

## “AÍ PARAMOS NA MINHA AFTA, NÉ?”

### ENQUADRES INTERACIONAIS E GERENCIAMENTO DE TÓPICOS NA CONVERSA COTIDIANA/INSTITUCIONAL

Talita de Oliveira<sup>1</sup>

talitaoli@hotmail.com

**RESUMO:** A interação face a face tem sido vista como um lócus privilegiado para estudos que focalizem a dinâmica e a complexidade da vida social. Seja em contextos espontâneos ou institucionais, a conversa cotidiana permeia os diversos palcos interacionais (cf. Goffman, [1975] 2007) onde performamos nossas ações, construímos nossas marcas identitárias e negociamos significados. O presente trabalho objetiva analisar um fragmento de conversa realizada em um contexto (cf. Erickson; Shultz, [1981] 2002) no qual co-existem traços de conversa espontânea bem como aspectos próprios do discurso institucional. A interação foi realizada na sala dos professores da escola onde atuo como docente e contou com três participantes: eu, uma aluna minha (com quem mantenho laços de amizade) e o diretor da escola. Com base em uma perspectiva sócio-interacional do discurso, procurarei observar: a) a mudança de enquadres e alinhamentos (cf. Goffman, [1964] 2002; Tannen; Wallat, [1987] 2002; Ribeiro; Hoyle, 2002) que constituem a cena interacional em questão; e b) a seleção e o gerenciamento de tópicos (Ribeiro; Hoyle, 2002; Moita Lopes, 1995) ao longo da conversa. Esse estudo faz parte de um projeto mais amplo sobre narrativas orais e construção de identidades sociais em contextos institucionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação; enquadre; tópico.

A interação face a face tem sido vista como um lócus privilegiado para estudos que focalizem a dinâmica e a complexidade da vida social. Seja em contextos espontâneos ou institucionais, a conversa cotidiana permeia os diversos palcos interacionais (cf. Goffman, [1975] 2007) onde performamos nossas ações, construímos nossas marcas identitárias, negociamos significados, sustentamos ou contestamos mensagens, sempre tendo em vista a platéia, o olhar do outro nesse processo interacional. Mesmo um pequeno fragmento de conversa, aparentemente inocente e descompromissado, quando estudado à luz das ferramentas analíticas de áreas como a Linguística e a Sociologia, revela-nos como os

---

<sup>1</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Unidade de Ensino Descentralizada de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

sentidos são construídos e como as situações sociais (cf. Goffman, [1964] 2002) emergem do discurso.

O presente trabalho objetiva analisar um fragmento de interação, realizada em um contexto (cf. Erickson; Shultz, [1981] 2002) bastante específico e, no meu entendimento, híbrido, uma vez que, nele, co-existem traços de conversa espontânea bem como aspectos próprios do discurso institucional. A conversa foi realizada na sala dos professores da escola onde atuo como docente e contou com três participantes: eu, uma aluna minha (com quem mantenho laços de amizade) e o diretor da escola. A aluna havia solicitado um atendimento comigo para que fossem tiradas dúvidas a respeito da correção de uma prova bimestral e, durante nossa conversa, fomos interrompidas pela entrada do diretor na sala. Neste trabalho, que focaliza os cinco minutos iniciais da conversa, procurarei observar os seguintes itens:

a) a mudança de enquadres e alinhamentos (cf. Goffman, [1964] 2002; Tannen; Wallat, [1987] 2002; Ribeiro; Hoyle, 2002) que constituem a cena interacional em questão;

b) a seleção e o gerenciamento de tópicos (Ribeiro; Hoyle, 2002; Moita Lopes, 1995) ao longo da conversa.

Este trabalho está ancorado em uma perspectiva sócio-interacional do discurso, que entende a linguagem como um fenômeno social. É dado destaque aos comportamentos discursivos observáveis na interação e à situacionalidade dos significados (re)construídos pelos interlocutores. O aporte teórico central deste estudo é a tradição da Sociolinguística Interacional, conforme será discriminado nos itens 1 e 2. Já no item 3, descrevo o contexto de investigação e a metodologia utilizada para a geração e análise dos dados. No item 4, busco analisar e interpretar os dados referentes aos cinco minutos de conversa entre mim, Cibele e Mariano (nomes fictícios), tendo como referencial o estudo dos enquadres e alinhamentos, além do gerenciamento dos tópicos. Teço minhas considerações finais no item 5.

## **1. LINGUAGEM, SIGNIFICADO E CONTEXTO**

Segundo Alkimim (2006: 22), “As teorias de linguagem, do passado ou atuais, sempre refletem concepções particulares de fenômeno linguístico e compreensões distintas do papel deste na vida social”. Toda pesquisa está fundamentada em uma determinada visão acerca da linguagem e da construção do significado e, no caso do presente estudo, tomo como pilar a noção de língua em uso, de língua como fenômeno social situado. Afasto-me da chamada Linguística do sistema, pautada nos estudos saussureanos, e aproximo-me de uma Linguística

da prática (cf. Rampton, 2006), compreendendo que não se pode isentar a linguagem de sua carga ideológica, dissociá-la do seu uso, nem ignorar os efeitos que emergem dessa prática.

Essa abordagem enfoca o modo como os significados, ao invés de dados aprioristicamente, são co-construídos pelos participantes das interações sociais. Nas palavras de Rampton (2006: 117), “O significado é analisado como um processo de fazer inferências no aqui e no agora, percorrendo todos os tipos de percepção, signo e conhecimento”. É notória, portanto, a inseparabilidade entre discurso, significado e vida social e, dessa forma, há que se atentar para conceitos centrais dentro dessa perspectiva sócio-interacional, como a noção de contexto (cf. Goffman, [1975] 2007, Erickson; Schultz, [1981] 2002).

Nos estudos sócio-linguísticos, várias acepções distintas são cunhadas para a noção de contexto. Pode ser concebido, por exemplo, como o cenário físico, “a mobília, a decoração, a disposição física e outros elementos do pano de fundo que vão constituir o cenário e os suportes do palco para o desenrolar da ação humana” (Goffman, [1975] 2007: 29). Da mesma forma, tem sido definido como a situação social (cf. Goffman, [1964] 2002) emergente sempre que dois ou mais indivíduos se encontram. Em comum, as variadas acepções de contexto convergem para a idéia de que se trata de um conceito que não é dado a priori, mas é co-produzido pelos participantes discursivos de forma localizada (cf. Kendon, 1990), situada. O contexto não está separado da interação e é criado e remodulado, de forma dinâmica, pelos interagentes. (cf. Ribeiro; Hoyle, 2002)

Destaco, aqui, o trabalho de Erickson e Schultz, para os quais “Contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por **onde** e **quando** elas fazem o que fazem” (Erickson; Schultz, [1981] 2002: 217). Não se atenta apenas para o ambiente físico ou as pessoas envolvidas na interação, mas para o como as pessoas se tornam contextos umas para as outras. Nas interações face a face, contextos são gerados e sustentados coletivamente pelos participantes e podem mudar a todo instante, o que provoca uma reconfiguração da estrutura de participação e dos papéis sociais que emergem da interação. Erickson e Schultz entendem estruturas de participação como os direitos e deveres mútuos dos interagentes na conversa, englobando “maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno na fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido” (Erickson; Shultz, [1981] 2002: 218).

Merece atenção, também, a noção de pistas de contextualização, termo desenvolvido por Gumperz ([1982] 2002). Na conversa, os participantes discursivos organizam as situações sociais e inferem significado sobre tais situações com base em conhecimentos referentes às várias formas de falar e de agir no mundo social. Os interlocutores sinalizam, verbal ou não-verbalmente, como a conversa deve ser interpretada, e essa sinalização é feita por meio de

pistas de contextualização. As pistas incluem aspectos como o código, o registro, o tópico, o ritmo e a qualidade da voz, o riso, a postura corporal, entre outros traços que indiquem “como os falantes pretendem que seus ouvintes interpretem o que é dito” (Ribeiro; Hoyle, 2002: 40). Nas palavras do próprio Gumperz ([1982] 2002: 152):

as pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada participante.

## 2. ENQUADRES INTERACIONAIS E GERENCIAMENTO DE TÓPICOS

Os significados que construímos nas interações face a face cotidianas, sejam elas espontâneas ou institucionais, só podem ser interpretados com base no contexto imediato de enunciação. Nesse sentido, a noção de enquadre, cunhada por Bateson ([1972] 2002) e, posteriormente, desenvolvida por Goffman (1974; [1979] 2002), torna-se um conceito chave para a compreensão de como as mensagens devem ser interpretadas, categorizadas ou rememoradas (cf. Ribeiro; Hoyle, 2002). Segundo Tannen e Wallat ([1979] 2002: 188), “A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada”.

Bateson ([1972] 2002) introduz o termo enquadre a partir de suas observações dos gorilas no jardim zoológico da cidade de São Francisco. O que distinguiria, por exemplo, as mordidas entre os gorilas como uma briga ou uma brincadeira seria o enquadre, a moldura interpretativa, a metamensagem a respeito de como o conteúdo da atividade deve ser considerado. Para Bateson, toda atividade comunicativa é, necessariamente, enquadrada, emoldurada. Para Erving Goffman (1974: 10), o enquadre consiste de “princípios organizacionais que governam os eventos – pelo menos os sociais – e nossa subjetividade”.

Goffman desenvolve o conceito de enquadre problematizando as noções tradicionais de “falante” e “ouvinte”. Segundo o autor, na interação face a face, toda a situação social deve ser considerada. É preciso atentar para a forma como falantes e ouvintes sustentam o que é dito no encontro conversacional, como se posicionam em relação a si mesmos, como projetam suas auto-imagens. Para Goffman, as noções tradicionais de falante e ouvinte não dão conta da dinâmica da vida social e não sinalizam o modo como os participantes se alinham na conversa. O conceito de *footing* torna-se, portanto, chave para uma melhor compreensão de como os sentidos são negociados e os quadros interacionais são construídos pelos

participantes discursivos. “Footing é a postura que falantes e ouvintes assumem em relação uns aos outros e ao conteúdo de sua conversa” (Ribeiro; Hoyle, 2002: 41). Por meio da manipulação do *footing* (dos alinhamentos), as pessoas permanentemente reenquadram suas ações. Nas palavras do próprio Goffman ([1979] 2002: 113), “Uma mudança no nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos”.

Tannen e Wallat ([1979] 2002), com base em estudos sobre interações em consultas médicas pediátricas, apontam para o modo como enquadres interacionais podem resultar dos esquemas de conhecimento dos interlocutores. As autoras definem esquemas de conhecimento como as “expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo” (Tannen; Wallat, [1979] 2002: 189). Trata-se, portanto, do conhecimento de experiências anteriores que é colocado em uso no jogo interacional, contribuindo para a delimitação dos enquadres interpretativos. Nas palavras das autoras (Tannen; Wallat, ([1979] 2002: 206):

Assim como as maneiras de falar (isto é, de expressar e estabelecer o *footing*) em qualquer ponto na interação refletem a operação de múltiplos enquadres, de modo semelhante, o que os indivíduos escolhem para dizer em uma interação também brota dos esquemas de conhecimento relativos às questões em discussão, aos participantes, ao cenário etc.

Aquilo que é dito na interação tem íntima relação com a escolha e a identificação dos tópicos que são criados, sustentados e gerenciados pelos participantes da conversa (cf. Ribeiro; Hoyle, 2002; Moita Lopes, 1995). O tópico é tido como um componente crucial para a delimitação dos enquadres interacionais e das fronteiras contextuais interpretativas. Segundo Moita Lopes (1995: 351), “os participantes operam em enquadres topicalizados e contribuem com tópicos para a conversa, sendo estes, então, negociados no processo interacional”. Nas conversas espontâneas, em geral, os tópicos não são formulados a priori e a negociação dos enquadres se dá de uma forma menos conflituosa, em virtude de uma distribuição mais igualitária dos direitos de participação. Já em contextos institucionais, os tópicos normalmente são ditados por uma agenda e gerenciados por quem ocupa uma posição de maior poder na assimetria interacional. As interações entre professor e alunos em sala de aula, por exemplo, normalmente são orientadas pela agenda pedagógica do professor, cujos tópicos são, em geral, pré-fixados. O professor orienta a organização da interação pela indicação do tópico, o que indica a forma desigual com que o conhecimento é distribuído nesse contexto específico. Os direitos e deveres de alunos em sala de aula “são operar em estruturas de

participação social cujos tópicos são, em geral, sugeridos pela agenda pedagógica do professor” (Moita Lopes, 1995: 352).

O referencial teórico aqui apresentado servirá de apoio para a análise dos dados gerados em uma interação que possui marcas da conversa espontânea e do discurso institucional escolar. Cibele é, ao mesmo tempo, minha aluna e minha amiga e, na nossa conversa, as fronteiras entre esses papéis sociais de professora-aluna/amigas são bastante tênues. Somente quando nossa conversa é interrompida pela inserção de Mariano no contexto é que nossos papéis institucionais se tornam mais visíveis. É nesse sentido que pretendo investigar como se dá a construção de enquadres interpretativos e alinhamentos nesse contexto híbrido de conversa, bem como observar a seleção e o gerenciamento dos tópicos nessa interação face a face.

Passo, agora, à descrição da metodologia adotada para a interpretação dos dados e do contexto em que os mesmos foram gerados.

### **3. METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA**

A perspectiva metodológica que orienta este estudo esmera-se na tradição interpretativista, ou qualitativa, de pesquisa nas Ciências Sociais (cf. Geertz, 1989). Duas noções são cruciais nessa tradição epistemológica. Na primeira, o conhecimento científico produzido é considerado uma construção, e não uma verdade factual. Ao invés de buscar um conhecimento científico objetivo e generalizável, validado e demonstrado por um viés correspondentista de causa e efeito (como na tradição da pesquisa nas Ciências Naturais), a pesquisa interpretativista assume que o conhecimento é relativo e não-universalizante. A segunda noção diz respeito à forte imbricação entre as escolhas epistemológicas do pesquisador e as implicações éticas dessas escolhas. O pesquisador está intimamente comprometido com o ato da pesquisa e o saber que produz e, por isso, o foco é colocado “em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado” (Moita Lopes, 1994: 332).

Dentre os diversos tipos de pesquisa interpretativista, destaco a relevância da pesquisa etnográfica (cf. Velho, 1978; Winkin, 1998) por ela fornecer subsídios para uma melhor compreensão acerca da complexidade das interações sociais. Winkin (1998) define a etnografia como uma arte que requer três competências do pesquisador: saber ver, saber estar com (com os outros e consigo mesmo) e saber escrever. O esforço intelectual do pesquisador

envolve um estranhamento daquilo que é lhe familiar (cf. Velho, 1978), um pensar *com* os participantes do estudo etnográfico e uma descrição da vida social que, necessariamente, será filtrada pelos múltiplos olhares ali presentes. É nesse sentido que Moita Lopes (1996: 22) define, como foco da pesquisa de base etnográfica, a “percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc”.

Os dados deste trabalho foram gerados no CEFET/RJ, escola técnica da rede federal de ensino, mais especificamente na Unidade Descentralizada de Nova Iguaçu, onde atuo como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e, na ocasião deste estudo, ocupava o cargo de coordenadora do Ensino Médio. Cibele (nome fictício), aluna da 3ª série do curso técnico de Enfermagem, agendou um atendimento comigo para que fossem solucionadas algumas dúvidas referentes à correção da prova do 1º bimestre. Cibele, além de minha aluna, também faz parte do meu círculo de amizades fora do contexto escolar. Isso possibilita que tenhamos esquemas de conhecimento (cf. Tannen; Wallat, [1987] 2002; Ribeiro; Hoyle, 2002) e experiências partilhados (voltarei a essa questão no item 4 – Análise de Dados). A própria Cibele ofereceu seu aparelho de MP4 para a gravação dos dados.

A interação ocorreu no dia 29 de abril de 2008, no turno da tarde, na sala dos professores da escola. Trata-se de um espaço bem amplo em que os professores têm à disposição mesas individuais de trabalho, além armários e alguns computadores ligados em rede. No horário reservado para o atendimento à Cibele, não havia outros professores na sala. Estávamos, a todo momento, sentadas no arranjo espacial do tipo *lado-a-lado* (cf. Kendon, 1990): eu, na minha mesa de trabalho; Cibele, na mesa à minha esquerda, que pertence a um outro professor. Nossa conversa durou cerca de trinta minutos, porém, para o presente estudo, focalizarei apenas os cinco minutos iniciais dessa interação. Esse recorte nos dados foi feito, em especial, devido à entrada de um terceiro participante nesse contexto: Mariano, nome fictício para o diretor da escola (engenheiro mecânico e professor da graduação em Engenharia de Controle e Automação do CEFET/RJ).

Passo à análise e à interpretação desse fragmento de conversa que oscila entre a fala espontânea e o discurso institucional e, da mesma forma, apresenta vários enquadres interpretativos e mudanças tópicas.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionado anteriormente, a análise dos dados focalizará os cinco minutos iniciais da conversa entre mim, Cibele e Mariano, realizada na sala dos professores do CEFET/RJ (Unidade Descentralizada de Nova Iguaçu). É possível afirmar que a interação como um todo apresenta um macro-enquadre interpretativo de “atendimento a aluno”, objetivo inicial da conversa entre mim e Cibele. Entretanto, ao longo da conversa, surgem micro-enquadres e, sendo assim, os participantes discursivos alinham-se de modos diferentes em relação uns aos outros e aos tópicos suscitados. Procurei dividir a interação em quatro grandes cenas:

- a) a gravação dos dados propriamente dita;
- b) comentários sobre a prova bimestral e sobre a vida cotidiana;
- c) a prestação de contas ao diretor; e
- d) o resgate da cena anterior, temporariamente em suspensão.

#### Sequência 1: Gravando!

	01	Talita	>Tem bateria?< Tem.
	02	Cibele	Tem... Olha só. °Essa questão aqui° ((apontando para a prova))
	03	Talita	Fala, fala alto, senão não vai sair, né?

O início da conversa é marcado pelo enquadre de “gravação para um trabalho de pesquisa”. Cibele acabara de ligar seu aparelho de MP4, colocando-o, em seguida, sobre a minha mesa. A pergunta na linha 01 já sinaliza uma preocupação minha com o todo interacional: é preciso ter bateria no aparelho para que, efetivamente, os dados sejam gravados e, com isso, o trabalho de pesquisa possa ser feito. Essa apreensão minha com a gravação evidencia-se, ainda, na linha 03, quando peço que Cibele aumente seu tom de voz para que as falas fiquem audíveis. Ainda que Cibele proponha uma mudança de enquadre na linha 02, ao topicalizar o macro-enquadre de “atendimento a aluno” ou de “tira-dúvidas sobre a prova bimestral”, eu não me alinho com sua proposta. Somente nas linhas a seguir é que ratifico o enquadre iniciado por Cibele, uma vez que nossos tons de voz já estavam suficientemente satisfatórios para a gravação (leia-se para a realização do presente estudo).

## Sequência 2: “Tá com o dente sangrando?”

04	Cibele	Tá. É: problema <u>mu</u> ito sério... Essa questão aqui ↑
05	Talita	Qual questão?
06	Cibele	Aquela questão do:: ué, mesma prova?
07	Talita	É ( ) prova?
08	Cibele	Mas que tinha... <u>ah</u> :: Calma aí.
09	Talita	É porque essa é a original=
10	Cibele	[aqui... tá.
11	Talita	= tá... essa é a original, por isso que tá assim.
12	Cibele	Não, olha, não sei se, >se você viu a hora que você foi corrigir<... que tinha
13		apagadinho aqui <u>assim</u> ... dois colchetes aqui. ((apontando para o texto da
14		questão 9 da prova))
15	Talita	Vi.
16	Cibele	Aí... hh... as duas que você, que você considerou. É:: que depois... do segundo↑
17	Talita	[ aí você colocou outra
18	Cibele	Coloquei <sup>hh</sup> uma que não tinha nada a ver <sup>hh</sup> ((risos))... Mesmo que eu tivesse
19	Talita	[Que você olhou::,
20		cê viu:: que poderia ser essa, cê passou:: pelas... possibilidades
21	Cibele	[ as duas <u>Ú</u> nicas possibilidades ( ) mas depoi::s... não sei que <u>alma</u> se
22		apossou na minha me::nte ((risos))
23	Talita	((risos))
24	Cibele	Que <u>entida</u> de foi essa que... hh... >me fez fazer uma coisa <u>des</u> sa, depois eu vi,
25		°não acredito que eu fiz isso°< ( ) E essa aqui, mesmo que eu tivesse...
26		°escrevido°... Escrevido foi <u>Ó</u> timo ((risos))
27	Talita	Escrevido ((risos))
28	Cibele	Chamamento existe?
29	Talita	Sim.
30	Cibele	Porque a Dani colocou na, na questão dela... né, nessa aqui:: ((aponta para a
31		questão 11 da prova)) aí chamamento entre <u>asp</u> as. Aí ela pô, não sei se <u>ex</u> iste,
32		tô aprendendo com você. Aí eu pô, não é CHAMADA não?
33	Talita	É... pode ser... Tá com o dente sangrando?
34	Cibele	... °sangrando°?
35	Talita	[ agora saiu... Tinha um negócio <u>avermelha</u> do... Estranho. Tava comendo
36		alguma coisa?
37	Cibele	<u>N</u> ão... não comi nada
38	Talita	Mas parecia sangue, agora saiu... Acho que você =
39	Cibele	[vai ver é a minha afta que voltou de novo
40	Talita	= acho que tá com a gengiva sangrando.

	41	Cibele	... acho que voltou o negócio do treco.
	42	Talita	... °o negócio do treco° ((risos))
	43	Cibele	((risos))
	44	Talita	Ai meu Deus.
	45	Cibele	<u>Não</u> ... a afta, não tem? Eu voltei a tomar <u>remé</u> ::dio... tanto que eu tô tomando
	46		ranitidina de novo.
	47	Talita	Sim.
	48	Cibele	>Eu voltei a tomar.< Porque ( ) essa, essa médica que eu FUI ↑ ((entra o
	49		Mariano na sala dos professores))

Da linha 04 à 32, o enquadre de “atendimento a aluno” é sustentado conjuntamente por mim e por Cibele. É curioso, entretanto, observar que, se o objetivo de Cibele era tirar dúvidas sobre a correção da prova bimestral, este não se cumpre por meio do padrão tradicional de perguntas e respostas. Cibele relata que havia marcado com colchetes a resposta correta para uma das questões da prova (linhas 13 e 16), porém acabou fornecendo uma resposta imprópria (linha 18). Seu relato é marcado por um registro bem informal e descontraído, acompanhado de risos (linhas 18 e 22), o que enquadra a conversa como uma brincadeira, uma piada sobre o erro cometido pela aluna na prova. Esse novo enquadre é ratificado por mim na linha 23, quando, também, rio da situação descrita por Cibele. E, se antes o riso era motivado pela resposta errada dada na prova bimestral, nas linhas 26 e 27 o enquadre de piada é sustentado pelo uso inadequado do particípio do verbo “escrever” (levando-se em consideração a norma culta da língua portuguesa, disciplina a qual leciono para Cibele). Ocorre, então, uma mudança de tópico e, conseqüentemente, de enquadre, na linha 28, quando Cibele pergunta sobre a existência da palavra “chamamento” na língua portuguesa. O que parece ser uma alteração tópica brusca por parte de Cibele, na verdade, é resultado da organização sequencial da própria interação. A pergunta da linha 28 só é feita pela aluna porque, anteriormente, nas linhas 26 e 27, rimos juntas da palavra “escrevido”.

A identificação, feita por mim, de um elemento estranho no cenário (cf. Goffman [1975] 2007) engendra nova mudança de enquadre na linha 33. Estávamos sentadas uma ao lado da outra e, enquanto conversávamos, nos orientávamos também pelo olhar e outras pistas (cf. Gumperz, [1982] 2002) paralinguísticas. Assim, pude notar que havia uma coloração atípica nos dentes de Cibele e caracterizei isso como um sangramento. A partir dessa influência contextual, a aluna introduz novo tópico à conversa e resgata um esquema de conhecimento compartilhado por nós duas. Segundo Gumperz ([1982] 2002: 170), “história e experiência comunicativa compartilhadas facilitam a cooperação conversacional”. Cibele

vinha apresentando problemas de estômago poucas semanas antes da gravação dessa conversa e precisou, inclusive, faltar algumas aulas na escola para fazer exames médicos. Ao que tudo indicava, o problema havia voltado (caso contrário, não haveria o sangramento). Na linha 45, Cibele dá início a uma narrativa (ratificada por mim na linha 47) que, entretanto, é interrompida pela chegada de Mariano, diretor da escola, à sala dos professores (linhas 48 e 49).

### Sequência 3: Sim, Senhor Diretor!

50	Talita	Oi, Mariano, tudo bem?
51	Mariano	°É jogo rápido.°
52	Talita	Sim... Peraí só um pouquinho. ((falando com Cibele))
53	Mariano	Fechou aquela lista?
54	Talita	Tava falando <u>agora</u> com o Sílvio... qual lista você tá falando? Do orçamento ↓
55	Mariano	[ É.
56	Talita	Tá. Passei pros pro, pro pessoal... só tá faltando <u>me::s</u> mo... tá faltando a <u>minha</u> ...
57		que é material de televisão::, ví::deo... agora ele <u>disse</u> que o prazo é maiOR. São
58		períodos <u>diferentes</u> ?
59	Mariano	... olha, eu não sei ↓ Só sei ( ) porque o Barcelos falou pra eu gastar o dinheiro
60		<u>todo</u> e, e eu quero dar <u>entrada</u> ... ( ) o calendário, tudo que for laborat <u>ório</u> é até o
61		dia 5.
62	Talita	5 de maio ↓
63	Mariano	Maio... tem umas coisas, só que 5 de maio já é depois do feriado
64	Talita	É... pois é::... não, esses feriados foram MUItos complicados
65	Mariano	Você vê isso?
66	Talita	Tá. E eu falei com ele, eu pedi pro Silvinho a::... >ele vai depois me passar a
67		relação das empresas, ele até me falou assim<... você traz o que você <u>preci::sa</u> ...
68		que aí eu ve::jo, já faço a <u>pesqui::sa</u> com <u>fornecedo::r</u> ...
69	Mariano	Tá bom.
70	Talita	Tá.
71	Mariano	Só pra não deixar porque eu tô vendo que tem gente que não fez <u>nada</u> .
72	Talita	Sei. Não, o de Física já tá encaminhado ↓... o de inglês também já foi ↓ já acho que
73		já tá inclusive no Maracanã
74	Mariano	[ ( ) não, o de inglês não sei se já saiu daqui... tava pra sair.
75	Talita	Sei.
76	Mariano	Ma::s... sei que tá <u>bem</u> encaminhado... já tem gente de laboratório ( )
77	Talita	<C <u>aramba</u> > E é mais complicado
78	Mariano	<MUITO mais complicado> Volume maior.

	79	Talita	É... mas tá ótimo então.
	80	Mariano	Tá bom.
	81 82	Talita	Mas aí essa <u>semana</u> eu vejo isso, até qu... porque tem outro <u>feriado</u> , né? Mas aí até quarta-feira eu vejo isso com o Sílvio... tá bom?
	83	Mariano	Falou. Tchau. ((Mariano sai da sala))

O fato de Mariano ter entrado na sala dos professores foi suficientemente significativo para que Cibele interrompesse sua narrativa e se silenciasse. Mesmo quando eu peço que ela espere por um momento (linha 52), Cibele já sabia, de antemão, o que devia fazer (aliás, desde a linha 48 ela já sinaliza isso, uma vez que se cala por iniciativa própria). Se antes Cibele e eu interagíamos de forma descontraída, oscilando entre os enquadres de atendimento a aluno e de brincadeira, agora portamos as máscaras apropriadas no contexto institucional que nos circunda. Ambas percebem a mudança na natureza do contexto (cf. Erickson; Shultz [1981] 2002) e, conseqüentemente, configura-se uma nova estrutura de participação. Mariano inicia um novo tópico (linha 53), relativo ao orçamento destinado para o Ensino Médio da Unidade de Nova Iguaçu. O enquadre, desta vez, é de “prestação de contas ao diretor”: Mariano alinha-se no sentido de cobrar de mim uma tarefa previamente solicitada (linha 53); eu me alinho como relatora das atividades já efetuadas (linhas 66-68; 72-73) e do que ainda será feito (linhas 56-58; 81-82); e Cibele alinha-se como a aluna paciente que, apesar de ter agendado o atendimento com sua professora, precisa esperar, silenciosamente, que a conversa de trabalho com o diretor termine. Na terminologia de Goffman ([1979] 2002), Mariano e eu somos os interlocutores endereçados e Cibele passa a ouvinte ratificada.

Alguns aspectos interessantes merecem ser destacados nesta sequência interacional. Praticamente, não ocorre sobreposição de falas ou interrupções entre mim e Mariano, como acontecera entre mim e Cibele. Isso parece apontar para um discurso mais hierarquizado e ritualizado na sequência 3, em oposição a uma maior cooperação conversacional na sequência 2. Além disso, a entrada de Mariano na sala dos professores propiciou que nossas identidades institucionais (professora – diretor – aluna) adquirissem maior destaque. Nas palavras de Bastos (2003: 34), “em suas interações cotidianas, os indivíduos tornam mais ou menos relevantes determinadas dimensões de suas identidades, conforme as especificidades de cada situação”. A mudança no enquadre interacional, portanto, desencadeia novos alinhamentos dos participantes discursivos.

#### Sequência 4: Aí paramos na minha afta, né?

84	Cibele	( ) Aí paramos na minha afta, né?
85	Talita	Sim.
86	Cibele	Então, aí voltou. Aí essa <u>médica</u> , ela pegou e olhou MESmo, ela botou o <u>mãozão</u> ...
87		a outra, a outra médica... ah não sei quê, ah tá com afta, é?
88	Talita	Só olhando de longe.
89	Cibele	É. Aí ela não, ela pegou assim... ah, <u>remédio</u> , não sei quê não sei que lá. Só que <u>an</u> ,
90		tomei remédio <u>um</u> comprimido <u>ontem</u> ... sendo que é <u>dois</u> por dia. Eu tomei um
91		comprimido ontem e não tomei mais NEnhum... e aquela <u>tequila</u> ((risos))
92	Talita	((risos)) Esquece. Seu tratamento começa HOje
93	Cibele	[ Úlcerahh... me deixou com uma úlcera no
94		esôfago >porque toda vez que eu <u>como</u> < me dá... dor no estômago.
95	Talita	Caraca, hein?
96	Cibele	Sério. Toda vez, eu comi agora... não, foi na...na <u>entrada</u> . Eu comi um negócio,
97		cara, me deu... >eu senti aquela dor<, na hora do almoço também, >eu comi,
98		doeu<. Ontem à <u>noite</u> eu fui dormir com dor de novo. Eu falei i:: caraca, ou esse
99		<u>remédio</u> ou aquele negocinho do mal.
100	Talita	((risos))
101	Cibele	Então.
102	Talita	Fala. E essa aqui agora que você ia falar. ((apontando para o segundo item da
103		questão 9 da prova))
104	Cibele	[ Não, essa aqui eu falei, pô... eu fico com a
105		consciência mais tranquila de... não ter tirado <u>nada</u> >porque mesmo que eu tivesse
106		<u>feito</u> < eu ia... sair <u>errado</u> , porque não era a ques, a resposta (correta)
107	Talita	[ porque você errou a letra a.
108	Cibele	É::... uma dependia da outra. Então ( )

Após a saída de Mariano da sala (linha 83), Cibele recupera o seu início de narrativa, interrompida pela chegada do diretor. Parece que o enquadre de narrativa proposto por Cibele na linha 45 (sequência 2) ficou em suspensão durante todo o tempo em que Mariano esteve na sala indagando-me a respeito do orçamento para o Ensino Médio. Muito habilmente, Cibele resgata o seu tópico narrativo exatamente no ponto em que havia sido interrompida (linha 84), reenquadra nossa conversa e, conseqüentemente, realinhamo-nos de modo semelhante ao que acontecera na sequência 2. A narrativa contada por Cibele é pertinente nesse contexto, uma vez que é motivada por algo dito anteriormente na interação. Segundo Psathas (1995: 21), “ao conectar a história com uma fala anterior, os narradores sugerem que há uma relação entre elas e que a narrativa é, portanto, apropriada”. Na sequência 4, os turnos de Cibele são mais

extensos em virtude do modo como eu me alinho com seu prefácio para a história (cf. Psathas, 1995), nas linhas 84 e 85. Respondo afirmativamente à pergunta da aluna e confirmo que, de fato, havíamos “parado em sua afta”, ou seja, outorgo a Cibele o direito de contar sua narrativa. “O prefácio para a história é um enunciado que pede o direito de produzir uma fala estendida e diz que a conversa será interessante” (Psathas, 1995: 22).

Assim como aconteceu na sequência 2, esquemas de conhecimento compartilhados norteiam parte da interação, como na linha 91. Antes da gravação dessa conversa, Cibele já havia me confidenciado ter bebido tequila no fim de semana anterior (mesmo tomando medicação contra seus problemas gástricos). A aluna cogita a possibilidade de a bebida alcoólica em questão (nomeada de “negocinho do mal”, na linha 99) ter acentuado a acidez no seu estômago e a dor que estava sentindo. O enquadre de brincadeira, novamente, é co-construído por nós duas (linhas 91-93; 99-100) em virtude do conhecimento de mundo que compartilhamos e do fato de sermos amigas. A partir da linha 101, voltamos ao macro-enquadre “atendimento a aluno” e damos continuidade aos comentários acerca da prova bimestral. Considero essa sequência interacional bastante híbrida, no que se refere ao modo como Cibele e eu nos alinhamos discursivamente. Criam-se enquadres de brincadeira, mesmo em se tratando de um momento institucional de ensino-aprendizagem. Conjuntamente, percebemos que a narrativa de Cibele encerrara-se e, deste modo, outro tópico pode ser introduzido (linha 101-102). Entremeiam-se nossas marcas institucionais de professora e aluna e nossos laços afetivos de amizade, o que torna nossa conversa um lócus de co-existência de discursos: a fala espontânea e a institucional.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados gerados para o presente estudo evidencia a dinamicidade das interações face a face cotidianas. Com base em um aporte teórico ancorado na Sociolinguística Interacional, que olha para a performance social e entende o fenômeno linguístico como uma prática historicamente situada, a interpretação dos dados da conversa entre mim, Cibele e Mariano levou-me a algumas considerações finais (porém não totalmente conclusivas). Foi possível observar os seguintes aspectos:

a) mesmo considerando-se que a conversa entre mim e Cibele estaria enquadrada como “atendimento a aluno”, vários micro-enquadres são engendrados por nós no aqui e agora do fazer interacional;

b) o fato de eu e Cibele sustentarmos uma relação de amizade, além dos papéis sociais de professora e aluna, é decisivo na construção de enquadres interacionais, uma vez que compartilhamos esquemas de conhecimento que cooperam na formulação dos tópicos. Além disso, nota-se que o contexto observado é bastante híbrido, visto que oscilamos, cooperativamente, entre os alinhamentos de “amigas conversando sobre a vida cotidiana” e “aluna tirando dúvidas sobre a correção da prova com sua professora”;

c) a entrada de Mariano na conversa entre mim e Cibele altera, sensivelmente, a estrutura de participação inicialmente configurada por nós duas. É o momento em que a interação adquire um aspecto mais ritualizado, graças à hierarquia institucional imperante nesse contexto: o diretor indaga se eu havia cumprindo com as exigências cabíveis ao meu trabalho como coordenadora do Ensino Médio; eu presto contas ao “chefe” dessa hierarquia; e Cibele, no nível mais inferior dessa escala social, espera (paciente e sabiamente) sua vez de voltar a falar;

d) no que tange ao gerenciamento dos tópicos, dois aspectos podem ser considerados. Quando falamos eu e Mariano, é o diretor que gerencia o tópico, em virtude da assimetria institucional que emerge nesse momento da interação. Quando falamos eu e Cibele, curiosamente, é a aluna que conduz a conversa, seleciona os tópicos, possui os turnos mais longos, o que contraria boa parte da literatura referente à interação professor-aluno em sala de aula. Não há dúvidas de que uma conversa em uma sala de professores está inserida em um enquadre institucional, onde quem ocupa maior poder na assimetria interacional orienta a organização da conversa. Entretanto, o contexto híbrido tecido por nós duas, em virtude das experiências e esquemas que compartilhamos como amigas, subverte essa lógica institucional e, nesse contexto específico, quem detém o poder é Cibele: ela inicia os enquadres, enquanto eu me alinho a eles.

A presente investigação está localizada em um projeto mais amplo, vinculado aos meus estudos de doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), cujo objetivo é investigar as narrativas que constroem a identidade institucional do CEFET/RJ, Unidade de Nova Iguaçu (onde os dados deste trabalho foram gerados). Acredito que conversas, a princípio, despreziosas e espontâneas como a que ocorreu entre mim, Cibele e Mariano já possam apontar para traços relativos à identidade da instituição, com base nos papéis sociais de professor – aluno – diretor que são engendrados nas nossas práticas interacionais cotidianas. O estudo sobre essas conversas no CEFET/RJ (Unidade Descentralizada de Nova Iguaçu) pode levar-me a tecer considerações mais amplas acerca da

instituição como um todo e, portanto, a partir de pequenas histórias, construir narrativas maiores sobre a escola e seus membros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALKIMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. v.1, São Paulo: Cortez, 2006.
2. BASTOS, Liliana Cabral. Fala treinada, tecnologia e identidade de gênero em atendimentos telefônicos. *Questões de Linguagem e Identidade, revista CROP*, no 9, Humanitas FFLCH/USP, 2003.
3. BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002.
4. ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. 'O Quando' de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1981] 2002.
5. GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
6. GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2002.
7. GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis*. New York: Harper and Row, 1974.
8. GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002.
9. GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, [1975] 2007.
10. GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, ([1982] 2002).
11. KENDON, Adam. *Conducting interaction: patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
12. MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. *D.E.L.T.A.* Vol. 10, nº 2, 1994.

13. MOITA LOPES, Luiz Paulo What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom. In: COOK. G.; SEIDELHOFER, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
14. MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
15. PSATHAS, George *Conversation Analysis. The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.
16. RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
17. RIBEIRO, Branca Telles; HOYLE, Susan M.. Frame Analysis. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias (org.) *Interação e Discurso: estudos na perspectiva da Sociolingüística Interacional / áreas de interface. Palavra n.8 – volume temático*. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002.
18. TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1987] 2002.
19. VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. (org.) *A aventura sociológica. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
20. WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. São Paulo: Papyrus editora, 1998.

## APÊNDICE - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<b>sublinhado</b>	ênfase
<b>MAIÚSCULA</b>	fala em voz alta ou muita ênfase
<b>°palavra°</b>	palavra em voz baixa
<b>&gt;palavra&lt;</b>	fala mais rápida
<b>&lt;palavra&gt;</b>	fala mais lenta
<b>: ou ::</b>	alongamentos
<b>[</b>	início de sobreposição de falas
<b>]</b>	final de sobreposição de falas
<b>( )</b>	fala não compreendida
<b>(( ))</b>	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
<b>“palavra”</b>	fala relatada, reconstrução de um diálogo
<b>hh</b>	aspiração ou riso
<b>↑</b>	subida de entonação
<b>↓</b>	descida de entonação

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

**RESUMO:** A interação face a face tem sido vista como um lócus privilegiado para estudos que focalizem a dinâmica e a complexidade da vida social. Seja em contextos espontâneos ou institucionais, a conversa cotidiana permeia os diversos palcos interacionais (cf. Goffman, [1975] 2007) onde performamos nossas ações, construímos nossas marcas identitárias e negociamos significados. O presente trabalho objetiva analisar um fragmento de conversa realizada em um contexto (cf. Erickson; Shultz, [1981] 2002) no qual co-existem traços de conversa espontânea bem como aspectos próprios do discurso institucional. A interação foi realizada na sala dos professores da escola onde atuo como docente e contou com três participantes: eu, uma aluna minha (com quem mantenho laços de amizade) e o diretor da escola. Com base em uma perspectiva sócio-interacional do discurso, procurarei observar: a) a mudança de enquadres e alinhamentos (cf. Goffman, [1964] 2002; Tannen; Wallat, [1987] 2002; Ribeiro; Hoyle, 2002) que constituem a cena interacional em questão; e b) a seleção e o gerenciamento de tópicos (Ribeiro; Hoyle, 2002; Moita Lopes, 1995) ao longo da conversa. Esse estudo faz parte de um projeto mais amplo sobre narrativas orais e construção de identidades sociais em contextos institucionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação; enquadre; tópico.

**ABSTRACT:** Face to face interaction has been seen as a privileged site for studies which focus on the dynamics and complexity of social life. In spontaneous or institutional contexts, talk permeates the interactional stages (cf. Goffman, [1975] 2007) where we perform our actions, construct our identities and negotiate meaning. This paper analyses a fragment of conversation that took place in a context (cf. Erickson; Shultz, [1981] 2002) where aspects of both spontaneous and institutional talk coexist. The interaction occurred in the teachers' room located in the school where I work and three participants were present: myself, a student of mine (who is also my friend) and the headmaster. Based on a sociointeractional view of discourse, I will manage to observe: a) the change of frames and alignments (cf. Goffman, [1964] 2002; Tannen; Wallat, [1987] 2002; Ribeiro; Hoyle, 2002) which constitute the interactional scene; and b) the selection and management of topics (Ribeiro; Hoyle, 2002; Moita

Lopes, 1995) throughout the conversation. This study is part of a wider project about oral narratives and the construction of social identities in institutional contexts.

**KEYWORDS:** Interaction; frame; topic.

Recebido no dia 23 de abril de 2009.

Artigo aceito para publicação no dia 11 de julho de 2009.