

# O fenômeno do reparo na fala

Begma Tavares Barbosa\*



## *Resumo*

presente artigo dedica-se à observação do fenômeno do reparo na fala. Objetivamos a descrição de um conjunto de categorias de reparo intraturno que nos permita observar sua sistematicidade e, sobretudo, avaliar sua ocorrência como resultado de pressões do contexto interativo. Nesse percurso, estaremos abordando o reparo como fenômeno modelador de uma sintaxe particular: a sintaxe da fala<sup>1</sup>.

---

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

1 O artigo baseia-se na Dissertação de Mestrado intitulada "Reparo textual e identidade comunicativa: um estudo sócio-cognitivo do discurso conversacional", defendida em 08/12/99, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Margarida Martins Salomão.

## Introdução

Vista na perspectiva da escrita, a fala tem sido tratada a partir de qualificações ingênuas e pouco sustentáveis teoricamente. Dentro dessa abordagem, a fala seria descontínua, redundante e pouco planejada.

Abordagens mais sofisticadas como as produzidas por MARCUSCHI 1994, 1995 e KOCH 1998, que levam em conta a variedade de práticas sociais que motiva as ordens discursivas, têm, contrariamente, demonstrado que a oralidade envolve organização e continuidade, tanto quanto é suscetível a diversos tipos de planejamento.

Segundo postulação de KOCH 1998: 63 a fala possui uma sintaxe própria que “tem como pano-de-fundo a sintaxe geral da língua”. SHEGLOFF 1979: 281 - ao abordar particularmente o discurso conversacional - refere-se, como campo analítico específico, a uma “**supersintaxe**” ou a uma sintaxe “**transdiscurso**” que tomaria como objeto de investigação “as sentenças produzidas em turnos de fala em conversações naturalmente ocorrentes”.

Essa sintaxe - caracterizada por estrutura e organização própria, reconhecível e interpretável pelos falantes em interação - trata de fenômenos que, do ponto de vista da sintaxe formal, certamente influiriam sobre os julgamentos de boa-formação de tal maneira que boa parte das sentenças nas quais se manifestariam seriam avaliadas como agramaticais. A investigação dessa sintaxe particular - certamente derivada da “sintaxe geral da língua” - requer sustentação nos estudos do discurso, terreno dentro do qual a fala na interação é legitimada como objeto da ciência.

Proceder à descrição de uma sintaxe para a conversação constitui tarefa bastante pretensiosa, à qual nosso trabalho de pesquisa não ousou dedicar-se. No entanto, ao reduzirmos nosso foco de observação ao fenômeno do reparo na fala, não podemos deixar de reconhecer sua relevância<sup>2</sup> dentro deste campo, pois é certo que operações de reparo provocam desníveis que afetam a estrutura das sentenças, reordenando-as em estruturas pouco compatíveis com as seqüências canônicas, as **kernel-sentences**, a que se dedicaram Harris e Chomsky. No entanto, tais operações de reparo, por serem sistemáticas e ordenáveis, precisam ser descritas e analisadas.

### 1. O fenômeno do reparo e suas funções comunicativas

O que aqui se denomina reparo recobre, na verdade, as estratégias de (re)formulação do texto falado.

Em SCHEGLOFF 1979: 261- 286 o termo **reparo** é preferido ao termo **correção**, designação restrita para dar conta da variedade de fenômenos envolvidos na tarefa de (re)construção da fala na interação. O falante recorre a reparos com vistas não apenas à correção de “erros” interacionalmente identificados, mas com finalidades várias como explicitação ou atenuação da

2 É esse o tema do artigo clássico de SCHEGLOFF 1979 intitulado “The relevance of repair to syntax-for-conversation.”

informação processada, argumentação, ou dilação do discurso por necessidade processual.

Operações de reparo estão relacionadas ao sucesso ou ao insucesso da expressão. Reparos podem indiciar capacidade de monitoramento da fala ou eventuais dificuldades de processamento, que podem, no caso mais grave, levar à perda da palavra.

Considerando-se a organização da seqüência conversacional em turnos de fala, há que se distinguir entre “reparos interturnos” (hetero-reparos) e reparo intraturnos (auto-reparos). Neste artigo dedicamo-nos particularmente a observar os reparos que (re)organizam seqüências intraturnos. São estes, na verdade, os tipos mais comuns de reparo.

A preferência por auto-reparos responde a uma forte motivação comunicativa na condução dos turnos na conversação (SCHEGLOFF 1977: 361- 382). Na atividade de co-construção do texto conversacional, concluir uma sentença pode significar concluir um turno e, portanto, disponibilizar a fala a outro. Logo, a não ser que sinalize, de algum modo, a intenção de finalizar seu turno, ao falante é concedida a oportunidade de, ele próprio, efetuar reparos, o que, mais freqüentemente, ocorrerá nos limites da sentença em que um “erro de formulação” for percebido.

O fragmento abaixo transcrito nos permitirá observar as estratégias de reformulação (ou reparos) **atuando na organização de seqüências intra e interturnos**.<sup>3</sup> Trata-se de uma “conversa” envolvendo seis participantes: B, o coordenador - cuja função naquela reunião de reflexão pedagógica é promover a avaliação de um fato ocorrido em sala de aula<sup>4</sup> - e cinco professores.

(1)

T01- M: aí eles entenderam porque de uma certa forma do jeito que eles colocaram também mostra que camisinha ainda é tabu mas só que foi uma outra realidade né

T02- B: ou seja se a M não tivesse atua::do nesse momento a gente não ia ter na aula um espaço de leitura do texto quer dizer de repente é é interessante você coletar opinião dos alunos... partir da vivência deles mas com cuidado também

3 Todos os fragmentos recortados para análise neste artigo foram retirados do Corpus Pró-Leitura. O projeto “O Processo da Leitura na Formação de Professores para a Escola Fundamental”/SEE-MG/UFJF -95-96-97 visava à formação em serviço de profissionais de uma escola pública estadual de Juiz de Fora. A maior parte dos trechos de fala em destaque recobre alguns momentos das reuniões semanais nas quais um grupo de 10 profissionais do Ensino Fundamental e Médio, com a ajuda do coordenador/formador (B), discute sua prática de leitura em sala de aula. Há que se esclarecer ainda que: i) a dinâmica das primeiras reuniões consistia em que os professores, organizados em duplas, descrevessem atividades de leitura de um texto intitulado “Camisinha ainda é tabu”; ii) as professoras C e M organizam juntas as atividades postas em discussão no grupo.

4 Numa aula de leitura, elaborada pelas professoras C e M (sujeitos focais da pesquisa) e aplicada em suas respectivas turmas, os alunos, solicitados a consultar o texto para resolver as tarefas propostas, “abandonaram” a atividade de leitura, apresentando respostas pessoais ou relatos de suas experiências de vida. Veja-se que no primeiro turno do fragmento a professora M faz referência a este procedimento dos alunos. Em T02, o coordenador (B) aponta para a fragilidade de uma prática corrente na escola, em aulas de leitura: a discussão em torno de assuntos polêmicos e de interesse dos alunos em detrimento do exercício de leitura. Este fragmento foi recortado da quarta reunião do grupo. Neste momento, os professores, sob a condução de B, procuram refletir sobre o procedimento dos alunos nas aulas ministradas por C e M, procedimento diverso daquele esperado pelas professoras. O texto proposto para leitura é um texto informativo que exige a observação e leitura de gráficos.

pra gente não fazer a aula da gente virar uma aula de de comentário ( ) ou discutir a minha experiência de vida ... de discutir e abandonar o momento de leitura do texto

T03- M: mas eu deixei que eles falassem as respostas ... porque é um número reduzido de aluno tá... tinha poucos alunos na sala se fossem muitos talvez eu não pudesse ouvir a resposta de todos né e depois eu senti necessidade de retomar o gráfico pra chegar realmente a uma conclusão né mostra o que a gente tava tentando

T04- B nhm nhm...éh:: agora é interes/  
será que pra::  
pra esses meninos éh::  
pros nossos alunos de um modo geral construir sentido dos textos que eles lêem é uma atividade di/  
**é uma TAREFA difícil**

T05- M **difícil**

T06- B: **é uma tarefa difícil** então **eles estão tentando escapulir** desta **tarefa**

T07- M: [eu acho que **querem escapulir**]

T08- B: não é? **eles estão tentando escapulir**... porque olha só/

T09- C: [exatamente... **eles estão tentando escapulir**

T10- B: eles olharam o gráfico e **não foi fácil** responder a pergunta com ele

T11- C: é é **não foi não**

T12- B: **não foi**<sup>5</sup>

Chamamos a atenção para a seqüência que abrange os turnos de 04 a 12.

O turno 04 é ilustrativo da ocorrência de auto-reparos. Tomemos o **enunciado reformulador**, resultante de inúmeras tentativas de formulação: *“pros nossos alunos de um modo geral construir sentido dos textos que eles lêem é uma tarefa difícil”*.

Mesmo este enunciado inclui um reparo em sua finalização - uma substituição lexical - sinalizado pela ruptura em *“atividade di/”*.

Analisemos as várias estratégias envolvidas na construção desse enunciado, observando as várias tentativas descartadas pelo falante:

- 1) éh:: agora é interes/
- 2) será que pra::
- 3) pra esses meninos éh::
- 4) pros nossos alunos de um modo geral construir sentido dos textos que eles lêem é uma atividade di/
- 5) é uma TAREFA difícil

Em (1) o problema de formulação é anunciado pela interrupção de um item lexical (*interes/*), uma ruptura. B reformula (1) recorrendo a (2), de

5 A disposição espacial escolhida para a apresentação do fragmento pretende facilitar a observação: (1) do monitoramento cuidadoso que caracteriza a fala de B, bastante reformulada; (2) dos auto e hetero-reparos, recursos organizadores da seqüência intra e interturnos. Os sinais utilizados nas transcrições estão relacionados no ANEXO.

organização sintática diversa. O enunciado (2) assinala que B pretendia formular uma pergunta (“*será que*” é operador de atos de fala interrogativos), mas desiste de tal empreitada e, após uma nova hesitação<sup>6</sup> (sinalizada pelo prolongamento da vogal “a” e pela repetição do item lexical “pra”), volta a fazer uma afirmação, (3), que também será reformulada, depois de mais uma hesitação (éh:.). Nesse ponto, B promove um reparo adequado a seus propósitos comunicativos.

Afirmar algo como “*pra esses meninos construir sentido dos textos que eles lêem é uma atividade difícil*” – o que parece ser o enunciado que seria projetado por B, caso ele não tivesse efetuado sucessivos reparos na sua fala – significaria por parte do coordenador proceder a uma avaliação negativa a respeito da atuação de seus colegas professores. B, então, trunca o enunciado, hesita e procede a uma reformulação, expandindo o significado do sintagma parcialmente anulado para “*pros nossos alunos de um modo geral*”. A formulação final, produto de reparos sucessivos e constante realinhamento sintático, possibilita a B a construção de uma identidade que o aproxima dos demais participantes (também é professor). Tal estratégia parece-nos motivada por um contexto interativo no qual a assimetria de papéis cria situações bastante desconfortáveis.

Observemos agora a estratégia da repetição, operação de reparo que organiza a seqüência conversacional que reúne os turnos de 04 a 12. As sucessivas hetero-repetições fazem parecer que, mesmo num contexto marcado por forte assimetria, os sentidos vão sendo colaborativamente construídos. Extraídas as repetições, poderíamos reduzir o texto conversacional a algo como:

- T04- pros nossos alunos de um modo geral construir sentido dos textos que eles lêem é uma tarefa difícil
- T06- então eles estão tentando escapulir
- T08- porque olha só
- T10- eles olharam o gráfico e não foi fácil responder à pergunta com ele

O que se observa é que B, o formador, é o principal responsável pelo processo de criação de sentido no curso da interação. Se em momentos anteriores os professores apresentam sua própria avaliação do comportamento de seus alunos em aulas de leitura, ao final da discussão concluem, em sintonia com o coordenador, que, de fato, “ler é uma tarefa difícil”. É curioso observar na fala do coordenador a **entonação** e a **pronúncia** pausada que parecem funcionar como uma espécie de solicitação de confirmação das afirmações feitas por ele. Os ouvintes, então, ratificam seu papel e, aproveitando-se do material lingüístico do locutor, repetem suas afirmações, contribuindo para que a avaliação apresentada no turno 04 seja legitimada pelo grupo.

O recurso à repetição exerce função múltipla: constitui recurso de coesão inter-turnos, sustenta o discurso argumentativo de B e é tratado pelos

6 Desde o início do turno a fala de B é marcada por hesitações, recurso que, num contexto de tensão comunicativa, permite ao falante monitorar cuidadosamente a construção do enunciado. B pretende levar os professores a reavaliar o procedimento dos alunos na aula de leitura referida. O que os professores atribuem “a preguiça” ou “má vontade” dos alunos leitores, B atribui a dificuldades na leitura de textos escolares. Observe-se, no turno de B, os reflexos, na sintaxe da fala, da ação discursiva de promoção de uma nova identidade.

sujeitos focais – interlocutores preferenciais de B – como manifestação de assentimento ao discurso do coordenador. Estabelece-se, desse modo, o consenso, o partilhamento intersubjetivo das mesmas posições pela unificação formal do discurso dos interactantes.

O fragmento em destaque permite verificar como a arena comunicativa modela a **sintaxe conversacional intraturno** (conforme análise do turno 04 da seqüência com seus mecanismos reparadores cumprindo uma função interativa) e a **sintaxe interturnos** (conforme análise do recurso à repetição, formatando as seqüências e promovendo a construção de um discurso de consenso).

## 2. Categorias de reparo

SCHEGLOFF 1979: 261- 286 distingue duas grandes categorias de reparo: a dos reparos com orientação **regressiva** ( ou pós-posicionados) e a dos reparos com orientação **progressiva** (ou pré-posicionados). O primeiro tipo – menos variável em sua distribuição – é, normalmente, anunciado por cortes, truncamentos bruscos e marcadores de hesitação (prolongamentos de palavras, pausas preenchidas, repetições). Tais sinalizações (iniciadores de reparo pós-posicionados) indiciam que o falante, **após** reconhecer um problema de formulação, deve **retornar** a algum ponto da sentença e reformular seu enunciado.

O segundo tipo de reparo, os pré-posicionados, não está associado a um “conserto” de algum tipo, mas a dificuldades de processamento, à busca da melhor forma de expressão. Reparos progressivos são também sinalizados por rupturas e hesitações (iniciadores de reparos pré-posicionados).

### 2.1. Reparos regressivos

Ilustraremos esse tipo de reparo, considerando, basicamente, sua distribuição em três subcategorias, organizadas a partir de critérios semânticos<sup>7</sup>: a correção, a paráfrase e a repetição. Considerando-se os pontos de aproximação e distanciamento entre esses mecanismos de reformulação do texto falado, os estudiosos desses fenômenos costumam localizá-los num continuum, conforme proposição em HILGERT 1989: 190: INFIRMAÇÃO RETIFICAÇÃO PARÁFRASE QUASE-REPETIÇÃO REPETIÇÃO

Desse modo, entre as categorias da correção ou infirmação – que se caracterizaria pela anulação total do termo reparável – e da paráfrase, situa-se a retificação – categoria também denominada correção parafrástica – que se caracterizaria por uma anulação parcial do termo reparável<sup>8</sup>.

7 Tomamos aqui a contribuição da equipe envolvida nos estudos sobre a organização textual interativa, vinculados ao Projeto da Gramática do Português Falado.

8 HILGERT 1989: 164 atribui aos enunciados tidos como “correção” a característica de anulação total ou parcial do sentido de EF (enunciado fonte ou alvo de reparo). A partir dessa definição do mecanismo da correção propõem-se os termos infirmação e retificação. FÁVERO 1997: 114 afirma não ser tarefa fácil a delimitação dessas categorias, já que o que se deve entender por “erro” numa atividade de “correção” diz respeito à compreensão do processo de geração de sentido e de sua realização expressiva pelo próprio falante.

Por outro lado, paráfrases e repetições são também estratégias bastante próximas, intermediadas pela categoria da “quase-repetição”.

O fato de que qualquer ação lingüística implica reflexão sobre a linguagem (GERALDI 1993: 18) fica evidenciado se consideramos os **reparos regressivos**, operações através das quais o falante, refletindo sobre o material lingüístico utilizado, promove retomadas sintáticas associadas a uma espécie de “revisão textual”. A atividade de “revisão”, ou reavaliação, de seus procedimentos discursivos pode levá-lo a operar correções (infirmas e retificações) – reajustando o conteúdo do enunciado já formulado - ou paráfrases e repetições - recursos auxiliares na determinação do sentido, dado seu caráter enfático e explicitativo.

Por esse motivo, reparos regressivos – correções, paráfrases e repetições - parecem indicar maior controle sobre o discurso, apontando para um tipo de competência epilingüística que melhor transparece quando da utilização de marcadores metaformativos do tipo **aliás, ou seja, isto é**, recursos frequentes nesse tipo de operação de reparo.

### 2.1.1. A correção

Segundo FÁVERO 1996: 358 proceder a uma atividade de correção significa:

*“produzir um enunciado lingüístico (enunciado reformulador - ER) que reformula um anterior (enunciado fonte - EF) considerado “errado” aos olhos de um dos interlocutores.*

Tomamos de nosso corpus os fragmentos (2) e (3) para ilustrarmos o fenômeno da correção, consideradas as subcategorias da infirmação e da retificação.

#### (2)

T 122- C: [...] se eles compreenderam o gráfico eles têm que ser capazes de ver isso aí

T 123- F: [ de localizar no parágrafo

T 124- C: no parágrafo (+)

se eles conseguiram ler no [texto] **aliás**

**se eles conseguiram ler no gráfico** e o gráfico é um resumo do texto eles têm condições de achar essa informação dentro do texto tá<sup>9</sup>

Após reconhecer que um “erro” foi cometido – uma escolha lexical indevida – o falante adia a produção do enunciado e efetua um reparo. Para tanto, retorna ao início da sentença do termo reparado para proceder a uma substituição – *texto* por *gráfico* – que caracteriza uma **infirmação**. Antes, porém, o falante indicia que um reparo será feito através do um marcador metaformativo (HILGERT 1989: 192). A iniciação de reparo (SCHEGLOFF 1979: 362) poderia se dar pela interrupção do item lexical a ser descartado (“se eles conseguiram ler no **te**”) ou por prolongamentos vocálicos ou ainda

9 A professora C explica para o grupo um dos procedimentos da aula de leitura proposta: leitura de gráficos que acompanham o texto, para posterior leitura do texto. Estaremos sinalizando **por colchetes** os alvos de reparo e **por grifo** a reformulação feita.

por pausas preenchidas. Neste caso, porém, um marcador de reformulação – *aliás* – foi usado para sinalizar que um reparo seria iniciado.

A **atividade de monitoramento** que caracteriza a fala está ilustrada pelas várias operações envolvidas na organização de um reparo regressivo. No caso de (2), o falante interrompe o enunciado tão logo avalia que um “erro” foi cometido; sinaliza a intenção de efetuar um reparo; retorna ao início da sentença que merecerá reparo; procede à substituição lexical que reparará o “erro” cometido; prossegue a sentença até seu final, sinalizando o encerramento do turno ( *tá*).

No fragmento seguinte, um reparo, também de orientação **regressiva**, efetua **retificações**, com introdução de material lingüístico, com finalidade explicativa do fragmento – alvo do reparo.

(3)

T 125- C: outro tipo de interpretação seria trabalhar os argumentos utilizados [...] mas isso eu aprendi foi  
foi [naquela primeira aula] também  
**foi no curso né**  
aquela aula que foi você e a Sandra que deu

A expansão do SP “*naquela primeira aula*” segue-se a uma outra retificação (“*foi no curso né*”). Tais reparos, de natureza parafrástica, têm a função discursiva da explicitação (HILGERT 1989: 329), conseguida pela restrição de sentido, consolidada pelo enunciado reformulador, via expansão sintagmática do fragmento reparado.

Note-se, neste exemplo, que o reparo tem início num ambiente sintático que marcaria o final do turno (observe-se o marcador conversacional *né*). No entanto, garantindo a posse do turno, o falante prossegue sem pausas e efetua mais uma paráfrase.

Importante observar o ponto ao qual o falante retorna para proceder à reformulação. Em (3), o falante recupera o SN alvo de reparo enquanto em (2) toda a sentença é recuperada para que se promova a reciclagem do enunciado. A análise de locais de retorno para reformulação demonstra, conforme postulação de FOX, HAYASHI & JASPERSON 1996: 186, que a operação de reparo (re)organiza a sintaxe, bem como é por ela organizada. A análise de nosso corpus parece prever posições de reparo semelhantes às aquelas apontadas para o Inglês, língua que, como a nossa, possui estrutura SVO.

### 2.1.2. A paráfrase

Tomemos mais um exemplo de nosso corpus para ilustrarmos essa estratégia de reformulação da fala.

(4)

C: [...] a questão toda é de preparar de de alguma forma a gente tem que preparar [para a compreensão do texto né]  
**para a construção do sentido do texto.**



Em (4) C expõe para o coordenador e para o grupo sua nova maneira de tratar a leitura em sala de aula. Para ela compreensão vem a ser “construção de sentido”. A paráfrase (P), em negrito, explicita, na verdade, uma nova concepção de leitura sem anular o sentido da matriz (entre colchetes), servindo aos propósitos do enunciador que, naquele contexto interativo, pretende constituir-se como “sujeito novo”, com uma prática pedagógica renovada pelas ações do Projeto do qual participa. Dessa maneira C tenta demonstrar compartilhamento do mesmo MCI sobre a leitura constantemente evocado pelo formador<sup>10</sup>.

### 2.1.3. A repetição

MARCUSCHI 1997:97 trata do fenômeno da repetição, definindo-o como “a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo segmento comunicativo”.

“Estratégia básica de estruturação do discurso” (KOCH 1998: 93) a repetição atua no plano da composição do texto como elemento que garante coesividade<sup>11</sup>, podendo assumir múltiplas funções discursivas.

Neste artigo, dedicado às estratégias de reformulação do texto falado, destacamos a repetição enquanto **recurso de reiteração**, com função **didática** ou **argumentativa**<sup>12</sup>. Ilustremos esse recurso com um fragmento retirado do discurso de sala aula.

(5)

T252- C: [...] em algum momento você vai ver que além além do autor te dar essa **informação** ele vai comentar ... é isso que eu gostaria que vocês fizessem pra mim nesse quadro aqui ... **as informações** dados de pesquisa **as informações** que ele que o texto te passa **a informação** e o momento em que há intervenção do autor o autor tá é opina ... a respeito

O enunciado parafrástico de (5) é bastante característico do discurso do professor em sala de aula. É interessante observar as repetições lexicais assinaladas<sup>13</sup> e a uma **inserção** (“é isso que eu gostaria que vocês fizessem pra mim nesse quadro aqui”), estratégias através das quais o professor procura enfatizar a tarefa a ser realizada.

Na seqüência, ocorre uma elipse inferenciável, pois a fala do professor, nesse contexto particular, se constrói apoiada na proposta de atividades

10 Cabe esclarecer que em “oficinas de leitura”, anteriores às reuniões dedicadas à reflexão sobre a prática pedagógica, os professores foram apresentados a uma teoria da leitura (SMITH 1991, KLEIMAM 1989), inspirada no modelo cognitivista de análise da significação (JACKENDOFF 1988, FOUCONNIER, 1994, 1997).

11 Citem-se a título de ilustração desse recurso: a recorrência de vocábulos de um mesmo campo conceitual, promovendo a seqüência discursiva; a reiteração de recursos de ordem gramatical e lexical, efetuando atividades de referenciação.

12 A repetição pode constituir-se em recurso à hesitação. Essa estratégia estará melhor ilustrada na seção seguinte, ao tratarmos dos **reparos progressivos**, operações associadas à busca pela expressão e às quais o fenômeno da repetição se associa, garantindo ao falante tempo para processamento da informação. No entanto, este recurso pode ser observado no fragmento (1), já analisado. Ali, repetições de pequenos vocábulos atuam com essa função.

13 A professora deseja que os alunos distingam entre informações retiradas de dados de pesquisa e comentário do autor, ou argumentação propriamente dita. Buscar as informações no texto é tarefa precedente.

previamente elaborada por ele e distribuída aos alunos no início da aula. O professor, em uma fala pausada, efetua retornos e promove repetições que julga necessárias à clareza de seu enunciado, com vistas ao cumprimento da tarefa pelos alunos.

Um exemplo da função argumentativa da repetição está também ilustrado fragmento (1).

## 2.2. Reparos progressivos

Tratamos na seção anterior de tipos de reparos que se apresentam como solução para problemas de formulação manifestados textualmente (MARCUSCHI 1995 apud FÁVERO 1997: 120), ou seja, reparos associados a uma espécie de “revisão textual”. Aqui trataremos de um tipo de reparo que não inclui “retomadas” e que está associado à **tentativa** de solução de problemas “**on line**” (MARCUSCHI 1995 apud KOCH 1996: 379- 410). Ao contrário do que ocorre no caso das categorias acima descritas, ao promover um reparo **progressivo**, o falante, muitas vezes, parece não saber exatamente **o que** ou **como** dizer. Reparos progressivos parecem associar-se à busca da expressão. Vejamos um exemplo:

- (6) T64- C: eu era tradicional... [...] nunca trabalhei  
com perguntas tão claras assim::  
que desse né éh  
essa coisa assim né igual eles falam::

T65 B: [resposta pronta

T66- C: você pergunta e a resposta já está pronta (+) nunca trabalhei não [...] <sup>14</sup>

Aqui, **reparos sucessivos** parecem ilustrar tentativas mal sucedidas de formulação do enunciado. Quatro tentativas são descartadas até que B tome o turno, apresentando uma contribuição que, aceita pelo falante, compõe o enunciado reparador. Note-se, em primeiro lugar, uma sintaxe marcada pelos sinais de hesitação. Note-se também que o interlocutor, B, evita iniciar o reparo (hetero-reparo), não obstante a dificuldade de processamento do falante. O turno de B constitui-se unicamente de uma expressão nominal que C utiliza na construção do enunciado reparador. O fragmento ilustra uma estratégia de proteção da face do outro. B oportuniza a C a manutenção do turno por algum tempo, de modo a que o próprio falante possa encontrar solução para o problema de formulação enfrentado.

No fragmento em destaque, a maior evidência de que o falante não **sabe dizer** é a procura pelo “discurso de outro”: “*essa coisa assim né igual eles falam*”.

Parece-nos bastante complexa a tarefa de construir um conjunto restrito de categorias no caso desse tipo de reparo, dada a variedade de procedimentos reformuladores a que o falante pode recorrer na tentativa de avançar, prosseguir com o discurso, encontrando a melhor forma de expressão.

14 Neste fragmento C é levada a “confrontar” sua nova prática com a antiga. A professora responde a uma indagação do formador que quer saber como ela trabalhava antes.

Passaremos a mais alguns exemplos ilustrativos dessa estratégia de formulação textual a partir da observação de alguns procedimentos recorrentes em nosso corpus. Classificamos esses procedimentos como: i) preparação da fala; ii) mudança de atitude comunicativa; iii) alteração na rota de formulação do enunciado.

### 2.2.1. Preparação da fala

(7)

C: então meninas olha só então nós já falamos aqui

(vozes incompreensíveis)

da camisinha né ... que é um assunto que pelo menos (de repente até ninguém nunca viu né nunca se encontrou com uma pessoalmente) ((risos)) mas eu quero dizer o seguinte

**vocês já têm...**

**vocês já têm uma::**

**vocês já têm em mente o que é uma camisinha e principalmente o que significa a palavra tabu** agora eu gostaria que vocês lessem o nosso texto observassem esse gráfico

Nesse fragmento, recortado da fala pedagógica, o falante monitora a construção progressiva do enunciado, valendo-se da repetição como recurso de preparação da fala. O interlocutor tem, nesse caso, a oportunidade de presenciar o esforço de construção expressiva, normalmente inoperante, quando se lança mão de significantes rotinizados ou pré-fabricados. Em situações como esta é como se a disposição linear do discurso expressasse o próprio fenômeno da rascunhagem. O mesmo ocorre em (8):

(8) CL: se

se você

se tocar no assunto gera desconfiança (2.0)

se você tocar no assunto da camisinha já vai gerar uma desconfiança

( ) mas então vocês confirmam ou não que o tabu existe?<sup>15</sup>

Com o recurso à repetição o falante consegue ganhar tempo para formular seu enunciado. O enunciado final, precedido por uma pausa longa foi progressivamente construído e é pronunciado sem pausas.

Os fragmentos (7) e (8) são reveladores da capacidade de monitoramento do falante e bastante característicos do discurso do professor em sala de aula. É ele o falante com o direito de deter os turnos por mais tempo, de modo que sua fala hesitada (aqui marcada por repetições, pausas, prolongamentos de palavras) não chega a constituir indício de que outro falante, por algum motivo, possa tomar para si o turno.

15 O turno em destaque também compõe o evento "aula". Nele a professora, adotando um procedimento de fala bastante didático, encaminha a formulação de uma pergunta dirigida aos alunos que devem descobrir o que o texto afirma sobre a relação "existência de tabu/ uso da camisinha".

### 2.2.2. *Mudança de atitude comunicativa*

(9)

T 122- C: esse “acharia que ele está desconfiando de você”... se se isso está gerando desconfiança é porque / será que é um assunto que pode ser falado livremente<sup>16</sup>

Tem-se em (9) um reparo pré-posicionado. Os iniciadores de reparo anunciam não uma retomada para reformulação, mas a busca da expressão comunicativamente mais adequada. O falante trunca o enunciado e converte em enunciado interrogativo o que parecia ser uma assertiva. Considerando-se o enunciado que, possivelmente, seria projetado, trocou-se: “*é um assunto que não pode ser falado livremente*” por *será que é um assunto que pode ser falado livremente*”.

Essa mudança de atitude comunicativa, sobretudo a conversão de asserções em interrogações, parece-nos algo comum na fala pedagógica, na qual as perguntas têm por objetivo a condução do processo de aprendizagem. Também neste exemplo podemos observar os sinais de hesitação (pausas, prolongamentos, repetições de pequenos vocábulos e uma ruptura), componentes dessa sintaxe particular que acomoda o reparo e o anuncia.

### 2.2.3. *Alteração na rota de formulação do enunciado*

(10)

B: você está propondo pela observação do título que eles reflitam sobre/

C: [ isso isso a possível postura do autor mesmo

**que seja posi/ éh::**

**que venha de encontro ou não com o que eles responderam tá**

Uma ruptura anuncia um reparo. Segue-se uma pausa e o enunciado que possivelmente seria projetado – “*que seja positivo ou negativo*” – é substituído por outro, certamente pensado pelo falante como mais adequado a seus propósitos comunicativos ou mesmo por ser esta a solução encontrada para o problema de processamento sinalizado pelos marcadores de hesitação.

### 2.3. *Iniciação de reparo*

Não nos parece conveniente atribuir a algumas atividades envolvidas na tarefa de processamento textual o mesmo status das subcategorias de reparo até aqui descritas. Estratégias de processamento textual como a hesitação e a ruptura serão descritas enquanto iniciações de reparo (SCHEGLOFF 1979: 273), ou seja, enquanto sinalizações de que alguma atividade de reformulação deverá ser efetuada. Cortes, pausas preenchidas, prolongamentos vocálicos, conforme pudemos observar nos segmentos analisados, não apenas **anunciam** operações de reparo, como também constituem os próprios procedimentos de reparo.

16 O turno foi transcrito de uma aula ministrada pela professora que, recuperando uma afirmação do texto proposto para leitura, procura contribuir com os alunos na tarefa de responder a uma das questões propostas. O texto trata do uso da camisinha e a frase dele extraída afirma que a solicitação de uso do preservativo muitas vezes provoca a desconfiança do parceiro.

### 2.3.1. Hesitação

Em KOCH 1998: 70 a hesitação é tomada como fenômeno indissociável da fala:

*“Um exame mais acurado dos materiais que compõem nosso corpus levamos, hoje, a considerar a hesitação como constitutiva do próprio processo de construção do texto falado, ligada à possibilidade mesma de sua emissão, já que nele, como já mostramos, planejamento e verbalização são necessariamente simultâneos, pondo-se a nu, a cada momento, o processo de sua construção.[...] Não existe, assim, trecho de fala sem hesitações, ao passo que podem existir trechos, mais ou menos longos, sem inserções ou reformulações, quer retóricas, quer saneadoras.”<sup>17</sup>*

Abordagem semelhante em MARCUSCHI 1995 apud KOCH 1996: 379- 410 aponta a hesitação como indício de “dificuldade de processamento cognitivo verbal na estrutura sintagmática”, não sendo, portanto, **uma solução** apresentada para um dado problema de formulação textual, mas anúncio de busca de solução de problemas “on line”.

Entre os fenômenos que despontam na fala como evidência de “problemas de formulação” o autor enumera: prolongamentos vocálicos, repetições, pausas preenchidas, falsos começos.

Tomemos o fragmento (11), organizado de forma a facilitar a observação dos processos de construção da fala. Vejamos o recurso à hesitação e sua função:

#### (11)

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

- Mt
- 1) é diferente sim... porque nas aulas tradicionais a gente não::
  - 2) às vezes nem::
  - 3) a gente usa o texto assim preparado mas:: num
  - 4) a gente num:: num vê muitos esses detalhes as gravuras né
  - 5) a gente trabalha mais a leitura mesmo
  - 6) ficava uma coisa:: como é que fala?<sup>18</sup>

Além da pausa (“é diferente sim...”) no início do turno, indício de busca pela expressão, os vários marcadores de hesitação e as repetições sinalizam que o falante procura ganhar tempo enquanto tenta formular seu enunciado. São manifestações de hesitação a pausa no segmento 1), as várias

17 Ainda para distinguir a hesitação das atividades reformuladoras a autora argumenta ser aquela atividade “menos controlada cognitivamente” sobretudo se observada em trechos de fala marcados por dificuldade de processamento/verbalização.

18 Ao “confrontar” o “novo” com o “velho” M qualifica o que ela fazia antes como “tradicional”. As várias tentativas de formulação da resposta à pergunta do coordenador culminam na enunciado que reúne 4) e 5) - enunciado resposta -: “a gente num:: num vê muito esses detalhes as gravuras né a gente trabalha mais a leitura mesmo”, pronunciado sem interrupções pela professora que parece ter, finalmente, encontrado a construção apropriada. Vale ressaltar ainda que, em sua resposta, a professora faz referência a um gráfico que acompanha o texto por elas escolhido para a preparação da aula e que foi bastante explorado quando da organização das atividades de leitura. Segundo M, antes não se dava a devida atenção às estratégias de antecipação do sentido do texto como a observação de gravuras, títulos, subtítulos, datas etc..

repetições e os alongamentos em “*não::*”, “*nem::*”, “*mas::*” etc, presentes em todas as tentativas de formulação. O esforço comunicativo do falante e sua busca pela palavra estão claramente manifestos no final do segmento quando, após mais uma tentativa, M indaga-se: “*como é que fala?*”<sup>19</sup>

Há ainda que apontar o fenômeno da hesitação como sinalização de despreferência (MARCUSCHI 1986: 27). Considerando-se o par adjacente P/R, respostas não preferenciais apresentam-se “*marcadas*” (LEVINSON 1983: 307).

No segmento abaixo, os turnos 81 e 83 ilustram o fenômeno. A fala de M traz a “*marca*” da discordância:

(12)

- T 80- C: ela queria colocar aqui leitura oral e eu perguntei pra ela o objetivo  
T 81- M: não não:: eu:: me desculpe gente ( ) eu disse que eu trabalho há mais tempo... sempre após a leitura... a gente dá oportunidade ao menino de ler... de fazer oralmente uma leitura do texto  
T 82- F: hum hum... e eles gostam disso  
T 83- M: tá e essa leitura oral ela tem o seu objetivo... de ajudar assim uma melhor compreensão do texto dar oportunidade aos meninos de ler o que eles gostam... e ainda desinibir mais aqueles mais inibidos sabe

C, embora o faça indiretamente, dirige uma pergunta a seu par. Os turnos-resposta de M apresentam uma postulação divergente daquela apresentada por sua colega de dupla. M defende o procedimento leitura em voz alta, enquanto C opta pela leitura silenciosa. O fenômeno da hesitação na fala discordante de M é uma das marcas da despreferência. Outras podem ser notadas: um prefácio (“*não não:: eu::*”) através do qual o falante parece inicialmente negar seu posicionamento contrário; um pedido de desculpas (“*me desculpe gente*”); uma ponderação que justifica sua resposta não preferencial (“*eu disse que eu trabalho há mais tempo*”).

### 2.3.2. Ruptura

Interrupções repentinas da seqüência discursiva ou rompimentos bruscos da sintaxe em curso caracterizam o fenômeno da ruptura que pode ou não apresentar uma função discursiva. O fragmento (9), analisado neste artigo, ilustra uma ocorrência de ruptura que atende a um objetivo didático. O falante trunca repentinamente o enunciado e, sem hesitar, opta por outra alternativa de formulação que atenda a seus objetivos comunicativos:

(9)

- T 122- C: esse “acharia que ele está desconfiando de você”... se se isso está gerando desconfiança é porque /  
será que é um assunto que pode ser falado livremente

19 A propósito da relação entre “reparo textual e identidade comunicativa”, tema da dissertação na qual se baseia este artigo, é interessante observar o esforço do falante por preservar sua identidade de professor, esforço refletido na sintaxe de um texto que exhibe marcadores de hesitação circundando expressões de negação. Ou seja, para a professora, a negação de sua antiga prática consiste em ameaça à sua face.

Rupturas com função discursiva não acarretariam a perda da progressão temática, constituindo-se numa tentativa, bem sucedida, de encontrar a melhor forma de expressão. Veja-se em (9) a ausência de marcadores de hesitação quando da atividade reformuladora.

Transcrevemos um outro fragmento para melhor ilustrarmos o fenômeno:

(13)

T 15- C: agora posso falar (+) leitura dos gráficos né quer falar ((dirigindo-se à colega de dupla)) o nosso objetivo du //

que não seria necessariamente nesta ordem inversa ler o texto e depois ler os gráficos ((referindo-se à proposta de trabalho apresentada anteriormente))

eu acho que através do texto

através do gráfico eles já estariam fazendo uma leitura:: não uma leitura escrita né

ele não está lendo signo né

ele está lendo ... só ali um trabalho visual mesmo ...

ele está lendo só o que está vendo e por ali

através disso ele pode compreender muitas coisas ou não compreender nada ... né a gente não pode subestimar a capacidade do aluno...

B: hum hum

mas a intenção é essa a leitura prévia do gráfico eu acho que a partir do momento que ele compreender o que o gráfico está querendo falar ele é capaz de na hora de ter que ler o texto //

a questão toda é de preparar de de alguma forma a gente tem que preparar para a compreensão do texto né para a construção de sentido do texto

Está em discussão uma das atividades elaboradas pela dupla focal: leitura prévia do gráfico que acompanha o texto. A professora inicia a explicação do procedimento em turno parafrástico, marcado por inúmeros sinais de hesitação e várias ocorrências de reparo<sup>20</sup>. A um sinal do formador, que lhe parece servir de estímulo, C retextualiza sua fala. Estamos chamando a atenção para a ruptura brusca em “texto” (“*ele é capaz de na hora de ter que ler o texto//*”) – responsável pela obstrução da sintaxe em curso – que anuncia que um reparo deverá ser feito.

O enunciado parafrástico que resume todo o turno (pronunciado sem pausas) – “*a questão toda é de preparar de alguma forma a gente tem que preparar para a compreensão do texto né para a construção do sentido do texto*” – demonstra que o falante finalmente encontrou solução para os problemas de formulação enfrentados.

Rupturas sem função discursiva seriam resultado da “perda de controle” da parte do falante sobre a organização de seu enunciado, devendo, portanto, serem avaliadas negativamente. Tais rupturas costumam anunciar reparos que,

20 Aqui as dificuldades de processamento da expressão parecem associar-se a dificuldades de construção conceitual. Discutir a leitura na perspectiva do formador é um desafio para aqueles professores. No caso do fragmento transcrito, parece particularmente difícil ao professor a consideração do gráfico como **objeto-texto**, ou seja, objeto de leitura.

muitas vezes, não chegam a ser efetivados, implicando a abortagem não apenas da sintaxe em curso, mas do próprio enunciado

O exemplo abaixo, retirado de nosso corpus, ilustraria o fenômeno:

(14)

B: [...] vamos começar então com a questão do objetivo que você pensou pra essa aula de leitura

Cl: (3.0) ah:: isso é uma coisa

quando nós né:: M **estávamos pensando...** //

o objetivo a princípio seria mesmo... é é:: a leitura crítica mesmo não só aceitar

o que está escrito ali que "Camisinha ainda é tabu" **só ler isso daí e::**//

saber se eles têm ou não...//

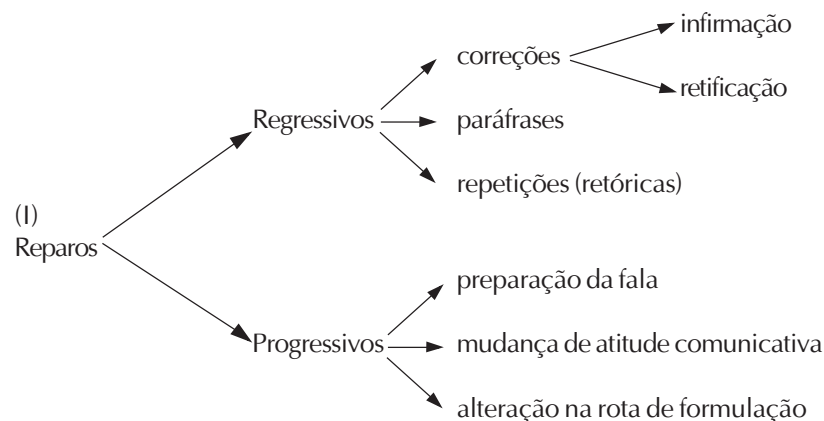
quer dizer eles teriam que digerir o texto primeiro para depois engolir falando a grosso modo né (risos)<sup>21</sup>

A busca pela palavra numa situação de forte tensão interativa<sup>22</sup> está ilustrada nos vários sinais de hesitação, sobretudo na pausa de três segundos antes que C inicie sua resposta à pergunta de B. As barras (//) querem sinalizar rupturas sem função discursiva associadas a tentativas fracassadas de processamento textual.

Observem-se as rupturas em "...só ler isso daí e:://" e em "saber se eles têm ou não//". Nestas construções, o segundo membro é abortado, não havendo tentativa de reconstrução do enunciado que considere a sintaxe em curso. O falante não consegue, neste turno, nem mesmo formular um enunciado que constitua uma resposta à pergunta formulada.

#### 2.4. Súmula: tipologia de reparos/ estratégias de (re)formulação da fala

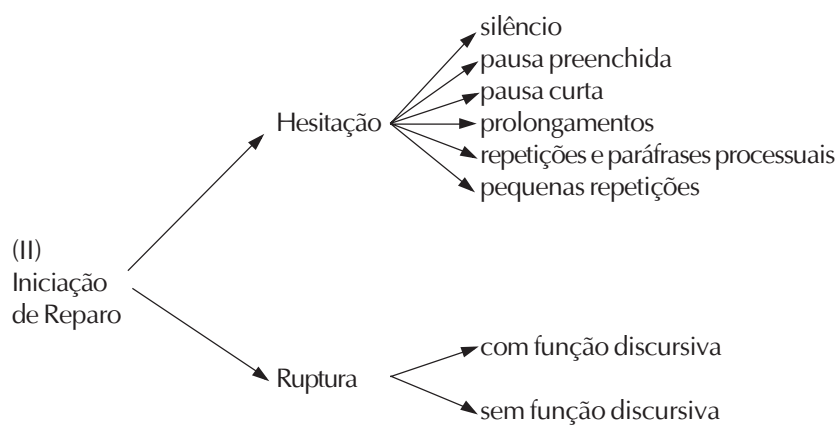
A exposição que fizemos autoriza-nos à proposição dos seguintes diagramas, que resumiam o repertório das categorias descritas:



21 Trata-se do momento inicial da primeira sessão reflexiva onde os professores são estimulados a "descrever" sua prática pedagógica. Observe-se que o formador seleciona o falante e propõe o tema da conversa que deve girar em torno do objetivo das atividades programadas pela dupla de sujeitos focais.

22 A solicitação do parceiro de tarefa, a professora M, é também evidência da situação de desconforto vivida pelo falante.





### Considerações finais

Neste artigo procuramos apresentar uma revisão das estratégias envolvidas no processamento da fala.

A distinção entre duas grandes categorias de reparo – reparos regressivos e progressivos – permitiu-nos a verificação de que fenômenos como a correção, a paráfrase e a repetição – aqui identificados com um procedimento de “revisão textual” – indiciam, de fato, capacidade de monitoramento da fala, controle sobre o discurso. Por outro lado, reparos progressivos costumam ilustrar situações em que o falante busca a palavra em vez de proceder à reciclagem de enuncidados.

Estratégias de (re)formulação como a hesitação e a ruptura sintática foram aqui tomados como iniciadores de reparo e são, sem dúvida, mais incidentes em operações de reparo progressivo.

O trabalho de pesquisa gerador deste artigo procurou investigar a relação entre categorias de reparo e desempenho comunicativo. Como um de nossos resultados, apontamos a moldura comunicativa como elemento chave operativo sobre a maior ou menor fluência do discurso. Desse modo, reparos regressivos estão localizados em momentos da interação nos quais o falante goza de maior conforto interacional ou tem diminuídos os encargos interacionais que sobre ele recaem. De outra forma, reparos progressivos ocorreram em situações nas quais o falante está em busca da palavra ou mesmo luta pela expressão.

Neste artigo, nos limitamos a descrever um fenômeno lingüístico: o reparo na fala. Reconhecemos, no entanto, a importância de que se analisem suas motivações interacionais, tarefa que nos conduzirá, sem dúvida, à ratificação da inegável sociabilidade da produção da linguagem.

### Anexo

Sinais utilizados nas transcrições

1) Pausas

... - pausas curtas

- (3.0) - indicamos entre parênteses pausas que ultrapassam o limite de 1.5 segundos  
(+) - pausas definidoras do limite entre sentenças (esse sinal foi utilizado apenas nos casos em que pareceu necessário definir para o leitor tal limite)
- 2) :: - prolongamentos de palavras
  - 3) éh:: ih:: ah:: - pausas preenchidas
  - 4) MAIÚSCULA - ênfase ou acento forte
  - 5) / - truncamento, fala interrompida pelo interlocutor
  - 6) (        ) - dúvidas ou suposições quando da transcrição de trechos de fala
  - 7) ((        )) - comentários do analista
  - 8) [- sobreposição de vozes (não registramos o momento exato do início e término das sobreposições, as quais foram tomadas como turnos de fala)
  - 9) [ hum hum ] - sinais de assentimento (normalmente constituindo-se em fala sobreposta. Essas sinalizações não foram tomadas como turno.
  - 10) [...] - pequenos trechos de fala suprimidos.<sup>23</sup>

### Referências Bibliográficas

- FAUCONNIER, G. 1997. *Mappings in language and thought*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FÁVERO, L. L. ET ALLI. 1996. Estratégias de construção do texto falado: a correção. In: KATO (org.). *Gramática do português falado*. Vol. IV, 355 - 366. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP.
- FOX, M. HAYASHI & R. JASPERSON. 1996. Resources and repair: a cross-linguistic study of syntax and repair. In: OCHS SCHEGLOFF & THOMPSON (eds.) 1996, op. cit., pp. 134 - 184.
- GERALDI, J. W. 1993. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- HILGERT, J. G. 1989. *A paráfrase - um procedimento de constituição do diálogo* - Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- KLEIMAN, A. 1989. *Texto e leitor*. São Paulo: Pontes.
- KOCH, I. V. 1998. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I. V. & M. SILVA. 1996. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO & BASÍLIO, (orgs.). *Gramática do português falado*. Vol. IV, 379 - 410. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP.
- KOCH, I. V. et alli. 1991. Aspecto do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO (org.). *Gramática do português falado*. Vol. I, 145 - 182. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP.
- LEVINSON, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCUSCHI, L. A. *A hesitação*. Inédito.

- \_\_\_\_\_. 1986. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. A. 1994. *Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita*. UFPE, mimeo.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Oralidade e escrita*. UFPE, mimeo.
- \_\_\_\_\_. 1997. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: (orgs.). *Gramática do Português Falado*. Vol. VI, 95-147.
- OCHS, E.; SCHEGLOFF & THOMPSON (eds.) 1996. *Interaction and grammar*. Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E. E. 1979. The relevance repair to syntax-for-conversation. In: GIVON, T. (org.). *Syntax and semantics*. Vol. 12, 261 - 286. Los Angeles: University of California.
- SCHEGLOFF, E. E.; JEFFERSON & H. SACKS. 1977. The preference for self-correction. *Language*, 53, 361-382.
- SMITH, F. 1991. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

O fenômeno  
do reparo  
na fala

Begma Tavares  
Barbosa