

## 5. Pressupostos teórico-metodológicos e analíticos na ordem da interação

Conforme discutimos no capítulo anterior, a inclusão da dimensão interacional inaugura uma nova discussão nos estudos da profissão (Sarangi, 2011). Neste capítulo, abordaremos construtos teóricos provenientes de Estudos da Linguagem de ordem sociointeracional que orientam os procedimentos da fala-interação do presente estudo.

É importante adotar, conforme Schiffrin (1994), o modelo de comunicação interacional, em que se assume que os participantes de uma interação exibem e interpretam informações situadas (p.405). Desse modo, a interação permite fazer sentido e interpretar as experiências, construindo um mundo compartilhado de sentidos, dando possibilidade a intersubjetividade.

Segundo a autora, a perspectiva de um modelo interacional possibilita um papel comunicativo maior e mais ativo para o interlocutor (p.401). Nesse modelo, comportamentos verbais e não-verbais - corporais ou vocais - sejam eles intencionais ou não (p.397), comunicam a todo momento na interação, e os participantes constroem sentidos ao interpretá-los.

A autora chama também a atenção para o fato de diferentes conhecimentos gerarem diferentes interpretações na interação (Schiffrin, 1994:401), o que nos remete ao papel da mediadora e seus conhecimentos profissionais. As estratégias discursivas, direcionadas do falante para o recipiente, podem ser inferidas através da observação dos efeitos no interlocutor e não apenas a partir das intenções do falante (p.403). O fato de as mensagens serem compreendidas a partir das suas relações com outras mensagens, através de ações, crenças e situações (p.404), nos faz perceber a riqueza da interpretação dos dados a ser realizada pelos participantes das interações.

Após assumirmos o modelo interacional, são aqui essenciais os princípios da Sociolinguística Interacional, da Análise da Narrativa e da Análise da Conversa, com seus pressupostos teórico-metodológicos e analíticos.

A sociolinguística interacional nos permitirá olhar para o micro-contexto interacional da coconstrução de narrativas entre os participantes (familiares de surdos e fonoaudióloga, no grupo), para as estratégias discursivas e de mediação utilizadas pela fonoaudióloga (com as mães no grupo) e para as estratégias

discursivas utilizadas pelos familiares para interagir com as crianças surdas em casa, a partir do discurso dos familiares.

A Análise da Narrativa (Norrik, 2000; Garcez, 2001; Bauman, 1986; Hsieh, 2004; Riessman, 1993; Bruner, 1990; Bastos, 2004 e 2008) é importante enquanto perspectiva de estudo da *performance* narrativa, da construção e coconstrução, e de sua relação com a construção identitária. Essa perspectiva possibilita a interpretação da produção de sentidos em relação ao mundo realizada pelos participantes no grupo e de suas construções identitárias. Além disso, através das narrativas em interação, podemos alterar nossas perspectivas em relação aos acontecimentos e em relação aos nossos papéis sociais estabelecidos ou em construção.

A Análise da Conversa (Psathas, 1995; Sacks, 1972, 1984) nos permite um olhar micro sobre a organização estrutural da comunicação face-a-face. Nessa perspectiva, se assume que o conhecimento que os usuários têm da língua, assim como o contexto, fornecem subsídios para a compreensão da organização estrutural da interação entre os interlocutores. A noção de coconstrução da interação pelos participantes é importante para este trabalho, que busca explicar a participação das mães e da mediadora no grupo focal. A ideia de que os participantes em uma conversa se orientam por sequências de ações e de que, portanto, o turno de um interlocutor projeta uma próxima ação do outro participante da interação (Gago, 2002:93), também nos instrumentaliza nesse estudo.

Todas essas perspectivas fornecem categorias de análise que permitem estudar a micro organização das interações, no contraponto com a ordem social das profissões e, em especial, da mediação. Como já foi abordado em itens anteriores, as abordagens micro e macro, tanto interacional como social, são complementares, visto que o “discurso é a linguagem em contexto, em uso em situações sociais” (Pereira, 2009:542).

A seguir, detalhamos então alguns princípios norteadores das abordagens da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982; Pereira, 2002) no item 5.1, da Análise da Narrativa (Norrik, 2000; Bauman, 1986; Riessman, 1993; Bruner, 1990) no item 5.2 e da Análise da Conversa (Sacks, 1972 e 1984; Garcez, 2001) no item 5.3.

## 5.1 Sociolinguística interacional

Aspectos teóricos da Sociolinguística Interacional (SI) (Gumperz, 1982; Goffman, 2002; Tannen e Wallat, 2002) são revisitados, através de conceitos como pistas de contextualização, posicionamento e enquadres, que possibilitam a análise da interpretação situada, na interação.

Através dos construtos teóricos da SI, podemos olhar para a organização local (micro-social) da interação entre os participantes do grupo de familiares, entre os familiares e entre os familiares e a mediadora; estudar o micro-contexto interacional do grupo; analisar as estratégias discursivas e de mediação utilizadas pela fonoaudióloga (com os familiares no grupo) e as estratégias discursivas utilizadas pelos familiares para se posicionarem durante as interações com o grupo de familiares, no qual construímos e negociamos significados (Goffman, 2002; Gumperz, 1982).

A SI poderá instrumentalizar esse estudo, principalmente, através dos conceitos de estruturas de expectativa – enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação (Tannen e Wallat, 2002) -, estrutura de participação, pistas de contextualização e *footing* (Goffman, 2002).

A noção de enquadre foi introduzida por Bateson (2002:98-101), na psicologia, para indicar a necessidade de referência à metamensagem do enquadre para que qualquer elocução seja compreendida. O autor afirma que enquadrar os eventos faz com que os participantes direcionem seu foco de atenção ao que é relevante para a interação em curso, focalizando determinados elementos contextuais. A partir das instruções fornecidas pelo enquadre, delimita-se o que é figura e o que é fundo na mensagem, assim como o que deve ser levado a sério ou como brincadeira no discurso, pois “O próprio enquadre se torna, então, parte do sistema de premissas” (Bateson 2002:98).

Goffman insere a noção de enquadre no âmbito da sociologia, focalizando seu aspecto situacional, usando o termo ‘enquadre situacional’, para se referir a como os participantes interpretam a atividade em curso. Tannen e Wallat (2002) utilizam a noção de enquadre na análise do discurso, agregando-lhe o aspecto interacional, e passando a usar o termo ‘enquadre interativo’, para referir-se “à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem” (Tannen e Wallat, 2002:189).

Os enquadres interativos, princípios dinâmicos que organizam o discurso, são entendidos pelas autoras enquanto estruturas de expectativas, como "a definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada." (Tannen e Wallat, 2002:188). As autoras explicam que, para compreender qualquer elocução, os participantes da interação devem saber o enquadre na qual a elocução está sendo encenada, se é uma piada ou uma discussão, por exemplo.

Como mostram Ribeiro e Pereira (2002:62) "Informações contextuais e, sobretudo, nossa interpretação sobre elas, são importantes na construção da mensagem e da metamensagem do que ocorre no *aqui* e no *agora* da interação". Assim, o conhecimento da organização interacional parte da competência do usuário da língua e o contexto orienta a interação face-a-face, coconstruída pelos participantes.

Goffman (2002) introduz o termo *footing*, com o qual desdobra o conceito de enquadre. O *footing* pode ser entendido como "O alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção social do participante" na fala em interação (Goffman, 2002:113), pois diz respeito ao modo como "os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais, ou "alinhamentos" que constituem os eventos" (Tannen e Wallat, op. Cit.:189).

O alinhamento é um conceito que possui dois planos de sentido (Garcez e Osterman, 2002: 257,258). Há o alinhamento físico, que envolve relações corporais e espaciais entre os participantes, como direcionamentos do rosto ou do olhar, que podem exercer diversas funções interacionais. Através do direcionamento do olhar ou de outras pistas não-verbais, um participante pode, por exemplo, selecionar outro para falar em seguida "Ao olhar para um ouvinte quando termina de falar, o falante indica sua expectativa de uma reação." (Philips, 2002:28). Há, também, o alinhamento contextual (Garcez e Osterman, 2002), que diz respeito ao modo como os participantes se apresentam e se qualificam em relação aos outros e como refutam ou ratificam o discurso uns dos outros.

Paralelamente, o alinhamento pode determinar a estrutura de participação na interação, ou seja, a configuração interacional entre os participantes de uma interação. A estrutura de participação envolve as posições interacionais que cada participante assume em determinado enquadre interacional, em relação aos outros participantes, se relacionando com os direitos de fala de cada participante e com

os formatos de produção possíveis, e pode variar de acordo com os objetivos do evento. Um participante pode ser ratificado ou não (Goffman, 2002) no papel discursivo de animador ou interlocutor, narrador ou recipiente (Bastos, 2005), desempenhados em uma interação.

As mudanças de *footing* podem provocar mudanças de enquadre, e são assinaladas por pistas de contextualização (Gumperz, 2002), que envolvem traços linguísticos (alternância de código, estilo); paralinguísticos (pausas, hesitações); prosódicos (entoação, tom); ou não verbais (olhares, gestos, fechar um livro, levantar da mesa de reunião), utilizados para construir sentido na interação. Uma mudança no estilo utilizado – mais ou menos formal –, por exemplo, pode indicar a construção de diferentes enquadres na interação.

Como mostra Goffman (2002), é comum ocorrerem diversas mudanças de *footing* durante uma dada interação. Em geral, mesmo interações de negócios costumam se iniciar com uma “conversa informal” envolvendo assuntos gerais ou considerados importantes para o outro (saúde, família etc.). A mudança de enquadre envolverá uma mudança de *footing* assinalada frequentemente por alterações prosódicas de tom e volume de voz, por exemplo.

“Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos.” (Goffman, 2002:113)

O conceito de esquemas de conhecimento, além dos enquadres interativos, pode ser entendido como as “expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo” (Tannen e Wallat, 2002:189). Segundo as autoras, os esquemas são informações pressupostas necessárias à compreensão de qualquer discurso, pois

“mesmo o significado literal de uma elocução só pode ser entendido em relação a um modelo de conhecimento anterior (...) a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo.” (Tannen e Wallat, 2002: 189,190).

Para Tannen e Wallat (2002), os esquemas podem ou não ser compartilhados pelos participantes de uma interação, e uma discrepância nos esquemas pode gerar uma mudança de enquadres ou uma percepção diferenciada entre os participantes

em relação ao enquadre interativo em curso. Como mostra Tannen (1993:16), enquadres e esquemas são assim estruturas de expectativas, e estão na base da experiência de mundo de cada um de nós, de acordo com a combinação de culturas a que estamos expostos.

Essas estruturas de expectativas organizam nosso conhecimento sobre o mundo, e são usadas para interpretar e relacionar informações, eventos e experiências novas. A experiência funciona como um conhecimento organizado, gerando expectativas sobre o mundo. As expectativas possibilitam a percepção e a interpretação de eventos, e também influenciam as percepções de acordo com o modelo provido por elas (p.21).

Os conceitos de esquemas de conhecimento e de enquadre serão importantes na análise da interação entre as mães e entre a mediadora e as mães, visto que a interpretação das experiências compartilhadas no grupo dependerá dos esquemas de conhecimento de cada participante. Para Tannen (1993:41), estruturas de expectativas mediam a percepção e a narração de eventos. Além disso, essas expectativas operam em vários níveis, desde o nível da atividade até ideias sobre episódios, ações, objetos e pessoas.

Os esquemas de conhecimento representam uma visão cognitiva, pois esse construto teórico deriva de estudos da psicologia cognitiva. As autoras afirmam, no entanto, que todas as estruturas de expectativa são dinâmicas, o que Ribeiro e Pereira (2002:61) reforçam ao dizer que “Os esquemas de conhecimento funcionam, junto aos enquadres interacionais, assim como um outro princípio organizador do discurso (Ribeiro, 1991<sup>1</sup>), co-operando na construção do enquadre (...) que se estabelece na interação”.

Essa característica dos esquemas de conhecimento é muito importante para este estudo. O fato de os esquemas estarem a todo momento se atualizando, a partir das novas experiências a que somos expostos e a partir das interações nas quais nos engajamos, possibilita que o grupo se constitua como um espaço de práticas discursivas privilegiado para a coconstrução de aprendizados, trocas de conhecimentos, experiências e mudanças de posicionamento em relação a acontecimentos e conceitos sobre a surdez.

Por outro lado, os esquemas de conhecimento podem também selecionar um

---

<sup>1</sup> RIBEIRO, B. T. Papéis e alinhamentos no discurso psicótico. Cadernos de Estudos Linguísticos, n°20, p.113-138, jan/jul 1991.

interlocutor ratificado. Isso ocorre por que o conhecimento compartilhado interfere na “compreensão da elocução por parte do ouvinte, ela também afeta a sua capacidade de produzir respostas que demonstrem compreensão do que foi dito.” Philips (2002:30).

Procuraremos utilizar o arcabouço teórico da SI nos dados gerados para análise, para perceber pistas de contextualização, mudanças de *footing* entre os participantes, identificar enquadres construídos nas atividades que possam nos ajudar a compreender o funcionamento do grupo e observar o formato de produção dos enunciados. Visamos uma melhor compreensão da configuração interacional e da estrutura de participação de cada interação. O conceito de esquemas de conhecimento poderá auxiliar a análise na medida em que forem revelados esquemas de conhecimento diferenciados entre os participantes e na medida em que os esquemas de conhecimento possam ser alterados, longitudinalmente, através da participação no grupo.

## 5.2 Análise da Narrativa

A análise da narrativa possibilita a reconstrução da história de vida das pessoas (Linde, 1993), além de narrativas de experiência pessoal (Labov, 1972), e um melhor entendimento, por parte dos profissionais da saúde, da complexidade das experiências envolvidas com os usuários dos serviços de saúde e de contextos e processos terapêuticos (Rice e Ezzy, 1999).

Com a “virada narrativa”, a análise da narrativa penetrou em diversos campos de estudos das ciências humanas e se tornou relevante para o estudo de diversas práticas profissionais (Riessman, 2003). Encontramos na Análise Narrativa (Riessman, 2003) um meio produtivo para compreender melhor como se dá a coconstrução interacional da experiência social de criar crianças surdas. Ao narrar e vivenciar narrações de familiares, os participantes do grupo podem ressignificar conjuntamente os acontecimentos da vida cotidiana e recriar as visões sociais sobre a surdez, sobre o papel interacional do familiar e dos profissionais de saúde e educação junto às crianças surdas, sobre as expectativas em relação ao desenvolvimento dessas crianças, entre tantas outras.

Riessman (2003), que trabalha com sociologia médica, traz exemplos de **modelos de análise** narrativa extraídos do campo da saúde e ressalta que

diferentes abordagens podem ser combinadas e as fronteiras entre elas são difusas. Nas **análises temáticas**, que enfatizam o conteúdo do texto, a concepção de linguagem assumiria relação direta entre linguagem e significado, com a língua sendo vista como recurso e não como tópico de investigação. Desse modo, o *corpus* seria agrupado com base em elementos comuns entre eventos e participantes.

Já em **análises estruturais**, como as de Labov, a ênfase é no modo como se narra, selecionando recursos particulares para persuadir (Riessman, 2003). A língua, além do conteúdo, é tomada como objeto de investigação. A função das cláusulas na narrativa é analisada, requerendo análise detalhada de aspectos sintáticos e prosódicos, útil para estudos de caso e para comparar várias realizações de uma mesma narrativa. Porém,

“a aplicação estrita da abordagem estrutural pode descontextualizar narrativas por ignorar fatores históricos, interacionais e institucionais. Cenários de pesquisa e relações restringem o que pode ser narrado e molda a forma como uma história em particular se desenvolve.” (Riessman, 1993:4)

É importante que tenhamos em mente a necessidade de ir além da abordagem estrutural da narrativa. Narrativas são construídas para uma audiência específica, em prol de determinados propósitos comunicativos. Para Riessman (2003), **análises interacionais** passam a focalizar o processo dialógico entre o narrador e a audiência, sem, no entanto, abandonar o conteúdo temático e a estrutura da narrativa. O interesse se volta para a narração como processo de coconstrução, onde o significado é criado colaborativamente com a audiência. Assim, o cenário em que a narrativa de experiência pessoal ocorre, uma instituição de saúde, por exemplo, se torna relevante para a análise, visto que o narrador e o mediador participam juntos da conversa. As transcrições passam a incluir todos os participantes da interação, além de aspectos paralinguísticos.

Finalmente, nas **análises performativas**, o interesse se estende e a narração passa a ser vista como a *performance* de alguém que envolve e persuade a audiência através da linguagem verbal e não-verbal, ou seja, alguém que age socialmente através do narrar. Diferentes características podem ser analisadas, tais como permissões para narrar, posicionamentos e discurso relatado entre personagens, respostas e interpretações da audiência. É apropriado para estudos sobre práticas comunicativas e construção de identidade em relação a “como



narradores querem ser vistos, e como precisamente eles envolvem a audiência na construção de suas identidades” (Riessman, 2003:5).

“Narrativas não refletem, mas refratam o passado. Imaginação e interesses estratégicos influenciam como os narradores escolhem conectar os eventos e torná-los significativos para os outros. Narrativas são úteis em pesquisa precisamente porque narradores interpretam o passado ao invés de reproduzi-lo como aconteceu. As “verdades” dos relatos não estão em suas representações fiéis de um mundo passado, mas nas conexões inconstantes que eles forjam entre passado, presente, e futuro. Eles oferecem ao narrador um meio de re-imaginar vidas (como narrativas fazem por nações, organizações, grupos étnico/raciais, entre outros, formando identidades coletivas).” (Riessman, 2003:6).

O estudo das performances narrativas se relaciona diretamente com o estudo do significado das ações sociais (Harré et. al., 2009). A teoria do posicionamento considera que o significado dos é construído a partir da introdução na cultura local, numa situação sócio histórica característica, num contexto determinado, num domínio moral específico. Assim, análises performativas das narrativas podem iluminar a perspectiva dos personagens, com base nos significados que as pessoas identificam nas ações de outras, assim como pelos significados que atribuem as suas próprias ações (Harré et. al., 2009:6).

Harré et al (2009) mostram que, através de narrativas, pessoas destacam seus conceitos e princípios, que usualmente se mostram como crenças e práticas envolvendo direitos e deveres, restrições e oportunidades de ação. Pessoas se posicionam por meio de histórias, com base em afirmações sobre atributos pessoais relevantes e evidenciando significados que atribuem a atos sociais. Deste modo, podemos interpretar suas motivações, crenças e sentimentos, através das circunstâncias, analisando suas narrativas. Para os autores, direitos e deveres são distribuídos em padrões mutáveis, produzidos por atos de posicionamentos, na medida em que as pessoas se engajam em ações, que são componentes significativos das narrativas (p.7,8). Posicionamentos, por sua vez, são constituídos por direitos e deveres atribuídos, adotados ou reivindicados, através do uso do discurso (p.8).

“Posicionamentos são aglomerados de crenças sobre como direitos e deveres são distribuídos no curso de um episódio de interação pessoal e as práticas consideradas certas em que a maioria destas crenças são concretamente realizadas. Posicionamentos são mais frequentemente, mas não simplesmente, imanentes das práticas cotidianas de um grupo de pessoas. O analista dos posicionamentos exhibe as posições que parecem ter sido imanentes numa interação” (Harré et. al., 2009:9)

Nos interessa particularmente nesta pesquisa compreender a relação entre as práticas vivenciadas pelas pessoas e a formação de crenças e posicionamentos. Segundo os autores, posicionamentos se relacionam com a “paisagem” moral local, que consiste em práticas como notar ou ignorar pessoas, lhes dar tarefas e elogiá-las, por exemplo. Podemos extrair posicionamentos de cada uma dessas práticas (Harré et. al., 2009:9), interpretando as narrativas das pessoas.

É importante ter em mente que posicionamentos são locais, momentâneos e efêmeros, pois acontecem no curso da interação (Harré et. al., 2009:10). Para nós, é muito relevante essa afirmação, já que mudanças de posicionamento podem alterar o significado das ações que as pessoas realizam, modificando, também, as linhas das histórias que são construídas num encontro (p.10). Além disso, por entendemos que devemos nos ocupar não do que a pessoa fez, mas do que ela é capaz de fazer, pensamos que devemos iluminar o enquadre dentro do qual as pessoas agem (p.9), buscando reflexividade e conscientização.

“Pessoas atribuem, adquirem ou até mesmo aproveitam posicionamentos via uma variedade de atos prévios, implícitos e explícitos que, nos mais abertamente "racionalis" atos de posicionamento, são baseados em características pessoais, reais ou imaginárias. O resultado pode ser positivo ou negativo, apoiar ou contestar uma reivindicação de um direito, exigir ou recusar a atribuição de um dever” (Harré et. al., 2009:9)

Consideramos importante incluir aqui a proposta de Fabrício (2011) de análise de interações face-a-face com base em níveis de produtividade do discurso. A autora identifica e descreve as produtividades interacional; (inter)subjativa; social e educacional. A produtividade interacional (Fabrício, 2011) diz respeito à presença de coconstrução da ordem social entre os participantes do grupo; à negociação conjunta de regras; à geração de corresponsabilidade; ao poder e autoridade compartilhados na interação, demonstrando relações horizontalizadas; mutualidade, que se constitui como a possibilidade de compartilhar discursivamente fazeres e decisões.

Já a produtividade (inter)subjativa (Fabrício, 2011) seria caracterizada por evidências de autogovernamento, o que poderia ser relacionado à agência e também pelo de senso de pertencimento e confiabilidade mútua no grupo. Pertencimento envolveria presença de escuta do outro, evidenciando o reconhecimento do saber do outro; parceria, ou identificação entre os participantes; responsabilidade, cuidado e zelo consigo e com o outro. Para

Shiffrin (1994), a intersubjetividade se relaciona ao compartilhamento de conhecimentos ou experiências (p.389), o que corrobora com o conceito de produtividade (inter)subjativa de Fabrício.

A produtividade social, para (Fabrício, 2011), está relacionada a pistas de planejamento e de preocupação com efeitos e consequências de nossas ações discursivas. Finalmente, a produtividade educacional (Fabrício, 2011) é o aspecto que indica condições de possibilidade de aprendizagem. Aspectos interacionais como corresponsabilidade e autoridade partilhada e aspectos intersubjetivos como senso de pertencimento, confiabilidade e cuidado seriam importantes para identificar a produtividade educacional.

O conceito de produtividade nos permite observar, na interação entre mães e mediadora, momentos que foram produtivos para o grupo ou momentos em que a mediadora ou outros participantes evidenciaram um agir social ou educacionalmente produtivo, construtivo para a interação ou para o estabelecimento de intersubjetividade.

Cientes do aspecto performático e do potencial transformador dos encontros/práticas/narrativas, passamos agora ao estudo da estrutura das narrativas. Labov (1972) identificou na estrutura da narrativa os seguintes componentes: resumo (componente opcional que introduz o tema, indica sua reportabilidade e participa da negociação da alocação de turno narrativo); orientação (descreve tempo, lugar e circunstâncias); ação complicadora (componente principal - constituída por orações em pretérito perfeito seguindo a sequência temporal de eventos específicos); avaliação (indica o ponto da história, ou sua mensagem); resolução; coda (componente opcional que recapitula o ponto da história, introduz questões, marca o fim da narrativa, transfere o turno).

Segundo Labov e Waletzky (1967:21-23 apud Sá, 1999:61), as verdadeiras orações narrativas são as independentes, aquelas temporalmente ordenadas e que obedecem a uma ordem fixa, já que a inversão da ordem modificaria a interpretação semântica original. Orações que se deslocam livremente ao longo de todo o relato e que, comumente descrevem circunstâncias em que ocorreram os acontecimentos, são as livres. Orações narrativas e livres realizam duas funções da narrativa respectivamente: recapitular os acontecimentos ordenados temporalmente e expressar a avaliação, indicando o objetivo da história.

Nas palavras de Labov (1972:366 apud Sá, 1999:62), avaliação “é o meio

usado pelo narrador para indicar o fulcro de interesse da narrativa, sua *raison d'être*: por que ela foi contada, e aonde o narrador está querendo chegar.”.

A avaliação confere reportabilidade à narrativa. Esse componente “contém informação sobre sua carga dramática, seu clima emocional” (Bastos, 2004), sendo o componente de maior carga subjetiva. Assim, a avaliação se torna um componente muito importante em uma narrativa se entendemos que ao relatar o narrador também revive os acontecimentos e que a experiência é reavaliada cada vez que uma história é contada (Norrick, 2000).

Para Labov (1972), há várias formas de realizar avaliação numa narrativa, seja ela explícita (externa) ou encaixada. No caso da avaliação encaixada, ela pode vir através de uma ação avaliativa ou suspensão da ação.

“Quando a seqüência descritiva se refere a ações, a impressão é de que não há interrupção da narração, e não se percebe o retardamento no desenrolar dos acontecimentos, o que ressalta o caráter representado ou dramatizado da descrição.” (Sá, 1999:63)

Para Sá (1999), a descrição, composta por orações livres, antecede a seqüência de acontecimentos, constituindo a seção de orientação. Sua função principal pode ser fornecer o quadro da história (espaço, tempo, personagem), mas pode construir avaliação, atribuindo qualidades e informando sentimentos e julgamentos do narrador.

Sá (1999) chama atenção para referências feitas para propiciar avaliações, quer dizer, algumas características ou ações dos personagens são mencionadas para possibilitar avaliação. A autora comenta que “microações sucessivas formam uma macroação” e mesmo que haja transmissão de informação, o que frequentemente move os narradores é o propósito de chamar a atenção para um aspecto da narrativa, valorizar a sua história e evidenciar um ponto de vista, ou seja, avaliar.

“Através dos comentários descritivos que o narrador oferece aos ouvintes uma experiência mais vívida e envolvente dos acontecimentos que está contando, visando não só representar um estado de coisa, mas desenvolver um argumento e levar o interlocutor a construir o ponto da narrativa. Assim, narrativas servem de argumento para teses que estão sendo construídas (Sá, 1999:63).

As orações restritas que descrevem objetos podem deslocar-se mais livremente por quase toda a narrativa, tornando-se por vezes difícil diferenciá-las

das orações livres. Já nas descrições de ações, talvez por estarem muito próximas da natureza das orações narrativas, é pequena a margem de deslocamento.

Além disso, a avaliação encaixada pode ser realizada pelo uso de intensificadores (gestos, vogais prolongadas, quantificadores, repetições), comparações (negativas, modais, falas sobre o futuro, perguntas, imperativos), correlações (verbos progressivos), ou explicações (porque...). Nesse tipo de avaliação, são utilizados diversos recursos linguísticos como intensificadores lexicais e marcas de expressividade fonológica e prosódica (alterações no ritmo da fala, mudanças no tom de voz e outros supracitados). Para Sá (1999:62), o uso de sinônimos também confere caráter avaliativo.

As orações restritas, que “nem são livres nem ordenadas temporalmente no sentido estrito” (Labov e Waletzky, 1967:23 apud Sá, 1999:61), tem possibilidade limitada de deslocamento sem alterar a interpretação semântica. Essas podem ser orações explicativas, que descrevem elementos “a descrição funciona aqui como uma espécie de aparte, que ressalta o ponto de vista do contador” (Sá, 1999:62).

Para Sá (1999:61), também podemos realizar avaliações através de descrições, aqueles “segmentos textuais que contém um conjunto de denominações hierarquizadas, composto por orações restritas ou livres e que apresenta as características de um objeto, expressa sentimentos ou representa ações”. A descrição é multiforme pode ser realizada através de diversos mecanismos linguísticos e artifícios retóricos (Sá, 1999:62).

A mudança dos tempos verbais, por exemplo, pois elementos referenciais têm verbos no perfeito, enquanto comentários avaliativos apresentam verbos no imperfeito (Sá, 1999:62). O uso do imperfeito viria na seção de orientação ou na de complicação (núcleo), caracterizando descrições que veiculam avaliações, a não ser nos casos em que se descrevem ações.

Descrever ações permite construir elementos ausentes (implícitos), como por exemplo a maneira de agir e pensar de personagens que executam ações (Sá, 1999:63). Em vez de descrever personagens apresentando suas propriedades, o narrador pode caracteriza-los descrevendo suas ações. Sendo por vezes minucioso na descrição de ações supostamente realizadas pelo personagem, o narrador pode estar o avaliando. Pormenores da sequência de ações, que poderiam ser inferidos e portanto são aparentemente dispensáveis, ganham importância na medida em que opõem ações esperadas à ações criticáveis ou inesperadas (Sá, 1999).

A possibilidade de avaliar indiretamente um personagem ou evento evidencia a importância do uso da fala relatada nas narrativas. Segundo Goffman ([1979] 2002: 141), “quando, em vez de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso footing”. Assim, outra forma intermediária de avaliação seria o uso da fala relatada (Tannen, 1989), recurso avaliativo que funciona como estratégia de envolvimento e pode ser considerado diálogo construído.

“Se na vida cotidiana o uso do discurso direto é tomado como reprodução “fiel” de falas anteriores, uma análise que descole a experiência do relato pode nos mostrar a dimensão construída do que é relatado” (Bastos, 2004:125).

Porém, para Oliveira (2010), a fala relatada é um recurso tão eficaz na performance que os diálogos do evento narrado recriam a ação dos personagens, conferindo envolvimento e veracidade à narrativa. Ela complementa “É como se dissesse aos seus ouvintes: “Isso, de fato, aconteceu, e essas palavras comprovam isso”.” (Oliveira, 2010:124).

Bastos também considera a fala relatada como um recurso avaliativo indireto de destaque, e expõe exemplos de como esse recurso pode se apresentar através de formas variadas:

“criação de diálogos, que incluem desde relatos de pensamentos (“ai meu Deus, é agora!”, “eu não posso rir”, “o carro não pode morrer”), ordens ... (“faz cara de sério”, “não ria”), falas hipotéticas (“documento, cidadão”). (Bastos, 2004:125).

A autora mostra usos que narradores podem fazer de recursos avaliativos diretos, mas também indiretos, de diversos tipos.

“O narrador pode, a qualquer momento, suspender o fluxo de sua narrativa e explicitar seu estado emocional, dizendo que a briga a que assistiu “foi um horror, fiquei morrendo de medo”. Ou então, o narrador pode transmitir a carga dramática sem interromper o fluxo narrativo, utilizando-se de recursos linguístico-discursivos como intensificadores lexicais (“uma briga muito feia”), fonologia expressiva (alongar vogais: “uma briga muuuiiito feia”; acelerar ou diminuir o ritmo da fala; aumentar ou abaixar o volume da voz), repetições (“uma briga muuuiiito feia, mas muuuiiito feia mesmo”).” (Bastos, 2004:120)

Em seu *corpus*, Bastos (2004) ainda exemplifica alguns usos que narradores podem fazer de recursos avaliativos indiretos, de diversos tipos.

“inclusão de detalhes (um Chevette rosa, boné, chinelo, carteira da universidade), padrões rítmicos repetidos (“eu gosto de dirigir descalço, me amarro em dirigir descalço”), imagens (“alívio como se estivesse chupando bala halls”). (Bastos, 2004:125).

Indo além da análise estrutural da narrativa e da preocupação com a reportabilidade da estória, podemos analisar a organização das ações sociais realizadas através do discurso. Nem sempre, são encontradas no *corpus* de transcrições de interações face-a-face narrativas canônicas, ainda que o conteúdo do discurso possa ser de grande interesse para a análise de determinado fenômeno de estudo.

O estudo das pequenas narrativas (Bamberg, 2006) pode ser de grande interesse para a análise de determinado fenômeno de estudo, a interpretação de pequenas narrativas é também realizada. Em geral, nas interações conversacionais em cenários cotidianos as pessoas contam pequenas histórias que não necessariamente tematizam o falante, sua história de vida ou eventos por ele vivenciados (Bamberg, 2006). Segundo Bamberg (2006), os temas dessas narrativas costumam ser mundanos e frequentemente nem são particularmente interessantes e contáveis. De fato, nem sempre tais narrativas são ao menos reconhecidas como histórias pelos interlocutores (Bamberg, 2006).

Segundo Bastos (2008), narrativas pequenas podem estar mais ou menos próximas do modelo de Labov e é necessário utilizarmos um critério mínimo para considerar a existência de uma narrativa. Esse critério seria a presença de pelo menos dois eventos em sequência temporal, não necessariamente articulados sintaticamente em orações independentes ou com verbos de ação no passado (Bastos, 2008).

Ao narrar não apenas revivemos o passado, mas falamos da vida como um todo, através de relatos breves de diversos tipos. O critério utilizado por Bastos (2008) possibilita a análise de narrativas hipotéticas, por exemplo, discursos que possibilitam a apreensão de projetos e de representações sociais através do discurso.

Narrativas de projeção (Georgakopoulou, 2006) constroem sonhos, futuros, possibilidades, evidenciando projetos, sendo mais comum construirmos histórias sobre eventos futuros próximos em conversas em grupo (p.246). Assim como nas histórias sobre o passado, as narrativas de projeção são ordenadas temporalmente e podem apresentar conexões intertextuais entre si. Frequentemente, o enredo

consiste em planejar eventos e interações verbais (p.247). É comum também nos remetermos à histórias já compartilhadas anteriormente na interação (Georgakopoulou, 2007 apud Bamberg e Georgakopoulou, 2008), relacionando nosso passado recente com o futuro próximo, buscando construir nexos entre eventos (Bastos, 2008). Assim tanto memórias como projetos estariam em constante resignificação em nosso discurso. Segundo Georgakopoulou (2006), a relação entre realidade e possibilidades nem sempre é retrospectiva, mas muitas vezes prospectiva.

“é possível que o que não aconteceu ainda (...) seja avaliado com base na realidade de eventos anteriores (e.g. referências) que funcionam como pontos de vista interpretativos” (Georgakopoulou, 2006:252).

Através da análise das performances narrativas, poderemos alcançar um entendimento mais aprofundado das compreensões locais e particulares dos eventos relevantes para a análise que podem estar relacionadas a fatores situacionais. Cada um de nós busca na interação transmitir uma imagem positiva de si, com base em atributos valorizados socialmente. Assim, por meio de histórias evidenciamos posicionamentos ideológicos e construímos identidades, bem como explicitamos valores dos grupos dos quais pertencemos ou buscamos pertencimento. Performance, nas palavras de Bauman, seria:

“uma forma de falar, a essência de que consiste o pressuposto da responsabilidade com uma audiência para a demonstração da habilidade comunicativa, destacando o modo como a comunicação ocorre, para além de seu conteúdo referencial” (Bauman, 1986: 3).

Ou seja, compreensões relevantes para a análise que podem estar relacionadas a fatores como os papéis e as identidades dos participantes; a sequência de ações que constrói o cenário do evento; os modos expressivos empregados na performance; as regras e estratégias sócio interacionais para a performance e para sua avaliação e interpretação (Bauman, 1986:3-4). Ao narrar podemos obscurecer, esconder, confundir, explorar, questionar os eventos, mantendo a compreensibilidade e a coerência dos eventos aberta a questionamentos (Bauman, 1986), ou seja, através do ato de narrar podemos realizar diversas funções interacionais.

Bamberg (2006) considera que não devemos nos esquecer da função das histórias na interação. Para o autor, as pequenas histórias são interessantes pois



através delas os narradores fazem coisas na interação. Hoje há muitos estudos sobre o que está sendo feito na interação ao narrar (Bastos, 2005). Bastos (2005) também evidencia que ao contar histórias construímos sentidos em relação a quem somos e ao mundo. Analisando narrativas podemos compreender como as pessoas constroem em interação suas identidades e a ordem social que as cerca (p.75).

Norrick (2000) mostra que narramos para assegurar o interesse do ouvinte; obter controle do piso conversacional; assegurar a compreensão do interlocutor sobre algum tópico. Segundo o autor, para compreendermos as estratégias do narrador, devemos fazer uma micro análise da contagem da história e de sua integração turno-a-turno (Norrick, 2000:4). A micro análise seria necessária para descrever o significado de cada um dos seguintes fenômenos interacionais: abertura e fechamento convencionais (Sacks, 1972), disfluências (falsos começos com corte abrupto, recomeços ou autocorreções), hesitações, repetições, diferenças entre contagens e recontagens. Tais fenômenos funcionam como aspectos organizacionais nas histórias, atribuem coerência; geram envolvimento; facilitam verbalização e recordação; fornecem tempo de planejamento; focalizam a atenção, segmentando a história em seções e reforçando avaliações; organizam a performance de histórias; contribuem para a compreensão e guiam a interpretação de histórias (Norrick, 2000).

Como pontua Sacks (1974), a narrativa conversacional se apresenta configurada em uma estrutura sequencial tripartida. Inicialmente, um prefácio é produzido demonstrando a necessidade de um turno mais longo. Em seguida, a audiência solicita a narração, autorizando o turno diferenciado. Por fim, a história é contada na fala-em-interação. Durante a narração na fala-em-interação também é bastante comum que as histórias sejam coconstruídas, com diversos participantes colaborando com o processo de construção da narrativa conversacional (Norrick, 2000; Sacks, 1984).

Em cenários espontâneos ou institucionais, nos quais surgem narrativas durante conversas com audiências específicas, podemos visualizar as funções pragmáticas das histórias, seus pontos, ou seja, o porquê de serem construídas. No grupo de familiares, a análise das narrativas, suas performances e inter-relações se constituem para nós um foco privilegiado de atenção, devido ao processo de negociação e construção de significados e às relações entre performances narrativas (Norrick, 2000; Garcez, 2001) e sua relação com a construção identitária

(Bauman, 1986; Hsieh, 2004). Sabemos que através das narrativas damos sentido às nossas experiências, transformando algo extraordinário em algo comum e compreensível, ou seja, procuramos apresentar os acontecimentos de nossas vidas como experiências normais (Sacks, 1984).

Nessa perspectiva, entende-se que os narradores recriam suas memórias de eventos passados para satisfazerem ao contexto presente (revivendo, reavaliando e reconstruindo experiências). Como recontagens são seletivas e nossas emoções funcionam como filtros, selecionamos o que será narrado e assim transformamos e recriamos nossas memórias e interpretações (Bastos, 2005:80). Enquanto narradores podemos nos distanciar do “eu” personagem, revendo criticamente nossas atuações e veiculando atitudes em relação a elas. Através da avaliação identificada na narrativa, podemos acessar o significado social que um acontecimento tem/teve para o narrador, assim, através do relato podemos nos aproximar da compreensão do que significa/significou a experiência para a pessoa que narra, identificando o ponto da história para o narrador.

Assim, tal como podemos atribuir funções interacionais às narrativas, os interlocutores não têm participação estática e também podem redirecionar a linha da estória e até mesmo reformular seu ponto através de interrupções e comentários, se tornando conarradores (Norrick, 2000). Contagens polifônicas seriam típicas da conversa, levando-se em consideração diferenças existentes entre contagens espontâneas ou elicidadas. A maneira como uma pergunta é formulada e inserida na interação influencia como será a resposta, e a postura do interlocutor influencia tanto o surgimento quanto a expansão ou não de narrativas.

Norrick (2000:55) destaca que, quando o recipiente de uma narrativa utiliza repetições variantes das elocuições do narrador, está mostrando concordância com o interlocutor. As repetições variantes podem ocorrer logo em seguida do que foi dito, ou até mesmo em momentos posteriores, seja na mesma interação ou em outra. Bastos (2005:78) destaca esse papel ativo do ouvinte na interação, sendo seu silêncio interpretado pelo narrador como um problema. A autora enumera os tipos de turno do recipiente para mostrar atenção como “mm” e “ahmram”, que não quebram o fluxo do relato; perguntas de esclarecimento, comentários, expressões faciais, gestos ou interjeições.

Analisando a coconstrução da narrativa na interação médico-paciente, numa abordagem interacional de análise narrativa, Clark e Mishler (2001) tratam de

características da fala do médico, enquanto interlocutor, que podem interferir na performance narrativa do paciente. O uso de sinais de atenção pode ajudar o narrador a ampliar a história e fornecer mais detalhes contextuais. Por outro lado, negociar o tópico, marcando a informação relevante através de pausas e perguntas, pode permitir que um mediador encaminhe o discurso dos participantes para o tema de interesse de um determinado grupo. Da mesma forma, um mediador pode motivar maior elaboração por parte do narrador, coconstruindo a contextualização dos eventos através da orientação compartilhada sobre o cenário ou usando conhecimento compartilhado para coconstruir a ação complicadora e os resultados, favorecendo assim a emergência de aspectos que considera centrais na narrativa. O uso de perguntas eliciadoras também pode colaborar muito, por motivar a avaliação por parte do narrador.

Segundo Norrick (2000), performances narrativas costumam, então, ser polifônicas e descontínuas, e, devido a essas características, as contribuições dos interlocutores e a conarração polifônica devem receber atenção cuidadosa. Assim, Norrick (2000) evidencia o quanto é comum que segundas histórias sejam contadas em resposta a primeiras histórias, na interação conversacional, para satisfazer diferentes funções interacionais como demonstrar compreensão, mostrar concordância ou discordar. Fica evidente que a maneira como uma pergunta é formulada e inserida na interação influencia como será a resposta, e a postura do interlocutor influencia o surgimento e a expansão ou não de narrativas.

Através de uma segunda história (Norrick, 2000), um participante pode mostrar que compreendeu o ponto do interlocutor e fortalecer ou enfraquecer o discurso dele. Se a história contada tiver o mesmo ponto da história contada anteriormente, o participante corrobora com o ponto defendido pelo narrador da primeira história. Se, ao contrário, a segunda história contada tiver uma interpretação contrária à primeira, pode haver mudanças no rumo da argumentação. Deste modo, os participantes se posicionam ao longo da interação, se alinhando ou não uns aos outros, construindo discursivamente identidades e realidades.

É de interesse também para o presente estudo destacar que o ponto da história para o recipiente pode ser diferente do que é para o narrador. O recipiente, comumente, também expressa sua impressão sobre o acontecimento, e como vimos muitas vezes através de segundas histórias, favorecendo que seja realizado

um contraste entre o entendimento do narrador e de seu interlocutor. Nesse momento, o narrador pode enxergar o acontecimento a partir da perspectiva de seu interlocutor, possibilitando a ressignificação da experiência individual do narrador.

De acordo com Nóbrega (2009:226), ao (co)avaliar, o interlocutor ratifica a relevância da história narrada. A autora mostra que a (co)participação dos interlocutores, com seus próprios relatos, contribui ativa e espontaneamente para a prática social da sala de aula. Podemos admitir que o mesmo ocorra em um grupo focal (Gaskell, 2007) no qual uma mediadora e mães mais experientes procuram fornecer informações e coconstruir entendimentos junto a mães menos experientes. As histórias pessoais trazem experiências variadas para o contexto situacional pedagógico (Nóbrega, 2009), seja uma sala de aula ou um ambiente de grupo focal. A autora se refere a narrativas pessoais espontaneamente narradas, sem planejamento prévio e “aparentemente, sem o conhecimento destes mesmos interlocutores da função mediadora que exercem na construção de conhecimento” (p.20).

Para Nóbrega (2009), a (co)avaliação revela a construção conjunta e solidária das situações vividas e do conhecimento (p.217). Para a autora, tanto a (co)avaliação como a presença de segundas histórias podem indicar a construção de conhecimentos, seja com foco no grupo ou no indivíduo (p.217-218), indicando negociação estabelecida entre os participantes da interação. Resumidamente, ela entende o relato como uma ferramenta mediadora na compreensão e (re)elaboração de conteúdos, conhecimentos e situações vividas e narradas (p.220).

A partir das histórias dos familiares, posso transformar minha visão profissional sobre a interação entre familiar ouvinte e criança surda, surpreendendo minhas expectativas. Paralelamente, nos casos em que a presença de um profissional coloca em pauta questões teóricas ainda desconhecidas pelo usuário de saúde, soma-se à perspectiva do interlocutor o aspecto do conhecimento de especialista, que pode também, favorecer a ressignificação da experiência vivenciada.

Segundo Hsieh (2004), narrativas pessoais são essenciais e prevalentes nos grupos, ajudando as pessoas a lidar com doenças e também servindo a funções pragmáticas como argumentar e encorajar, já as experiências partilhadas permitem

aos participantes coconstruir e negociar histórias e identidades. Grupos em geral seriam marcados pela presença de segundas histórias e observar a interação entre as histórias (solicitações, trocas e competições) dos participantes do grupo seria útil para mostrar o sentido das construções identitárias e das negociações na interação, vislumbrando o caráter dialógico, funcional e performativo das narrativas (Hsieh, 2004).

Grupos se caracterizam como contextos sociais que permitem realizar interações para oferecer apoio e informações educativas, pois permitem ensinar novatos através da explicitação de regras (Hsieh, 2004). A participação em atividades de contagem de histórias em grupo possibilita a coconstrução de identidades coletivas e individuais, pois narrar e ouvir histórias cria oportunidades para gerar identidades coletivas para experiências compartilhadas por vários participantes, bem como para construir identidades individuais para experiências subjetivas distintas (Hsieh, 2004).

Além disso, múltiplos objetivos interacionais podem ser alcançados em grupo, através do gerenciamento de sentidos das histórias e das identidades emergentes nas performances. As atividades de contar e ouvir histórias possibilitam estabelecer coerência e sentido às experiências vivenciadas; criar versões diferenciadas da realidade; atuar, reformular e reavaliar relações, papéis e identidades; mostrar conhecimento compartilhado e alinhamento; demonstrar compreensão da conversa e realizar tarefas coordenadas (Hsieh, 2004).

Através da análise de *performances* narrativas (Bauman, 1986) no grupo, poderemos entender melhor como os familiares de surdos veem sua comunicação com as crianças surdas. A ideia é que a fonoaudióloga possa, a partir do maior conhecimento da dinâmica familiar, aproveitar as histórias narradas para orientar os familiares sobre questões relativas à aquisição de linguagem e socialização de crianças surdas, partindo da perspectiva dos familiares.

Entendemos, com base em Bruner (1990), que, ao narrar suas histórias e ouvir as histórias umas das outras, bem como expressando e contrastando seus entendimentos sobre tais histórias, os familiares estarão agindo e refletindo sobre seu papel na interação com as crianças surdas.

Nosso objetivo é acessar representações e visões de mundo construídas pelos familiares, evidenciando o processo de negociação e (re)construção identitária e de realidades vivenciados no grupo. A Análise da Narrativa se

apresenta como instrumental produtivo para compreender melhor como se dá a construção da experiência social de criar crianças surdas e a intervenção que visa favorecer a agência dos familiares em promover o desenvolvimento das crianças.

### 5.3 Análise da conversa

A análise da conversa (AC) tem origem sociológica e se apoia em explicações e descrições sobre a ação humana mediante o uso da linguagem em interação social, seja em conversas cotidianas ou na fala-em-interação em geral (Garcez, 2008:19).

Como a AC “se volta para o estudo da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real.” (Garcez, 2008:17), essa tradição de pesquisa procura analisar a organização natural das ações sociais reais e a organização estrutural da interação, sejam essas de natureza espontânea ou institucional, se constituindo como uma abordagem metodológica do estudo da ação social mundana (fala, ações e movimentos) (Psathas, 1995:1-3).

Sacks (1972, 1984), precursor nos estudos de AC, se contrapõe a abordagens macro sociológicas, que se ocupam apenas de questões como classe social, raça etc. e passa a dar atenção à realidade social no nível micro social (Gago, 2002:92). A partir dessa perspectiva, considera-se que o conhecimento da organização estrutural da interação parte da competência do usuário da língua, além disso, o contexto também orienta a interação assim como se atualiza através dela interação, ou seja, a interação é coconstruída pelos participantes.

Os construtos teóricos da análise da conversa informam o modo como realizamos nossas transcrições da fala em interação, que por si só já constituem uma atividade de análise e representação (Gago, 2002:91) para em seguida realizarmos a análise propriamente dita, de acordo com os objetivos investigativos da pesquisa. Como buscamos analisar a interação no grupo de familiares e compreender como a mediação é realizada nesse ambiente institucional, os construtos da AC podem iluminar nosso estudo.

Três princípios básicos fundamentam a Análise da Conversa. O primeiro deles é a percepção de que *a interação é estruturalmente organizada*, assim, podem ser realizadas análises sistemáticas da interação face a face e das ações sociais nelas situadas. A fala em interação é entendida como um trabalho

constante dos participantes de um encontro focalizado, ao enviarem e receberem mensagens (Garcez, 2001:207). Assim, a fala passa a ser estudada de forma situada em contextos cotidianos, em atividades naturais (Psathas, 1995:1-3), além de contextos institucionais (Pereira e Basílio, 1993; Hime, 2002; Pereira, 2005).

A segunda característica da interação destacada pela AC é a orientação contextual das contribuições na interação, ou seja, cada ação comunicativa é moldada pelas ações antecedentes e o entendimento das elocuições proferidas é guiado pelo contexto da sequencia interacional. Os participantes em uma conversa se orientam para *sequências* de ações, assim um turno projeta uma próxima ação (Gago, 2002:93).

Os pares adjacentes seriam exemplos dessa atividade sequencial, perguntas projetam respostas, enquanto pedidos projetam aceitação ou recusa (Gago, 2002:93). Porém, nem sempre os pares adjacentes se encontram concomitantes na interação. As sequências inseridas seriam aquelas encaixadas entre as duas partes de um par adjacente - entre a pergunta e a resposta ou entre o pedido e a aceitação, por exemplo-, fazendo com que a realização do par se adie por alguns turnos. O conteúdo de tais sequências é relacionado ao da sequência principal, muitas vezes contendo esclarecimento ou confirmação de informações ou funcionando como críticas ou discordâncias (Pereira e Basílio, 1993).

Há também a sequência lateral ou digressiva, essa não se localiza dentro de um par adjacente, mas ocorre em geral a propósito de uma asserção feita. São esclarecimentos ou comentários que representam uma quebra na atividade conversacional, se constituindo como interrupções, mudanças abruptas de tópicos.

Uma sequência se caracteriza por uma série de turnos sucessivos que se ligam por uma razão semântica ou pragmática, ou seja, pelo sentido (Levinson, 1983:306). Existem, ainda, as pré-sequências, que funcionam como prefácios (Schegloff, 1972:109).

Sequências de narrativas também se relacionam e apresentam organização sequencial na conversação. Desse modo, se torna importante analisar grupos de histórias que estejam relacionadas, incluindo na análise unidades que se relacionem de forma funcional ao grupo de histórias em questão (Hsieh, 2004). Aspecto abordado no subitem 4.2 Análise da Narrativa.

A impossibilidade de determinar aprioristicamente quais características serão relevantes ou não posteriormente na interação (Coulon, 1995:72-73) seria o

terceiro fundamento da interação. Conseqüentemente, as categorias a serem utilizadas na análise não podem tampouco ser pré-determinadas pelo pesquisador que se afilia a AC. Esse tipo de estudo evita utilizar categorias teóricas pré-formuladas e categorias conceituais, *os dados devem ser analisados através de um olhar não motivado*, devemos ver/ouvir e transcrever os dados e posteriormente selecionar os tópicos da análise, demonstrando nos dados as ações identificadas. Nessa perspectiva o estudo da fala, de seus significados e sentidos, de sua intencionalidade, de sua organização, é, necessariamente, situado pela fala circundante na mesma interação.

A conversa é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos, desde criança. Suas características básicas pressupõem a interação entre ao menos dois falantes e a ocorrência de pelo menos uma troca entre esses falantes. Para Garcez (2008:20), “a conversa cotidiana é a pedra fundamental da socialidade” e é importante estudar como outras formas de fala-em-interação se diferenciam da conversa cotidiana e como os participantes de uma interação institucional demonstram que aquele é um contexto específico de interação no qual há possibilidades diversas de ação pelo uso da linguagem (Garcez, 2008:26-27).

Como foi descrito anteriormente, a conversa se caracteriza por uma sequência de ações coordenadas. A noção de *turno*, central para a análise da conversa, diz respeito à produção do falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio, que tem significado na interação (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).

A organização turno a turno se dá de modo que cada participante fale de uma vez, mas podem ocorrer falas simultâneas, sobreposições e disputas de turno. O ato de tomar a palavra segue regras contextuais, pausas, silêncios e hesitações do falante podem ser usados como oportunidades para falar, ou entendidas como uma troca de turno anunciada. Durante a realização dos turnos, por vezes o falante realiza reparos e correções que podem ter significado para a análise (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).

É importante colocar que, para Garcez (2008:28), a unidade de análise da AC é a ação social humana. Para o autor, os participantes de uma interação “precisam demonstrar entendimento do que foi dito e feito antes ao agirem aqui e agora, e podem contar com a expectativa de que os interlocutores terão que demonstrar seus entendimentos de modo análogo” (p.28).



Garcez mostra que a intersubjetividade é fruto da convergência entre as ações dos participantes e que “as ações cotidianas se realizam em conjunto, sequencialmente, à medida que os participantes da ação convergem para um entendimento comum quanto à ação proposta, refletida, aceita (ou reparada e aceita)” (p.30). O autor também coloca que ameaças a intersubjetividade podem ser detectadas ou não, e podem ser tratadas através de reparos. Em alguns casos, pode haver detecção pós-interacional da dificuldade intersubjetiva. Essa noção é importante para a mediação, onde a intersubjetividade é um objetivo, e para nossa análise pós-interacional, que poderá se beneficiar de compreensões tardias do momento interacional.

Assim como as noções da SI e da AC, a análise da narrativa é, neste trabalho, bastante aplicada na análise dos dados. O modelo interacional é assumido por nós para interpretar as participações das mães e da mediadora no grupo focal, a partir das pistas existentes na interação e dos conhecimentos aplicados na compreensão das mensagens.