

## **PROGRESSÃO DO TEXTO NAS REDAÇÕES CONVERSACIONAIS:**

### **As técnicas da reformulação na fabricação colaborativa do texto<sup>1</sup>**

---

**Denis Apothéloz** (Universidade de Lorraine)  
denis.apotheloz@sfr.fr

#### **RESUMO:**

O objetivo desse artigo é tratar o trabalho colaborativo de dois redatores através de duas técnicas utilizadas na redação de um único texto. Essa forma de redação é conhecida como redação conversacional ou conversação redacional. Enfocarei dois aspectos: de um lado, a problemática da coordenação da atenção, tendo como horizonte a questão da referência metalinguageira tal como ela aparece nesse tipo de tarefa; por outro lado, a maneira pela qual os sintagmas do texto, em curso de redação, são progressivamente elaborados e expandidos, na medida em que vão surgindo às intervenções dos corredatores.

**Palavras-chave:** Redação conversacional; Fabricação colaborativa de um texto; Técnicas de redação.

#### **PROGRESSION OF TEXT IN CONVERSATIONAL WRITING: TECHNIQUES OF REFORMING THE MANUFACTURE OF COLLABORATIVE TEXT**

#### **ABSTRACT:**

The aim of this paper is to treat the collaborative work of two writers through two techniques used in drafting a single text. This form of writing is known as conversational writing or editorial conversation. I will focus on two aspects: on one hand, the problem of coordination of attention, having as horizon the question of metalanguage reference as it appears on this type of task; and, on the other hand, in what way the syntagmas of the text, in writing course, are progressively developed and expanded, as far as they arise from the interventions of cowriters.

**Key-words:** Conversational writing; Collaborative production of a text; Writing techniques.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2013v5n10p150

---

<sup>1</sup> APOTHÉLOZ, Denis. Progression du texte dans les rédactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte. In: BOUCHARD, Robert; MONDADA, Lorenza (éds). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005, p. 165-199. Tradução de Janayna Santos e Kall Anne Amorim.

# Debates em Educação

As conversações redacionais mostram as relações envolvidas na nossa prática linguageira de colocutores letrados entre a emissão das falas e os fragmentos lançados e retomados ao longo de um projeto frásico fugitivo que dá um quadro virtual ao enunciado, e a fabricação progressiva da escrita nas tentativas remodeladas de um objeto frásico visível, normatizado e pontuado. (DE GAULMYN, 2001, p. 40).

## 1 Introdução

O objetivo deste artigo é explorar as técnicas utilizadas por dois redatores, que trabalham colaborativamente na redação de um texto. Essa situação de redação é conhecida como *redação conversacional* ou, ainda, *conversação redacional*<sup>2</sup>. Aqui, irei me deter em duas questões: de um lado, a problemática da coordenação de atenção, tendo como horizonte a questão da referência metalingueira tal como ela aparece nesse tipo de tarefa; por outro lado, no modo pelo qual os sintagmas do texto, em curso de redação, são elaborados e expandidos progressivamente, na medida em que vão surgindo as intervenções dos corretores. Ou seja, o modo pelo qual esses últimos, ao conversarem, fazem “avançar” o texto. Aparecerá, aliás, ao longo deste estudo, que essas duas questões formam, na realidade, uma única e mesma problemática.

Utilizarei, como já fiz em outros lugares, a expressão *texto-alvo* para designar o texto que os corretores elaboram, concebem, manipulam, etc., expressão que também me servirá para designar o produto final, sendo ele a sequência ou o fragmento de uma versão escrita.

## 2 O canteiro redacional

O *corpus* desse trabalho é constituído pela gravação de mais de duas horas de áudio coletado no Centro Internacional de Estudos Franceses (Universidade de Lyon 2), e produzida durante a redação conversacional de dois alunos não francófonos, mas

---

<sup>2</sup> Sobre esse tipo de *corpus*, ver, por exemplo, Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1992), Bouchard & de Gaulmyn (1997), Krafft & Dausendschön-Gay (1997), assim como as contribuições reunidas em Bouchard, de Gaulmyn & Rabatel (2001).

## Debates em Educação

de nível avançado em francês: M, uma estudante germanófono, e P, um estudante lusófono. A tarefa deles era escrever um texto argumentativo sobre os “deveres escolares”, mais exatamente sobre a necessidade de solicitar ou não atividades de casa para os alunos; tratando-se, assim, de uma situação que se pode qualificar de semiexperimental. Uma descrição minuciosa desta redação conversacional foi dada por Krafft (aqui mesmo)<sup>3</sup>, no entanto, gostaria de retomar alguns pontos importantes.

Essa situação pode ser descrita como um “canteiro de obras”, ou seja, como uma totalidade envolvendo pelo menos: (1) os atores (os corredores), (2) um ambiente de trabalho (por exemplo, uma mesa com dimensão e limitações determinadas), espaço que comporta diversos objetos; (3) folhas de papel sobre as quais será registrado o texto a ser produzido, comportando os rascunhos sucessivos e outros “objetos intermediários”, geralmente provisórios, como as listas ou os esquemas (cada um desses objetos tendo princípios de fabricação próprios); e, (4) diversos recursos, como, por exemplo, um dicionário.

Krafft (2005) insiste sobre a extrema complexidade deste dispositivo defendendo que o canteiro de obras é um sistema em que as interações são continuamente construídas e configuradas no ambiente produzindo traços, artefatos provisórios e etc. Em particular, a análise da dinâmica interacional e dos diversos processos e etapas, conduzem *finalmente* ao texto escrito “definitivo”, mostrando o papel central desempenhado pelos objetos. O autor observa, por exemplo, que quando os interlocutores trabalham em uma fase preparatória da redação propriamente dita, numa lista de argumentos de *prós* e *contras*, utilizam os limites da folha de papel sobre a qual escrevem seus itens como uma espécie de gabarito (e por isso mesmo limitado) medindo o número de argumentos a observar.

Em suas análises, Krafft retoma, por várias vezes, a metáfora do “canteiro”, falando até em *peças*, os fragmentos de textos manipulados pelos corredores, ou ainda de *bancada de trabalho*, etc. Um dos pontos que será desenvolvido aqui é que as “peças textuais” manipuladas pelos corredores apresentam propriedades muito

---

<sup>3</sup> NT: O autor faz referência ao texto intitulado “*La matérialité de la production écrite: Les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo et Maïté*”, escrito por Krafft e publicado no mesmo livro que ele (Bouchard; Mondada, 2005, p. 55-90).

# Debates em Educação

particulares, que não equivalem a de outros objetos materiais, tais como uma folha de papel ou um lápis – recursos que se mostrarão como estruturantes no curso dos acontecimentos interacionais.

### 3 Especificidade das “peças textuais”

Considerando a realidade inscrita definitiva ou qualquer estado de sua elaboração, o objeto em direção que os atores da redação conversacional dirigem seus esforços possui a propriedade de ser um sintagma. Lembramos que se nomeia assim uma sequência (isto é, um objeto cuja manipulação supõe necessariamente um registro na temporalidade) organizada hierarquicamente em constituintes (ou seja, em subseqüências mantendo uma relação de integração em relação a um constituinte de ordem superior) que são categorizáveis em classes distribucionais que podem, por consequência, ser o objeto de operações de substituição. Esta propriedade do *constituente sintagmático* também vale para todos os esboços, fragmentos e outras peças textuais provisórias que precedem o texto definitivo e que os interlocutores trocam a título de objetos práticos. Ela vale também na ordem das relações microssintáticas e macrossintáticas. Sua importância aparece de modo impressionante nos episódios de trabalho, cuja conversação dos dois redatores consiste praticamente em formular os fragmentos do texto-alvo.

No decorrer dos episódios, observa-se que a interação é, numa medida muito importante, regrada pelas propriedades formais dos objetos manipulados, sendo o constituinte sintagmático a palavra-mestra dessas propriedades. Este efeito de pré-formatação se exerce em vários níveis: ele determina as unidades sobre as quais trabalham os corredatores, como mostra o extrato seguinte (as formulações do texto-alvo são reproduzidas aqui em negrito):

683	P	<b>apesar da lei de mil novecentos e cinquenta e seis</b> <sup>4</sup>
684	M	<b>sobre</b> ’ 0 /s:/
685	P	/aquela/ <b>que proibia</b> <sup>5</sup> : os deveres de casa’ 00 (...)

<sup>4</sup> NT: Procuramos ser fiel ao diálogo dos corredatores, mas adaptamos alguns termos em função das particularidades da língua portuguesa.

# Debates em Educação

686	M	não mas eu 00 espero' 000 <b>proibindo'</b>
687	P	<b>que abolia'</b>
688	M	<b>proibi-abolindo' 0 apesar da lei de cinquenta e seis'</b> <b>abo/lindo</b>
689	/P/	<b>/abolindo/</b>
690	M	hum: <b>os deveres de casa'</b>
691	P	ESCREVENDO <b>abo 0 lindo (5) os deveres +</b>

## 3.1 Descrição factual

- (683) No início deste extrato, P lê o início de uma nova “frase”. Trata-se de um sintagma preposicional que ele acabou de registrar sobre o papel, resultante de suas próprias tentativas e manipulações diversas efetivadas anteriormente. A entonação estendida que termina esta intervenção indica, talvez, que P marque aqui prosodicamente o final de uma unidade.
- (684) M encadeia a esse sintagma o início de uma expansão possível, ainda não escrita; expansão que consiste em um argumento, no sentido semântico do termo, da palavra *lei* (ou seja, indicando o objeto da lei que está em questão).
- (685) P reage a esse fragmento não o completando, mas produzindo uma outra expansão (uma contra-expansão), portanto, não considera aquela iniciada por M.
- (686) M, rompendo o modo autonímico da formulação do texto-alvo, intervém de modo metacomunicativo (*não mas eu 00 espero*), depois substitui, na contra-expansão produzida por P, uma oração reduzida do gerúndio<sup>6</sup> à proposta que P tinha formulado (*que proibia/proibindo*).
- (687) Esta última operação sobre o mesmo constituinte, mas desta vez, por motivos de escolha lexical e não de escolha gramatical: P substitui *proibia* por *abolia*, não levando em consideração a solução gramatical formulada por M (a proposta do gerúndio).

<sup>5</sup> NT: No texto original, os verbos utilizados por P e M são “interditar” e “suprimir”, que foram traduzidos, respectivamente, por “proibir” e “abolir” dado a sutil diferença semântica desses termos em português.

<sup>6</sup> NT: Para que pudéssemos preservar o sentido da construção sintática em português, optamos por traduzir a “oração reduzida do particípio” conforme dito pelo autor (*M. [...] substitue, dans la contre-expansion produite par P, une participiale à la proposition relative qu'avait formulée P [...]*), por uma oração reduzida do gerúndio.

## Debates em Educação

- (688) Depois de uma breve hesitação, M ratifica essa escolha lexical, mas permanece com a sua escolha gramatical (*abolindo*), depois reformula o sintagma desde o início incluindo a solução que ela propôs, para mostrar que isso “fica bom”.
- (689) Retomando a última palavra da reformulação de M e, fazendo isso, P dá a impressão de aceitar a solução de M.
- (690) No mínimo, M aceita como se fosse um caso, já que ela completa a reformulação da expansão que eles estão construindo.

(691) P, começando a registrar esta expansão, coloca em ato, de certa forma, sua aceitação desta solução.

### 3.2 Comentários

A passagem para o registro escrito materializa aqui pelo menos dois aspectos: de um lado, os redatores chegam a um acordo, ainda que parcial, sobre uma formulação; por outro lado, o objeto a ser trabalhado apresenta um certo grau de conclusão, quer dizer, que é um “constituente” autônomo e como tal é suscetível de um tratamento independente. Do mesmo modo, no início desse extrato, a leitura funciona, ao mesmo tempo, como uma lembrança do que acaba de ser escrito, numa retomada do processo redacional propriamente dito, mas também como um sinal de transição entre dois constituintes de um mesmo sintagma: um que foi provisoriamente estabilizado, e, portanto, o registro materializa esse estatuto; e, outro que ainda está a se construir.

No geral, percebe-se que o constituinte sintagmático é, de fato, o principal regulador da atividade que conduz os participantes. É ele que determina o tamanho das peças textuais manipuladas assim como a organização geral da ação (por exemplo, o início e o fim da releitura, o início e o fim da escrita). A hipótese levantada é a de que este efeito configurador se exerce, pelo menos, em três níveis:

1. Contribui para estruturar em “fases” a atividade que os dois participantes conduzem conjuntamente (elaboração, recapitulação, inscrição e leitura). A esse respeito, não é comum notar que as transições de fase, principalmente, a passagem à inscrição, quase sempre coincidem com a realização de um ponto

## Debates em Educação

sintagmático correspondente a uma “forte” fronteira de sintagmas (isto é, uma fronteira entre dois constituintes principais da frase em construção).

2. Contribui para conferir a cada uma das intervenções seu sentido na atividade, ou seja, a sua inteligibilidade relativa à tarefa em andamento. Por exemplo, o fragmento *sobre* em 684 não pode ser interpretado como o início de uma expansão do sintagma lido em 683 porque tal expansão é formalmente projetada por esse sintagma, projeção que não é outra que não uma propriedade formal dessa última (voltaremos mais tarde sobre a noção de projeção).
3. Predetermina os pontos de transição na conversação usual (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Assim, o formulador atual do texto-alvo, partindo de modalidades distintas dos sítios sintagmáticos preferenciais, fica suscetível de “passar o bastão” para o outro participante. Em outros termos, as propriedades formais das peças textuais predeterminam os formatos sob os quais essas peças são suscetíveis de circular de um redator a outro no curso da fabricação conversacional do texto<sup>7</sup>.

### 4 O ciclo: oral > ditado > inscrito > lido

#### 4.1 O Estatuto oral-gráfico

O extrato 683-691 permite observar, apesar de sua brevidade, que a atividade dos dois redatores está organizada em diferentes fases ou ciclos. Este aspecto foi estudado por Bouchard & de Gaulmyn (1997), que observaram a recorrência de um ciclo de operações comportando cinco fases, que eles nomearam, respectivamente: pré-formulação, formulação propriamente dita, inscrição, leitura-encadeamento e sanção. Esses autores observaram que a transição de uma fase à outra é marcada

---

<sup>7</sup> Na realidade, em uma conversação face a face, a sinalização das passagens do turno é suscetível de mobilizar todas as possibilidades do meio, como as posturas do corpo, o mímico-gestual, primeiramente, da gesticulação vocal, ou seja, da prosódia. Na ausência de registro de vídeo, todas as considerações que fazemos aqui sobre o papel da constituição sintagmática na passagem dos turnos, portanto, devem ser tomadas com muita cautela.

## Debates em Educação

geralmente por diversas intervenções metacomunicacionais, e se concretizam, por vezes, como objeto de uma negociação explícita.

Do ponto de vista dos objetos textuais em processamento, essas fases correspondem aos diferentes estatutos relativos à distinção oral/escrito. Esses estatutos podem ser descritos assim:

- dos objetos orais (OO), aqueles que são produzidos na fase de elaboração (como nas intervenções 684-690 no extrato analisado acima);
- dos objetos inscritos (OI), aqueles que são materializados sobre o papel, portanto, provisoriamente estabilizados (por exemplo, a inscrição que serve de suporte à leitura, em 683);
- dos objetos inscritos oralizados (OIO), aqueles que são produzidos nas fases da leitura - quer se tratasse de leitura para o corredator ou da própria leitura - (por exemplo, os produzidos na intervenção 683); e,
- dos objetos orais em curso de inscrição (OOI), a saber, aqueles que são produzidos oralmente durante a inscrição e destinados a instrumentar esta operação (heteroditada e autoditada, como em 691).

A sucessão desses quatro estatutos são encontrados (o que não quer dizer sempre) na ordem seguinte:

OO > OOI > OI > OIO

É preciso, todavia, destacar que, desde o início, as formulações do texto-alvo são destinadas a ser inscritas, a tornar-se escrito, e são, portanto, formadas de imediato em função desta finalidade. É apenas este estatuto particular que as distingue “estilisticamente” das outras enunciações produzidas ao longo da interação. Elas são produzidas, pelo menos algumas delas, após (ou simultaneamente) à consulta da lista de argumentos estabelecidos previamente.

O estatuto codificado acima “OO” não dá, pois, mais que uma caracterização “substancial”, e não corresponde ao todo que se entende habitualmente por “oral”! Um dos interesses das redações conversacionais é justamente mostrar a que ponto a

## Debates em Educação

distinção entre oral/escrito pode ser, pelo menos em certas circunstâncias, difícil de manter.

Além do mais, não é raro que durante a fase de elaboração, um dos participantes encadeie a leitura e a proposta de continuidade, sem marcar prosodicamente a transição entre esses dois estatutos<sup>8</sup>. Resulta-se as formulações híbridas OIO-OO! É o caso do extrato analisado, em que P encadeia a leitura (OIO: *apesar da lei de mil e quinhentos e cinquenta e seis abolindo os deveres de casa*) com a proposta de continuidade (OO: *os professores do primário*):

(TOSSE) bom, OO apesar da lei de mil novecentos e cinquenta e  
693 P seis' abolindo os deveres, OO de casa' O os professores do  
primário' O

### 4.2 A passagem do ato de inscrição

Muito foi dito sobre a passagem à inscrição, sobre o que esta operação significa, ao mesmo tempo, para os dois redatores e o que implica em termos de estabilização, de descontextualização e de objetivação da sequência inscrita. Assim, de Gaulmyn (1998, 2000) dedica-se a explorar a diversidade funcional do que ela chama *transições oral-gráficas* e *transições gráfico-orais*, e observa que a passagem à inscrição tem por efeito apagar toda atribuição de uma formulação a um dos corredatores, portanto, toda sobrecarga individual, e produz uma verdadeira transformação no ambiente dos escreventes. Referente à interação propriamente dita, Krafft & Dausendschön-Gay (2000), observam que tudo se passa, por vezes, como se houvesse, no papel de escreventes, alguma coisa da função de escrivão. O objeto que ele produz, por sua materialidade e sua "objetividade", tem um caráter público, senão oficial. Esse caráter é amplificado pelo fato de que o escrevente, geralmente, também é aquele que relê. Tudo isto confere àquele que assegura a inscrição e, mais geralmente, as transições OOI > OI e OI > OIO, um certo poder de controle tanto sobre a formulação propriamente dita quanto sobre a correção morfossintática dos objetos

<sup>8</sup> Ainda que cada um desses estatutos coincida, pelo menos em parte, em suas características prosódicas próprias.

## Debates em Educação

inscritos. A tarefa de inscrição tende, desde então, a induzir um sistema de papéis complementares, o escrevente controlando e oficializando um resultado e seu companheiro se encarregando de iniciar as novas propostas (OO) e, eventualmente, ditá-las (OOI).

Convém acrescentar que o papel do escrevente se negocia; que esta função também é suscetível de “voltas” e que os momentos de passagem do turno são objetos de discussão. É igualmente interessante observar que dado que o escrevente é geralmente também o escrevente-leitor (é ele que tem o texto sob os olhos), o papel de leitor não é jamais explicitamente negociado.

Se a noção de “passagem à inscrição” parece clara, *a priori*, sua análise é muito mais difícil. A razão é que os corretores retrabalham, na maior parte do tempo, as sequências ao longo mesmo das operações de inscrição. Observa-se, muito frequentemente, um cenário de ações que é mais ou menos o seguinte:

- Os participantes escolhem o argumento seguindo a sua lista e chegam (às vezes, muito rapidamente, cf. o exemplo acima) a uma primeira formulação de algum segmento do texto-alvo, portanto, o escrevente começa a inscrição (primeira passagem à inscrição);

Ao longo daquela, diversas modificações são ainda trazidas ao segmento em questão, tais como negociações, reformulações e mesmo desvios, etc. Resulta-se, as interrupções da inscrição e, pois, outras passagens à inscrição<sup>9</sup>. O extrato seguinte é bem característico desse cenário:

(sobre a lista, o argumento nº 3 é observado: *estar a par da matéria, se se faz regularmente um trabalho – rotina de trabalhar*).

1175	P	terceira ideia,
1176	M	sim, está bem hum: sim,
1177	P	estar a par'
1178	M	estar a/par'/
1179	P	/da/ matéria' se se /faz/
1180	/M/	/sim/
1181	P	(...)
1182	M	<b>uma outra vantagem' é que 0 um aluno que segue regular=mente seu trabalho'</b>
1183	P	ESCREVENDO <b>uma outra 0 vantagem 000 é que 0 que um aluno, +</b>

<sup>9</sup> Na redação conversacional de Meité-Paulo, os dados registrados não permitem, no geral, reconstituir com precisão que segmento foi inscrito e em qual instante, sobretudo na segunda fase de inscrição.

# Debates em Educação

- 1184 M hum'
- 1185 P ESCREVENDO (5) +
- 1186 M **que segue regular=mente, 00 que faz regular=mente seu trabalho'** por=q= que se (segue:) 0
- 1187 P ESCREVENDO **que faz'** 00 + vo= sabe eu tenho sempre a inquietação' 0 que os profs não vão compreender o que eu escrevo, 0 /eu tento/
- 1188 /M/ /hum/
- 1189 P d'aí
- 1190 M Sim
- 1191 P fazer muito bem (fazer)
- 1192 M sim sim sim, 0 eu também
- 1193 P e a – **uma outra vantagem é que um aluno que faz seu trabalho'** ESCREVENDO 000 + **trabalho'**
- 1194 M hum'
- 1195 P **está sempre a par'**
- 1196 M hum sim hum **que faz semp- que faz seu trabalho' está sempre sim a par' da matéria' 0 do curso, 000**
- 1197 P ESCREVENDO a **par' 00 da 0 matéria 0 do curso' (4) +**

A formulação que provoca a primeira passagem à inscrição é aqui inteiramente enunciada por M (1182) e essa primeira tentativa, que termina ainda sobre uma fronteira forte de sintagma (justamente antes do sintagma predicativo), dá imediatamente lugar à inscrição.

Dito isto, examina-se unicamente as primeiras passagens à inscrição e constata-se que elas são mais frequentes, como no extrato acima, na fronteira de um constituinte principal (*uma outra vantagem é que um aluno que segue regularmente seu trabalho // está sempre a par da matéria do curso*).

Aqui estão alguns outros exemplos: (N.B. – as formulações que aqui acionam a inscrição não são necessariamente aquelas que foram finalmente inscritas, mas apenas aquelas produzidas pelos corretores no momento em que se inicia a inscrição; de onde aparecem as “incorreções” morfossintáticas).

esse título poderia muito bem aparecer numa manchete da imprensa francesa  
(depois passagem à inscrição, 590)

visto o excesso  
(depois passagem à inscrição, 639)

de nossas crianças, no que se refere aos deveres de casa  
(depois passagem à inscrição, 643)

precisaria, ao mesmo tempo, diminuir o tempo de trabalho na escola

# Debates em Educação

(depois passagem à inscrição, 1812)

a fim de não sobrecarregar as crianças  
(depois passagem à inscrição, 1846)

e de lhe conceder momentos de lazer  
(depois passagem à inscrição, 1858)

Quando a passagem à inscrição interrompe uma unidade principal (situando-se, por exemplo, entre um verbo de ligação e um predicado ou entre um artigo e o substantivo), é geralmente que o segmento não formulado está, no contexto, altamente previsível (mesmo se sua formulação exata estiver sujeita a algumas variações). É preciso lembrar que os redatores têm à sua frente a lista de argumentos, que consultam regularmente e à qual eles podem implicitamente apelar para completar tacitamente uma formulação deixada deliberadamente incompleta. O exemplo seguinte é característica disto.

deve-se suprimir ou aumentar os  
(depois passagem à inscrição, 838; a expressão não dada é evidentemente *deveres de casa*)

Tem-se, talvez, nessas “elipses” um traço da influência que pode haver sobre as formulações do texto-alvo, a presença material de peças inscritas, objetos textuais tornados públicos e objetivos devido ao seu estatuto de OI.

## 5 Os episódios autonímicos

### 5.1 Definição geral

Convê-se nomear *episódios autonímicos* as fases conversacionais ao longo das quais os dois redatores constroem interativamente uma sequência do texto-alvo, e onde suas enunciações não consistem praticamente em formulações de fragmentos desse texto, que aqueles sejam propostos, repetidos, reformulados, emendados, anulados, etc<sup>10</sup>. O extrato 683-691, examinado mais acima constitui tal episódio. Estes

<sup>10</sup> “Praticamente” porque, como mostra o exemplo analisado mais acima, permanece quase sempre nesses episódios fragmentos de intervenção fazendo uso de marcadores metalinguísticos ou

## Debates em Educação

episódios são notáveis nisto que os corredatores interagem *por meio* das formulações do texto-alvo. Aqueles têm, portanto, um duplo estatuto semiótico. Mais precisamente, elas bifurcam duas funcionalidades distintas:

- Elas são os próprios instrumentos da interação, pelo menos seus instrumentos linguísticos (uma vez que, nesses episódios, o essencial da interação se joga através delas);
- Elas constituem o universo do discurso desta interação, a saber, o espaço em direção que os corredatores conjuntamente orientam sua atenção e a partir do qual (ou no interior do qual) elaboram, delimitam e manipulam seus objetos (seus “referentes”).

Como bem observou M.-M. de Gaulmyn (ver a epígrafe do presente artigo), estes episódios estão no centro do processo de fabricação coletiva do texto. Três fenômenos, ao menos, explicam esse funcionamento.

Primeiramente, ele se produz nesses episódios através das manipulações que sofrem as peças textuais, dos fatos de coordenação e de conjunção de atenção (sobre certos segmentos, já formulados ou não ainda formulados, sobre certos parâmetros de segmentos, etc.). Mas, em sentido amplo, esses fenômenos de atenção não são possíveis porque as sequências tratadas têm a propriedade dual de projetar uma sequência continuativa, e de herdar uma sequência em que elas são a continuação. Este é o segundo fenômeno importante.

O terceiro fenômeno diz respeito às manipulações que as peças textuais são o objeto ao longo dos episódios autonímicos. A observação mostra que essas manipulações são extremamente variadas e, sobretudo, que elas funcionam, ou tendem a funcionar, como um sistema de sinalização. Por isso, tenta-se estabelecer um repertório e atualizar as interpretações atribuídas aos coredutores relativas à tarefa em curso.

---

metacomunicacionais explícitos (como *não mas eu oo espero*, linha 686). Dito isto, o qualificativo de *autonímico* nos parece se justificar nesses episódios, assim como no discurso reportado sobre o modo direto, pois o que é linguisticamente produzido o é como uma menção.

# Debates em Educação

Estes são os três fenômenos sobre os quais iremos nos deter na continuidade deste artigo. Os dois primeiros dão lugar a uma rápida ilustração. O terceiro, em compensação, fará o objeto de um desenvolvido muito mais substancial.

## 5.2 A coordenação de atenção

Esta noção foi emprestada dos trabalhos realizados por Bruner sobre o desenvolvimento das condutas de interação em crianças pequenas e, de modo mais geral, sobre a ontogênese da linguagem (ver em particular BRUNER, 1974/75, 1975, 1984). Segundo este autor, os fatos de coordenação e, sobretudo, de “conjunção” de atenção são a origem, ontogeneticamente falando, da aparição das primeiras condutas referenciais. Eles se manifestam primeiro como as ocorrências do processo interacional, ou seja, como processos induzidos pela mecânica interacional, mas não necessariamente atribuídos a tal ou tal participante.

Um dos interesses da noção de conjunção de atenção é de nos franquear da referência no sentido tradicional do termo, habitualmente pensado de modo essencialmente monologal e como a manifestação de uma conduta intencional. Ela permite redefinir a referência como o produto do processo de interação, e não como sua condição prévia. Ela permite, igualmente, conceber a referência independentemente de toda marca linguística, de toda “expressão referencial”.

Contudo, nos episódios autonímios, pode-se observar os instantes nos quais não há nenhuma dúvida que uma conjunção de atenção foi perfeita, os dois atores dão mútuas manifestações comportamentais dessa realização. Examinemos o seguinte extrato:

**Contexto:** *Maïté e Paulo estão compondo a introdução do texto. Eles já redigiram, a guisa de captatio, o título fictício de um artigo de imprensa sobre a tentativa de suicídio de um aluno sobrecarregado de deveres: “Tentativa de suicídio de uma criança felizmente não exitosa [sic]: deveres de casa demais?”. Esse título vem a ser inscrito e os dois redatores o comentam na primeira frase de seu texto.*

582 P esse título aqui poderia ser'  
583 M hum: sobre /(Paris)/

# Debates em Educação

584	P	/ poderia / fazer 0 poderia
585	M	hum: s- aparecer'
586	P	aparecer sobre / a primeira página/
587	M	/sobre os/ sobre sobre a uma da: imprensa francesa'
588	P	sim /portanto hum/
589	M	/algu = coisa / assim 00
590	P	ESCREVENDO esse título aqui' +/

## 5.2.1 Descrição factual

- (582) P inicia uma formulação do texto-alvo...
- (583)... que M continua nomeando um jornal (*Paris* é um fragmento para *Paris-Match*, revista que M já mencionou várias vezes).
- (584) Mas P parece não considerar a proposta de M (como testemunha a sobreposição entre *Paris* e *poderia*) e repete o início da proposta substituindo *ser* por *fazer* (*poderia fazer*).
- depois ainda encadeia com uma outra reformulação, aquela incompleta em relação a precedente (*poderia*).
- (585) M, após uma breve hesitação, completa esta reformulação preenchendo a posição sintática deixada em branco por P, que volta a inserir o verbo *aparecer* onde P já tinha testado *ser* e *fazer*.
- (586) Na sequência, P repete o verbo formulado por M e encadeia acrescentando um complemento a esse verbo. Este retorno-complemento pode ser interpretado como um sinal de ratificação da proposta de M.
- (587) É, ao menos, assim que M interpreta, porque ela modifica o sintagma complemento que P acrescenta, substituindo *a uma da imprensa francesa sobre a primeira página*, sem tocar no verbo *aparecer*.
- (588-589) Daqui resulta uma breve mudança sobre o modo metacomuncacional, em que os dois parceiros especificam seu acordo.
- (590) Depois P começa a inscrever a peça textual em seu último estado, confirmando (ou significando) assim “para agir” que uma certa fase do trabalho vem a ser concluída.

# Debates em Educação

## 5.2.2 Comentários

Observa-se que o funcionamento da inscrição coincide com a repetição da frase depois de seu início (*esse título aqui...*), enquanto que inicialmente os corredatores não retomam os últimos segmentos da frase em elaboração. Nota-se, igualmente, que a passagem à inscrição tem lugar, apesar da última reformulação de M (587), concluindo sobre uma entonação estendida – como se a conclusão da unidade sintagmática prevalecesse, como uma sinalização prosódica. Consta-se ainda que o sintagma é utilizado como um sistema potencial de sinalização e finalizado para estruturar a tarefa. Enquanto que a conclusão de uma unidade sintagmática é utilizada para significar a passagem à fase de inscrição, a sinalização prosódica é usada para indicar que a sequência observada não é completa sintagmaticamente.

As manipulações de P e M dos sintagmas que eles estão produzindo definem os paradigmas de substituição. Cinco paradigmas emergem desse trabalho, que se designará pelas letras *a, b, c, d, e*:

<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>
esse título aqui	podéria	ser fazer aparecer	sobre	Paris
			sobre	a primeira página
			sobre	os
			a uma de	a imprensa francesa

Retomemos o que se passa nas intervenções 582-586. Esquemáticamente, pode-se representar as manipulações às quais P e M estão envolvidos da seguinte forma:

582	P	<b>a b c</b>	formulação inicial
583	M	<b>• • • d</b> <b>e</b>	complemento
584	P	<b>• b c'</b>	retomada incompleta, com substituição <i>c/c'</i>
584	P	<b>• b</b>	repetição da retomada incompleta, com substituição <i>c'/∅</i>
585	M	<b>• • c''</b>	produção de um constituinte <i>c''</i> satisfatório $\emptyset$

Pode-se considerar que a produção do infinitivo *aparecer* (c'') por M em 585 atesta que uma conjunção de atenção foi intersubjetivamente perfeita e que um “referente” foi assim designado. As manipulações sucessivas aos quais P realiza a frente de M (de 582 a 584) – ao longo dos quais ele tem sucessivamente substituído um constituinte no lugar sintático, depois deixa esse lugar vazio – tem desempenhado nesse processo, provavelmente, um papel decisivo. Aqui tem-se a presença do que se poderia chamar de uma “referência sem expressão referencial” (APOTHÉLOZ, 2001a). Essas são as manipulações realizadas publicamente pelos dois redatores sobre a peça textual, produzindo esse efeito de referência.

Esse extrato mostra que a referência resulta de uma atividade conjunta dos dois participantes. Em 584, as manipulações que P produz “iniciam” o processo referencial; mas aquele não é estritamente falando “concluído”, a partir do momento onde M produz o infinitivo *aparecer*.

Pode-se ver neste exemplo, o duplo estatuto que tem as formulações do texto-alvo: os fragmentos que os coredutores produzem e manipulam são, ao mesmo tempo, o material linguístico que eles enunciam para interagir, sua gesticulação comunicativa; mas também, e, ao mesmo tempo, o que constitui todo o universo de seu discurso.

### 5.3 Herança e Projeção

Nos episódios autonímicos, os interlocutores se envolvem publicamente em todos os tipos de operações sobre as peças textuais: reformulações parciais ou completas, substituições, omissões exibidas, empilhamentos paradigmáticos, acabamentos, inserções, permutações, etc. De fato, essas manipulações são, nesses episódios, os únicos acontecimentos languageiros que os coredutores manifestam mutuamente. Elas constituem a integralidade do texto conversacional.

No entanto, parece que dois princípios fundamentais deixam essas manipulações inteligíveis e interacionalmente significativas para os coredutores, em

## Debates em Educação

relação à tarefa. Esses princípios resultam da propriedade formal, já sinalizada, dos objetos que eles manipulam: sua dimensão sintagmática. Com efeito, a elaboração de um sintagma implica produzir dois princípios complementares que se chamará *herança* e *projeção*.

Toda formulação do texto-alvo produzido por um dos participantes (exceto em princípio, a primeira) herda, de fato, alguma coisa de uma formulação anterior. Segundo concernente a ordem combinatória, esta herança pode ser de ordem microssintática (como quando M preenche, em 585, uma posição deixada vazia por P, completando, assim, um sintagma verbal), macrossintático ou, mais globalmente, “textual”. Complementariamente, toda formulação do texto-alvo (exceto, em princípio, o final do texto) projeta um conjunto de sequências continuativas potenciais. Assim, o início da frase iniciada por P 582 (*esse título aqui poderia ser*) projeta um conjunto de continuidades possíveis, entre as quais figuram, pelo menos, as seguintes:

- um complemento proposicional: *esse título aqui poderia ser... sobre a primeira página de um jornal...*
- um sintagma atributivo: *esse título aqui poderia ser... a consequência da sobrecarga...*
- a saída de uma volta passiva: *esse título aqui poderia ser... lido num jornal...*

Essas projeções são mais ou menos contrastantes, segundo a ordem da combinatória considerada (microssintáticas, macrossintáticas, textual). Elas determinam as classes de formulações potenciais.

Os mecanismos de projeção têm um papel importante na dinâmica redacional. Bouchard (1997) observou, por exemplo, que os corretores começam, por vezes, uma nova frase com um conector, isso não é porque eles já teriam terminado a sequência do texto, mas para estimular a formulação (o conector não sendo colocado depois para articular duas sequências, mas utilizado por sua dinâmica catafórica). Na terminologia que utilizo aqui, diria que esta técnica consiste em explorar as virtualidades da projeção que induz esse tipo de iniciativa.

É interessante observar que esses dois princípios de projeção e de herança são geralmente sinalizados formalmente. Por exemplo, a projeção pode se manifestar na

## Debates em Educação

utilização de uma entonação estendida, como em 582, ou em uma espécie de exposição de atropelamento, como em 584. Toda marca de incompletude é, na realidade, um convite a projetar. E a herança pode se manifestar pela retomada de um segmento produzido anteriormente, como no encadeamento 585-586, sobretudo se esta retomada é seguida de uma continuação (enquanto observamos, a retomada pode ter valor apenas se posta em questão no segmento repetido!)

Precisaríamos, aliás, distinguir auto e heteroprojeção (embora esses dois casos sejam difíceis de apontar<sup>11</sup>) e, ainda, auto e hetero-herança. Observa-se em 586, M um caso de hetero-herança de 585, e o mostra pela retomada do infinitivo *aparecer*; em 584, P auto-herda de 582, e o sinaliza igualmente pela repetição.

Nos episódios autonímicos, um problema levantado pelos participantes é identificar a relação entre a última formulação produzida e a (ou uma) formulação anterior: ela a completa e a conclui? Ela a completa sem concluir? Ela a substitui? etc. O que conduz ao questionamento sobre as transformações da última formulação opera relativamente sobre a outra formulação. A herança e a projeção são os dois princípios-base do tratamento e da resolução desse problema. Sem eles, as formulações do texto-alvo não seriam inteligíveis para os participantes. Elas seriam, de certa forma, não significativas interativamente. Por exemplo, no encadeamento 582-583,

582	P	esse título aqui poderia ser'
583	M	hum: sobre / (Paris)/

e porque há conformidade entre esse que projeta 582 e esse cujo 583 é susceptível de herdar, que os participantes interpretam 583 como um complemento de 582, e não como o início de uma frase concorrente (interpretação que é confirmada pelo sintagma proposicional *sobre*, linha 586). No entanto, interpretar 583 como o início de uma formulação concorrente não é em si excluir (cf., por exemplo, *sobre Paris-Match onde se pode ler "há alguns anos" um título idêntico*).

<sup>11</sup> A hetero-projeção supõe, com efeito, que seja absolutamente evidente que a projeção se acompanhe de um sinal de passagem de turno.

# Debates em Educação

Do mesmo modo, é porque os dois redatores chegam, em 587, a um ponto que conclui potencialmente uma certa grandeza sintática, e, portanto, um certo tipo de projeção (na ocorrência uma proposta no sentido sintático), que o abandono do modo autonímico, em 588-589, é interpretado como um sinal de passagem à inscrição.

## 5.4 Modelos de reformulação

### 5.4.1 Unidade de trabalho e unidade de enquadramento

Utilizarei a expressão *modelos de reformulação* para designar todo tipo de transformação súbita de uma peça textual ao longo de um episódio autonímico<sup>12</sup>. A análise dessas manipulações permite a elaboração de um “traçado” da fabricação do texto. Vejamos retomando abaixo o primeiro extrato examinado neste artigo:

683	P	<b>apesar da lei de mil novecentos e cinquenta e seis'</b>
684	M	<b>sobre' 0 /s:/</b>
685	P	<b>/aquela/ que proibia: os deveres de casa' 00 (...)</b>
686	M	não mas eu 00 espero' 000 <b>proibindo'</b>
687	P	<b>que abolia'</b>
688	M	<b>proi-abolindo' 0 apesar da lei de cinquenta e seis'</b> <b>abo/lindo/</b>
689	/P/	<b>/abolindo/</b>
690	M	hum: <b>os deveres de casa'</b>
691	P	ESCREVENDO <b>abo 0 lindo (5) os deveres +</b>

Partindo da intervenção 689 observa-se que esta forma verbal completa um sintagma proposicional, portanto, a primeira parte foi formulada (lida) em 683. A função que realiza esse participio presente é, neste episódio, o elemento principal sobre o qual os corretores orientam sua atenção. O problema que eles procuram resolver parece ser, com efeito, o de encontrar uma formulação para este “espaço

<sup>12</sup> Utilizo aqui o termo *reformulação* no sentido um pouco diferente daquele que utilizo habitualmente. A noção de herança permite, com efeito, se franquear a ideia de que uma reformulação implica necessariamente a presença de um segmento comum entre uma sequência reformulada e uma sequência reformulante. Aliás, nos episódios autonímicos, as reformulações, mesmo no sentido habitual do termo (cf. GÜLICH; KOTSCHI, 1987), se distinguem, talvez, por uma tendência a ser sinalizada pelos marcadores prosódicos mais segmentais (tipo *quer dizer, enfim, bom*, etc.). Gülich et Mondada (2001) consideram que a reformulação é uma das principais atividades conversacionais ligadas ao trabalho de formulação com apostas em palavras e avaliação.

## Debates em Educação

funcional”, a fim de integrar em um único sintagma o constituinte *apesar da lei de mil novecentos e cinquenta e seis* e o constituinte *os deveres de casa*.

Na resolução desse problema, constata-se que M forneceu o parâmetro gramatical da solução, a saber, a utilização de um verbo para formar o particípio presente (desde 686); P forneceu o parâmetro lexical da solução, a saber, a escolha do verbo *abolir* (desde 687), verbo que ele preferiu à *proibir*, que ele mesmo tinha inicialmente utilizado (em 685).

Esse curto episódio faz ver que a atenção dos participantes pode trazer não apenas sobre os segmentos linguísticos ou dos locais sintáticos, mas também, mais seletivamente, sobre um ou outro dos parâmetros do segmento que virá ocupar um dado local e atualizar um constituinte. Este extrato mostra, igualmente, que um constituinte, ainda que mínimo, como aqui a forma verbal *abolindo*, pode ter na gênese do texto uma dupla paternidade (em termos de enunciadores). Esse mesmo constituinte é, aliás, bastante complexo também do ponto de vista da sua herança: ele herda de uma parte do sintagma proposicional formulado em 683, do qual é a continuação; de outra parte, da intervenção 686, do qual retoma a ideia de uma proposta participial; finalmente de 687, que mantém a escolha lexical!

Vejamos, agora, os modelos de reformulação. Eu os dividirei por praticidade em dois grupos:

- De um lado, àqueles que não comportam nenhuma repetição e que consistem apenas, em continuar uma formulação anterior (como em 585 abaixo), em inserir um segmento qualquer (como em 676, onde M procura ligar um sintagma preposicional sobre a expressão *lei de mil novecentos e cinquenta e seis*), ou ainda em fazer uma substituição (como em 1011). (Em negrito: as sequências do texto-alvo; em itálico, aquela que corresponde à operação indicada.)

584 P **/poderia/ fazer** 0 **poderia**  
585 M **hum: s- *aparecer'***

675 P **sim mas a: 0 bom, 0 ESCRREVENDO *apesar da 0 lei 0 de mil novecentos e cinquenta e seis' 0 a qual proibia' 0 aos professores do primário' 0 de: 00 +***

# Debates em Educação

676	M	<i>sobre a sobre a</i> hum: espera, 0 (qual é o) termo
1008	P	[...] ESCREVENDO (4) <b>aqueles que defendem 000 + hum: a argumentação'</b>
1009	M	hum' 00
1010	P	ESCREVENDO <b>argumentação 000 dos trabalhos' 0 dos deveres' (4) de casa' 00 tem a argumentação' 00 que: +</b>
1011	M	<b>argumentam'</b> 0 muito BAIXO +

- Por outro lado, àqueles que comportam, entre outros, uma repetição de um segmento de uma formulação anterior. É, sobretudo, esses últimos que são a questão na continuação deste artigo. No mecanismo da fabricação coletiva do texto, as repetições têm um papel central. Elas permitem ao formulador mostrar que ele se apropriou de tudo ou parte de uma formulação proposta por seu parceiro, dito de outro modo, de “*construir um discurso monológico na forma dialogal*”, para retomar a feliz expressão de M.-M. de Gaulmyn (1987).

Mas convém fazer, previamente, uma observação geral sobre a maneira pela qual as repetições se manifestam nesses episódios. Como mostram os exemplos acima, os corredatores trabalham frequentemente sobre uma extensão textual estreita, muito estreita. Chegando, é verdade, a repetir um longo fragmento de frase, e mesmo uma frase inteira; um dos participantes retoma o texto em montante, muito “à esquerda” do ponto onde chegou o texto-alvo. Mas, então, a repetição está geralmente relacionada a uma transição de fase, por exemplo, a numa última verificação antes da inscrição, ou a própria passagem à inscrição, como visto em 691 ou em 590.

No entanto, quando os redatores trabalham sobre uma extensão textual estreita, eles manipulam exclusivamente os segmentos mais recentes do texto, a produção mais fresca. Observa-se, então, que eles retornam muito pouco ao montante, de tal modo que o fato de não repetir uma última palavra à esquerda da última ou de uma das últimas palavras produzidas é geralmente pouco significativa. Constata-se, por exemplo, que o fato de completar uma expressão sem repetir de antemão esta expressão tem as mesmas consequências sobre o tornar-se da interação

## Debates em Educação

e do texto, que a completar repetindo. Porém, nesta mesma situação de extensão textual estreita, ele vai muito diferentemente à direita.

Na parte direita do segmento sobre o qual trabalham os corretores, o contraste entre repetir um elemento e não o repetir, ou repetir uma sequência inteira e não repetir o início tem incidências importantes sobre o tornar-se do texto. Em outras palavras, esse contraste é o objeto de uma atenção constante e parece fortemente investida de significação pelos participantes. Por exemplo, quando P, em 584, após ter formulado uma sequência  $b-c'$ , produz a sequência  $b$ , um contraste ao estabelecido entre esse que é retomado ( $b$ ) e o que não é ( $c'$ ), contraste que os dois redatores parecem acordar para interpretar como significando, respectivamente, “convém” e “não convém”. Ao menos, é assim que M recebe essas manipulações. Esta observação justifica que se distinga entre dois espaços de trabalho sobre o texto (APOTHÉLOZ, 2001B): uma *unidade de trabalho* (a extensão estreita, que caracteriza as fases mais finas da fabricação conversacional do texto) e uma *unidade de enquadramento* (a extensão larga, a qual, por exemplo, os coredutores regressam quando se trata de passar à inscrição). É importante ver que esta distinção é produzida pelos próprios atores, através da lógica de seu vai-e-vem no texto e, notadamente, através das interpretações que eles dão ao contraste entre repetir um elemento e não o repetir.

As grandezas efetivas correspondentes a esses dois espaços de trabalho podem evidentemente variar durante a tarefa, segundo o tipo do sintagma, no decorrer do processamento, ou ainda de outros fatores. Tudo se passa, na realidade, como se os dois corretores gerassem, de modo coordenado, dois “esconderijos”, que eles fazem avançar e que redefinem continuamente, à medida da progressão do texto:

- um, mais estreito, que também é o mais próximo do ponto mais avançado do texto-alvo, delimitando a unidade de trabalho;
- o outro, mais largo a montante, define a unidade de enquadramento.

Ao longo das operações de fabricação do texto, a passagem da unidade de trabalho à unidade de enquadramento se manifesta na saída “pela esquerda” do

# Debates em Educação

esconderijo definindo a unidade de trabalho. Esta saída pode ser utilizada para redefinir essas duas unidades ou para recordar o tamanho textual, respectivamente. É provavelmente o que se passa no extrato seguinte:

667	P	hum: bom 00 podemos colocar' <b>apesar da lei 0 de cinquenta e seis' 0 os professores do primário' 0 continuam: 0 a lhes dar trabalho' 0</b>
668	M	hum' 00 <b>o que provoca uma grande discussão na França, ponto,</b> e ago=ra o
669	P	a começamos os prós e contras,
670	M	sim'
671	P	OK, ESCREVENDO (4) <b>apesar' 0 /da +/</b>
672	/M/	<b>/da/</b>
673	P	<b>decretação,</b> 0 existente' 00 a:
674	M	<b>a lei de cinquenta e seis, 0</b>
675	P	sim mas a: 0 bom, 0 ESCREVENDO <b>apesar da 0 lei 0 de mil novecentos e cinquenta e seis' 0 a qual proibia' 0 aos professores do primário' 0 de:</b> 00 +
676	M	<b>sobre a sobre a</b> hum: espera, 0 (qual é o) termo
677	P	(LIMPANDO A GARGANTA)
678	M	<b>a lei sobre a:</b> hum /sobre/
679	/P/	<b>/ou/</b>
680	M	<b>a proibição</b>
681	P	sim'
682	M	<b>dos deveres, 0</b>
683	P	<b>apesar da lei de mil novecentos e cinquenta e seis'</b>
684	M	<b>sobre' 0 /s:/</b>

Nas duas primeiras intervenções deste extrato, P e M chegam mais rapidamente à formulação inicial de um argumento, formulação que será, em seguida, retrabalhada durante a inscrição (a partir de 671). Numa certa fase desse trabalho (683), P reformula incompletamente esta formulação inicial. Esta incompletude traça, assim, o limite entre a unidade de enquadramento (a frase, na parte pré-formulada, em parte projetada, que se inicia pelo sintagma preposicional *apesar da lei...*) e a unidade de trabalho (o complemento adnominal desse o sintagma preposicional). Esta última se caracteriza pelo fato que ela ainda não está estabilizada; existe disso, desde 683, um esboço sob a forma de uma proposta relativa (a qual proibia...), e um outro esboço, em 680, sob a forma de um complemento preposicional (*sobre a proibição...*).

# Debates em Educação

## 5.4.2 Modelos

Eu fixarei, nesse que segue, dez modelos de reformulação comportando uma repetição. De um lado, a repetição pode ser uma auto-repetição ou uma hetero-repetição. Por outro lado, ela pode ser igualmente:

- “simples”, ou seja, não fazendo mais que recomeçar *até seu termo* a integralidade ou a parte final da unidade de trabalho (senão ela está “incompleta à direita”);
- “incompleta à direita”, ou seja, retomando a unidade de trabalho, mas não até seu termo;
- “com continuação”, ou seja, combinando a repetição simples e uma conclusão qualquer;
- “com substituição”, ou seja, retomando a integralidade ou uma parte da unidade de trabalho, mas substituindo um segmento a outro;
- “com inserção”, ou seja, retomando a integralidade ou uma parte da unidade de trabalho, mas com acréscimo de um segmento no interior da sequência repetida.

Esses tipos de reformulações podem ser esquematizados do seguinte modo (o quadro abaixo não considera a distinção entre auto- e hetero-repetição)

	Repetição simples	Repetição incompleta à direita	Repetição com continuação	Repetição com substituição	Repetição com inserção
Exemplos	-b c d - . c d	-b c d - . c .	-b c d - . . d E	-b c d - . c' d	-b c d - . c D
	-b c d - . . d	-b c d -b c .	-b c d - . c d E	-b c d - . c d'	-b c d -b e c D
	-b c d -b c d	-b c d -b . .	-b c d -b c d E	-b c d -b' c d	-b c d - . e d

De onde jaz os dez modelos teóricos seguintes:

- auto-repetição simples
- hetero-repetição simples
- auto-repetição incompleta à direita

# Debates em Educação

- hetero-repetição incompleta à direita
- auto-repetição com continuação
- hetero-repetição com continuação
- auto-repetição com substituição
- hetero-repetição com substituição
- auto-repetição com inserção
- hetero-repetição com inserção

Examinemos agora os efeitos dessas diferentes manipulações, ao mesmo tempo, sobre o tornar-se do texto e sobre aqueles acontecimentos interacionais, os dois aspectos estando evidentemente ligados.

N.B. - Nos extratos abaixo, a sequência em itálico e negrito corresponde ao fenômeno descrito no título do tópico.

## 5.4.2.1 As repetições simples

Aqui dois exemplos de auto-repetição simples:

768	P	passar 0 meia hora 0 por causa de uma frase' 0 BAIXO E RÁPIDO <b>apesar da lei (...)</b> os professores do primário <b>insistem + 000 hum: <i>insistem</i> (4)</b>
769	M	hum: 0 à <b>deixar trabalhar' 0 as crianças em casa, 00</b>
1325	P	<b>enfim' 0</b>
1326	M	<i>sim' (4)</i>
1327	P	<i>enfim'</i>
1328	M	<b>os deveres 0 ajudam em p- 0 enfim os deveres podem ajudar' 0 a criar uma 0 proximidade maior 0 entre 0 crianças e pais' a-gora por exemplo' 0 hum não, 00 alguma coisa como</b>
1329	P	ESCREVENDO <b>enfim 0 os deveres 000 podem 00 + (aj-) /ajudar'/</b>

A princípio, a auto-repetição simples parece funcionar como uma espécie de ostentação do não avançar, ou da ostentação do esforço da formulação. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que ela qualifica o segmento repetido como um segmento momentaneamente “adquirido”. Ela é, portanto, geralmente, um sinal de

## Debates em Educação

incompletude, especialmente quando acompanhada de uma entonação estendida (o que é o caso em 1327), de modo que, no plano da interação, ela tem um efeito de retomada ou de um convite a completar. É precisamente isso que acontece nesses dois exemplos.

Contudo, é suficiente que ela seja produzida simultaneamente a uma outra atividade para que seja interpretada de maneira um pouco diferente. Assim, quando ela é produzida simultaneamente a inscrição (estatuto oral-gráfico OOI) ou em leitura (OIO) ela pode servir para assinalar a realização da escritura. É o que se observa no extrato 1193-1195. Mas se ela é acompanhada de uma entonação estendida, o efeito de retomada ou de convite a completar não está menos presente.

1193	P	e a- <b>outra vantagem é que um aluno que faz seu trabalho'</b> ESCRREVENDO 000 + <b>trabalho'</b>
1194	M	hum'
1195	P	<b>está sempre a par'</b>

A hetero-repetição simples funciona quase sempre como um sinal de ratificação: ela caracteriza retroativamente a sequência repetida como uma sequência aceita. Essa aceitação pode, então, por sua vez, ser confirmada por uma hetero-continuação, pela passagem à inscrição (como mostrado abaixo, em 1245), e mesmo marcada por uma enunciação metacomunicativa (portanto, pela saída do modo autonímico, como o enunciado *está bem* em 698). No *corpus* Maïté-Paulo, as hetero-repetições sobrepõem muito frequentemente o segmento retornado (cf. 1244-1245, 671-672).

1241	P	<b>podemos assim pôr as questões ao prof' depois de ter pensado</b>
1242	M	hum'
1243	P	ESCRREVENDO <b>depois z- 00 z'ter</b> hum: +
1244	M	ou <b>refle/tir'</b> /
1245	P	/ou <b>re/fletir'</b> / ESCRREVENDO (4) <b>depois de refletir +</b>
1246	M	<b>independentemente,</b>
695	P	ESCRREVENDO <b>pro fes sores do primário'</b> 00 + hum:;
696	M	<b>continuam a:</b>
697	P	não conti- <b>insistem'</b>
698	M	<b>insistem'</b> (está bem') 00
671	P	OK, ESCRREVENDO (4) <b>apesar' 0 /a +/</b>

# Debates em Educação

672 /M/ /a/  
673 P decretação, 0 existente' 00 a:

## 5.2.2.2 As repetições incompletas à direita

Enquanto que as repetições simples, em particular as auto-repetições, são quase sempre interpretadas como um sinal de ratificação, observa-se que só o fato de não repetir um segmento à direita no interior de uma unidade de trabalho tende, pelo contrário, à designar retroativamente esse segmento como problemático. Como visto com o extrato 582-590, retomamos a sequência onde esse modo é realizado.

582	P	<b>esse título aqui poderia ser'</b>
583	M	hum: <b>sobre /(Paris)/</b>
584	P	<b>/poderia/ fazer 0 poderia</b>
585	M	hum: <b>s- aparecer'</b>

O efeito é evidentemente ampliado por causa da substituição de *ser/fazer* que precede a repetição incompleta. Este movimento pode ser comparado ao que Blanche-Benveniste e et al. (1990) chamam “trabalho de denominação”. No caso das auto-repetições incompletas à direita, a incompletude ressalta os mecanismos de manipulação de atenção. De um ponto de vista interacional, com efeito, repetir incompletamente uma sequência do texto-alvo volta a apontar sobre o constituinte não formulado.

É notável ainda que essas interpretações valham essencialmente para as formulações cujo estatuto oral-gráfico é do tipo OO, e são suspensos, ou pelo menos modificados, quando se trata de formulações de estatuto OOI (objetos orais em curso de inscrição). A operação de inscrição induz, geralmente, a um lugar interpretativo no qual as verbalizações do texto-alvo têm toda uma outra significação. Assim, nas intervenções 1808 e 1630 abaixo, onde as formulações de M são mais orientadas em direção à tarefa de escritura, o fato de não repetir a unidade de trabalho até seu termo não parece ser interpretada pelos corredatores como uma rejeição do segmento não

# Debates em Educação

repetido, mas como uma exibição do ritmo particular da escritura, ritmo ao qual P é ainda convidado a se adaptar<sup>13</sup>.

1806	M	<b>está portanto claro que há bastante</b>
1807	P	<b>que 0 se quisermos manter os deveres'</b>
1808	M	sim' ESCREVENDO (5) <b>que 0 se quisermos manter 000 +</b>
1809	P	<b>os deveres de casa'</b>
1628	M	hum : <b>por exemplo' 0 há por exemplo as famílias' 000 as</b> <b>hum famílias' 00 onde: três crianças' 0 +</b>
1629	P	<b>partilham o mesmo quarto, 0</b>
1630	M	ESCREVENDO <b>partilham' 00</b>
1631	P	sim, 00 está muito/bem/
1632	M	/ESCREVENDO <b>um/quarto, + assim' 0 criamos uma 0</b> <b>desigualdade de hipóteses, 0</b>
1633	P	(sim) 00

Apesar da simultaneidade de inscrição, nota-se, no entanto, que nos turnos 1629-1632, o segmento não repetido coincide exatamente com esse que não será conservado (*o mesmo quarto* substituído por *um quarto*).

### 5.2.2.3 As repetições com continuação

As auto-repetições e as hetero-repetições são, portanto, desde que seguidas de qualquer continuação do texto-alvo, sistematicamente interpretadas pelo parceiro como qualificando retroativamente a sequência repetida como aceita, pelo menos como não colocando um problema particular. Em contraste, a nova sequência é recebida como uma sugestão de continuação. Aqui algumas ocorrências desse modelo de reformulação. O primeiro exemplo é uma auto-repetição; todos os outros são de hetero-repetições.

732	P	bom está bem, o que você quer que= eu coloque,
733	M	<b>a os dar,</b>
734	P	<b>professores do primário insistem 0 a os dar' 0</b>
735	M	hum'
736	P	<b>a os dar a nossas crianças'</b>

<sup>13</sup> As formulações que acompanham a inscrição são, aliás, por vezes, fragmentárias de uma forma que lembra o estilo telegráfico.

# Debates em Educação

737	M	hum' 0
584	P	<b>/poderia/ fazer 0 poderia</b>
585	M	hum: s- <b>aparecer'</b>
586	P	<b>aparecer sobre /a primeira página/</b>
1193	P	e a – <b>uma outra vantagem é que um aluno que faz seu trabalho' ESCREVENDO 000 + trabalho'</b>
1194	M	hum'
1195	P	<b>está sempre a par'</b>
1196	M	hum sim hum <b>que faz semp- que faz seu trabalho' está sempre sim a par' da matéria' 0 do curso, 000</b>
639	P	ESCREVENDO <b>visto 0 a 00 sobrecarga'</b>
640	M	hum as: <b>de nossas crianças'</b>
641	P	<b>de nossas crianças na escola'</b>
1805	P	sim 00 <b>está claro' 0 está portanto claro'</b>
1806	M	<b>está portanto claro que há bastante</b>
1807	P	<b>que 0 se quisermos manter os deveres'</b>
1808	M	sim' ESCREVENDO (5) <b>que 0 se quisermos manter 000 +</b>
1809	P	<b>os deveres de casa'</b>
1435	P	ou bem aqui; talvez precisaria colocar alguma= coisa mais c-clará' 0 para se saber que agora se fala ago=ra dos: dos argumentos contra, 0
1436	M	Hum
1437	P	<b>do-/contraria=mente, 0 contraria=mente/</b>
1438	M	<b>/(...) (contraria=mente)/ 0</b>
1439	M	<b>contraria=mente a este a este argumento' não o contraria=/mente' sim'/</b>
1440	P	<b>/sim sim' a/este argumento (...) 000 a este/ argumento'/</b>

O valor de ratificação, que se estende sobre toda a sequência repetida, pode ser explicitamente confirmado, como é o caso em 1196, em que M insere um micro-enunciado parentético de confirmação (*sim*) no meio da sequência repetida. Além disso, os turnos 1806-1807 mostram que o novo segmento (e apenas ele) pode ser imediatamente colocado em causa.

#### 5.2.2.4 As repetições com substituição

Entre os modelos examinados até aqui, apenas aqueles comportando uma continuação fazem o texto-alvo progredir positivamente. Mas, muito de auto- e hetero-continuações são produzidas sem nenhuma repetição. Isso se aplica diferentemente para as substituições. Essas últimas são, com efeito, formuladas

# Debates em Educação

frequentemente com retomadas de uma parte do entorno textual. Eis aqui uma pequena amostra.

1853	P	<b>e de os consagr- e ele concordar'</b>
766	P	sim vamos 0 ficar=
767	M	sim
768	P	passar 0 meia hora 0 por causa de uma frase' 0 BAIXO E RÁPIDO <b>apesar da lei (...) os professores do primário insistem + 000 hum: insistem (4)</b>
769	M	hum: 0 <b>a deixar trabalhar' 0 as crianças em casa, 00</b>
770	P	(PEQUENO RISO) deixar ah eles são muito agradáveis 0 eles deixam trabalhar
771	M	RISOS sim' + <b>a <u>fazer</u> trabalhar/ as crianças'/</b>
582	P	<b>esse título aqui poderia ser'</b>
583	M	hum: <b>sobre /(Paris)/</b>
584	P	<b>/poderia/ fazer 0 poderia</b>
585	M	hum: s- <b>aparecer'</b>
1182	M	<b>uma outra vantagem' é que 0 um aluno que segue regular=mente seu trabalho'</b>
1183	P	ESCREVENDO <b>uma outra 0 vantagem 000 é que 0 que um aluno, +</b>
1184	M	hum'
1185	P	ESCREVENDO (5) +
1186	M	<b>que segue regular=mente, 00 que faz regular=mente seu trabalho' por=q= que se (segue:) 0</b>
734	P	<b>professores do primário insistem 0 a os dar' 0</b>
735	M	hum'
736	P	<b>a os dar a nossas crianças</b>
737	M	hum' 0
738	P	<b><u>em dar, 0</u></b>
739	M	porque temos' aqui o: artigo definitivo' 0 definido

A intervenção 771 é um exemplo de auto-substituição hetero-provocada (pela observação um tanto irônica de P), no qual o segmento substituído (*fazer*) é marcado por uma ênfase de contraste. Mesmo marcando o segmento substituído no último exemplo, em 738.

De modo geral, parece que a operação de substituição tem um efeito parcialmente suspenso sobre a significação habitualmente atribuída à repetição. Portanto, quando há substituição, a repetição que a acompanha tende a perder sua significação fundamental de ratificação e de não ser uma espécie de fazer-valer da

## Debates em Educação

substituição: ela lembra em que âmbito a substituição tem lugar, colocando na obra uma relação figura/fundo (a figura da repetição sendo um tanto mais visível que o fundo sobre o qual ela tem lugar lembrado). Resulta-se que a eventual incompletude da repetição (como *em casa*, linha 769, não retomado em 771; ou *em dar*, linha 738) perde ela também o valor de não ratificação que ela tende a ter habitualmente. Nesse sentido, pode-se dizer que a repetição visa essencialmente contextualizar a substituição. Quanto à grandeza da sequência repetida, ela reflete, em geral, o constituinte sintagmático: proposta infinitiva complementar do verbo *insistem* em 771, proposta relativa em 1186, etc.

O exemplo 1094-1102 ilustra o mesmo modelo, mas com hetero-repetição. Ele comporta duas vezes esse mesmo modelo.

1094	P	<b>aprenderão 0</b>
1095	M	<b>de organizar' 0</b>
1096	P	<b>a organizar'</b>
1097	M	<b>a organizar 0</b> hum:
1098	P	ESCREVENDO & BAIXO (...) + /a/
1099	/M/	/s:/
1100	P	<b>organizar e gerir seu tempo</b>
1101	M	<b>e gerir' tempo e trabalho,</b>
1102	P	<b>tempo e trabalho, 0</b> muito bem /(RISOS)/
1587	M	ESCREVENDO em: <b>o 0 mundo 0 do 0 trabalho' +</b>
1588	P	BAIXO <b>do trabalho +</b>
1589	M	ESCREVENDO <b>hoje, + 00</b>
1590	P	<b>no mundo do trabalho, 0</b> não' 00
1591	M	<b>mundo de trabalho' mundo do tra=</b>
1592	P	<b>do trabalho, 00</b>

Em 1096, a substituição se refere à escolha da preposição. O seu desafio é principalmente gramatical, portanto, normativo. Em 1101, ela concerne a um sintagma nominal, por isso, as escolhas denominativas. Nos dois casos, a substituição dá seguidamente lugar a uma repetição por parte do parceiro (1097 e 1102), repetição correspondente ao modelo que etiquetamos como “repetição simples” e na qual se encontra o valor de ratificação. Em 1098, esta ratificação desencadeia a passagem à inscrição.

## Debates em Educação

Interessante é o trecho 1587-1592. Ainda aqui a substituição diz respeito a uma preposição. Primeiramente, P substitui *do* para *de* em 1588, mas, talvez, sem ter entendido que M disse *de*, como indica o baixo tom de sua intervenção. Ele repete esta substituição em 1590, desta vez marcando no meio da ênfase de contraste, na operação de substituição. Resulta, em seguida, da parte de M uma dupla formulação (1591), explicando a alternativa e verossímil incerteza quanto à preposição a utilizar – alternativa a respeito daquela intervenção de P em 1592 que aparece como uma maneira de decidir.

É raro que a substituição se acompanhe de uma continuação, ou seja, que a reformulação acumule duas operações desse tipo sobre o texto-alvo. Na realidade, tudo se passa como se os diferentes modelos de reformulação estivessem categorizados pelos próprios atores em dois tipos principais:

- de um lado, aqueles que visam induzir uma modificação positiva do texto-alvo, quer dizer, trazer um elemento novo, por adição, substituição ou inserção de um segmento (as repetições com continuação, substituição ou inserção);
- por outro lado, aqueles que visam alterar o estado atual do texto-alvo, mas sem formular especificamente qualquer segmento novo (as repetições simples e as repetições incompletas à direita).

Esta categorização das reformulações sugere que a do primeiro tipo é frequentemente combinada com uma reformulação do segundo tipo, assim como já visto em vários exemplos; enquanto que é raro que duas reformulações do primeiro tipo sejam combinadas juntas em uma mesma formulação (por exemplo, precisamente, uma repetição com inserção e continuação). O fato de que a continuação, a substituição e a inserção tenham um estatuto particular provem, provavelmente, do fato de que essas são operações sentidas como mais importantes sobre o texto, que é, por consequência, preferível de não acumular em uma mesma intervenção. Tem-se aqui, talvez, uma espécie de medida ou limite que se impõe espontaneamente em cada intervenção nesse que traz o texto-alvo em cada uma de suas intervenções.

# Debates em Educação

Chamaremos esses dois tipos de modelos de reformulação, respectivamente, *reformulações principais* e *reformulações menores*.

## 5.2.2.5 As repetições com inserção

As operações de inserção compartilham com as operações de substituição o fato de ser sistematicamente acompanhadas de uma repetição. Como no modelo precedente, a repetição parece aqui principalmente destinada a contextualizar a operação que ela acompanha. Eis três exemplos de inserções, os dois primeiros acompanhados de uma auto-repetição.

1804	M	<b>ele constatou talvez que</b> 0
1805	P	sim 00 <b>está claro' 0 está portanto claro'</b>
1806	M	<b>está portanto claro que há bastante</b>
534	P	era: <b>tentativa'</b>
535	M	<b>tentativa'</b> 0
536	P	<b>mau êxito'</b>
537	M	<b>infeliz=mente hum: /feliz=mente/</b>
538	P	<b>/mau/ sim feli/z=mente/</b>
539	M	<b>/(...)/ 0 feliz=mente: sem sucesso' 0 tentativa de suicídio' 0</b>
540	P	sim
541	M	certamente' 0 <b>hum: feliz=mente: /sem sucesso/</b>
542	P	<b>feliz=mente sem/ sucesso' 000</b>
635	P	ESCREVENDO (4) + <b>(na) imprensa francesa' 0 visto' 0 o:, 0 visto 00</b>
636	M	<b>ao (...)</b>
637	P	<b>na-</b> como se diz a <b>0 a: sobrecarga, 0</b>
638	M	<b>visto</b> hum: sim sim, 0 a <b>sobre (...)</b>
639	P	ESCREVENDO <b>visto 0 a 00 sobrecarga'</b>
640	M	hum as: <b>de nossas crianças'</b>
641	P	<b>de nossas crianças na escola</b>
642	M	hum' 0 <b>no que diz respeito aos deveres de casa,</b>
643	P	<b>a sobrecarga'</b> sim' (no que) <b>se refere</b> ESCRIVENDO 00 <b>no que' 0 se refere' 000</b>
644	M	<b>aos deveres de casa' 00</b> ah 0 não, <b>de nossas crianças'</b>

Em 644, a inserção *de nossas crianças* é, na verdade, uma inserção sem repetição. O sintagma preposicional *de nossas crianças* é uma enunciação independente de *os deveres de casa*, e recupera um esquecimento que M observa

## Debates em Educação

repentinamente após, entre *a sobrecarga* e *no que diz respeito aos deveres de casa*. É interessante observar que P interpreta diferentemente esta inserção (ele a colocará imediatamente após *no que diz respeito aos deveres de casa*), o que mostra bem a importância da repetição para a identificação do lugar sintático onde tem lugar a inserção. Poderia-se ver nesse “mal-entendido” o efeito da distinção entre unidade de trabalho e unidade de enquadramento; mais exatamente, o efeito de “esconderijo” que delimita a unidade de trabalho. A inserção que M tenta em 644 é, com efeito, um tipo de deslocamento inesperado e “em atraso” do esconderijo que define, nesse instante a unidade de trabalho...

Por contraste, as intervenções 539 e 1805, que associam inserção e repetição, não deixam aplanar nenhuma ambiguidade quanto ao sítio sintagmático em que a inserção deve ter lugar. Mas sem repetição, a sequência proposta nessas intervenções poderia ser compreendida respectivamente como *tentativa felizmente mal sucedida de suicídio...* (539), e *está claro, portanto, que...* (1805).

Nos dois exemplos abaixo, a inserção é acompanhada de uma hetero-repetição.

1443	M	<b>é preciso mesmo assim não esquecer que muitos: os pais são: frequentemente'</b>
1444	P	Sim
1445	M	<b>é preciso mesmo/assim'</b>
1446	P	<b>/não/ é preciso'00 não é preciso, 0 mesmo assim/</b>
1447	M	<b>/ESCREVENDO mesmo assim/ não' 000</b>
1448	P	<b>não es/quecer'/</b>
1449	M	<b>não /esquecer'/ 0 que numerosos 00</b>
1012	P	ESCREVENDO <b>argumentam</b> BAIXO (sim se você quer) + 0 <b>argumentam</b> (4) +
1013	M	<b>que:</b>
1014	P	<b>Que</b>
1015	M	<b>que uma criança</b> hum: 00 hum: <b>aprende de ser</b> hum: <b>do trabalho independente</b> 00
1016	P	ESCREVENDO <b>que 0 que uma criança' 000 + que uma criança, trabalhando 00 sozinha' 0 aprenderia a: a independência' 0</b> ou <b>adquiria 0 a independência'</b>
1017	M	sim:

## Debates em Educação

Em 1446, a inserção tem implicações essencialmente gramaticais e normativas. Em 1016, o modelo “hetero-repetição com inserção” apresenta-se sob uma forma bastante específica. Nesse sentido, está ligado estreitamente a uma redistribuição gramatical das informações.

Pode-se, evidentemente, perguntar-se: por que as substituições e as inserções estão intimamente relacionadas à repetição? Talvez, a resposta a esta pergunta esteja no fato que essas duas operações têm em comum serem tipos de *reparos*. Elas consistem, com efeito, em voltar-se sobre uma sequência previamente formulada para corrigir/melhorar e, ressaltam, portanto, o que os linguistas trabalhando sobre o oral chamam, às vezes, de “arrependimento” ou ainda de “retoque”. Notar-se-á que entre as reformulações principais, as continuações, elas, não são de reparos. É, talvez, a razão pelo qual numerosas são as continuações não acompanhadas de uma repetição.

### 5 Balanço

O objetivo desse trabalho era explorar os recursos linguísticos e interacionais levados a efeito por dois corredores na tarefa da redação conversacional. Inclina-mo-nos, especialmente, sobre os episódios ao longo dos quais os participantes formularam alternadamente um fragmento do texto durante a sua elaboração, “empurrando” assim esse texto, intervenção após intervenção, para o seu tornar-se definitivo. Esses episódios, que chamamos *episódios autonímicos*, são o lugar onde se produz a fabricação coletiva do texto. Eles constituem os espaços privilegiados para estudar a maneira pela qual os participantes, construindo o texto, se comunicam sobre o texto. Eles permitem igualmente traçar a forma como os sintagmas do texto são progressivamente desenvolvidos.

Ao longo desses episódios, um dos problemas fundamentais para os participantes é identificar o sentido ou o estatuto da última formulação produzida, relativamente às formulações anteriores. O que equivale a se perguntar continuamente qual (is) transformação (ões) a última formulação produzida opera ou visa operar relativamente às outra (s) formulação (ões). Esse problema induz uma

## Debates em Educação

espécie de jogo conversacional no interior do qual se assiste a emergência de certos princípios de formulação e de certos princípios de interpretação. Esses princípios, que o presente artigo procurou colocar em evidência, constituem um conjunto de recursos formais utilizados pelos formuladores para se restituir mutuamente inteligíveis e significativas às manipulações que eles produzem sobre o texto.

Um modo de fazê-los aparecer é estudar conjuntamente (i) os diferentes modelos de reformulação utilizados pelos redatores nesses episódios autonômicos, assim como (ii) os efeitos desses modelos sobre o tornar-se imediato do texto e da interação. Percebe-se, então, que os princípios seguintes organizam esses episódios:

1. Em primeiro lugar, durante seu vai-e-vem no texto, os corretores parecem trabalhar contrastando dois espaços práticos:
  - um, que é mais estreito e que inclui o ponto mais avançado do texto (*unidade de trabalho*);
  - o outro, que é mais amplo, consistindo essencialmente numa extensão “a montante” do primeiro espaço e inclui esse último (*unidade de enquadramento*).

Esses espaços não existem por eles mesmos; os formuladores os fazem existir por suas ações sobre o texto, definem e os redefinem sem cessar à medida que eles retomam e resolvem os problemas de formulação, decidem inscrever um fragmento, interromper uma inscrição, etc. Mas, sobretudo, o que define esses dois espaços textuais é a significação que certas manipulações encontram sobre as formulações.

2. Assim – é aqui o segundo princípio – no interior da unidade de trabalho, aparentemente não (ou pouco) é significativo retomar ou não retomar, na formulação do texto, os segmentos à esquerda do ponto mais avançado do texto.
3. Em compensação, nesta mesma unidade, a escolha de retomar ou não retomar é altamente significativa à direita, ou seja, até o ponto mais avançado do texto.

## Debates em Educação

O contraste entre esses dois tratamentos é, então, muito sistematicamente interpretado como significando a ratificação (pelo segmento retomado) e a não-ratificação (para o segmento não retomado).

4. Um quarto princípio é que a recuperação “a montante” torna-se significativa quando ela está relacionada a uma mudança de fase de trabalho. No geral, ela é suficientemente importante para mostrar que se estende a esquerda da unidade de trabalho e, assim, define ou redefine uma nova unidade de enquadramento. Os empregos característicos dessa mudança de escala são a releitura para verificação ou a passagem à inscrição.

O trabalho colaborativo na formulação-fabricação do texto implica, assim, a definição de duas unidades práticas, espécies de esconderijos virtuais que cada formulação é susceptível de empurrar para a direita, e cuja extensão pode ser redefinida a cada nova intervenção sobre o texto. Esses princípios são, no entanto, eminentemente “indexicais”, isto é, dependentes de um modo específico de trabalho sobre o texto e de vários fatores contextuais e situacionais. É suficiente, por exemplo, que as formulações do texto acompanhem uma operação de inscrição para que seja atribuída toda uma outra interpretação para a não-repetição. Da mesma forma, observa-se que a própria repetição perde seu valor de ratificação quando a reformulação comporta uma substituição ou uma inserção, ou seja, uma operação caracterizável como uma reparação. Esses diversos tratamentos parecem indicar que os corretores utilizam uma espécie de tipologia prática das diversas manipulações que eles produzem sobre o texto.

### Referências

APOTHÉLOZ, D. Référent sans expression référentielle: gestion de la référence et opérations de reformulation dans des séquences métalinguistiques produites dans une tâche de rédaction conversationnelle. In: NEMETH, E. (ed.). **Pragmatics in 2000: Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference**, Vol. 2. Antwerp: International Pragmatics Association, 30-38, 2001a.

## Debates em Educação

- APOTHÉLOZ, D. Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle: modes d'expansion syntaxique, techniques métalangagières, grandeurs discursives manipulées, etc. In: BOUCHARD, R.; DE GAULMYN, M.-M.; RABATEL, A. (éds). **Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 49-66, 2001b.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.; BILGER, M.; ROUGET, C.; VAN DEN EYNDE, K., Mertens, P. **Le français parlé. Etudes grammaticales**. Paris: Editions du C.N.R.S., 1990.
- BOUCHARD, R. **Les pratiques métalangagières en situation fonctionnelle (production collective de texte écrit)**. Lynx, 37, 97-106, 1997.
- BOUCHARD, R.; DE GAULMYN, M.-M. Médiation verbale et processus rédactionnel: parler pour écrire ensemble. In: GROSSEN, M.; PY, B. (éds). **Pratiques sociales et médiations symboliques**. Berne: P. Lang, 153-173, 1997.
- BOUCHARD, R.; DE GAULMYN, M.-M.; RABATEL, A., (éds). **Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- BRUNER, J.S. **From communication to language: a psychological perspective**. Cognition 3, 255-287, 1974-75.
- BRUNER, J.S. **The ontogenesis of speech acts**. Journal of Child Language, 2, 1-19, 1975.
- BRUNER, J.S. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIERAUT-LE-BONNIEC, G. (éds). **Le langage. Construction et actualisation**. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 69-79, 1984.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U.; GÜLICH, E.; KRAFFT, U. Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In: KRINGS, H.P.; ANTOS, G. (eds). **Textproduktion. Neue Wege der Forschung**. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 219-255, 1992.
- DE GAULMYN, M.-M. Actes de reformulation et processus de reformulation. In: BANGE, P. (éd.). **L'analyse des interactions verbales**. Berne : Peter Lang, 83-98, 1987.
- DE GAULMYN, M.-M. **Types de reformulation et modalités du travail rédactionnel**. Texte d'une communication présentée à Besançon au colloque Répétition – altération – reformulation, 1998.
- DE GAULMYN, M.-M. Processus de reformulation dans des tâches d'écriture collective. In: BERTHOUD, A.-C.; MONDADA, L. (éds). **Modèles du discours en confrontation**. Berne: Peter Lang, 79-96, 2000.
- DE GAULMYN, M.-M. Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle. In: BOUCHARD, R.; DE GAULMYN, M.-M.; RABATEL, A. (éds). **Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 31-48, 2001.

## Debates em Educação

GÜLICH, E.; KOTSCHI, T. Les actes de reformulation dans la consultation La Dame de Caluire. In: BANGE, P. (éd.). **L'analyse des interactions verbales**. Berne: Peter Lang, 15-81, 1987.

GÜLICH, E.; MONDADA, L. **Konversationsanalyse / Analyse conversationnelle. Lexikon der Romanistischen Linguistik**, Band/Volume I, 2, 196-250, 2001.

KRAFFT, U. La matérialité de la production écrite. Les objets intermédiaires dans le chantier d'écriture de Paulo et Méité. In: BOUCHARD, Robert; MONDADA, Lorenza (éds). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005

KRAFFT, U.; DAUSENDSCHÖN-GAY, U. Les rédactions conversationnelles: construire ensemble un modèle de texte. In: GROSSEN, M.; PY, B. (éds). **Pratiques sociales et médiations symboliques**. Berne: Peter Lang, 175-202, 1997.

KRAFFT, U.; DAUSENDSCHÖN-GAY, U. **Systèmes écrivains et répartition des rôles interactionnels**. Studia Romanica Posnaniensia, Vol. 25/26, 199-212, 2000.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. **A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation**. Language, 50, 696-735, 1974.