



A REFORMULAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES DE DISCURSO

REFORMULATION IN AN INTERACTIONIST PERSPECTIVE FOR THE STUDY OF DISCOURSE RELATIONS

Gustavo Ximenes Cunha¹

Resumo: Neste trabalho, buscamos compreender, a partir da perspectiva interacionista da Equipe *Interaction & Formation*, o papel das relações de discurso, mas, em particular, da reformulação, no domínio da formação profissional inicial. Para isso, apresentamos inicialmente uma abordagem para o estudo das relações de discurso que seja compatível com a proposta interacionista da equipe, bem como a maneira como a reformulação pode ser compreendida no âmbito dessa abordagem. Em seguida, apresentamos considerações sobre o *corpus* analisado neste estudo, que se constitui de duas sequências de interações ocorridas em 2005, no cantão de Genebra, Suíça, nas quais a mesma expressão conectiva reformulativa do francês (“en fait”) é empregada pelos aprendizes que participam de cada sequência. Por fim, procedemos à análise comparativa das sequências, para mostrar como um mesmo recurso linguístico, a relação de reformulação sinalizada pela expressão conectiva “en fait”, auxilia os participantes da interação a construir contextos distintos, mais ou menos favoráveis à formação profissional.

Palavras-chave: interação; relações de discurso; reformulação.

Abstract : In this paper, we study, from the interactionist perspective of the Interaction & Formation Team, the role of discourse relations, but, in particular, of reformulation, in the domain of initial professional training. For this, we initially present an approach to the study of discourse relations compatible with the interactionist proposal of the team, as well as the way in which the reformulation can be understood within the scope of this approach. Next, we present considerations about the corpus analyzed in this study: two sequences of interactions that took place in 2005, in the canton of Geneva, Switzerland, in which the same French reformulative connective expression (“en fait”) is used by the learners participating in each sequence. Finally, we proceeded to a comparative analysis of the sequences, to show how the same linguistic resource, the reformulation signaled by the connective expression “en fait”, helps the participants of the interaction to build different contexts, more or less favorable to professional training.

Keywords: interaction ; discourse relations ; reformulation.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, nosso intuito é compreender o papel das relações de discurso (argumento, contra-argumento, comentário, etc.), mas, em especial, da reformulação, no domínio da formação profissional inicial². Ancorando-se na perspectiva de estudos

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (processo: 304244/2019-8). ximeneskunha@yahoo.com.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9953-1204>

²Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa pós-doutoral. 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/2021 a julho/2022 na Universidade de Genebra, Suíça, sob a supervisão do Professor Laurent Fillietaz.

inaugurada pela Equipe *Interaction et Formation (I&F)*, sediada na Universidade de Genebra, e desenvolvendo nossas pesquisas prévias sobre o tema (Cunha, 2019, 2020a, 2020b, 2021), o presente trabalho busca evidenciar o papel de um plano específico da organização do discurso, o plano da articulação textual, nos processos formativos de futuros trabalhadores. Subjaz ao nosso estudo a hipótese de que, no contexto da formação profissional, as relações de discurso desempenham um papel importante na co-construção de saberes, competências e identidades profissionais por aprendizes e formadores.

Nos últimos quinze anos, a Equipe *I&F*, liderada pelo Professor Laurent Filliettaz, tem procurado compreender o papel da linguagem no âmbito da formação profissional inicial. Adotando uma perspectiva teórica e metodológica interacionista, que alia contribuições da Análise da Conversa (Schegloff, 2007), da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982) e da Microssociologia da vida cotidiana (Goffman, 1973, 1981), seus estudiosos têm buscado compreender como saberes e competências necessários ao exercício de uma profissão são adquiridos pelo aprendiz em situações reais de formação. Por meio da investigação de domínios profissionais distintos, como a mecânica automobilística, a automação, a marcenaria e o domínio da educação infantil, a equipe tem adotado uma perspectiva de análise que se caracteriza por ser praxiológica, interacional e linguageira (Filliettaz, 2018; Filliettaz & Zogmal, 2020; Filliettaz *et al.*, 2021). Adotando tal perspectiva, os projetos conduzidos pela equipe se interessam não pelos conhecimentos teóricos que os futuros trabalhadores recebem em escolas e centros de estudos, mas pela formação ao mesmo tempo teórica e prática que recebem em contextos reais de trabalho, no momento em que, como parte de sua formação e sob a supervisão de profissionais experientes, realizam estágios em creches, escolas, oficinas e empresas (Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2008; Filliettaz *et al.*, 2021).

Nesse contexto, o foco das análises recai sobre o modo como aprendizes e formadores coordenam ações recíprocas e co-constroem formatos de participação mais ou menos propícios à formação do jovem aprendiz. Especificamente, o interesse está em evidenciar, por meio do estudo de registros áudio-visuais e de transcrições de interações reais de formação, como os saberes profissionais são postos em circulação e como as identidades profissionais, tanto do aprendiz quanto do formador, são co-construídas, sendo objeto de (des)legitimação. Nessas análises, os recursos linguageiros mobilizados pelos interactantes são entendidos como métodos (Garfinkel, 2018[1967]) de que se valem para coordenar ações e, assim, co-construir o contexto em que estão inseridos. Dos recursos focalizados nas análises desenvolvidas pela Equipe *I&F* fazem parte recursos linguísticos (modalizadores, atos de fala, alternância de turnos de fala, etc.) e não-linguísticos (prosódia, gestos, direcionamento dos olhares, etc.).

Como exposto, nosso intuito neste trabalho é, a partir da perspectiva interacionista dessa equipe, compreender o papel das relações de discurso, mas, em particular, da reformulação, no domínio da formação profissional inicial. Para isso, apresentaremos inicialmente uma abordagem para o estudo das relações de discurso que seja compatível com a proposta interacionista da equipe, bem como a maneira como a reformulação pode ser compreendida no âmbito dessa abordagem. Em seguida, apresentaremos considerações sobre o *corpus* analisado neste estudo, que se constitui de duas sequências de interações ocorridas em 2005, no cantão de Genebra, Suíça, nas quais a mesma expressão conectiva reformulativa do francês (“en fait”) é empregada pelos aprendizes que participam de cada sequência. Por fim, procederemos à análise comparativa das sequências, para mostrar como um mesmo recurso linguístico, a relação de reformulação sinalizada pela expressão conectiva “en fait”, pode auxiliar os participantes da interação a construir contextos distintos, mais ou menos favoráveis à formação profissional.

1. UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA DAS RELAÇÕES DE DISCURSO

Neste item, buscamos delinear uma abordagem para o estudo das relações de discurso que, alinhando-se à perspectiva interacionista da Equipe *I&F*, permita compreender o papel que essas relações e seus marcadores exercem na dinâmica interacional, abordagem à qual subjaz a hipótese já enunciada de que, no contexto da formação profissional, as relações de discurso desempenham papel importante na co-construção de saberes, competências e identidades profissionais por aprendizes e formadores³.

Adotando uma postura etnometodológica (Garfinkel, 2018[1967]), os estudos conduzidos no âmbito da equipe concebem “as contribuições recíprocas dos interactantes como realizações públicas e mutuamente interpretáveis, que veiculam de modo reflexivo formas de representações dos atores a propósito da situação vivida” (Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2008, p. 82). Enquanto princípio geral, esse postulado está na base das opções e decisões tanto teóricas quanto metodológicas que caracterizam as contribuições da equipe para a consolidação do campo da Linguística da Formação Profissional (Filliettaz & Lambert, 2019). Como parte dessas decisões e opções, podem-se destacar:

- o estudo de sequências de interações efetivamente produzidas no contexto da formação profissional, o que implica o trabalho com registros áudio-visuais e transcrições que registram as linguagens verbal e não-verbal (Filliettaz, 2018);

- uma análise eminentemente descritiva dessas sequências, em que a atenção recai sobre os processos de coordenação de ações em termos de alternâncias e encadeamento de turnos de fala (Filliettaz, 2014, 2015, Filliettaz *et al.*, 2021);

- a consideração do ponto de vista dos interactantes sobre o que se passa na interação e do modo como cada interactante reage ao turno anteriormente produzido, interpretando-o. Afinal, “a significação que os participantes atribuem a seus comportamentos e as intenções-em-ação que eles realizam e reconhecem são intrinsecamente ligadas à posição sequencial desses comportamentos em uma organização temporalmente ordenada” (Filliettaz *et al.*, 2021, p. 16);

- a hipótese de que a análise das interações pelos próprios participantes constitui um recurso formativo de primeira importância, análise que ocorre tanto ao longo da própria interação, por meio da interpretação das contribuições respectivas, quanto posteriormente como recurso metodológico formativo (Filliettaz, 2014, Filliettaz & Zogmal, 2020, Filliettaz *et al.*, 2021);

- a compreensão de que a materialidade linguística constitui não um arsenal pré-definido de instrumentos de representação do mundo, mas antes recursos maleáveis de que os interactantes se valem para agir e construir conjuntamente o contexto de que participam, o domínio desses recursos sendo parte importante de sua competência interacional (Pekarek Doehler, 2006, Filliettaz, 2009, 2014, 2018, 2019a). É nesse sentido que esses recursos são entendidos como “índices de contextualização”:

O uso da linguagem em interação apresenta uma função dita “contextual”, uma vez que contribui com o estabelecimento das relações que se tecem entre as interações verbais e as situações nas

³ Neste item, procuramos desenvolver uma abordagem para o estudo das relações de discurso em uma perspectiva interacionista cujas primeiras formulações encontram-se em Cunha (2020a, 2020b).

quais elas ocorrem. Para retomar a fórmula de John Gumperz (1989), essas relações agem como “índices de contextualização. (Filliettaz *et al.*, 2021, p. 19).

Neste trabalho, entendemos que essas opções e decisões que guiam os estudos da Equipe *I&F* podem auxiliar, enquanto princípios gerais, a delinear os contornos de uma abordagem das relações de discurso e de seus marcadores que, também fortemente ancorada na vertente interacionista dos estudos da linguagem, permita a compreensão do papel que essas relações desempenham na construção conjunta de saberes, competências e identidades profissionais por aprendizes e formadores.

Adotando esses princípios na formulação de uma tal perspectiva de análise, aproximamo-nos de abordagens que, à maneira daquela desenvolvida pelo Grupo da organização textual-interativa, no âmbito do projeto Gramática do Português Falado (Fávero, Andrade & Aquino, 2002a, 2002b, 2006; Marcuschi, 2002; Hilgert, 2002[1990], 2002, 2006), buscaram focalizar o papel dessas relações na dimensão “interpessoal” da interação ou do discurso. Consideradas as relações de discurso a partir dessa dimensão, sua função primeira é garantir a produção de turno compreensível pelo interlocutor ou “assegurar a intercompreensão dos enunciados” (Hilgert, 2002[1990], p. 106), permitindo aos interlocutores “resolver, contornar, ultrapassar ou impedir problemas, obstáculos ou barreiras de compreensão e, portanto, de formulação com que se deparam no desenvolvimento da construção enunciativa” (Hilgert, 2002[1990], p. 107). Ainda que focalizando, em especial, o aspecto comunicativo ou informacional do discurso, essa abordagem não desconsidera o papel ritual das relações de discurso, ou seja, seu papel na gestão de imagens identitárias (faces e territórios). Assim, Marcuschi (2002, p. 133), em estudo sobre a repetição, observa: “as R [repetições] que promovem a interação são comandadas em boa parte dos casos pelo princípio da preservação das faces”.

Aproximamo-nos ainda de estudiosos que, mais ou menos inseridos na vertente interacionista dos estudos da linguagem, também reconhecem o papel das relações de discurso e de seus marcadores na construção de imagens identitárias. Para Roulet (1987), por exemplo, a relação de preparação exerce uma função essencialmente ritual, já que o locutor, ao preparar um pedido verificando a disponibilidade do interlocutor em realizá-lo, tenta evitar uma recusa, ato sempre ameaçador para as faces envolvidas. Da mesma forma, diferentes estudiosos compreendem a relação de concessão como uma estratégia que permite ao locutor, a fim de construir uma imagem de si menos autoritária, considerar na sentença subordinada o ponto de vista que refuta e que supõe corresponder ao do interlocutor e mobilizar na sentença principal o ponto de vista que sustenta (cf. Ducrot, 2005; Ducrot *et al.*, 1980, Moeschler & Spengler, 1982, Neves, 1999, Vincent & Heisler, 1999).

Considerando as contribuições desses autores sobre as relações de discurso, bem como os princípios interacionistas anteriormente elencados e subjacentes aos trabalhos da Equipe *I&F*, buscamos uma proposta que possa evidenciar o papel que essas relações desempenham no contexto da formação profissional. Nessa perspectiva interacionista, uma abordagem das relações de discurso e de seus marcadores deve:

- analisar sequências de interações efetivamente produzidas e não enunciados fabricados pelo analista ou enunciados autênticos, mas retirados do contexto sequencial em que foram produzidos;
- conceber as relações de discurso como ações que os interlocutores realizam (justificar, comentar, reformular, contra-argumentar, exemplificar, etc.), adotando uma concepção praxiológica (acional) da linguagem;

- considerar cada relação de discurso como parte da dinâmica interacional em que foi produzida, o que implica considerar a posição sequencial da relação e os elos que o turno no qual foi produzida estabelece com os turnos precedentes e seguintes;
- considerar a atuação das relações de discurso e de suas marcas na co-construção dos formatos de participação e na negociação (gestão) de faces, papéis sociais e lugares, concebendo-as como índices de contextualização;
- entender a estrutura do texto e os efeitos de hierarquização que lhe são inerentes não como propriedades iminentes a um artefato (o produto texto), mas como o resultado de um “trabalho de estruturação” (Filliettaz, 2020, p. 78) realizado pelos interlocutores;
- conceber as marcas das relações (conectores e estruturas sintáticas) como traços do processo de negociação ou desse “trabalho de estruturação”, traços cuja escolha está diretamente ligada ao contexto que ajudam a construir.

O interesse de uma abordagem para o estudo das relações de discurso e de suas marcas que se guie por essas premissas está em permitir levantar questões que tocam três dimensões centrais das interações que ocorrem no campo da formação profissional (Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2008; Filliettaz *et al.*, 2021): a epistêmica, ligada à mobilização de conhecimentos (Heritage, 2012), a deontica, ligada à relação de poderes (lugares) (Kerbrat-Orecchioni, 1990, Stevanovic, 2018), e a dramática, ligada à negociação de identidades (Goffman, 1967, 1973; Brown & Levinson, 1983). Assim, i) do ponto de vista *epistêmico*, como as relações de discurso auxiliam os interlocutores (aprendizes e formadores) a mobilizar e fazer circular saberes profissionais?; ii) do ponto de vista *deontico*, como as relações de discurso contribuem com o estabelecimento das relações de poderes (lugares) entre esses interlocutores?; iii) do ponto de vista *dramático*, como as relações de discurso os auxiliam a endossar os papéis profissionais de formador (expert) e aprendiz (novato)?

No próximo item, proporemos uma caracterização da relação de reformulação nessa perspectiva interacionista, uma vez que, como informado na Introdução, as análises que realizaremos mais adiante focalizam as funções de uma expressão conectiva reformulativa do francês (“en fait”) na construção, pelos interlocutores, de dois contextos de formação distintos.

2. A REFORMULAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

A reformulação e fenômenos aproximados, como a correção e a reparação, têm sido objeto de estudos em diferentes perspectivas teóricas, como a Análise da Conversa (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977), a Semântica da Enunciação (Ducrot *et al.*, 1980), a Pragmática do Discurso (Roulet *et al.* 1985, Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001) e o Grupo da organização textual-interativa (Fávero, Andrade & Aquino, 2002a, 2002b, 2006; Marcuschi, 2002; Hilgert, 2002[1990], 2002, 2006). Neste trabalho, serão especialmente relevantes para a compreensão da reformulação em uma perspectiva interacionista as contribuições da Pragmática do Discurso, em razão tanto de sua orientação amplamente discursiva e interacionista, quanto de seu interesse em propor descrições pragmáticas

detalhadas de diferentes conectores, o que escapa aos interesses, por exemplo, da Análise da Conversa⁴.

Na Pragmática do Discurso, o locutor, a fim de produzir uma intervenção considerada suficientemente adequada pelo interlocutor, pode estabelecer diferentes relações de discurso entre um constituinte dessa intervenção (um ato, por exemplo) e informações previamente estocadas na memória discursiva dos interlocutores⁵ (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). Assim, um ato pode expressar a consequência de informação expressa no ato anterior, as razões para a realização de uma ação não-verbal ou a refutação de uma pressuposição. Nesse quadro teórico, a reformulação, que recebeu um tratamento detalhado em estudos de Schelling (1991), Roulet (1987) e Rossari (1993, 2000), é uma das relações que o locutor pode estabelecer, ao lado das relações de argumento, contra-argumento, preparação, comentário, sucessão, topicalização e clarificação. Para Rossari (1993), a relação de reformulação constitui uma categoria genérica que se divide em duas subcategorias: a reformulação parafrástica e a reformulação não-parafrástica.

A parafrástica se caracteriza por uma equivalência semântica entre dois constituintes textuais (atos ou intervenções). Segundo Rossari (1993), o locutor, por meio da reformulação parafrástica, busca completar, ratificar ou clarificar a informação expressa no primeiro constituinte e apresenta as informações dos dois constituintes como devendo ser consideradas equivalentes pelo interlocutor. Desse modo, o locutor procura manter um elo estreito de identidade entre os conteúdos proposicionais dos constituintes (Gülich & Kotschi, 1983). Nesse tipo de reformulação, os constituintes podem ou não ser articulados por um conector. Em português, os conectores mais típicos da reformulação parafrástica são: *ou seja, isto é, a saber, em outros termos* (Cunha, 2011).

Já a reformulação não-parafrástica permite ao locutor retrointerpretar a informação expressa no primeiro constituinte textual. Nessa retrointerpretação, o locutor no segundo constituinte procede a uma mudança de perspectiva enunciativa em relação à informação expressa no primeiro. Essa mudança de perspectiva se traduz em um distanciamento do locutor quanto ao que foi dito no primeiro constituinte e pode ser mais ou menos forte, dependendo do conector empregado. Nos termos da perspectiva semântico-enunciativa de Ducrot (Ducrot *et al.*, 1980), pode-se dizer que, com a reformulação não-parafrástica, o locutor põe em cena dois enunciadores, cada um responsável pela informação expressa em um dos constituintes, e adere ao ponto de vista expresso no segundo, aquele que traz a reformulação. De acordo com Rossari (1993), o uso de um conector é condição fundamental para a emergência da reformulação não-parafrástica. A expressão conectiva “*en fait*”, cujo emprego será estudado no item de análise deste trabalho, constitui uma das expressões listadas por Rossari (1993, 2001) como marcadores dessa subcategoria de reformulação, além de expressões como *de toute façon, quoi qu'il en soi, en tout cas*, etc. Em português, alguns conectores que marcam esse tipo de reformulação são: *na verdade, de qualquer forma, enfim* (Cunha, 2011).

⁴ A Pragmática do Discurso ou Pragmática Conversacional se desenvolveu em torno de Eddy Roulet, na Universidade de Genebra. Surgindo no final dos anos 1970 com a finalidade de descrever a articulação dos atos de fala na estrutura de discursos autênticos (Roulet *et al.* 1985), essa abordagem incorpora contribuições de pesquisadores que se centraram em aspectos isolados da organização do discurso, para descrever, por meio de uma metodologia modular de análise, essa organização como sendo o resultado da combinação de informações de três dimensões: linguística, textual e situacional (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001, Cunha, 2019).

⁵ Definida por Berrendonner (1983, p. 230) como “conjunto dos saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores”, a memória discursiva engloba “os diversos pré-requisitos culturais (normas comunicativas, lugares argumentativos, saberes enciclopédicos comuns, etc.) que servem de axiomas aos interlocutores para conduzir uma atividade dedutiva”, assim como “a percepção das evidências situacionais” e “as enunciações sucessivas que constituem o discurso” (Berrendonner, 1983, p. 230-231).

Ainda que a perspectiva brevemente apresentada da Pragmática do Discurso para o estudo da reformulação seja, como exposto, globalmente discursiva e interacionista, aspectos como o impacto das relações e dos conectores sobre o desenvolvimento da interação, a posição sequencial da relação, a alternância de turnos e a co-construção dos formatos de participação pelos interlocutores não são considerados. A análise permanece essencialmente centrada no segmento textual abarcado pela relação e nas intenções do locutor, intenções pressupostas pelo analista. Por isso, apesar do interesse dessa abordagem, entendemos ser necessário reconsiderar suas contribuições para o estudo da reformulação (categorias e caracterizações propostas) à luz da dinâmica interacional.

No item anterior, elencamos premissas que, do nosso ponto de vista, devem guiar uma abordagem interacionista para o estudo das relações de discurso e de suas marcas. Considerando essas premissas no tratamento da reformulação (parafrástica e não-parafrástica), entendemos que essa relação deve ser concebida como uma ação que os interlocutores podem realizar ao longo do processo de negociação e não como um mero recurso de composição textual. Essa concepção praxiológica da reformulação, que a insere na dinâmica interacional em que foi produzida, tem ressonância sobre a maneira como o analista deve apreendê-la enquanto objeto de estudos.

Assim, o estudo da reformulação em textos dialogais ganha em extrapolar o limite do turno em que ocorre a relação e em considerar os turnos que o antecedem e o sucedem, ou seja, a posição sequencial da relação. Afinal, a decisão do locutor por reformular pode ter sido motivada pelas ações realizadas pelo interlocutor no turno anterior e pode impactar as ações que este realizará no turno seguinte.

Ao reformular, os interlocutores podem mobilizar recursos semióticos diversos. Assim, reformulam-se não apenas o conteúdo proposicional de segmentos textuais, mas também elementos não-linguageiros. Como revelam as análises da Equipe *I&F*, podem ser objeto de reformulação, no contexto da formação profissional em oficinas, gestos, modos de se deslocar no espaço, a realização de uma técnica ou procedimento em processo de aquisição, a entonação dada a um ato de fala, etc. (Filliettaz, 2018; Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2008, 2010).

Nessa perspectiva praxiológica, os efeitos de hierarquização motivados pela ação de reformular constituem o resultado de um processo de negociação (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001) ou de escolhas feitas pelos interlocutores ao longo do processo de coordenação de ações. Esses efeitos não correspondem, desse modo, a uma propriedade inerente ao texto em análise, mas ao “trabalho de estruturação” (Filliettaz, 2020, p. 78) empreendido pelos interlocutores. Nesse sentido, as próprias marcas da reformulação (conectores e estruturas sintáticas) não devem ser entendidas como itens portadores de instruções pragmáticas e semânticas estáveis e previamente codificadas sobre como conectar partes do texto ou tratar conteúdos proposicionais, entendimento que caracteriza, por exemplo, a tradição de estudos sobre conectores ligada à Teoria da Relevância (Luscher, 1994) ou à Semântica da Enunciação (Ducrot *et al.*, 1980). Essas marcas constituem recursos flexíveis cuja escolha e sentido são grandemente influenciados pelo processo de negociação de que participam e que ajudam a constituir.

Assim considerada a relação de reformulação, seu estudo abre-se para aspectos até o momento pouco considerados no campo da articulação textual, como seu papel na co-construção dos formatos de participação e na negociação (gestão) de faces, lugares e papéis sociais. Visto que as ações dos interactantes são realizações públicas e mutuamente interpretáveis, “que veiculam de modo reflexivo formas de representações dos atores a propósito da situação vivida” (Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2008, p. 82), a decisão do locutor por reformular, em dado momento da interação, lança luzes sobre o modo como os interlocutores concebem e constroem o contexto, ou seja, sobre quem são uns para

outros, quanto conhecimento acreditam partilhar, quais são seus direitos e deveres na interação, o que pode ou não ser dito e feito, que lugares ocupam ou querem ocupar no desenvolvimento da troca, etc. Nesse sentido, a própria divisão da reformulação em duas subcategorias (parafrástica e não-parafrástica) é reveladora de seu papel na construção de formatos de participação distintos, um em que o locutor busca parafrasear informações, tornando pública sua avaliação sobre o estado de conhecimentos de seu interlocutor (reformulação parafrástica), e outro em que o locutor busca se distanciar de posicionamentos assumidos, adotando outro tipo de alinhamento em relação ao interlocutor (reformulação não-parafrástica). Essa subdivisão toca diretamente o modo como os interlocutores concebem a interação de que participam e o modo como nela se representam.

No item de análise, essas proposições para um estudo interacionista das relações de discurso e da relação de reformulação serão mobilizadas na análise de duas sequências em que os interlocutores que assumem o papel social de aprendizes utilizam a mesma expressão conectiva reformulativa do francês, “en fait”. Antes, porém, apresentaremos considerações de natureza metodológica sobre como nosso estudo foi conduzido.

3. SELEÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Como informado na introdução, a pesquisa pós-doutoral de que este artigo apresenta parte dos resultados realizou-se no período de outubro/2021 a julho/2022, na Universidade de Genebra, sob a supervisão do Professor Laurent Filliettaz. Mais especificamente, a pesquisa realizou-se no âmbito da Equipe *Interaction & Formation* (I&F), grupo de pesquisa coordenado pelo referido professor. Em nossa pesquisa, analisamos um subconjunto do *corpus* comum da Equipe I&F, *corpus* que vem se constituindo dos registros áudio-visuais 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)⁶.

Para este trabalho, selecionamos duas sequências de interações em que há ocorrências da expressão conectiva “en fait”. Ambas 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, 2008, 2010). A primeira sequência ocorreu na oficina de alvenaria, e dela participaram o formador e um dos aprendizes eletricitas contratados por uma empresa pública genebrina. Essa interação ocorreu em oficina localizada na própria empresa, durante um estágio de duas semanas de iniciação à alvenaria proposto aos aprendizes eletricitas dessa empresa. A finalidade do estágio era transmitir aos aprendizes conhecimentos básicos de alvenaria sobre como fabricar argamassa, construir e rebocar muros (Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2010). A segunda sequência ocorreu em uma empresa genebrina de médio porte, especializada na produção

⁶Os 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 em < <https://www.unige.ch/commissionethique/>>. 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*.

de quadros elétricos para o domínio da construção civil. Dessa sequência participaram o formador e um aprendiz de automação, que, no momento do registro da interação, encontrava-se nas primeiras semanas de sua contratação e cujas tarefas consistiam na elaboração de armários elétricos compostos por disjuntores, fusíveis, etc. (Filliettaz, 2019b)⁷. Agradecemos ao Professor Laurent Filliettaz o acesso ao *corpus* e a autorização para sua análise e utilização neste trabalho e em nossa pesquisa pós-doutoral.

A escolha dessas duas sequências se deve não apenas ao fato de que a mesma expressão reformulativa (“en fait”) é empregada pelos aprendizes, mas também ao fato de que delas participaram aprendizes que conheceram percursos formativos distintos. Enquanto a primeira apresenta um aprendiz que seguiu um percurso formativo bem-sucedido, a segunda apresenta um aprendiz cujo percurso foi pontuado por dificuldades sucessivas (Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2008). Focalizando o uso da mesma expressão reformulativa por ambos os aprendizes, a análise comparativa das sequências permitirá mostrar como o mesmo recurso linguístico auxilia na construção de contextos distintos, mais ou menos favoráveis à formação.

Nas transcrições que constam no próximo item, os participantes estão anonimizados. As transcrições foram realizadas 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)

Porque as sequências foram produzidas em francês, língua materna ou língua segunda dos interlocutores, cada excerto analisado no próximo item é acompanhado de uma tradução para o português, a qual foi por nós realizada apenas para fins de maior clareza das análises. Nas traduções, traduzimos a expressão francesa “en fait” pela expressão portuguesa “na verdade”. Ainda que sejamos conscientes de que a correspondência no funcionamento de conectores de línguas distintas é sempre aproximada e nunca

⁷ Com objetivos distintos dos nossos, essas duas sequências foram analisadas respectivamente em Filliettaz, Saint-Georges & Duc (2010) e Filliettaz (2019b).

integral (Luscher, 1994; Rossari, 1993; 2001), consideramos que “na verdade” é a expressão reformulativa do português que, nas traduções propostas para as sequências analisadas, melhor auxilia na reconstrução aproximada dos contextos originalmente estudados.

No item a seguir, analisaremos cada sequência separadamente e, ao final, procederemos à comparação das análises realizadas, dos contextos construídos em cada uma e do papel da reformulação na construção desses contextos.

4. O PAPEL DA REFORMULAÇÃO EM SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como informado no item anterior, a primeira sequência que analisaremos ocorreu em uma oficina de alvenaria, e dela participaram o formador e um aprendiz electricista. Nessa sequência, transcrita a seguir e seguida de sua tradução, o aprendiz realiza a tarefa de rebocar um muro com argamassa sob a supervisão do formador.

1. APR: ((*prend du mortier et effectue le geste de giclage*))
2. MON : ah:/ il a bien le coup hein\
3. APR: ouais il faut aller vite **en fait**\
4. MON : tu vois là/ t’as bien le coup hein\
5. APR: ((*prend du mortier et effectue le geste de giclage*))
6. MON : c’est pas mal du tout\

- [1. APR : ((*pega argamassa e realiza o gesto de lançamento*))
2. MON : ah:/ bom golpe hein\
3. APR : sim é preciso ir rápido **na verdade [en fait]**\
4. MON : olha aí/ você tem um bom golpe hein\
5. APR : ((*pega argamassa e realiza o gesto de lançamento*))
6. MON : nada mal\]

(Filliettaz, Saint-Georges & Duc, 2010, p. 273.)

Como exposto, em uma perspectiva interacionista, o estudo da relação de reformulação deve ultrapassar o limite do turno em que ocorre a relação e considerar sua posição sequencial, a fim de verificar tanto as ações que a motivaram quanto seu impacto para o desenvolvimento ulterior da sequência. Dessa forma, a análise da sequência acima transcrita não deve se ater ao estudo exclusivo do turno em que ocorre a reformulação (“3. ouais il faut aller vite en fait\ [sim é preciso ir rápido na verdade [en fait]]”), desconsiderando os turnos precedentes e seguintes. A análise deve considerar a ação realizada pelo aprendiz (“1. *prend du mortier et effectue le geste de giclage [pega argamassa e realiza o gesto de lançamento]*”), já que essa ação motiva o desenvolvimento da sequência como um todo e o estabelecimento da relação de reformulação em particular.

Logo após a ação do aprendiz de lançar argamassa no muro, o formador produz uma asserção (“2. ah:/ il a bien le coup hein\ [ah:/ bom golpe hein\]”). A presença nessa asserção de elementos como a interjeição “ah”, o marcador conversacional “hein” e o item axiológico “bien” faz com que ela possa ser interpretada pelo aprendiz como um elogio. Além disso, o papel social do locutor (monitor/formador) o coloca no dever de avaliar a ação daqueles cujo trabalho supervisiona, o que torna esperada a produção de um ato como o elogio (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Em seguida, o aprendiz produz o turno “3. ouais il faut aller vite en fait\ [sim é preciso ir rápido na verdade [en fait]]” em que estabelece a relação de reformulação. Esse

turno se compõe de dois atos. Com o primeiro (“ouais”), ele concorda com a asserção do formador e, conseqüentemente, aceita o elogio. Com o segundo ato (“il faut aller vite en fait\ [é preciso ir rápido na verdade [en fait]]”), o aprendiz assume uma postura sensivelmente diferente da anterior, ao expressar que precisa realizar a ação de lançar argamassa no muro com maior rapidez ou velocidade. Assim, com esse ato, ele promove uma mudança no tipo de alinhamento (Goffman, 1981) que havia estabelecido com o formador, quando aceitou o elogio. Ao final do segundo ato, o aprendiz emprega a expressão “en fait [na verdade]” para sinalizar que entre o ato “il faut aller vite [é preciso ir rápido]” e a ação de concordar com o formador (“ouais”), aceitando o elogio, há uma relação de reformulação não-parafrástica. Nesse sentido, o que o aprendiz reformula não é o conteúdo proposicional do ato “ouais” ou o que ele disse, mas o próprio ato de concordar com a asserção do formador ou a enunciação desse ato.

Cabe destacar o papel da expressão “en fait [na verdade]” na reformulação de uma enunciação. Sem a expressão reformulativa no ato “ouais il faut aller vite [sim é preciso ir rápido]”, a interpretação reformulativa desaparece ou se torna menos imediata, já que outras interpretações, como a sucessiva (“ouais [et] il faut aller vite”) e a contra-argumentativa (“ouais [mais] il faut aller vite”), tornam-se igualmente possíveis e trazem outras nuances para a interpretação da interação e para o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre aprendiz e formador. Com o uso da expressão “en fait [na verdade]” fazendo emergir a relação de reformulação não-parafrástica (Rossari, 2001), o aprendiz reconsidera a concordância expressa por meio de “ouais” e reinterpreta seu alinhamento em relação ao formador, tornando pública sua divergência em relação a este e sua percepção de que precisa se aprimorar, agindo com maior rapidez (“il faut aller vite”).

A ação de reconsiderar a concordância em relação ao ponto de vista do formador pode ser nociva para as faces em jogo, sobretudo para a face deste participante, que não só tem seu elogio reavaliado, como se vê questionado pelo aprendiz. Contudo, a reformulação possibilita ao aprendiz obter um duplo proveito no que se refere às dimensões epistêmica e dramática da interação: de um lado, ela lhe permite distanciar-se da imagem de aprendiz vaidoso, que aceita sem pudor os elogios que lhe são endereçados (dimensão dramática); de outro, a reformulação lhe permite evidenciar já conhecer os procedimentos necessários à ação em curso, como agir com maior rapidez (dimensão epistêmica). Portanto, a reformulação constitui um recurso com que o aprendiz indica estar atento à finalidade formativa da interação de que participa e que o auxilia, assim, a reivindicar uma legitimidade para agir (Losa & Filliettaz, 2017).

Uma vez estabelecida pelo aprendiz, a reformulação tem um impacto sobre o desenvolvimento da interação. Porque ela insere uma oposição ou divergência entre os pontos de vista do aprendiz e do formador, este pode reagir de duas maneiras distintas ao turno do aprendiz: i) concordar com ele e observar que de fato ainda é preciso melhorar, o que seria nocivo para a face do aprendiz, ou ii) discordar dele e reiterar o elogio feito no primeiro turno, o que seria benéfico para a face do aprendiz. O formador opta pelo segundo modo de desenvolvimento da sequência e discorda do aprendiz, o que faz em dois momentos: primeiro, logo após a reformulação (“4. tu vois là/ t’as bien le coup hein\ [olha aí/ você tem um bom golpe hein\]”) e, depois, logo após a repetição pelo aprendiz da ação de lançar argamassa no muro (“6. c’est pas mal du tout\ [nada mal\]”).

Nesse contexto, a discordância do formador em relação ao ponto de vista do aprendiz não constitui um problema para o desenvolvimento da interação ou para a face do aprendiz. Ao contrário, ela permite ao formador insistir na pertinência das ações do interlocutor, contribuindo, desse modo, para a construção de um contexto em que o que se busca é a formação do aprendiz e a criação de condições adequadas para a aquisição de técnicas específicas. Verifica-se, assim, que o estabelecimento da relação de

reformulação, por meio do qual o aprendiz se reconhece como não inteiramente merecedor de um elogio, leva o formador a adotar um determinado modo de agir, que é a reiteração desse elogio, revelando ao aprendiz que seu modo de agir está em conformidade com o que é esperado e que, por isso, ele apre(e)nde de forma satisfatória uma determinada técnica profissional. Após cada relance do elogio do formador, o aprendiz reage repetindo a ação de lançar a argamassa no muro e permanece em silêncio, o que indica uma mudança de comportamento ou alinhamento e sua decisão por não mais divergir do formador.

Como se pode observar, o estabelecimento da relação de reformulação sinalizada pelo “en fait” tem um impacto importante sobre a própria construção do contexto e toca, ao mesmo tempo, as dimensões epistêmica, deontica e dramática da interação. Ao reconhecer que precisa agir com maior rapidez, o aprendiz revela já dispor de um conhecimento importante para a realização da tarefa em curso, o que diz respeito aos saberes profissionais em jogo, ou seja, à dimensão epistêmica. Ao reconsiderar sua concordância em relação ao elogio do formador, evidenciando saber o que fazer para melhorar sua prática, o aprendiz torna a relação de lugares menos desequilibrada ou vertical entre alguém cujo papel é o de instruir (formador) e alguém cujo papel é o de aceitar instruções (aprendiz), o que toca a dimensão deontica da interação. E, ao distanciar-se de uma imagem de aprendiz vaidoso, tornando pública sua percepção de que ainda precisa se aprimorar, o aprendiz reivindica imagens identitárias ao longo da interação e mobiliza sua dimensão dramática.

A segunda sequência que analisaremos neste item ocorreu em uma empresa genebrina de médio porte, especializada na produção de quadros elétricos para a construção civil, e dela participam o formador e um aprendiz de automação. Logo no início da sequência, o formador esclarece ao aprendiz que o quadro elétrico que este está montando não possui contador (medidor).

1. MON: t'as pas un compteur là\.
2. APR: ouais\
3. MON: t'as un compteur là/
4. APR: non\ **en fait** le compteur c'est quoi\
5. MON: c'est ça un compteur\ ((*pointe en direction d'un compteur situé derrière APR*)) tu sais pas ce que c'est un compteur/
6. APR: ah c'est ce machin-là\ ((*pointe en direction du compteur*)) OK\
7. MON: t'en as fait cinquante la semaine dernière et pis tu sais plus ce que c'est un compteur\
8. APR: ah:/ OK/
9. MON: ah:: OK/ ah/:: ((*d'un ton moqueur*)) tu vois APR\
10. APR: OK

- [1. MON : você não tem um contador aí\.
2. APR: sim\
3. MON : você tem um contador aí/
4. APR: não\ **na verdade [en fait]** o contador é o quê\
5. MON : é isso um contador\ ((*aponta na direção de um contador situado atrás do APR*)) você não sabe o que é um contador/
6. APR: ah é essa máquina aqui\ ((*aponta na direção do contador*)) OK\
7. MON : você fez cinquenta na semana passada e você não sabe mais o que é um contador\
8. APR: ah:/ OK/
9. MON : ah :: OK/ ah/ :: ((*em tom de deboche*)) fica atento APR\
10. APR: OK]

(Filliettaz, 2019b, p. 22).

Assim como no tratamento da primeira sequência, o estudo da relação de reformulação presente nessa segunda sequência não deve focalizar apenas o turno em que a relação ocorre: “4. non\ en fait le compteur c’est quoi\ [não\ na verdade [en fait] o contador é o quê\]”. Esse estudo deve se iniciar pela consideração dos turnos que o antecedem. Assim, após afirmar que o quadro não tem contador (“1. t’as pas un compteur là\ [você não tem um contador aí\.]”) e receber uma resposta afirmativa do aprendiz (“2. ouais\”), o formador elabora uma contraproposição em que transforma a afirmação inicial em pergunta (“3. t’as un compteur là/ [você tem um contador aí/].”).

A resposta do aprendiz (“4. non\ en fait le compteur c’est quoi\ [não\ na verdade [en fait] o contador é o quê\]”) se compõe de dois atos. O primeiro (“non\.”) traz o implícito de que ele sabe o que é um contador. Afinal, se ele diz que o quadro não tem um contador, é porque sabe o que é um contador. Com o segundo ato, ele anula esse implícito, ao perguntar “en fait le compteur c’est quoi\ [na verdade [en fait] o contador é o quê\]”. Isso porque, se ele pergunta o que é um contador, é porque desconhece a resposta. Essa anulação do implícito é feita pelo aprendiz por meio da reformulação sinalizada pelo conector “en fait”. Assim como ocorreu na sequência anteriormente analisada, aqui o que se reformula não é o conteúdo proposicional do primeiro ato do turno (“não\.” [esse quadro não tem um contador]), mas seu implícito: “sei o que é um contador”. Com a reformulação, o aprendiz expressa seu desconhecimento e produz um ato que, dado o papel social de seu interlocutor (monitor/formador), pode ser interpretado como um pedido de ajuda.

Com essa reformulação, o aprendiz impõe outro modo de coordenação de ações e, conseqüentemente, uma mudança no contexto em que está inserido e um realinhamento com seu formador. Até o estabelecimento dessa reformulação, ele e o formador desenvolviam um processo de negociação em que as intervenções iniciativas do formador eram seguidas das reações do aprendiz:

1. MON: t’as pas un compteur là\.
2. APR: ouais\
3. MON: t’as un compteur là/
4. APR: non\.

- [1. MON : você não tem um contador aí\.
2. APR: sim\
3. MON : você tem um contador aí/
4. APR: não\.]

Esse modo de encadeamento de turnos ajuda a configurar um contexto em que dois profissionais colaboram conjuntamente na realização de uma tarefa, a montagem de um quadro elétrico, e no qual a linguagem empregada não representa de forma ostensiva uma relação de lugares desigual ou vertical entre alguém que aprende e alguém que instrui. Com a relação de reformulação e a pergunta introduzida por “en fait” (“en fait le compteur c’est quoi\ [na verdade [en fait] o contador é o quê\]”), a dinâmica se altera, porque o aprendiz pede um esclarecimento sobre um objeto mencionado pelo formador (contador). Com esse pedido de esclarecimento, que torna público seu desconhecimento do objeto que manipula e da prática que realiza, ele reivindica o papel de aprendiz e, por isso mesmo, obriga o interlocutor a assumir o papel correspondente de formador, o que contribui para tornar a relação de lugares desigual.

A relação de reformulação estabelecida pelo aprendiz tem um impacto importante sobre o modo como os interlocutores decidem desenvolver a interação e, conseqüentemente, construir o contexto de que participam. A resposta do formador à pergunta “en fait le compteur c’est quoi\ [na verdade [en fait] o contador é o quê\]” se

compõe de dois atos. Com o primeiro (“5. c’est ça un compteur\ ((*pointe en direction d’un compteur situé derrière APR*)) [é isso um contador\ ((*aponta na direção de um contador situado atrás do APR*))”), ele sugere que a pergunta do aprendiz é legítima e, por isso, merece uma resposta. Com o segundo, que se articula ao primeiro por uma relação de contra-argumento (“[*mais*] tu sais pas ce que c’est un compteur/ [[*mas*] você não sabe o que é um contador/]”), ele torna explícito o implícito subjacente à pergunta do aprendiz, com o fim de evidenciar um saber que, de seu ponto de vista, o aprendiz já deveria possuir. Produzindo esse segundo ato, o formador revela que a demanda de ajuda do aprendiz não é legítima.

À pergunta do monitor “tu sais pas ce que c’est un compteur/ [você não sabe o que é um contador/]” o aprendiz responde com o ato “6. ah é essa máquina aqui/ ((*aponta na direção do contador*)) OK [ah é essa máquina aqui/ ((*aponta na direção do contador*)) OK\]”, baseando-se no turno imediatamente anterior do formador. Com essa resposta, o aprendiz tenta revelar já dispor de um conhecimento de que não dispunha, quando perguntou “en fait le compteur c’est quoi\ [na verdade [en fait] o contador é o quê\]”. Agindo dessa forma, o aprendiz revela ter compreendido que, para o formador, saber o que é um contador é essencial para o trabalho de montar um quadro elétrico e que não dispor dessa informação o deslegitima enquanto aprendiz, aos olhos do formador. Nesse sentido, a resposta do aprendiz evidencia sua compreensão de que a pergunta do formador constitui, na verdade, uma reprovação indireta.

Em seguida, o formador elabora uma contraproposição (“7. t’en as fait cinquante la semaine dernière et pis tu sais plus ce que c’est un compteur\ [você fez cinquenta na semana passada e você não sabe mais o que é um contador\]”) em que revela que a ação do aprendiz de mostrar já dispor de um conhecimento para se legitimar enquanto aprendiz não funcionou. Essa contraproposição se compõe de dois atos. O primeiro (“t’en as fait cinquante la semaine dernière [você fez cinquenta na semana passada]”) leva à conclusão “você sabe/deveria saber o que é um contador”, enquanto o segundo (“et pis tu sais plus ce que c’est un compteur\ [e você não sabe mais o que é um contador\]”) se opõe a essa conclusão. Estabelecendo essa relação de oposição ou contra-argumento, o formador explicita seu descontentamento em relação à atuação de seu interlocutor, que não corresponderia, assim, ao que se espera de um aprendiz em termos de interesse pelas tarefas realizadas e de atenção aos objetos manipulados durante essas tarefas. O formador reforça seu descontentamento no turno “9. ah:: OK/ ah:: ((*d’un ton moqueur*)) tu vois APR\ [ah :: OK/ ah/ :: ((*em tom de deboche*)) fica atento APR\]”. O que nessa interação se observa é um processo de deslegitimação do aprendiz, processo que é fortemente nocivo para sua face, já que seu desconhecimento de uma informação considerada essencial para o trabalho que executa é tornado público.

Assim como na sequência analisada anteriormente, nesta a relação de reformulação sinalizada pela expressão “en fait” impacta a construção do contexto e toca as dimensões epistêmica, deontica e dramatúrgica da interação. No turno em que estabelece a relação de reformulação, o aprendiz faz referência a saberes (a presença ou a ausência de um contador no quadro) próprios à profissão para a qual se forma e expressa seu grau de des/conhecimento sobre os objetos que manipula, o que diz respeito à dimensão epistêmica da interação. Ao endereçar uma pergunta ao formador (“en fait le compteur c’est quoi\ [na verdade [en fait] o contador é o quê\]”), pergunta que pode ser entendida como um pedido de ajuda, o aprendiz evidencia e reforça uma relação de lugares desigual entre alguém que sabe (formador) e alguém que não sabe (aprendiz), o que toca a dimensão deontica da interação. A reprovação do formador também contribui para acentuar o desequilíbrio dessa relação, já que ele se coloca na posição de alguém que, nessa interação, pode endereçar críticas ao interlocutor. E ao revelar desconhecer

uma informação de que, conforme as reações do formador, já deveria dispor, o aprendiz torna vulnerável seu território ou sua face negativa (Goffman, 1973, Brown & Levinson, 1983), o que contribui para uma gestão tensa ou agressiva das faces em jogo e toca a dimensão dramatúrgica da interação.

O interesse de uma análise comparativa das duas sequências estudadas neste item está em revelar como um mesmo recurso linguístico, a relação de reformulação marcada pela expressão “en fait”, pode atuar na construção de contextos diametralmente opostos. Como exposto, para a Equipe *I&F*, a materialidade linguística, ou seja, os recursos linguísticos que utilizamos durante a interação não constituem um arsenal pré-definido de instrumentos de representação do mundo, mas antes recursos maleáveis de que os interactantes dispõem para interagir e construir conjuntamente o contexto. Aplicada à compreensão da expressão conectiva “en fait”, essa premissa permite compreender que essa expressão não codifica de forma estável e descontextualizada instruções (semânticas ou pragmáticas) sobre como conectar enunciados ou sobre quais informações da memória discursiva (pressupostos, enunciações ou conteúdos proposicionais de atos) um ato deve reformular. Ainda que, por meio das duas ocorrências da expressão, os aprendizes procedam a uma revisão ou anulação de informações, em cada sequência a expressão é empregada para atender a fins específicos e construir um contexto particular.

Assim, na primeira sequência, o aprendiz, com a reformulação, revela conhecimentos e indica estar atento à finalidade formativa da interação. Dessa forma, a reformulação permite a ele reivindicar uma legitimidade para agir, o que é corroborado pelo formador. Já na segunda sequência, o aprendiz, com a reformulação, pede ajuda ao formador e, ao mesmo tempo, manifesta um desconhecimento que, dadas as reações do formador, o deslegitima enquanto aprendiz. Nesse sentido, verifica-se como um mesmo recurso linguístico pode contribuir para construir um contexto favorável à formação e um outro em que essa formação não é possível ou é repleta de obstáculos.

É nesse sentido que a expressão “en fait” deve ser entendida menos como um recurso coesivo e mais como um índice de contextualização que se liga às dimensões epistêmica, deontica e dramatúrgica da interação. Assim, o uso dessa expressão permite compreender melhor como, nas sequências analisadas, a reformulação auxiliou os interlocutores a mobilizar e fazer circular saberes profissionais (dimensão *epistêmica*), contribuiu com o estabelecimento das relações de poderes (lugares) (dimensão *deontica*) e auxiliou os interactantes a tentar, de forma mais ou menos bem-sucedida, endossar os papéis profissionais de formador (expert) e aprendiz (novato) e gerir as faces em jogo (dimensão *dramatúrgica*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos apresentar uma abordagem para o estudo das relações de discurso que seja compatível com a proposta interacionista da Equipe *Interaction & Formation*, cuja finalidade mais geral é compreender o papel da linguagem no âmbito da formação profissional inicial, concebendo a interação, ao mesmo tempo, como objeto de estudos e método de pesquisa no domínio da formação de adultos (Filliettaz, 2018).

A partir dos princípios que subjazem aos trabalhos dessa equipe, procuramos delinear os contornos de uma abordagem interacionista para o estudo das relações de discurso. Assim, em linhas gerais, uma tal abordagem deve, entre outros aspectos, focalizar sequências de interações efetivamente produzidas por interactantes, considerar cada relação de discurso como parte da dinâmica interacional em que foi produzida, conceber as marcas das relações (conectores e estruturas sintáticas) como traços de um

processo de negociação entre os interlocutores e considerar as relações de discurso e suas marcas como recursos que tocam as dimensões epistêmica, deôntica e dramatúrgica da interação, constituindo, por isso mesmo, índices de contextualização.

Para evidenciar a pertinência de uma abordagem à qual subjazem esses princípios, focalizamos a relação de reformulação, buscando compreendê-la à luz desses mesmos princípios. Aplicada à análise de duas sequências em que a mesma expressão reformulativa é empregada, a expressão conectiva do francês “en fait”, a abordagem permitiu considerar o papel dessa expressão na co-construção pelos interlocutores de contextos de formação opostos, nos quais, por meio dela, os interlocutores não só articulam informações, mas negociam quem são uns para os outros, de quanto conhecimento dispõem, o que esperam uns dos outros e quais lugares ocupam na interação. Nesse sentido, por meio da análise de um mesmo recurso linguístico, a análise comparativa permitiu mostrar que “a linguagem pode constituir tanto um obstáculo quanto um recurso das situações de trabalho e de formação” (Fillietaz, 2019b, p. 20).

Com este artigo, buscamos, assim, contribuir não só com os estudos sobre articulação textual, proporcionando uma compreensão das relações de discurso e dos conectores que ressalte seu papel na interação, mas também com os estudos que buscam entender o papel da linguagem e dos recursos linguísticos como um recurso formativo de primeira importância, dada sua atuação, em contextos de formação profissional, na circulação de saberes, na negociação de lugares e na gestão de faces.

REFERÊNCIAS

- BERRENDONNER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de linguistique française*, v. 5, p. 215-246, 1983.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983
- CUNHA, G. X. Relações de discurso e completude monológica: o impacto da restrição ritual sobre o estabelecimento das relações interativas. *Forma y Función*, v. 34, p. 1-24, 2021.
- CUNHA, G. X. Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso. *Revista Linguística*, v. 36, p. 107-129, 2020a.
- CUNHA, G. X. Uma abordagem interacionista para o estudo do papel das relações de discurso na construção conjunta de imagens identitárias. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 22, p. 151-170, 2020b.
- CUNHA, G. X. Estratégias de impolidez como propriedades definidoras de interações polêmicas. *DELTA*, v. 35, n. 2, p. 1-28, 2019.
- CUNHA, G. X. Análise do funcionamento atípico do conector quando como marca de reformulação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 9, p. 55-67, 2011.
- DUCROT, O. Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2005. p. 17-34.
- DUCROT, O.; BOURCIER, D.; BRUXELLES, S.; DILLER, A. M.; FOUQUIER, É.; GOUAZE, J.; SIRDAR-ISKANDAR, C. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Estratégias de construção do texto falado: a correção. In: KATO, M. (org.). *Gramática do Português Falado: convergências*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002a. p. 359-369.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do Português Falado: novos estudos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002b. p. 105-142.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Correção. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 255-274.
- FILLIETTAZ, L. Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Education et Didactique*, v. 3, n. 1, p. 91-120, 2009.

- FILLIETTAZ, L. L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes. In: FRIEDRICH, J. ; CASTRO, J.C.P. (éds.). *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Éditions Raison et Passions, 2014. p. 127-162.
- FILLIETTAZ, L. Les ressources interactionnelles de la structuration des activités en contexte éducatif. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, v. 101, p. 11-26, 2015.
- FILLIETTAZ, L. *Interactions verbales et recherche em éducation*: principes, méthodes et outils d'analyse. Genebra : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, 2018.
- FILLIETTAZ, L. La compétence interactionnelle: un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Education permanente*, v. 220/221, p. 185-194, 2019a.
- FILLIETTAZ, L. Le travail du langage en contexte professionnel: enjeux et perspectives pour l'enseignement des langues et la formation. In: ROSSETTE, F. ; PUJOL BERCHÉ, M. (éds.). *Langues et pratiques du discours en situation professionnelle*. Paris: Lambert Lucas, 2019b. p. 17-41.
- FILLIETTAZ, L. Le travail de structuration des activités éducatives. In : FILLIETTAZ, L.; ZOGMAL, M. (éds.). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Octarès Éditions, 2020. p. 63-80.
- FILLIETTAZ, L.; LAMBERT P. La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et société*, v. 168, p. 15-47, 2019.
- FILLIETTAZ, L.; ZOGMAL, M. (éds.). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Octarès Éditions, 2020.
- FILLIETTAZ, L. ; DE SAINT-GEORGES, I. ; DUC, B. *Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale*. Genebra : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2008.
- 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. ; KOLEĚ, G. ; NGUYEN, A. ; ROUX-MERMOUD, A. ; ROYER, S. ; TRÉBERT, D. ; TRESS, C. ; ZOGMAL, M. Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, v. 56, n. 2, p. 11-51, 2021.
- GARFINKEL, H. *Estudos de etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 2018[1967].
- GOFFMAN, E. *Interaction Ritual*. Essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon Books, 1967.
- GOFFMAN, E. *La mise em scène de la vie quotidienne*. Les relations em public. Paris: Les Éditions de Minuit; 1973.
- GOFFMAN, E. Footing. In: GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. p. 124-159.
- GÜLICH, E; KOTSCHI, T. Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, v. 5, p. 305-346, 1983.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HERITAGE, J. Epistemics in action: action formation and territories ok knowledge. *Research on language and social interaction*, v. 45, n. 1, p. 1-29, 2012.
- HILGERT, J. G. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, A. T. (org.). *Gramática do Português Falado*: abordagens. Campinas: Editora da Unicamp, 2002[1990]. p. 99-118.
- HILGERT, J. G. As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do Português Falado*: desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 143-158.
- HILGERT, J. G. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*: construção do texto falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 275-300.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les actes de langage dans le discours*. Théorie et fonctionnement. Paris: Nathan, 2001.
- LOSA, S.; FILLIETTAZ, L. Negotiating Social Legitimacy in and across Contexts: Apprenticeship in a 'Dual' Training System. In: ANGOURI, J.; MARRA, M.; HOLMES, J. (eds.). *Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017. p. 109-129.
- LUSCHER, J. M. Les marques de connexion: des guides pour l'interprétation. In : MOESCHLER, J. *et al.* (éds.). *Langage et pertinence*: référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994. p. 175-228.

- MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do Português Falado: desenvolvimentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 105-142.
- MOESCHLER, J.; SPENGLER, N. *La concession ou la réfutation interdite, approches argumentative et conversationnelle*. *Cahiers de linguistique française*, v. 4, p. 7-36, 1982.
- NEVES, M. H. M. As construções concessivas. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do Português Falado: novos estudos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 545-594.
- PEKAREK DOEHLER, S. Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, v. 84, p. 09-45, 2006.
- ROSSARI, C. *Les opérations de reformulation: analyse du processus et des marques dans une perspectiva contrastive français-italien*. Berne: Peter Lang, 1993.
- ROSSARI, C. *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2001.
- ROULET, E. Complétude interactive et connecteurs reformulateurs. *Cahiers de linguistique française*, v. 8, p. 111-140, 1987.
- ROULET, E. ; AUCHLIN, A. ; MOESCHLER, J. ; RUBATTEL, C. ; SCHELLING, M. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang; 1985.
- 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.
- SCHEGLOFF, E. A. ; JEFFERSON, G. ; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.
- SCHELLING, M. Propriétés pragmatiques des connecteurs réévaluatifs. In: ROULET, E. *et al.* (éds.). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang, 1991. p. 89-115.
- STEVANOVIC, M. Social deontics: A nano-level approach to human power play. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 48, n. 3, p. 369-389, 2018.
- VINCENT, D. ; HEISLER, T. L'anticipation d'objections: prolepse, concession et réfutation dans la langue spontanée. *Revue québécoise de linguistique*, v. 27, n. 1, p. 15-31, 1999.

Recebido: 28/3/2022

Aceito: 12/6/2022

Publicado: 14/7/2022