro pela imposição da compreensão consensual de retorno como sendo a representação de atividades coordenadas no processo de reflexão pelos professores, R. volta a direcioná-lo para N. e solicita dela **um retorno** sobre atividades que ela já deveria ter iniciado na sua sala, como encaminhamento natural **do retorno** que R. já havia dado para o grupo, e que ela se comprometia a ter sempre no futuro (*a partir do ano que vem a gente tem sempre esse retorno*). Vencida e agora inábil nessa arena, N. rejeita todas as suas intervenções anteriores e declara que *essa experiência tem sido ótima/ eu tô gostando demais*.

Todo o conflito e a resitência experienciados na construção e negociação da referência a retorno, nesse fragmento, são derivados unicamente da ativação de MCIs não equiparados por R. e N, e que determinam expectativas e atuações completamente distintas.

Para N., o papel de R. é corrigir a sua prática, demonstrar o que ela tem que mudar, fornecer material compatível com a nova proposta e orientá-la na preparação de aulas nessa nova esfera. **O retorno** que ela aguarda de R, portanto, corresponde ao processo avaliativo que ela sistematicamente exerce com seus alunos à guiza de *retorno* e ao qual ela continuamente tem se submetido nos cursos de qualificação, ainda que sem incorporá-los jamais à sua prática canônica. Entretanto, esse é o modelo do qual ela dispõe para lidar com cursos de qualificação e formadores, e ela não admite que esse modelo esteja falho ou que ele seja incompatível com essa nova experiência.

Para R., por sua vez, seu papel está em conduzir os professores para uma prática reflexiva, na qual eles mesmos sejam capazes de identificar o que é oferecido como retorno, e que esse processo lhes fortaleça para atitudes diferentes em sala-de-aula: essas atitudes seriam *o retorno* desejado por R., e a nova resposta dos alunos seria *o retorno* para N. Entretanto, como esse modelo não conseguiu ainda suplantar o esquema conceptual prévio da professora N., a negociação se torna quase insustentável. E é apenas devido ao status social de que R. dispõe naquela moldura comunicativa que a representação de **retorno**, como ítem referencial do modelo intencionado, se instala e se impõe como a referência consensual para o grupo.

4. Conclusões

Na proposta de uma compreensão metafórica das interações como arena de uso lingüístico, no qual os participantes constroem e negociam o processo da enunciação a partir de intenções específicas, a hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem demonstrou-se novamente eficiente para abordar fenômenos lingüísticos dos mais diversos, bem como para informar e abrir novas frentes de reflexão sobre a operacionalização desse processo no contexto específico de eventos para formação de professores.

Nesse artigo, verificou-se a maneira pela qual uma mesma forma lingüística pode ser representada por múltiplas contrapartes nos Ems dos participantes da interação, e que a construção e a negociação da legitimidade dessas contrapartes são efetivadas por certas estratégias cognitivas e por certos atributos da moldura comunicativa, que simultaneamente determinam a interpretação relevante em cada contexto.

Observou-se, também, que a referência é, de muitos modos, o evento lingüístico central em propostas interacionais, e que dele resulta e se reproduz a maior parte dos conflitos e/ou sincrônias existentes entre os participantes. Demonstrou-se, ainda, que um dos maiores obstáculos para a negociação da referência deriva da construção dessa referência por ativação de MCIs não-equiparados. Essa dificuldade é facilmente justificável se compreendermos que os MCIs, representando todo a carga de informação, crenças, esquemas e convicções de que dispomos para lidarmos com o mundo, serão sempre o último recurso que aceitaremos abrir mão a favor de atitudes discursivas conciliatórias quaisquer.

Esse elemento, abordado nesse artigo como determinante na construção e resolução de conflitos, resistências e alinhamentos interacionais, é também especialmente relevante como sinalizador para os profissionais em Educação envolvidos em cursos de formação e qualificação de professores, uma vez que ele explicita e delimita a arena – lingüística, sócio-cultural e política – em que esses embates se formalizam. A consideração do processo da enunciação e da interação nessa perspectiva certamente contribuirá enormemente para compreendermos que a interlocução nesse campo, mais do que um mero ritual procedimental, envolve o uso de sofisticadas estratégias de construção e preservação de identidade social.

Anexo

- T1 R: Fala, filha.
(risos)-
T2 R: Minha sub-secretária.
T3 N: Quanto que eu vou ganhar?
(risos)

- T4 R: Ah/ o jeton aqui é pouco//
- T5 N: Aqui/deixa eu te falar ./.. isso aí que a Lúcia falou também /... a gente tava discutindo/.. é isso aí = .. é por aí =
- T6 R: =Olha/ela passou o tempo todo falando isso/gente... eu concordo com a Lúcia/...igual a Lúcia disse/. olha.//.=
- T7 N: não/eh,eh//
- T8 L: você manda eu falá primeiro então eu falo = (fala sobreposta de N: eu discordei muito)
- T9 N: eu discordei muito de muita coisa aí...= eu também acho isso /... agora eu não sei ./.. o que eu tô achando/.. tanto que.no primeiro dia aí eu falei no primeiro dia que eu queria aprender/... você disse que não ia ensinar/= (risos) = mas eu quero é aprender... / eu quero um retorno/ eu até comentei isso com alguns amigos aqui/...a gente traz a manchete os textos que você pede/ mas a gente precisa de um retorno/ não sei se você vai entender/...vou pegá carona no que a Lúcia falô/...é trazê alguma coisa pra gente pra ajudá... / porquê só comenta com a gente aqui/... igual aquele papel que eu trouxe um dia procê./.. que cê até me pediu um =
- T10 R: o do top down, eu me lembro =
- T11 N: do problema =
- T12 R: isso, isso =
- T13 N: mas depois por exemplo não tocou mais naquele assunto/(fala sobreposta R: eu sei)/.. eu não sei pra onde você levou aquele papel./..cê tá entendendo onde eu quero chegá?
- T14 R: tô entendendo/ tô entendendo =
- T15 N:não é criticar que não tá bom =
- T16 R: =não/não/tô entendendo =
- T17 N: =eu tenho pra mim que tá sendo bom/.. que eu tô aprendendo/ .. experiência/...maneira de trabalhar integrada./..eu sei que é difícil/ principalmente na Matemática/... mas eu falo assim /então levô/ qui que aconteceu/ ...isso//.. =
- T18 R: eu sei =
- T19 N: não percebe isso,Acácia, que a gente tava comentando, =
- T20 A: é/...mais ou menos// =
- T21 N: o que que é /assim/ ..(fala sobreposta R:dá o retorno)/ o que a gente tá passando pra vocês/ o que que vocês estão aproveitando./ .. eu acho que eu tô invertendo um pouquinho as coisas /cê entendeu?
- T22 R: = entendi / entendi sim../ é que a gente fecha/ né, a importância disso taranran/ cê queria assim/ e aí, como ela analisou /... =

- T23 N: = sim/ o que eu tenho de mudá = (R: hum)
- T24 N: = o que eu tô fazendo de errado/ então muda/ faz de outra maneira = (R: hum)
- T25 N: = sim,/ é só comentar/ não é pra me ensinar a dar aula igual cê entendeu aquele dia =
- T26 R: = não/ eu não teria a menor condição disso/claro que não = (sobrepota N: = é nesse sentido) = a grande idéia é que vocês passem por esse processo de reflexão =
- T27 N: = ah/sei =
- T28 R: = o que vocês precisam mais que tudo é parar /... e refletir// A partir do processo de reflexão/vocês vão construir um prática diferente/... mas essa idéia do retorno é realmente fundamental/ tá,/por exemplo:/o que que eu fiz com isso,=
- T29 N: = eu não sei se as outras pessoas =
- T30 (várias vozes) = não =
- T31 N:= eu acho que alguém falô a mesma cois/a... a Acácia =
- T32 R: = por exemplo/ o que que eu fiz com isso? Eu vou te dizer o que que eu fiz com isso// Eu escolhi textos a-seguir =
- T33 N: = ah/sei =
- T34 R: = né/... mas eu poderia ter avisado/... o retorno é/... não/ eu realmente não falei /isso eu não falei./..... mas nós vamos nos comprometer./.. toda vez que você falar eu te demonstro que eu entendi o que você falou/ tá, =
- T35 N: = não/ não é só eu/ né eu específico =
- T36 R: = não/ você me pediu/ a lúcia me pediu material/ um inventário =
- T37 N: = não /é dentro disso aí /... o dela/..o meu/... não é assim /eu te mostrar o meu aluno e você me dizer../.Nelita/é isso/isso/ faz isso./ ..é dentro de um contexto(R: sobreposta: entendo)/ eu não sei se eu tô sabendo passar direito o que eu tô querendo,
- T38 R: = você está passando perfeitamente =
- T39 N: = tô? =
- T40 R: = é que são vários passos =
- T41 N: = eu sei/ porque tem Ciências... Geografia =
- T42 R: = NÃO/ tem vários passos que eu quero que vocês percebam nos alunos de vocês/...e que vocês não tinham percebido ainda / ... leitores top-down/ leitores que não dão conta de perceber detalhes... isso/ por exemplo/se você continuar o seu processo de reflexão sem a minha presença você vai ver/ .. puxa/ como os meus alunos dançam na interpretação de um problema por pegar pistas falsas =

- T43 N: = sei/ entendi =
- T44 R: = e aí você poderia começar a trabalhar esse ponto já/ num processo na sua sala/ e me dar um retorno://olha/regina/eu trabalhei a interpretação do problema um pouquinho mais na sala e aí a chance de erro foi muito menor/ tá... mas é claro que eu aí já estava esperando que vocês saíssem autonomamente correndo com suas pernas/... eu também tava esperando isso/ e vocês estavam esperando outra coisa de mim/.. mas tá bem entendido/... a partir do ano que vem a gente tem sempre esse retorno =
- T45 N: =assim / tá participando é uma experiência ótima/... é uma experiência entre aspas nova./.. eu tô gostando demais =
- T46 R: = então que bom =

Referências Bibliográficas

- CLARK, H. 1992 *Arenas of language use* Chicago : The University of Chicago Press
- DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds) 1992 *Rethinking Context* Cambridge Press
- FAUCONNIER, G & E. SWEETSER (eds) 1996 *Introduction* . In: *Spaces, worlds and grammar* Chicago and London: The University of Chicago Press
- GOFFMAN, E. *Footing* In: RIBEIRO, B.T & GARCEZ.P.M (org) *Sociolinguística interacional* 1998, Porto Alegre:AGE, pp 70-96.
- LINDSTROM, L: *Context contexts: debatable truth statements on Tanna* In: DURANTI, A & C. GOODWIN (eds), 1992, op.cit pp 101-124.
- MARCUSCHI, L.A 1998 *Atividades de compreensão em interações orais* (no prelo)
- SALOMÃO, M.M.M – *Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem* - In: *Vereda: Revista de Estudos Lingüísticos* - Editora UFJF 1997
- SALOMÃO BRODBECK, R.C.M – *O processo da referenciação em contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira: uma abordagem sócio-cognitiva* In: *Vereda: Revista de Estudos Lingüísticos*- Editora UFJF 1998.
- SALOMÃO BRODBECK, R.C.M. – *O processo da referenciação em contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira* – dissertação de Mestrado em Lingüística: UFJF ; maio/1998.