



Reparo textual e identidade comunicativa

Begma Tavares Barbosa*

Abstract

*This work intends to approach the **repair on speech** as an operation associated to the discursive maneuver on the **building of social construction**. It was selected, for the phenomena analysis, a conversational context in which the face tasks make of quite relevant linguistic actions: a meeting among teachers for the discussion of their pedagogical practice. We observed the manner through which the speakers "act" discursively as a way to hide/maintain/recover their social identities and the repair operations derived from this communicative effort!*

1. A arena comunicativa da interação verbal

1.1 Da concepção de linguagem

Endossamos para a análise dos processos interpretativos e de produção de sentido em eventos de fala a hipótese sócio-cognitiva sobre a significação, a qual define a linguagem como **atividade cognitiva socialmente emoldurada** (Salomão, 1999, p.12).

Segundo essa moldura, a linguagem constitui sinalização deflagradora de construções subjetivas (Fauconnier, 1994,

* Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Mestre em Linguística pela UFJF.

1 Esse artigo deriva de minha dissertação de Mestrado, orientada pela Prof. Dra. Maria Margarida Martins Salomão/UFJF, e defendida em dezembro de 1999 na UFJF.

p. 10) para cuja emergência estão envolvidos **múltiplos conhecimentos**, que atuam segundo determinação do contexto interativo. Queremos, pois, assinalar a relevância para a atividade interpretativa:

- i) do conjunto de conhecimentos sobre um código lingüístico e seu uso por determinada cultura – que nos possibilita interpretar as intenções comunicativas contidas não apenas no significante léxico-sintático, como também numa enorme variedade de pistas convencionalizadas (Gumperz, 1992, p. 229-322) tais como alternância de código, entoação, acento, ritmo, prosódia etc.;
- ii) do conjunto de conhecimentos subjacentes integrados em domínios conceptuais ou MCIs (Lakoff, 1987, p. 121-26,) – os quais, ativados inconscientemente e automaticamente, utilizamos para compreender nossa experiência no mundo e sobre ela raciocinar;
- iii) do conhecimento sobre como se organizam os eventos interativos dos quais cotidianamente participamos – que nos possibilita a identificação dos enquadres interativos (Tannen, 1993, p. 59)² que estão sendo negociados, sinalizando de que modo as elocuições devem ser interpretadas.

Há ainda que se destacar a importância, para a atividade interpretativa, de outras semioses concorrentes como a expressão facial, a direção do olhar, o gesto, a postura corporal, sinais que, segundo Gumperz (1998, p. 109), funcionariam de forma semelhante a uma linguagem “por serem adquiridos através da interação, por serem específicos à cultura e analisáveis em termos de processos subjacentes”³.

A hipótese sobre a construção da significação que aqui assumimos reivindica uma nova noção de contexto. O que antes era tomado como dado externo (idade, sexo, papel social, lugar do encontro) assume aqui o *status* de instrução semiológica, ou seja, apresenta-se como dado que deverá ser continuamente interpretado pelos participantes do evento. Tomar o contexto para análise da significação implica considerar todas as ações dos participantes que, no decorrer do encontro, podem alterar a moldura comunicativa inicialmente estabelecida.

2 Salomão (1999, p. 30) propõe a distinção entre os esquemas de conhecimento descritos em ii) e iii) observando que enquadres interativos ou molduras comunicativas “presumem a definição das **identidades** de seus participantes, dos **papéis sociais** que eles desempenham, do tipo de **simetria** das relações entre eles, do tipo de **agenda** que organizam os encontros”.

3 Mesmo a escolha e organização do espaço da interação pode se constituir em pista a ser interpretada pelos interactantes. Considere-se, por exemplo, o enquadre institucional aqui analisado: uma reunião de professores. A relação, marcada por maior fixidez, variará em intensidade, assimetria, flexibilidade, dependendo da disposição espacial dos participantes em interação. Considere-se, por exemplo, as diferenças implicadas na disposição espacial do participante que coordena a atividade, que poderá estar de pé, no centro da sala, ou reunido junto ao grupo em torno de uma mesa.

Portanto, se por um lado o contexto modela a linguagem e a prática interpretativa, prevendo atuações e impondo papéis comunicativos, por outro, é por ela continuamente produzido (Duranti & Goodwin, 1992, p. 11-42): a linguagem cria novos contextos, novas arenas comunicativas.

1.2 A fala em interação: constituição de identidades sociais

Nossa compreensão de evento de fala toma em Goffman (1998, p. 11-5; 70-97) as categorias “**encontro social**” e “**drama**”. Ao propor a substituição do termo “encontro conversacional” por “encontro social”, o autor assinala que a fala ocorre dentro de “arranjos sociais” (Goffman, 1998, p. 19), regulados por normas culturalmente identificáveis. Portanto, ao ratificarmos nossa participação em qualquer evento comunicativo, estaremos modelando nossa conduta às regras que o organizam, o que implica assumir papéis presumidos e adequar nosso discurso segundo as imposições da moldura comunicativa. A categoria “drama” procura dar conta da variedade de papéis sociais que um mesmo falante pode assumir ao “atuar” em determinado moldura.

Lindstron (1992, p. 101-04), ao definir contexto como **campo de relações de poder**, propõe que a atuação em qualquer encontro social é, na verdade, definida por **ordem do discurso** (cf. Foucault, 1971, Lindstron, 1992), a qual define condições para a fala, impondo limites sobre **o que pode ser dito, como pode ser dito e por quem**.

A visão de contexto apresentada em Lindstron contribui de modo especial para a análise de eventos institucionalizados e de qualquer classe de interações assimétricas⁴. Particularmente nestes contextos, ao se iniciar uma conversa, o “direito ao discurso” já está distribuído. A evocação de discursos pré-existentes em domínios relevantes do conhecimento define quais participantes estariam mais qualificados para falar e quais não estariam (“rarefação do sujeito falante”); define, ainda, em que condições a fala deve ser considerada válida ou inválida.

É bastante provável, no entanto, que os participantes reajam a essas imposições do poder do discurso e, através de processos competitivos, subvertam a moldura estabelecida, criando novas arenas comunicativas. Portanto, ao interagirmos, não apenas aceitamos condições ou assumimos papéis, mas acima de tudo lutamos por **manter/conquistar** posições, **resistir** a imposições, **negociar** identidades.

Dedicamos a próxima seção à abordagem dos **processos de representação**, ou seja, das ações discursivas voltadas para a constituição de identidades sociais em interações face a face.

4 Definiremos **assimetria** a partir de Marcuschi (1998, p. 51-70) “assimetria é uma noção usada para descrever uma relação de desigualdade ou desequilíbrio entre os membros participantes de um encontro”. Relações assimétricas derivam do maior poder e, portanto, da maior autoridade de um dos participantes da interação. Esse poder interacional, por sua vez, deriva, sem dúvida, de um tipo macro de poder, o poder social do participante.

1.2.2 Alteração de papéis sociais em eventos de fala

Para abordar as ações discursivas voltadas para a tarefa de construção de identidades sociais em interações face a face, Goffman (1998, p. 70-97) propõe que as interações verbais sejam consideradas em relação a agrupamentos e não apenas a um encontro entre interlocutores. O falante sempre orientará sua fala não apenas àquele a quem se dirige diretamente; ele considerará todo o agrupamento, toda a complexidade da “situação social” em que a fala ocorre.

Há que se considerar, na análise das alterações de papéis comunicativos, a “estrutura de participação” em uma interação – ou seja, a relação das pessoas com uma dada elocução –, bem como o “formato de produção” das elocuições⁵, o que implica a revisão das categorias tradicionais de “falante” e “ouvinte”.

Para Goffman (1998, p. 77), a categoria ouvinte – em oposição a falante/animador⁶ – não recobre a multiplicidade de condições de participação numa conversação. Cabe, portanto, distinguir algumas categorias de “ouvinte”:

- **participante ratificado** ou audiência (Clark, 1992, p. 201): seriam os ouvintes ou interlocutores oficiais em um encontro;
- **interlocutor ratificado**: é aquele que, num processo interativo que envolve mais de dois participantes, recebe a maior parte da atenção comunicativa do falante, fato que o torna forte candidato a ser o próximo falante;
- **circunstantes**: são os atores que, sem serem participantes ratificados, situam-se nas imediações da interação, podendo interferir “por acaso” e, nestas condições, intrometerem-se numa conversa, alterando sua estrutura de participação; podem, ainda, conhecedores das regras que regem encontros sociais, ser ouvintes que, polidamente, agem como se não o fossem.

Definidas as várias categorias de ouvintes que podem compor a estrutura de participação de um encontro social, passemos a considerar, sem simplificações, a figura do falante.

Goffman (1998, p. 86), ao tratar do “formato de produção” das elocuições, propõe a distinção entre **animador**, **autor**, e **responsável** pela produção da fala, distinção indispensável para que se proceda ao discernimento dos **footings**, alterações de papel comunicativo produzidas no fluxo discursivo. O termo falante deve incluir as três acepções de modo a que se distinga um “falante” de um “falante/animador” – alguém que num palco ou numa tribuna recite ou anime palavras de outrem.

A distinção animador / autor não nos parece difícil. Podemos animar as palavras de outros ou mesmo nossas próprias palavras através, por exemplo, da leitura de um discurso de paraninfo ante a impossibilidade de fazê-lo

5 Utilizam-se os termos “estrutura de participação” e “formato de produção” para fazer referência, respectivamente, às atuações de ouvinte e falante.

6 Goffman define o ouvinte - em oposição a falante/animador - no sentido de receptor, “um dos nódulos funcionais no sistema de comunicação”. Tais categorias excluem os papéis sociais assumidos pelos participantes bem como seu status interacional.

improvisadamente. De qualquer forma será sempre mais difícil distinguir tais categorias quando uma só pessoa as representa. No exemplo citado distinguem-se o “eu” que é ouvido pela platéia daquele que produziu o discurso.

O mesmo acontece quando narro para o diretor da minha escola as firmes palavras com que repreendi um grupo de alunos desordeiros e indisciplinados. Nesse caso, o “eu” que anima as palavras difere de seu autor (e ao mesmo tempo responsável pela construção de um discurso): o professor no cenário de sala de aula, um “eu-figura” numa cena. Ao recuperar tal cena posso estar alterando significativamente meu papel naquela interação com o diretor, posso saltar da posição de alguém que presta explicações a um superior para um papel de maior prestígio: o de professor com autoridade para conduzir o processo pedagógico.

O termo **responsável** diz respeito aos papéis sociais assumidos na interação e que podem sofrer alterações contínuas, sinalizadas pelo registro lingüístico, pela prosódia, pelo gesto etc.

A respeito destes deslocamentos do universo **no qual o discurso é produzido** para o universo **sobre o qual se está falando** afirma Goffman (1998, p. 90) que:

permitem que façamos referência ao que fizemos, quisemos, pensamos etc. em algum ponto distante no tempo e no espaço, quando também ocupávamos uma capacidade social da qual não podemos mais desfrutar no presente e uma identidade que não mais sustentamos.

As alterações de “footings” podem constituir, portanto, uma estratégia discursiva de construção da identidade (recuperação, transformação, intensificação etc). Esse aspecto da produção da linguagem em eventos de fala, ou seja, os **processos de representação (face work)** agrupam procedimentos discursivos que permitem aos falantes, no curso da interação, obter maior controle do processo de construção de sua auto-imagem, uma vez que qualquer forma de contato intersubjetivo implica a quebra do equilíbrio social pré existente ao encontro.

Desse modo, “preservar a face” – definida como a “expressão social do eu individual” (Goffman, 1970 *apud* Galembeck, 1997, p. 135-50) – passa a ser uma necessidade constante do falante, já que este não pode prever todos os movimentos interacionais que virtualmente alteram sua identidade social. Os **processos de representação**, responsáveis pela proteção da imagem a ser preservada (**face negativa**) ou aqueles comprometidos com a obtenção de reconhecimento ou aprovação (**face positiva**)⁷, tornam-se particularmente

7 Brown e Levinson (1978) introduzem o conceito de **face positiva** e **face negativa**, a partir da definição de Goffman.

necessários quando o falante encontra-se exposto de forma direta na cena interacional⁸, como o que ocorre no evento que constitui o objeto de análise desta pesquisa.

2. O fenômeno do reparo na fala

Reparo são estratégias de (re)formulação da fala interacionalmente motivadas (Koch, 1996, Marcuschi, 1996, Fávero, 1996, Hilgert, 1989). Distinguem-se duas grandes categorias de reparo: reparos **regressivos** e reparos **progressivos** (Schegloff, 1979).

Reparos regressivos incluem retomadas sintáticas associadas a uma espécie de "revisão textual" ou de reavaliação dos procedimentos discursivos utilizados pelo falante. Vejamos um exemplo:

L: [...] se eles conseguiram ler [no texto] aliás
se eles conseguiram ler no gráfico [...] eles têm condições de achar essa informação dentro do texto tá?⁹

O falante retorna ao início da sentença para proceder a uma substituição lexical (*texto* por *gráfico*), efetuando uma "correção". Ao promover um reparo regressivo, o falante pode efetuar **correções** (infirmições ou retificações) ou **paráfrases** e **repetições**. Reparos regressivos indiciam monitoramento da fala, controle sobre o discurso. Marcadores metaformativos do tipo "aliás" evidenciam a atividade epilingüística realizada.

Reparos progressivos não incluem retomadas para revisão e estão associados à **busca da palavra**. Veja-se um exemplo desse procedimento:

L: eu era tradicional... [...] nunca trabalhei
 com perguntas tão claras assim::
 que desse né éh::
 essa coisa assim né igual eles falam::
 B: [resposta pronta
 L: você pergunta e a resposta já está pronta nunca trabalhei não [...] ¹⁰

8 Entendemos ser importante reforçar a compreensão do encontro social enquanto uma **enunciação**, visto que, ao participarmos de qualquer evento interativo estaremos, a partir da inserção em determinada moldura, "atuando" em um papel comunicativo particular.

9 Trata-se de um fragmento em que a professora discorre sobre suas expectativas em relação ao procedimento dos alunos em uma aula de leitura. O alvo de reparo encontra-se **entre colchetes** e o enunciado reformulador encontra-se **grifado**.

10 Nesse fragmento a professora discorre sobre sua antiga prática de leitura em sala de aula.

Aqui o falante não promove retomadas para revisão, mas sinaliza a busca da palavra. Evidências de que lhe falta a palavra estão na **procura do discurso do outro** (*"igual eles dizem"*) e no **reparo hetero-iniciado** (*"resposta pronta"*) que contribui para que o falante consolide seu enunciado.

Estratégias de (re)formulação da fala como as **hesitações**¹¹ e as **rupturas sintáticas** incluem-se na categoria **"iniciação de reparo"**. Iniciação de reparo são sinalizações de que a fala deverá sofrer algum tipo de reformulação e parecem incidir mais sobre trechos de fala associados à busca da palavra.

Na próxima seção, passamos à análise: i) das ações discursivas de três falantes que, no decorrer de um mesmo evento comunicativo, empenham-se nos **trabalhos de face**; ii) dos reparos associados a essa tarefa discursiva.

3. Formação de professores: um contexto para análise da fala

Para análise dos processos de representação em interações verbais, elegemos um contexto de fala bastante fecundo no que respeita ao jogo discursivo de constituição de identidades sociais: uma proposta institucional de **formação continuada de professores**¹². O eventos interativos sob análise reúnem professores de uma escola pública estadual que se propõem discutir a prática escolar da leitura, auxiliados por um professor representante da Universidade, instituição mentora do projeto do qual participam.¹³ Para a composição da moldura comunicativa dos fragmentos recortados, devemos assinalar que:

- o grupo compunha-se de dez profissionais que atuavam no Ensino Fundamental (5 a 8 série) e Médio: quatro professoras de Língua Portuguesa (dentre elas as professoras L e N, cuja fala está aqui focada), três professoras de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, três supervisoras;
- nessa fase do projeto, adotava-se uma metodologia particular de trabalho, a Pesquisa Colaborativa (Shön, 1995, Magalhães, 1990, Nóvoa, 1995), paradigma que propõe o envolvimento de professor e formador no desenvolvimento da teoria e na condução da prática. Segundo o modelo, o **processo reflexivo** do professor é visto como condição para a transformação;

11 Segundo Marcuschi (1995 *apud* KOCH, 1996, p. 379-410), **hesitações** constituem indicio de "dificuldade de processamento cognitivo verbal na estrutura sintagmática".

12 Trata-se do projeto "O Processo da Leitura na Formação de Professores para a escola Fundamental" (Pró-Leitura- SEE/MG - NUPEL/UFJF - 95-96-97), definido como projeto de intervenção e pesquisa.

13 Os cinquenta profissionais envolvidos no projeto, estavam, nessa fase, distribuídos em quatro grupos de trabalho, cada qual coordenado por um pesquisador/**formador**, professor da UFJF ou do Colégio de Aplicação João XXIII. Os eventos comunicativos analisados neste artigo foram recortados de sessões do grupo de professores por mim coordenado.

- os professores reuniam-se semanalmente para as chamadas “sessões reflexivas”, momento em que, auxiliados pelo formador, deveriam “refletir sobre” sua ação em sala de aula. Tais sessões tinham a duração de 90 minutos e aconteciam na biblioteca da escola, com todo o grupo, inclusive o formador, reunido em torno da mesa de trabalho;
- as primeiras sessões ocuparam-se da discussão da nova metodologia de trabalho. O primeiro exercício de reflexão sobre a prática de leitura se deu a partir da discussão de uma aula elaborada pelos professores, organizados em duplas. O texto “*Camisinha ainda é tabu*” foi sugerido pelo formador. As diferentes propostas de atividades foram expostas à apreciação de todo o grupo;
- em oficinas de leitura – anteriores à adoção da prática reflexiva como metodologia de trabalho – os professores da universidade propuseram a discussão de uma teoria da leitura (Smith, 1991, Kleiman, 1989) inspirada no modelo cognitivista de abordagem da significação (Jackendoff, 1988, Fauconnier, 1994, 1997). Esse discurso sobre a leitura será constantemente evocado na fala do formador e modelará as atividades elaboradas pelas duplas de professores.

Passamos agora à análise de um trecho de fala recortado da primeira sessão reflexiva dedicada à discussão da prática de leitura, com vistas à observação dos **trabalhos de face** ali empreendidos. Antes, porém, trataremos de demonstrar de que forma esse evento comunicativo é **emoldurado** pelo formador, participante que detém o controle da interação.

3.1 Da moldura comunicativa proposta

O turno abaixo transcrito corresponde ao momento em que o formador convoca as professoras **L** e **N** a apresentarem sua proposta de atividades.

(1)

B: hum hum vamos passar agora. então pro grupo da: **L** e da: **N (+) L** a nossa proposta aqui é de vocês apresentarem apresentarem pro grupo né: a aula que vocês prepararam

L: [hum hum]

tá e e:: a gente (3,0) fazer algumas colocações a respeito do porquê dessa estratégia...

L: [hum hum]

né por exemplo vamos começar então... com a primeira questão a questão do objetivo que você pensou pra essa aula de leitura

O formador, no seu papel de condutor da interação, emoldura o evento. A imposição de uma moldura comunicativa se dá:

- pela composição de uma interação biparticipada – embora o formador anuncie que as professoras devem “apresentar para o grupo” as atividades elaboradas, referindo-se a elas pelo tratamento plural “vocês”, é a **L** que ele se dirige, de modo particular, logo no início do turno. O formador aponta **L** como seu interlocutor ratificado. **L** assume seu papel na interação ao demonstrar compreensão do que lhe está sendo solicitado (“hum hum”) e de ser ela a interlocutora preferencial de **B**¹⁴;
- pela rarefação dos demais sujeitos da interação relegados à condição de audiência. Na verdade todos sabem que a função de “avaliar” as propostas apresentadas (“fazer algumas colocações”) cabe ao formador, muito embora este use a expressão “a gente”;
- pela apresentação de um objetivo definido para aquela interação (“a nossa proposta aqui é”);
- pela proposição de um tópico condutor da interação: a leitura em sala de aula;
- pelo estabelecimento de papéis presumidos que definiriam a quem cabe, por exemplo, “inquirir”, “responder”, “escutar” etc.

3.2 Pela proteção de sua face negativa: a fala do formador

O discurso de **B** é aqui não somente uma forma de exercer o poder, revela também a tentativa de dissimulá-lo (Marcuschi, 1988, p. 55). Visando à proteção de sua **face negativa**, o formador faz parecer que suas expectativas com relação ao evento, seu enquadre da situação, é partilhado por todos. A pluralização é o recurso lingüístico que serve a seu propósito (“a gente”, “a nossa proposta”). Outro procedimento relevante nesse sentido é a maneira indireta como o formador inicia sua sessão de perguntas, pré-estruturando o evento, que está longe de ser uma “conversa” entre colegas sobre descobertas ou dúvidas na condução da prática pedagógica. Na verdade, a organização da seqüência conversacional, organizada pelo par adjacente P/R (pergunta-resposta) nos leva a assemelhar tal evento a uma argüição, argüição dirigida a um dos participantes em particular, ou seja, à professora **L**.

Importa observar aqui, a propósito da postulação central deste trabalho, o desconforto de **B** - refletido numa sintaxe marcada por sinalizações de hesitação (“pro grupo da:”, “tá e e:: gente (3.0)”) - num momento da interação em que seu discurso busca promover uma alteração de seu papel comunicativo. O **formador** pretende alinhar-se aos demais participantes, apresentando-se como **professor**. Sobretudo a longa pausa de três segundos marca a difícil tarefa discursiva de alteração de **footing** e sinaliza o desconforto na seleção da representação de si próprio como “a gente”.

¹⁴ Muito embora nossa análise não conte com material vídeo-gravado podemos imaginar que atos não verbais (gestos, direcionamento do olhar, postura corporal) contribuam para selecionar **L** como interlocutor ratificado.

3.3 Pela recuperação de uma identidade social perdida: a fala da professora L

Transcrevemos os turnos que registram a primeira participação da professora L, em resposta à solicitação que faz dela o formador:

(2)

T 01 - B: hum hum vamos passar agora pro grupo da: L e da N (+) L a nossa proposta aqui é de vocês apresentarem apresentarem pro grupo né: a aula que vocês programaram

N: [hum hum]

tá e e: a gente (3.0) fazer algumas colocações a respeito do porquê dessa estratégia...

N: [hum hum]

né por exemplo vamos começar então... com a primeira questão a questão do objetivo que você pensou pra essa aula de leitura.

T 02 - L: (3.0) ah:: isso é uma coisa quando nós né:: N estávamos pensando... o objetivo a princípio seria mesmo... é é:: a leitura crítica mesmo não só aceitar o que está escrito ali que "Camisinha ainda é tabu" só ler isso daí e::// saber se eles tem ou não ... // quer dizer eles teriam que digerir o texto primeiro para depois engolir falando a grosso modo né (risos)

B: [tá]

por isso nós sugerimos primeiro a pergunta porque através da da: desta da pergunta o nosso objetivo é estimular exatamente essa essa questão de trocar éh:: a troca de opinião e conhecimento que eles já têm do assunto se eles concordam ou não com isso

T 03 - B: [tá tá então num primeiro momento vocês colocariam no quadro uma pergunta né o título Camisinha ainda é tabu

T 04 - L: [é o título] é para saber o que eles têm ... o que eles pensam a respeito se eles pensam alguma coisa a respeito para saber realmente né e a partir daí // porque ele afirma éh: éh: o motivo daquela soma ((referindo-se ao autor e aos dados do gráfico)) ele está afirmando o que é (+) só que para eles ((referindo-se aos alunos)) eles têm que pensar se é ou não é eles têm que contra argumentar (+) a impressão que eu tenho dentro de um texto você tem um argumento pronto mas você também pode contra argumentar diante daquilo que você está lendo

B:[hum hum]

então a partir do momento que você pergunta você cria condições da pessoa contra argumentar o que ela acha que é ou não é ou se éh:: // a intenção a princípio é essa daqui éh: a partir desse desse dessa pergunta quando eu coloquei aqui nós colocamos né depreender a a a intenção do autor ((referindo-se ao plano de aula))

B: [hum hum]

a partir dessa pergunta eu acho que... quando eles tiveram respondendo quando eles estiverem pensando eles: na hora que nós apresentarmos o texto a o texto não vai ser tão estranho eles já vão saber que a intenção do autor ou é afirmar a pergunta deles ou contrariar de alguma forma eu acho que já estariam mais preparados para esse

T 05 - B: você está propondo pela observação do título que ele reflitam sobre/

T 06 - L: [isso isso a possível postura do autor eu acho que é possível

B: [hum hum]

já estarem preparados para a possível postura do autor mesmo que seja posi éh:: que venha de encontro ou não com o que eles responderam tá

B:[hum hum]

A fala de B, em T 01, orienta L à produção de um discurso descritivo (*"apresentarem pro grupo a aula que vocês programaram"*) e argumentativo (*"fazer umas colocações a respeito do porquê dessa estratégia"*). O falante, no entanto, opta por outro procedimento discursivo.

L hesita três segundos antes de tomar a palavra. A essa pausa seguem-se uma pausa preenchida (*"ah::"*) e outro marcador de hesitação, um falso começo (*"isso é uma coisa"*). Ao tomar a palavra, L imediatamente inicia um relato, saltando para outra cena e recuperando o momento em que ela – a professora L – e seu par – a professora N – discutem sua prática de leitura em sala de aula e propõem atividades para leitura do texto *"Camisinha ainda é tabu"* (*"quando nós né N estávamos pensando ..."*).

Na verdade, ao construir seu discurso L caminha em pelo menos três espaços comunicativos distintos: a) o espaço da interação em foco ou o espaço **no qual se fala**; e dois outros, correspondentes ao mundo **sobre o qual se fala**: b) um espaço onde L, professora, planeja uma aula de leitura; c) um espaço onde L, também professora, ministra uma aula de leitura. Distingamos os vários espaços pelos quais o falante transita ao "atuar" no evento em foco:

I	
Domínio comunicativo da interação	
L = formanda	
TEMPO = presente	
A	B
Domínio conceptual do relato sobre preparação da aula	Domínio conceptual de normatização de conduta em sala de aula
L = professora	L = professora
TEMPO= pretérito	TEMPO= futuro hipotético

Na cena da interação, **L**, posta no papel de “formanda”, perde seu status social de professor. Nesse espaço **L** deve construir um discurso descritivo/argumentativo marcado predominantemente pelo **presente** do verbo¹⁵ (“o nosso objetivo é estimular...”(T02); “eu acho que é possível...”(T06)). A observação das formas verbais do **passado** (“estávamos pensando” (T02), “quando eu coloquei aqui”(T04)) e do **futuro** ou **futuro hipotético** (“quando eles tiverem respondendo” (T04), “eu estaria trabalhando” (T10)) em sua fala demonstram que o falante adota freqüentemente outro procedimento discursivo, responsável por seu afastamento da cena da interação e, conseqüentemente, do papel ali assumido. O relato de **L** evoca duas outras cenas nas quais é novamente professora.

Avaliando o procedimento discursivo de **L** nos termos propostos por GOFFMAN 1998 para a definição da categoria de falante, podemos dizer que, em “**L**”, **L**, no papel de “formanda”, anima as falas da professora **L** em “**A**” e “**B**”. Nos papéis assumidos nessas cenas, **L** é autora / responsável por um discurso sobre a leitura em sala de aula.

O **trabalho de face** a cargo do falante constitui-se em árdua tarefa discursiva. O esforço por reassumir, discursivamente, o papel social de professor está refletido na sintaxe de sua fala, marcada, sobretudo por construções parafrásticas, conforme se pode notar pelas seqüências grifadas. Aqui, as parafrases parecem constituir-se em recurso cognitivo do qual o falante se vale para ganhar tempo e processar seu enunciado. Sua recorrência no fragmento transcrito indicia dificuldade de processamento textual que se reflete numa sintaxe bastante truncada e num discurso lento em termos de avanço da informação.

Além das construções parafrásticas uma outra estratégia de formulação chama a atenção por sua reincidência: as rupturas sinalizadas por barras duplas (//). Por várias vezes o falante trunca o enunciado, anunciando um reparo que, afinal, não se efetiva. Em T02, o marcador metaformativo “*quer dizer*” anuncia

¹⁵ Interessante observar o turno 05 onde o formador retextualiza a fala de **L**, retornando à cena da interação. Parece-nos ser **B** um animador da fala de **L** - formanda - ante sua dificuldade de produzir o discurso que lhe cabe produzir.

uma atividade reformuladora que acaba por fracassar. O próprio falante ri, desconsertado, ante a imprecisão do enunciado por ele proferido e, de certa forma, se desculpa (*"falando a grosso modo"*).

3.4. Pela preservação da identidade de professor: a fala de N

O último fragmento que analisaremos corresponde a um turno da professora **N** em resposta a uma pergunta diretamente formulada a ela. O formador leva a professora a "confrontar" a prática anterior com a nova prática que parece estar sendo assumida como consequência das atividades realizadas pelo Projeto. Organizamos o fragmento de modo a facilitar a observação dos processos de reconstrução da fala:

(3)

B: hum **N** (+) essa atividade aqui (+) vocês mesmas organizaram (+) é muito diferente das atividades que vocês organizavam antes

N: 1) é diferente sim... porque nas aulas tradicionais
a gente não::
2) às vezes nem::
3) a gente usa o texto assim preparado mas:: num
4) a gente num:: num vê muitos esses detalhes as gravuras né
5) a gente trabalha mais a leitura mesmo
6) ficava uma coisa:: como é que fala?

Ao confrontar o "novo" com "o velho" **N** qualifica o que ela fazia antes como "tradicional". As várias tentativas de formulação da resposta à pergunta do formador culminam no enunciado que reúne 4) e 5) – *"a gente num:: num vê muito esses detalhes as gravuras né a gente trabalha mais a leitura mesmo"* – pronunciado sem interrupções pela professora que parece ter, finalmente, encontrado a construção apropriada. Em sua resposta a professora faz referência ao gráfico que acompanha o texto escolhido para preparação da aula e que foi bastante explorado quando da elaboração das atividades de leitura. Segundo **N**, antes não se dava a devida atenção às estratégias de antecipação do sentido do texto como a observação de gravuras, títulos, subtítulos, datas etc.

A fala de **N** aparece aqui marcada por várias sinalizações de hesitação – prolongamentos de palavras (*"não::", "nem::", "mas::"*), pequenas repetições (*"num num"*) – presentes em todas as tentativas de formulação. O esforço comunicativo do falante e sua busca pela palavra estão claramente manifestos no final do segmento quando, após mais uma tentativa, **N** indaga-se: *"como é que fala"*.

O esforço por preservar sua identidade de professor reflete-se no enunciado progressivamente construído, com marcadores de hesitação

circundando expressões de negação, ou seja, parece ser bastante difícil para a professora a negação de sua antiga prática, muito embora seu discurso revele a adoção de uma prática renovada.

4. Conclusão

Os **trabalhos de face** tornam-se particularmente relevantes em eventos formalizados, interações assimétricas nas quais as identidades sociais dos participantes encontram-se mais ameaçadas. No evento aqui analisado podem ser observadas “atuações” voltadas para a minimização da **assimetria** que caracteriza o encontro: por um lado, o “formador”, membro mais “autorizado” na interação, age discursivamente na tentativa de atenuar seu poder sobre os demais participantes; por outro, as professoras “inquiridas” **lutam na arena da interação verbal** na tentativa de preservar sua identidade social ameaçada.

Esse espaço de **conflito** e de **luta** exhibe, no próprio corpo da expressão (ou no “esplêndido caos da sintaxe”) o drama das representações discursivas, aspecto relevante da produção de sentido em interações face a face.

Referências Bibliográficas

- DURANTI, A & C. GOODWIN (eds.). *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- _____. Rethinking context na introduction. In: DURANTI & GOODWIN (eds.). *rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 1-41.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FÁVERO, L. L. *et al.* Estratégias de construção do texto falado: a correção. In: KATO (org.) *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996. v. IV, p. 355-66.
- GALEMBECH, P. T. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, D. (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997.
- GOFFMAN, E. 1998. A situação negligenciada. In: RIBEIRO & GARCEZ (orgs) 1998, op. cit., p. 11-15.
- _____. Footing. In: RIBEIRO & GARCEZ (orgs.) *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97.
- GUMPERZ, J. 1992. Contextualization and understanding. In: DURANTI & GOODWIN (eds). *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 229-52.

- HILGERT, J. G. *A paráfrase - um procedimento de constituição do diálogo*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) - USP.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. São Paulo: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. & M. SILVA. 1996. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO & BASÍLIO (orgs.) *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996. v. IV, p. 379-410.
- LAKOFF, G. *More than cool reason*. Berkeley: University of California, 1998.
- LINDSTRON, L. 1992. Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu). In: DURANTI & GOODWIN (eds) *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 101-24.
- MAGALHÃES, M. C. *A study of teacher - researcher collaboration on reading instruction for chapter one student's*. 1990. (Doctoral dissertation) - Virginia Polytechnic Institute & State University.
- MARCUSCHI, L.A. Manifestações de poder em formas assimétricas de interação. *Investigações - Lingüística e teoria literária*, v. 1, p. 51-70, 1988.
- NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- RIBEIRO, B. T. & P. GARCEZ (org.) *Sociolingüística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- SALOMÃO, M. M. M. *O processo cognitivo da mesclagem na análise lingüística do discurso*. Juiz de Fora: UFJF, 1999.
- SCHEGLOFF, E. E. The relevance repair to syntax-for-conversation. In: GIVON, T. (org.). *Syntax and semantics*. Los Angeles: University of California, 1979. v. 12, p. 261-86.
- SCHÖN, D. 1995. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 52-77.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- TANNEN, D. *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press, 1993.