



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
Fone (54) 316-8341 – Fax (54) 316-8125 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Daiane Neumann

**Problemas de compreensão no texto falado: uma busca
pela intercompreensão**

Passo Fundo, abril de 2008

Daiane Neumann

Problemas de compreensão no texto falado: uma busca pela
intercompreensão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr^a.Claudia Stumpf Toldo.

Passo Fundo

2008

N492p Neumann, Daiane
Problemas de compreensão no texto falado : uma busca pela
intercompreensão / Daiane Neumann. – 2008.
128 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2008.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Stumpf Toldo.

1. Texto falado – Compreensão. 2. Problemas de compreensão.
I. Toldo, Cláudia Stumpf, orientadora. II. Título.

CDU 800.855

Catálogo: bibliotecária Daiane Citadin Raupp - CRB 10/1637

Dedico este trabalho à minha avó, Romilda Neumann, que foi um exemplo de luta, coragem e afetividade e sempre me incentivou a estudar.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio e incentivo que sempre me deram nos estudos.

Agradeço ao Eduardo Roberto Jordão Knack pelo apoio e compreensão durante a realização do trabalho.

Agradeço aos meus amigos que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.

Agradeço à minha orientadora, Claudia Stumpf Toldo, por ter aceito orientar este trabalho, pela ajuda e auxílio, pelas importantes reflexões e discussões que tivemos e pelas palavras confortantes nos momentos difíceis.

Agradeço ao professor Dr. José Gaston Hilgert pelo apoio, auxílio e colaboração para a realização deste trabalho.

A significant part of understanding
speech has to do with misunderstanding.

Marcelo Dascal

RESUMO

A presente pesquisa busca esclarecer como se constrói a compreensão a partir de problemas de compreensão que surgem no fio da conversação. O texto falado caracteriza-se por suas condições de produção. Nele, o planejamento e a produção não são duas etapas que se sucedem, mas são simultâneas. Essa condição deixará marcas no texto falado do constante trabalho de busca pela intercompreensão. Através da análise dessas marcas, podemos detectar a presença de problemas de natureza prospectiva e retrospectiva. Os primeiros são sanados pelas atividades denominadas atividades de formulação, ou seja, interrupções, reinícios, anacolutos, hesitações, enquanto os segundos são sanados pelas atividades denominadas atividades de reformulação, dentre elas, paráfrases, repetições e correções. Por fim, tem-se as atividades de qualificação discursiva que têm por objetivo comentar formulações dos interlocutores. As atividades de formulação, reformulação e de qualificação discursiva são responsáveis pelo monitoramento profilático da compreensão, isto é, têm a função de evitar e/ou reparar possíveis problemas de compreensão que possam surgir durante o processo interacional. No entanto, a diversidade lingüística, o desconhecimento de crenças ou de conhecimentos do interlocutor, as diferenças culturais e ideológicas, o diferente grau de conhecimento dos interlocutores sobre o tema em pauta, faz com que os falantes constantemente se deparem com problemas de compreensão, ou seja, com situações em que um dos locutores expressa a não compreensão diante do enunciado de seu interlocutor. Para o desenvolvimento do trabalho, operaremos com a análise de textos falados, gravados e transcritos por pesquisadores do projeto NURC (Norma Urbana Culta), com o objetivo de descrever os processos interacionais dos quais os falantes lançam mão para resolver os problemas de compreensão, mais especificamente, descrever a origem dos problemas de compreensão e os procedimentos lingüísticos utilizados para solucioná-los.

Palavras-chave: Problemas de compreensão, texto falado, compreensão e intercompreensão

ABSTRACT

This research intends to clarify how the comprehension is built from comprehension problems which arise during the conversation. The spoken text is characterized by its production conditions. The planning and the production are not stages that succeed, but they are simultaneous in spoken language. This condition will leave traces on the spoken text of a constant search for the intercomprehension. Through the analysis of these traces left on the text, we can find problems of prospective and retrospective nature. The first ones are repaired by activities called verbalization, that is, interruption, false starts, incomplete utterances, hesitation phenomena, while the second ones are repaired by activities called treatment activities, among them, paraphrases, repetitions and corrections. Finally, we have the qualification procedures which are commenting procedures of the interlocutor's utterances. The verbalization, treatment and qualification procedures are responsible for the prophylactic comprehension monitoring, which means, they have the function of avoiding and/or repairing problems that can arise during the interactional process. However, the linguistic diversity, the lack of knowledge of other's beliefs and knowledge, the cultural and ideological differences, the different degree of the knowledge about the subject in hand, make the speakers usually have comprehension problems during the communication process, that is, make the speakers deal with situations where one of them express his/her non-comprehension about the interlocutor's utterance. To develop this work, we will analyze spoken texts, recorded and wrote out by researchers from NURC (Norma Urbana Culta) project, pursuing the goal of describing the interaction processes which the speakers use to solve the comprehension problems that arise in spoken text, specifically, describing the source of the problems and the linguistics procedures which are used to solve them.

Key words: comprehension problem, spoken language, comprehension and intercomprehension

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A LINGUAGEM SOB O OLHAR DE BAKHTIN E DA ETNOMETODOLOGIA.....	14
1.1 Bakhtin: o teórico da dialogicidade da linguagem.....	16
1.1.1 Do subjetivismo idealista ao objetivismo abstrato.....	16
1.1.3 O dialogismo na linguagem.....	20
1.2 Estudos etnometodológicos.....	23
1.2.1 A interação entre o ator e a realidade social.....	23
1.2.2 A linguagem sob a perspectiva da etnometodologia.....	25
1.2.3 A reflexividade e a descritibilidade/accountability.....	29
1.2.4 A noção de membro.....	30
1.3 Bakhtin e etnometodologia: uma relação possível.....	31
2 LÍNGUA FALADA: NATUREZA E ESPECIFICIDADES.....	37
2.1 O texto falado.....	38
2.2 Atividades de formulação.....	42
2.3 Atividades de reformulação.....	43
2.3.1 Paráfrase.....	45
2.3.2 Repetição.....	51
2.3.3 Correção.....	57
2.4 Qualificação discursiva.....	63
3 OS PROBLEMAS DE COMPREENSÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO FALADO.....	67
3.1 A compreensão no texto falado.....	68

3.2 Problemas de compreensão na interação face a face.....	71
3.2.1 Monitoramento profilático da compreensão.....	71
3.2.2 Monitoramento dos problemas de compreensão.....	75
3.2.3 Os mal-entendidos.....	83
4. ANÁLISE DE PROBLEMAS DE COMPREENSÃO NO TEXTO FALADO	88
4.1 A caracterização do <i>corpus</i> e metodologia de trabalho.....	88
4.2 Análise e interpretação dos dados.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, pretendemos descrever os processos interacionais que buscam resolver os problemas de compreensão, analisar como se dá a construção da compreensão a partir de problemas de compreensão, que surgem em interações face a face. Portanto, nosso trabalho situa-se no âmbito dos estudos do português falado, dos estudos da conversação.

A natureza e as especificidades do texto falado são basicamente determinadas pelas suas condições de produção. Na interação face a face, o planejamento e a produção do texto não são duas etapas que se sucedem, como na produção do texto escrito, mas acontecem de forma concomitante, ao mesmo tempo em que o falante produz o seu texto, pensa no que diz.

Essa condição de produção deixará marcas no texto da permanente busca pela intercompreensão. Essa busca se dá através de atividades que têm por objetivo sanar “problemas” que constantemente surgem na construção do texto falado. Entende-se por problema não somente erros e falhas, mas também a busca por uma palavra adequada, por exemplo. Essas atividades podem ser destinadas a sanar problemas de natureza prospectiva ou retrospectiva.

Para remediar os problemas de natureza prospectiva, tem-se as atividades de formulação, que são anunciadas por pausas preenchidas ou não, hesitações, alongamentos, interrupções, reinícios, anacolutos. Para sanar os problemas de natureza retrospectiva, tem-se as denominadas atividades de reformulação, dentre as quais estão as paráfrases, as correções e as repetições. Por fim, tem-se as atividades de qualificação discursiva, que são utilizadas para comentar formulações dos interlocutores.

Portanto, os falantes estão sempre em um trabalho incessante de busca pela intercompreensão, através de atividades destinadas a sanar os problemas que surgem no processo interacional. Essas atividades têm caráter reparador, isto é, buscam antecipar e evitar problemas de compreensão que possam surgir durante a conversação.

Não obstante a isso, freqüentemente os interlocutores se deparam com problemas de compreensão em interações face a face. A natureza do texto falado, aliada a outras características como a diversidade de padrões lingüísticos em uso, as diferenças ideológicas e culturais, a dificuldade em avaliar as crenças e os conhecimentos do interlocutor, a paridade ou disparidade de saber que os interlocutores dominam sobre o tema em pauta, põe os falantes constantemente diante de problemas de compreensão.

Para ilustrar o que sejam os problemas de compreensão, observemos o segmento interacional abaixo:

- T1 *DOC.* e na nossa alimentação em geral ... que tipo de vegetal que é mais consumido ?
 T2 *L2* **dentro do Rio Grande do Sul ?**
 [
 T3 *DOC.* (dentro do estado é)
 T4 *L2* no Rio Grande do Sul não se come vegetal se come carne depois se come algum vegetal ((risos)) (Hilgert, p. 273)¹

Doc. faz uma pergunta a L2 “e nossa alimentação em geral... que tipo de vegetal que é mais consumido?”. Este, por sua vez, não tem certeza do que o documentador quis dizer com “nossa alimentação”, isto é, se o “nossa” significa nós brasileiros, nós gaúchos ou nós porto alegrenses, por isso, através de uma hipótese de compreensão, “dentro do Rio Grande do Sul?”, busca certificar-se de sua compreensão. Doc., através de um enunciado parafrástico, “dentro do estado é”, corrobora a compreensão de L2. Este, então, segue respondendo a pergunta a ele direcionada.

O objetivo geral de nosso trabalho é analisar os problemas de compreensão, os processos interacionais que concorrem para solucioná-los, ou seja, analisar como se constrói a compreensão no texto falado a partir de problemas de compreensão. Descrever a origem do problema de compreensão, bem como os procedimentos lingüísticos utilizados para resolvê-lo serão nossos objetivos específicos.

Para alcançar os objetivos mencionados, operaremos com a análise de um *corpus* constituído por textos falados, gravados e transcritos por pesquisadores do projeto NURC (Norma Urbana Culta). Serão analisados 7 inquéritos do tipo D2 (diálogo entre dois informantes), organizados por Hilgert, no volume *A linguagem falada culta em Porto Alegre*

¹ *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre – D2. No prelo.*

– D2². Após a leitura atenta dos inquéritos, serão levantadas seqüências interacionais em que haja a presença do problema de compreensão, a seguir, serão feitas as análises que buscarão descrever os processos interacionais dos quais os falantes lançam mão para resolver os problemas de compreensão, dando atenção especial à descrição da origem dos problemas de compreensão, bem como à descrição das atividades utilizadas para resolvê-los.

Essa pesquisa justifica-se na medida em que auxiliará na ampliação dos estudos da língua falada, mais especificamente do português falado no Brasil. Essa ampliação resultará em um maior conhecimento da forma como se organiza o texto em língua falada e como se constrói a compreensão nesta. Hoje, é consenso entre os pesquisadores da linguagem que a língua escrita não possui primazia sobre a língua falada, e que esta não é o lugar do caos, enquanto aquela é o da ordem, mas sim que ambas possuem uma determinada ordem, uma forma de organização que se apresenta de forma diversa na modalidade oral e escrita.

Havendo essa ampliação dos estudos da conversação e a desmistificação de alguns mitos desenvolvidos ao longo dos tempos pela sociedade em relação à língua falada, os professores das escolas de ensino fundamental e médio podem repensar seu trabalho em sala de aula e buscar introduzir em suas propostas de trabalho atividades relacionadas à língua falada. Afinal, essa preocupação com um maior espaço nas salas de aula para essa modalidade da língua já se encontra também nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando demonstram a preocupação com a inserção dos diversos gêneros textuais que circulam no meio social, nas aulas de língua.

Com um maior aprimoramento do conhecimento sobre a construção do texto em língua falada por pesquisadores e, conseqüentemente, professores, com certeza, ter-se-á um aprimoramento nos trabalhos de sala de aula com a língua falada, o que garantirá a formação de sujeitos cada vez mais hábeis a exercer a cidadania na sociedade em que estão inseridos. Afinal, o exercício da cidadania não se dá somente em situações em que os sujeitos utilizam-se da língua escrita, mas também da língua falada.

Apresentado o âmbito geral de nossa pesquisa, o contexto geral em que ela se insere, os objetivos gerais e específicos, a metodologia de trabalho, bem como a justificativa para seu desenvolvimento, passaremos agora à apresentação da estrutura geral de nosso trabalho, através da descrição dos objetivos principais de cada capítulo que o compõe.

² No prelo.

No primeiro capítulo, com o objetivo de estabelecer a visão de linguagem que permeará nossa pesquisa, operamos com uma aproximação entre o teórico³ Mikhail Bakhtin e a corrente de estudos etnometodológicos, denominada etnometodologia. Esclarecemos a visão de linguagem presente em Bakhtin, através da apresentação das teorias às quais o teórico faz contrapontos, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, dos contrapontos feitos a essas teorias, para então estabelecermos a visão de linguagem do autor. Em seguida, apresentaremos os principais pressupostos teóricos da corrente etnometodológica, a visão de linguagem, o conceito de reflexividade e descritibilidade, bem como a noção de membro presente em seus estudos. Ao final, então, operaremos com uma aproximação entre os estudos etnometodológicos e os estudos bakhtinianos a fim de evidenciar o conceito de linguagem que permeará nosso trabalho de pesquisa.

O segundo capítulo será destinado a explicitar a natureza e especificidades do texto falado, já que nosso *corpus* de análise se situa nessa modalidade de língua, e o surgimento de problemas de compreensão no texto falado se deve à sua natureza e especificidades. Primeiramente, abordaremos algumas características do texto falado, bem como suas condições de produção. Em seguida, apresentaremos as atividades de formulação, reformulação, dentre elas, a correção, a paráfrase e a repetição e, por fim, as atividades de qualificação discursiva.

No terceiro capítulo, explicitaremos o que sejam os problemas de compreensão, já que nossa pesquisa busca descrever os processos interacionais que concorrem para resolver os problemas de compreensão. Para isso, discutiremos a noção de compreensão que utilizaremos para o desenvolvimento da pesquisa, logo após, abordaremos a questão dos problemas de compreensão, dentre eles, os mal-entendidos.

No quarto capítulo, apresentaremos as características do *corpus* de análise e a metodologia utilizada para o trabalho. Em seguida, passaremos à análise e interpretação dos dados, buscando explicitar quais os processos interacionais que concorrem para solucionar os problemas de compreensão, dando ênfase à descrição da origem do problema de compreensão, bem como à descrição das atividades utilizadas para chegar ao processo de intercompreensão.

Por fim, apresentaremos, nas considerações finais, algumas conclusões a que chegamos ao final da pesquisa, bem como algumas reflexões acerca do desenvolvimento das análises.

³ Optamos por nos referir a Bakhtin como teórico, assim como o faz Firoin em seu texto “Introdução ao pensamento de Bakhtin”, devidamente citado nas referências bibliográficas deste trabalho.

1 A LINGUAGEM SOB O OLHAR DE BAKHTIN E DA ETNOMETODOLOGIA

O sábio como astrônomo – Enquanto considerares as estrelas como algo que está “acima de ti”, falta-te o olhar do conhecedor.

Nietzsche*

No presente capítulo, delimitaremos a visão de linguagem que permeará o trabalho de pesquisa apresentado aqui. Para isso, adotaremos uma postura diante da língua proposta pelo teórico da linguagem Bakhtin e pela corrente de estudos etnometodológicos, denominada etnometodologia.

Os estudos da análise da conversação, que têm como objeto o texto falado, nascem da corrente de estudos etnometodológicos e, conseqüentemente, abarcam em seus trabalhos a visão de linguagem proposta por esta. Por isso, optamos por trazer para a delimitação da visão de linguagem de nosso trabalho alguns pressupostos teóricos que definem o pensamento da corrente etnometodológica, principalmente no que tange à visão de linguagem presente em seus estudos.

Tendo em vista que nossa pesquisa se situa no âmbito dos estudos lingüísticos, sentimos necessidade de buscar uma aproximação entre a visão de linguagem que perpassa os estudos etnometodológicos e uma corrente de estudos lingüísticos. Optamos por fazer uma aproximação entre a etnometodologia e os estudos de Bakhtin, por considerarmos que esse foi um dos primeiros teóricos a se preocupar com uma questão que é central para os estudos etnometodológicos que é levar em conta em suas pesquisas o estudo da linguagem em uso, ou seja, a linguagem efetivamente utilizada pelas pessoas em seu dia-a-dia, a linguagem de que se servem os usuários para situações concretas da vida. Além disso, tanto a corrente

* NIETZSCHE, Friedrich W. Além do Bem e do Mal. São Paulo: Editora Escala, p. 78.

etnometodológica quanto Bakhtin postulam que as palavras só ganham seu sentido completo no contexto, em uma situação comunicativa⁴.

Embora esses dois estudos tenham sido desenvolvidas em diferentes lugares e períodos históricos e possuam objetivos de estudo diferentes – o de Bakhtin por volta de 1920, na Rússia, e o da etnometodologia no início de 1960, nos Estados Unidos -, ambas apresentam pontos em comum, isto é, ambos apresentam uma postura teórica, principalmente diante de questões de linguagem, muito semelhantes.

Mikhail Bakhtin inicia suas reflexões sobre a linguagem em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, publicada pela primeira vez na Rússia, em 1929, sob autoria de Voloshinov⁵. Nessa obra, Bakhtin propõe uma série de reflexões e apresenta contrapontos à teoria saussureana e à tendência do subjetivismo idealista⁶. Já a etnometodologia é uma corrente da sociologia americana que surgiu nos anos 60 e se instalou inicialmente nos *campi* da Califórnia. Sua importância teórica e epistemológica se deve ao fato de efetuar uma ruptura radical com o pensamento da sociologia tradicional, vigente até o momento, portanto não pode ser classificada como mais uma perspectiva de pesquisa, mas sim como uma nova postura intelectual.

Para a pesquisa etnometodológica, deve-se atribuir mais importância à compreensão do social que à explicação, à abordagem qualitativa que à “quantofrenia” (COULON, 1995:7) das pesquisas anteriores. De acordo com os etnometodólogos, todos nós somos sociólogos em

⁴ É importante deixar claro, neste primeiro capítulo, que a visão de linguagem estabelecida aqui se dá somente a partir dos pontos de convergência entre as duas posturas teóricas aqui discutidas. Isso significa que em nossas análises apenas serão utilizados os pontos em comum diante das questões da linguagem entre as duas correntes de estudos. Não pretendemos que a análise do *corpus* abarque toda a amplitude dos estudos de Bakhtin.

⁵ No prefácio da edição da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* referência neste estudo, Roman Jakobson explica que “acabou-se descobrindo que o livro em questão e várias outras obras publicadas no final dos anos vinte e começo dos anos trinta com o nome de Volochínov – como, por exemplo, um volume sobre a doutrina do freudismo (1927) e alguns ensaios sobre a linguagem na vida e na poesia, assim como sobre a estrutura do enunciado – foram na verdade escritos por Bakhtin (1985-1975), autor de obras determinantes sobre a poética de Dostoievski e de Rabelais. Ao que parece, Bakhtin recusava-se a fazer concessões à fraseologia da época e a certos dogmas impostos aos autores. Os adeptos e discípulos do pesquisador, particularmente Volochínov (nascido em 1895, desaparecido pelo fim de 1930), com um pseudônimo escrupulosamente observado e graças a alguns retoques obrigatórios no texto e até no título, tentaram um compromisso que permitia preservar o essencial do grande trabalho” (p. 9).

⁶ Faraco em seu texto “Voloshinov: um coração humboldiano?”, publicado na obra “Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin”, devidamente citado nas referências bibliográficas do presente trabalho, diz que Voloshinov não recusa radicalmente o subjetivismo idealista como o faz com o objetivismo abstrato. Isto é, segundo o teórico, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, há uma recusa radical de Voloshinov ao objetivismo abstrato, enquanto que, embora o mesmo critique o subjetivismo idealista, em alguns momentos, diz explicitamente que as teses dessa última tendência estão corretas. Assim, conforme Faraco, Voloshinov deixa evidente sua opção por uma das tendências. No presente trabalho, não entraremos no mérito dessa discussão, apenas, conforme afirmamos, reconhecemos que há contrapontos às duas teorias. Explicitaremos, durante o trabalho, quais são esses contrapontos, visto que isso se faz necessário para que possamos elucidar a visão de linguagem proposta por Bakhtin.

estado prático, já que o real⁷ já se acha descrito pelas pessoas. A linguagem comum diz a realidade social e descreve-a, ao mesmo tempo em que a constitui.

Para o desenvolvimento do capítulo, elucidaremos primeiramente a visão de linguagem presente no pensamento de Bakhtin, os pressupostos teóricos da corrente etnometodológica, bem como sua visão de linguagem, para, então, relacionarmos os pontos de convergência entre os dois estudos.

1.1 Bakhtin: o teórico da dialogicidade da linguagem

Esta seção será dedicada a explicitar as concepções teóricas de Bakhtin. Primeiramente, faremos algumas considerações sobre o subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, com o objetivo de expor as concepções teóricas que embasam essas duas tendências. Apresentaremos os contrapontos feitos por Bakhtin ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, para que então possamos explicitar a visão de linguagem proposta pelo filósofo da linguagem.

1.1.1 Do subjetivismo idealista ao objetivismo abstrato

Bakhtin, antes de apresentar sua visão de linguagem, faz algumas considerações sobre as posturas teóricas existentes na época da publicação de sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, as quais denominou subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

De acordo com o autor (2004), a primeira tendência, denominada por ele subjetivismo idealista, sem negar a função comunicativa da linguagem, procura colocá-la em segundo plano, como algo secundário; promove-se ao primeiro plano a função da formação do pensamento, independente da comunicação. Essa tendência interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua, dessa forma, o psiquismo individual constitui a fonte da língua. Esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo de criação individual. Limita-se a preparar a explicação exaustiva do fato lingüístico como

⁷ O termo “real” aqui está sendo utilizado na perspectiva dos estudos etnometodológicos. Ou seja, real enquanto realidade social, objeto de pesquisa da sociologia.

proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas a aquisição da língua dada.

Diferentemente da segunda tendência, o objetivismo abstrato, não é o sistema lingüístico acabado, no sentido da totalidade dos traços fônicos, gramaticais e outros, mas sim o ato da criação individual da fala que será o fenômeno essencial, a realidade essencial da língua. Isto é, não está em questão as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito somente a uma determinada enunciação.

Para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, em que a língua não permanece estável, não conserva sua identidade, isto é, não são as formas gramaticais estáveis e efetivas comuns às demais línguas que estão em questão, quando se afirma que a língua não permanece estável, mas sim a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual, que dizem respeito apenas a uma determinada enunciação. Já para a segunda orientação existem, nesses atos de fala, elementos idênticos aos de outras enunciações de um determinado grupo de locutores. Assim, a língua apresenta-se como um sistema de normas, que devem ser respeitadas em cada enunciação, ou seja, em cada ato de fala. Essas, por sua vez, irão garantir uma certa unicidade da língua e a compreensão por todos os locutores.

Não existe relação entre a lógica da língua enquanto sistema de formas e a lógica da língua enquanto evolução histórica. As duas esferas lingüísticas são regidas por leis completamente diferentes, por fatores heterogêneos. Enquanto para a primeira orientação a essência da língua está na sua história, para a segunda, está no sistema de formas imutáveis. Assim, para o subjetivismo idealista, a lógica da língua não se apresenta como a repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim como uma renovação constante, através da individualização das formas em enunciações únicas e não reiteráveis. Portanto, entre um momento particular da vida de uma língua e sua história se estabelece uma comunhão total. Conforme Vossler, “o gosto lingüístico cria a unicidade da língua num momento dado. Ele cria e garante da mesma maneira a unicidade da evolução histórica da língua” (VOSSLER apud BAKHTIN, 2004:82).

O principal representante da tendência denominada por Bakhtin objetivismo abstrato foi Ferdinand de Saussure. Sua concepção de língua foi amplamente divulgada através de uma obra póstuma, organizada por seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, intitulada *Curso*

*de Lingüística Geral*⁸. Para Saussure, a língua é um todo por si e um princípio de classificação, desde que a ela for dado o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduz-se uma ordem num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.

Segundo Bakhtin (2004), os representantes do objetivismo abstrato não conferem ao sistema lingüístico um caráter de realidade material eterna. O sistema exprime-se em signos, mas, enquanto sistema e formas normativas, sua realidade apresenta-se como norma social. Uma das posições dos adeptos a esse pensamento é que o sistema lingüístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. No entanto, de acordo com Bakhtin (2004), é somente para a consciência individual que a língua se apresenta como um sistema de normas rígidas e imutáveis, já que se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, de fora, não encontraremos um sistema de normas imutáveis, mas sim, nos depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua.

O sistema lingüístico é então produto da reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação, já que a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Pelo contrário, este se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, para o falante, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto em que será utilizada.

Nem mesmo ao levar em conta o ponto de vista do receptor, podemos dizer que a forma lingüística tem relevância, já que é impossível reduzirmos o ato de descodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística, já que o essencial na tarefa de descodificar não é reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto e preciso, compreender sua significação em uma enunciação particular dada.

A consciência lingüística viva do locutor e receptor, na prática viva da língua, tem relação com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular e não com um sistema abstrato de formas normativas.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas

⁸ A referência da obra está devidamente explicitada nas referências bibliográficas, neste trabalho.

que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 95)⁹

Para o autor (2004), o critério da correção lingüística cede lugar ao critério puramente ideológico, já que para ele importa menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar. Portanto, a língua no seu uso prático é inseparável do conteúdo ideológico relativo à vida.

Há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis para as palavras, já que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. E os contextos possíveis para uma e mesma palavra são geralmente opostos. Por exemplo, nas réplicas de um diálogo uma única e mesma palavra pode figurar em dois contextos conflitantes. Assim, podemos afirmar que toda enunciação contém sempre com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos se encontram em uma situação de interação e de conflito intenso e ininterrupto, não são simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros.

Para o objetivismo abstrato, que concebe a língua como um sistema imutável, ela está fora do fluxo de comunicação. Assim, esse fluxo avança continuamente, enquanto a língua pula de uma geração para outra. No entanto, Bakhtin contrapõe-se a essa idéia, afirmando que a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. A língua não é transmitida aos indivíduos, ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo de conteúdo. Os indivíduos, então, não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal e somente quando mergulham nessa corrente sua consciência desperta e começa a operar. “Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2004: 107-108).

A crítica de Bakhtin ao subjetivismo idealista dá-se na medida em que este supõe um dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores. Tudo o que é essencial é interior, o que é exterior só se torna essencial a título de receptáculo do conteúdo interior, do meio de expressão do espírito. Assim, o subjetivismo idealista acaba por excluir da linguagem todos os aspectos contextuais, tudo o que lhe é exterior, como o contexto sócio-histórico-político, a situação de enunciação.

⁹ Grifos do autor.

A tendência do subjetivismo idealista também não leva em conta o papel desempenhado pelo interlocutor na situação comunicativa. Contrapondo-se a essa postura, Bakhtin (2004) afirma que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Assim, a palavra sempre se dirige a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor e variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se for inferior ou superior na hierarquia social, se for ligada ao locutor por laços sociais ou mais ou menos estreitos, isto é, não pode haver locutor abstrato.

A orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande, já que toda palavra comporta duas faces. Isto é, é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto de interação entre locutor e ouvinte. Através da palavra, os sujeitos se definem uns aos outros, ou seja, em relação à coletividade. A palavra tem a função de uma ponte que é lançada entre o eu e os outros.

A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004:123). Assim, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.

Embora já se possa perceber através dos contrapontos feitos ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista algumas idéias presentes na concepção de linguagem de Bakhtin, passaremos agora à sua elucidação propriamente dita.

1.1.2 O dialogismo na linguagem

Para Bakhtin (2004), somente através da interação verbal podemos dar conta de maneira adequada da realidade concreta da língua, que evolui através da evolução de leis sociológicas. A estrutura da enunciação é puramente social e, por isso, a criatividade da língua não pode ser vista independentemente dos valores e conteúdos ideológicos que a ela se ligam.

A compreensão é vista pelo autor como uma forma de diálogo, isto é, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é, então, opor à palavra do locutor uma contrapalavra¹⁰.

Para Bakhtin (2003), a linguagem é por natureza dialógica, pois ao receber e compreender o significado do discurso, o ouvinte ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva, isto é, concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. Toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, ou seja, toda compreensão é prenhe de resposta, assim, o ouvinte se torna falante.

Dessa forma, todo o falante é um respondente em maior ou menor grau, na medida em que ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e sua fala não pressupõe somente a existência do sistema da língua utilizado, mas também de alguns enunciados que a antecedem, com os quais sua fala entra em relação, ou seja, baseia-se neles, polemiza com eles, ou os pressupõe já conhecidos do ouvinte.

Contudo, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Tais elos ainda não existem, quando o enunciado é criado pelo falante, no entanto, desde o início, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele é criado. Assim, o enunciado constitui-se como um elo na cadeia da comunicação discursiva, não pode ser separado dos elos que o precedem, já que os mesmos o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

Segundo Fiorin (2006), para Bakhtin, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos, já que neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Assim, um enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006:19).

Para Marchezan (2006), em seu texto intitulado “Diálogo”¹¹, a distinção feita por Bakhtin entre o gênero primário e o gênero secundário¹² retoma, respectivamente, as duas

¹⁰ O conceito de compreensão presente na Análise da Conversação será explicitado no terceiro capítulo deste trabalho.

¹¹ Publicado em *Bakhtin: outros conceitos-chave*, organizado por Beth Brait. Obra devidamente citada nas referências bibliográficas deste trabalho.

¹² Bakhtin, em sua obra *Estética da criação verbal*, diz que cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, ao que chama de gêneros do discurso (a explicitação sobre os gêneros do discurso em Bakhtin será devidamente feita, a seguir, nesta mesma seção). Bakhtin opera com uma distinção

maneiras de se considerar o diálogo: em *stricto sensu*, o diálogo cotidiano, espontâneo, e, com base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado. Dessa forma, para a autora, o termo diálogo, utilizado por Bakhtin, não é tão-somente uma metáfora em sua reflexão, resultado da transferência de um termo de um domínio semântico a outro que, não sendo habitual, nele se destaca e atua. Trata-se de considerar, conjuntamente, os diálogos no sentido mais estrito do termo e os diálogos no sentido amplo de condição dialógica da linguagem. Os diálogos experimentados sensível e concretamente, no dia-a-dia, são assimilados por gêneros mais complexos, os secundários, que se desenvolvem mediante uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente. Nesses gêneros, os diálogos são mais fortemente estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis as mudanças sociais, o alimento de mudança e transformação¹³.

Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos de atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua dá-se em forma de enunciados concretos e únicos, que são falados pelos integrantes de um ou outro campo da atividade humana. Esses enunciados, não só por seu conteúdo e pelo estilo da linguagem, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas por sua construção composicional, refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. Embora cada enunciado seja particular e individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são chamados pelo autor de gêneros do discurso.

Esclarecidas as posições de Bakhtin diante das questões de linguagem, elucidaremos os pressupostos teóricos dos estudos etnometodológicos para que possamos, ao finalizar o capítulo, estabelecer as relações de convergência entre as teorias quanto ao conceito de linguagem, conforme proposto inicialmente.

entre gêneros primários e secundários. Para ele, há uma extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos, existem os gêneros primários (simples) dos quais as pessoas lançam mão para se comunicar em situações cotidianas e os gêneros secundários (complexos), como romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos.

¹³ Utilizamos aqui Marchezan para definir o termo diálogo porque há posições divergentes dos estudiosos de Bakhtin quanto a esse conceito.

1.2 Estudos etnometodológicos

Esta seção será dedicada a esclarecer a postura dos estudos etnometodológicos, a fim de, na seção posterior, aproximarmos os pontos em comum entre os estudos de Bakhtin e da etnometodologia, com a finalidade de estabelecer a visão de linguagem que permeará nosso trabalho. Abordaremos aqui os pressupostos teóricos da corrente etnometodológica, sua visão de linguagem, os conceitos de reflexividade e descritibilidade, bem como explicitaremos a noção de membro dessa corrente.

1.2.1 A interação entre o ator e a realidade social

Segundo Coulon (1995), a etnometodologia começa com os trabalhos do sociólogo Harold Garfinkel. Nascido em 1917, faz seus estudos doutorais em 1946, na Universidade de Harvard, sob a direção de Talcott Parsons¹⁴.

Publica seu primeiro trabalho em 1949, sobre homicídios inter e intra-raciais e sobre os processos e condensações que lhes estão relacionados. De acordo com Coulon (1995), Garfinkel toma emprestada a idéia de William Thomas segundo a qual os atores tomam parte ativa na definição da situação. Isso significa que os atores de um fato social definem sempre em sua vida cotidiana, as instituições em que vivem. Por isso, a etnometodologia vai tentar compreender como é que os indivíduos vêem, descrevem e propõem em conjunto definições da situação.

Conforme Coulon (1995), para os etnometodólogos, o fato social não é um objeto estável, mas o produto da contínua atividade dos homens, que aplicam seus conhecimentos, processos, regras de comportamento, isto é, uma metodologia leiga, cuja análise constitui a verdadeira tarefa do sociólogo. Os fatos sociais são considerados como realizações práticas.

Nas primeiras linhas, do primeiro capítulo dos *Studies*, Garfinkel afirma que os seus estudos:

¹⁴ Nasceu nos EUA e desenvolveu uma imponente obra que rapidamente influenciou o pensamento social americano. Parsons reabilitou a sociologia teórica de matriz européia, integrando em sua teoria de ação trabalhos de Durkheim, Weber, Pareto. Foi uma figura dominante da sociologia americana do século XX.

Abordam as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, como temas de estudo empírico. Concedendo às atividades corriqueiras da vida cotidiana a mesma atenção que habitualmente se presta aos acontecimentos extraordinários, tentaremos compreendê-los como fenômenos de direto pleno. (GARFINKEL, 1967:1)

Para o autor (1967), o tópico central dos estudos etnometodológicos é o caráter racional e relatável de ações práticas, concebidas como um processo. Para especificar esse tópico, o autor (1967) revisa três de seus constituintes, já que sempre que os estudos dizem respeito a ações práticas e de raciocínio prático, deve ser levado em conta a insatisfatória distinção entre a substituição de expressões indiciais¹⁵ por expressões objetivas – conforme o faz a sociologia tradicional –; a essencial reflexividade de relatos de ações práticas e a analisabilidade de ações no contexto como uma prática realizada.

A reflexividade possibilita ao ator construir a situação, descrevê-la, exibindo os processos e os métodos; a descritibilidade permite que os fatos sejam racionalizados, preenchendo os hiatos entre a ação e o discurso da ação, dando relacionamento às ações; e a indexabilidade possibilita indexar uma linguagem contextualizada, numa coerência e inteligibilidade nos intercâmbios verbais.

Assim, segundo Tedesco (2003), há uma localização e um contexto que fomentam sentidos e práticas onde o ator se apresenta. O contexto, a linguagem, a cena social e a ação conectam-se, determinam-se entre si. Por isso, a etnometodologia, de forma sintética, é a compreensão das formas de como o conhecimento se organiza, do conhecimento que os indivíduos têm no curso de suas ações normais e dos cenários e práticas comuns, fundamento da própria competência cotidiana, ou seja, da habilidade para enfrentar as situações que são postas aos indivíduos no dia-a-dia.

Segundo Coulon (1995), a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias, ou seja, comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os estudiosos dessa área, a etnometodologia será o estudo das atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia também deve ser considerada como uma atividade prática. Os sociólogos geralmente consideram o saber do senso comum como categoria residual, como algo que deve ser descartado do trabalho científico. A etnometodologia analisa

¹⁵ Indicialidade é um termo que a etnometodologia tomou emprestado da lingüística. Dizer que as palavras são indiciais significa que embora tenham uma significação trans-situacional, terão um significado distinto em cada situação particular em que são usadas. (A questão da indicialidade será devidamente elucidada mais adiante, ainda nesta seção)

as crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de todo comportamento social organizado.

A etnometodologia irá, então, substituir a hipótese da constância do objeto pela de processo, já que para essa teoria, os fatos sociais são realizações dos membros¹⁶, ou seja, a realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente. O interesse dos etnometodólogos não é fazer a hipótese de que os atores seguem regras, mas sim pôr em evidência os métodos pelos quais os atores atualizam essas regras.

Assim, a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitem pôr em evidência o modo de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem, isto é, os atores sociais estão sempre em interação com a realidade social, a todo momento participando de sua construção.

Apresentadas as idéias gerais que embasam o estudo etnometodológico, passaremos à elucidação da postura dos etnometodólogos diante de questões de linguagem. Explicitaremos qual a importância da linguagem para o desenvolvimento de seus estudos, bem como a ótica sob a qual se desenvolve o conceito de linguagem nessa perspectiva teórica.

1.2.2 A linguagem sob a perspectiva da etnometodologia

A vida social se constitui através da linguagem. Não a linguagem dos gramáticos e dos lingüistas, mas a da vida de todos os dias. Dessa forma, uma pessoa conversa com as outras, recebe ordens, responde a perguntas, ensina, descreve livros de sociologia, vai ao mercado para as compras, compra e vende, mente e trapaceia, toma parte em reuniões, faz entrevistas, utilizando a mesma língua. A partir dessa constatação, se desenvolve então a interrogação da etnometodologia sobre a linguagem.

Para os etnometodólogos, a linguagem é profundamente indicial. Indicialidade, termo técnico adaptado da lingüística, significa que embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada. Isso designa a incompletude natural das palavras, que só ganham o seu sentido

¹⁶ Na página 30, ainda neste capítulo, explicitaremos qual a concepção de membro que permeia os trabalhos etnometodológicos.

completo no seu contexto de produção, quando são indexadas à uma situação de intercâmbio lingüístico, ou seja, à enunciação.

O tratamento científico que o sociólogo faz das conversas pressupõe que existe uma homogeneidade semântica das palavras e uma adesão comum dos indivíduos ao seu sentido. A linguagem natural é um recurso obrigatório de toda pesquisa sociológica e esta não pode fazer sentido independentemente das suas condições de uso e de enunciação.

Segundo Coulon (1995), a noção de indicialidade foi transposta pela etnometodologia para as ciências sociais. Essa noção quer dizer que todas as formas simbólicas, como os enunciados, os gestos, as regras, as ações, comportam uma margem de incompletude, que só desaparece quando elas se produzem, embora as próprias compleções anunciem um horizonte de incompletude.

Husserl, fala de:

Expressões cujo sentido não pode ser decidido por um ouvinte sem que necessariamente saiba ou presuma alguma coisa sobre a biografia e os objetivos do usuário da expressão, das circunstâncias do enunciado, do curso da interação atual ou potencial que existe entre o locutor e o ouvinte. (HUSSERL apud GARFINKEL, 1967:04)

Garfinkel cita Russel, em *Studies* (1967), quando esse observa que as descrições envolvendo as expressões indiciais são diferentes em cada ocasião de uso. Garfinkel (1967) cita ainda Goodman, quando diz que essas expressões são usadas para construir declarações inequívocas. Cada vez que são utilizadas, essas expressões referem-se a uma determinada pessoa, tempo ou lugar. Seu significado é relativo. Depende de quem está as utilizando, a relação do usuário com o objeto que a palavra está nomeando. O tempo e o espaço da enunciação também são fatores relevantes para podermos compreender o que uma expressão indexical está nomeando.

Conforme P. Pharo:

A indicialidade não se relaciona só com esses termos, chamados pelos lingüistas de diecticos (isto é, indicadores de pessoa, de tempo e lugar envolvidos na interação), mas de modo mais geral com todas as expressões da linguagem ordinária cujo sentido, enquanto ocorrência de palavras-tipos, não se pode nunca reduzir pura e simplesmente à significação 'objetiva' das palavras da expressão. (P. PHARO apud COULON, 1995: 35)

Para Cicourel:

Expressões vagas, ambíguas ou truncadas, são identificadas pelos membros, que lhes dão significações contextuais e transcontextuais, graças ao caráter retrospectivo-prospectivo dos acontecimentos que essas expressões descrevem. Os enunciados presentes dos fatos descritos, que comportam nuances ambíguas ou previsíveis, podem ser examinados prospectivamente pelo locutor-ouvinte em seus sentidos potenciais futuros, supondo assim que a completude de significações e das intenções presentes se manifestará mais tarde. Ou então comentários passados podem de repente clarificar enunciados presentes. Os princípios de completude e de conexão permitem ao ator manter um sentido da estrutura social, além do tempo dos relógios e do da experiência, a despeito do caráter deliberadamente vago, ou considerado tal, da informação transmitida pelos atores no decorrer de seus intercâmbios. (CICOUREL apud COULON, 1995:36)

Assim, quando Garfinkel, no *Studies* (1967), fala de indicialidade, diz igualmente que o sentido é sempre local e não tem generalização possível, contrariamente ao que desejariam fazer crer as ciências antro-po-sociais, que excluem o sujeito e o contexto da enunciação de suas análises e buscam realizar um trabalho com a linguagem e/ou instituições de forma objetiva. Isso quer dizer que uma palavra por suas condições de enunciação, uma instituição por suas condições de existência, só podem ser analisadas levando em conta suas condições de enunciação.

No entanto, para os lógicos, as expressões indiciais são vistas como inconvenientes, já que não permitem enunciar proposições gerais, ou decidir acerca da verdade de algo quando se ignoram as circunstâncias contextuais de sua produção.

O raciocínio prático sociológico procura remediar propriedades indexicais da fala e da conduta dos membros. Interminavelmente, os estudos metodológicos são direcionados para a tarefa de remediar expressões indexicais em falas dos membros, tentando, com o rigoroso uso de expressões ideais, demonstrar a observabilidade das atividades organizadas em ocasiões atuais com situadas particularidades de conversa e conduta.

Segundo Coulon (1995), Garfinkel irá sugerir que se examine da maneira diferente dos sociólogos, visto que as expressões indiciais não constituem expressões parasitas no decorrer de nossa conversas de cada dia. Pelo contrário, são elementos constitutivos desse discurso constituído graças ao seu uso.

A linguagem constitui o mundo, através das atividades indiciais. Não existe um lugar a partir do qual o mundo seria produzido, ele se autoproduz. O código não é, portanto, exterior

à situação. É algo prático, com enunciados indiciais. A interação diz o código. Não se pode separar o código daquilo que se está codificando.

A demonstração da racionalidade das expressões e das ações indexicais têm sua produção gerenciada pelos membros através de uma relação comum, familiar, com circunstâncias práticas comuns do dia-a-dia. A produção da racionalidade das expressões indexicais é um processo, que consiste em uma tarefa subjetiva que precisa ser adaptada a cada contexto particular.

As propriedades racionais demonstráveis de expressões e de ações indexicais são uma realização em curso das atividades organizadas da vida de todos os dias. Aqui está o tópico central dos estudos etnometodológicos.

Para Garfinkel (1972), o processo interpretativo engloba os atos verbais e não-verbais. Significado para ele é significado situado, isto é, significado construído em contextos específicos por atores que devem ativamente interpretar o que eles ouvem para que o enunciado faça sentido.

Para os etnometodólogos, a fala tem regras que vão além daquelas trazidas pela gramática, as quais não são suficientes para explicar a inteligibilidade. Para eles, a inteligibilidade depende da forma como algo é dito, o que é inseparável do que está sendo dito, ou seja, acreditam que membros de uma comunidade discursiva compartilham o conhecimento de formas de falar, assim como compartilham conhecimentos gramaticais. Afirmam, assim, que a comunicação requer tanto conhecimentos sociolingüísticos quanto semânticos. Segundo Gumperz (2002), a diversidade lingüística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar. Esses conhecimentos seriam os chamados conhecimentos sociolingüísticos, enquanto o conhecimento semântico se refere ao conhecimento gramatical da língua.

Assim, Garfinkel (1972), ao mesmo tempo em que sublinha que as formas de falar são infinitas, chama a atenção, de outro lado, a um processo através do qual o significado é comunicado indiretamente em conversações naturais. Chama a atenção a uma maneira de falar que é essencialmente indexical, isto é, aquela em que parte do significado e da inteligibilidade sempre estará na situação na qual a palavra ocorre e na associação que essa situação evoca na mente dos participantes.

O espírito da etnometodologia é exatamente o da sociolingüística, quando esta insiste

que há diferentes maneiras de falar e que as análises começam dentro dos dados das enunciações, dados esses que não se restringem apenas à linguagem, mas sim à sua relação com os participantes e com o contexto sócio-histórico dos participantes da interlocução.

Elucidaremos, a seguir, dois conceitos, para entender de forma mais abrangente os pressupostos etnometodológicos, o de reflexividade e descritibilidade.

1.2.3 A reflexividade e a descritibilidade/accountability

Segundo Coulon (1995), a etnometodologia irá chamar reflexividade às práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social, ou seja, à propriedade das atividades que pressupõem ao mesmo tempo em que tornam observável a mesma coisa. Em atividades ordinárias, ao falar, construímos ao mesmo tempo, enquanto fazemos nossos enunciados, o sentido, a ordem e a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento. As descrições do social se tornam constitutivas daquilo que descrevem. Portanto, descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação.

Garfinkel (1967) sublinha que o senso reconhecível, o fato, o caráter metódico, a impessoalidade ou a objetividade da descrição não independe da organização social. Suas características racionais consistem naquilo que os membros fazem dela, na atual ocasião da organização social de seus usos. A descrição dos membros são reflexivamente e essencialmente amarradas pelas características racionais das ocasiões socialmente organizadas e são características dessa ocasião socialmente organizada.

Outro conceito utilizado pela etnometodologia é o de *accountability* (descritibilidade).

Duas características importantes da *accountability*: ela é reflexiva, é racional. Dizer que ela é reflexiva é o mesmo que sublinhar que ela é metodicamente produzida em situação, e que as atividades são inteligíveis, podem ser descritas, e avaliadas sob o aspecto de sua racionalidade. (QUERE apud COULON, 1995:42)

O mundo não é a nós dado. Ele se realiza em nossos atos práticos. Dizer que o mundo social é *accountable* equivale a dizer que é algo disponível, ou seja, descritível, inteligível,

relatável, analisável. A sua analisabilidade, descritibilidade e objetividade se mostram nas ações práticas do dia-a-dia.

Segundo Coulon (1995:46), “se eu descrevo uma cena da minha vida cotidiana, não o faço enquanto ela me ‘diria’ o mundo que minha descrição pode interessar a um etnometodólogo, mas enquanto essa descrição, em se realizando, ‘fabrica’ o mundo, o constrói”. O ato de descrever situações cotidianas, comum aos atores sociais, é uma atividade realizada no dia-a-dia que trabalha para a construção do mundo social e não uma categoria de análise criada pela etnometodologia. Os estudiosos apenas utilizam-se desse ato cotidiano para suas análises do real.

A prioridade da análise etnometodológica é a descrição, o relato (o accountability). A descrição que o pesquisador faz de ações de seus informantes, para Tedesco (2003), provém dos elementos formadores da situação e do enunciado. A descrição e o relato constituem, em situação, como os indivíduos fazem sua (re)leitura e intercâmbio comunicacional da constituição dos fatos enquanto construção de seu mundo; refletem o domínio da pertença, ou seja, da linguagem comum como relato prático e contextual constitutivo do saber do senso comum cotidiano.

Elucidado os conceitos de reflexividade e descritibilidade que permeiam os estudos dos etnometodólogos, apresentaremos a explicitação da noção de membro que envolve os estudos etnometodológicos, que se refere à noção de membro utilizada por Garfinkel. A relevância desse tópico em nosso trabalho deve-se à possibilidade de ampliar a elucidação aqui feita sobre os estudos etnometodológicos.

1.2.4 A noção de membro

Segundo Garfinkel, quanto à noção de membro:

Em uma fórmula-manifesto, falo da produção local e do caráter naturalmente ‘disponível-e-favorável’ da ordem social. Nossas pesquisas nos remetem fatalmente a Merleau-Ponty, para reaprender o que ele nos ensinou: a nossa familiaridade com a sociedade é um milagre sem cessar renovado. Essa familiaridade, tal como a concebemos, abrange o conjunto das realizações da vida cotidiana como práticas que se acham na base de toda forma de colaboração e de interação. Temos que falar das aptidões que, enquanto competência vulgar, são necessárias para as produções constitutivas do fenômeno cotidiano da ordem social. Resumimos essas

competências introduzindo a noção de ‘membros’. (GARFINKEL apud COULON, 1995: 47-48)

Para os etnometodólogos, as pessoas, pessoas particulares e indivíduos não passam de aspectos observáveis de atividades ordinárias. Tornar-se membro significa assim filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum.

O membro não é, então, apenas uma pessoa que respira e pensa, mas uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividade, que fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que o cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um determinado grupo social considerado, exhibe a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se conhecer e aceitar.

1.3 Bakhtin e etnometodologia: uma relação possível

Após as elucidações feitas até aqui, podemos ter uma visão mais ampla sobre os estudos apresentados e constatar com mais clareza o que foi dito no início do capítulo, quando afirmamos que embora esses estudos tenham sido desenvolvidos em lugares e períodos diferentes e com objetivos de estudo diferentes, possuem alguns pontos em comum. Apresentaremos então esses pontos de convergência.

Primeiramente, sublinharemos a postura de cada uma das tendências aqui expostas. Ambas possuem uma posição teórica diante do objeto de estudo que rompe com o modo de pensamento dos estudos anteriores. No caso de Bakhtin, rompe com o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, enquanto a etnometodologia rompe com a sociologia tradicional.

Essas novas posturas teóricas vêm seu objeto de estudo, no caso da primeira a linguagem, e a segunda, as instituições sociais, não mais como algo a nós dado *a priori*, como algo imposto a nós, mas sim como algo que é construído e desenvolvido nas relações sociais de interação entre os indivíduos sociais.

Segundo Faraco (2006), Bakhtin é um crítico contumaz do Racionalismo, ou seja, de um pensamento que interessa o universal e jamais o singular. Ele busca recuperar a possibilidade de uma tal filosofia primeira, uma filosofia cujo procedimento não será construir conceitos, proposições e leis universais sobre o mundo do ato efetivamente realizado, mas só

poderá se viabilizar como uma fenomenologia daquele mundo, como uma forma do pensamento que Bakhtin chama de participativo, não indiferente, o pensamento daqueles “que sabem como não separar seu ato realizado do produto dele, mas sim como relacionar ambos ao contexto único e unitário da vida e buscam determiná-los naquele contexto como uma unidade indivisível”. (BAKHTIN apud FARACO, 2006:21)

Bakhtin se vinculava a um pensamento que costuma operar sobre o pressuposto de uma distinção de fundo entre as ciências naturais e as ciências humanas. Para o autor, enquanto o ideal das ciências da natureza é a explicação, o das ciências do espírito é a compreensão. Essa última irá se debruçar sobre a significação, daí seu interesse pelo trabalho de compreensão e não de explicação.

Segundo Faraco (2006), Bakhtin trabalha com a idéia de que o real nunca nos é dado de forma direta, crua, em si. Ou seja, nós nos relacionamos com um real enformado de matéria significativa, o mundo só adquire sentido para nós quando semiotizado. Como a significação dos signos envolve sempre a dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores.

A etnometodologia irá afirmar que a análise da conjuntura social deve partir da análise do ponto de vista do indivíduo e que deve ser refutado todo e qualquer determinismo do comportamento prático, ou melhor, que toda ação seja reconhecida fora dela mesma como produto de uma regra ou de um modelo obtido fora dela, independentemente da situação em que a ação é produzida.

Segundo Tedesco (2003), a etnometodologia propõe pistas em direção a uma dimensão compreensiva da vida cotidiana, já que é no mundo da vida que se tem uma configuração e um horizonte orientado para a lógica da compreensão. Assim, a compreensão é a busca de estruturação simbólica do mundo vida.

A etnometodologia busca resolver, compreender os problemas da sociologia da vida cotidiana, relacionando a interpretação e a explicação dos símbolos e dos fatos entre o texto e contexto sem malabarismos teóricos abstratos, mas, sim, enraizados na empiria cotidiana, ou melhor, no sentido da vida cotidiana. (PAIS apud TEDESCO, 2003:93).

Bakhtin não mais aceita a idéia de que a língua é uma instituição social que se apresenta como norma social para os indivíduos da comunidade lingüística e que não tem relação alguma com o contexto sócio-histórico-político, conforme postula o objetivismo abstrato. Assim como também não aceita o dualismo criado pelo subjetivismo idealista entre o interior e o exterior, dando primazia explícita para o conteúdo interior, já que com esta postura, acredita-se que tudo o que é essencial é interior, e o exterior só se torna importante na

medida que serve de receptor do conteúdo interior. O subjetivismo idealista não exclui o sujeito da linguagem, mas acaba por excluir desta todos os aspectos contextuais, tudo o que lhe é exterior, como o contexto sócio-político, a situação de enunciação.

O filósofo da linguagem apresenta então uma nova postura quando afirma que a linguagem não poderá ser verdadeiramente compreendida e explicada fora de sua situação concreta de enunciação, isto é, o que irá determinar e explicar o uso da linguagem sempre serão os participantes envolvidos na interação e o contexto em que esses estão inseridos, bem como a situação específica de enunciação.

Assim, a linguagem é construída na e pela interação entre sujeitos sociais. Isso significa dizer que tanto o falante como o ouvinte tem papel ativo na construção dos enunciados, ou seja, não têm um papel passivo diante de uma língua repleta de normas e regras que deverão ser seguidas para seu bom uso. Além da participação ativa dos sujeitos envolvidos na enunciação, temos a participação ativa do contexto sócio-histórico-político em que a mesma se realiza.

A etnometodologia, por sua vez, opera com uma ruptura radical com os modos de pensamento da sociologia e estabelece uma nova postura intelectual, afirmando que todos somos sociólogos em estado prático e que o real já se acha descrito pelas pessoas. Dessa forma, a linguagem descreve a realidade social ao mesmo tempo em que a constitui. Dá-se agora mais importância à compreensão do que à explicação.

Agora, a etnometodologia substitui a idéia da constância do objeto pela idéia do processo. Isso significa dizer que a realidade está constantemente sendo construída pelos atores sociais em suas atividades práticas de todos os dias e que esta não é a nós dada *a priori*, mas construída pelas interações dos sujeitos sociais através da linguagem cotidiana, bem como pela interação entre essa linguagem e esses atores com o contexto em que estão inseridos.

Garfinkel (1967) afirma que os fatos sociais não se impõem a nós como realidade objetiva, eles são realizações práticas, continuadas, ou seja, são, acima de tudo, procedimentos. Assim mostra justamente a vulnerabilidade do mundo cotidiano e sua perigosa desorganização mediante a ruptura de alguns supostos tácitos.

Outro ponto de convergência entre as duas posturas teóricas é inserção do sujeito em seus estudos, como agente ativo¹⁷, participante da construção da linguagem, no caso de Bakhtin, e das instituições sociais, no caso da etnometodologia.

¹⁷ Embora façamos a aproximação entre as duas teorias, dizendo que ambas inserem o sujeito em suas pesquisas, a concepção de sujeito em uma e outra teoria diferem, entenda-se sujeito, em Bakhtin, como vozes sociais.

A etnometodologia rompeu com a sociologia no sentido de que leva em consideração as experiências cotidianas e as relações comuns do dia-a-dia dos atores, já que parte do princípio de que é através dessas relações sociais que se pode descrever a realidade, enquanto a sociologia, segundo Coulon (1995), rejeita as experiências práticas dos atores.

Assim, a etnometodologia se interessa pelas experiências dos sujeitos sociais, visto que acredita que eles é que são responsáveis pela organização social, que a construção de instituições sociais dá-se através das relações de interação entre os atores, já que esses estão diretamente envolvidos na organização do mundo social.

O mundo social é uma produção pura da ação individual mediatizada pela linguagem. Segundo Tedesco (2003), jamais o autor pensa em buscar uma causa exterior ou anterior à situação produzida pela interação; o apelo é sempre o de descobrir os sentidos comuns. Os sujeitos são, assim, produtores da ordem social.

Bakhtin rompe com a postura do objetivismo abstrato de excluir a participação do sujeito na construção da linguagem. Este não apenas considera o sujeito como inseparável da linguagem, como também o aponta como responsável pela evolução histórica desta e, assim como a etnometodologia, postula que é a partir da relação de interação entre os sujeitos sociais que a linguagem deve ser analisada.

Conforme Sobral (2005), em seu texto “Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas”¹⁸, o elemento primordial do tratamento do sujeito pelo Círculo de Bakhtin¹⁹ é a recusa de concepções transcendentais, ou psicologizantes, como as das teorias, filosóficas e outras, do sujeito cartesiano autárquico ou as vosslerianas e similares, da criatividade individual. Ou seja, o Círculo não aceita que as categorias de percepção e/ou pensamento possam existir fora da situação concreta dos sujeitos que percebem e/ou pensam ou que existam em sua consciência entendida como instância a-social e a-histórica.

Dessa forma, percebemos que, além de Bakhtin romper com o objetivismo abstrato no sentido de inserir o sujeito nos estudos da linguagem, também rompe com o subjetivismo idealista na medida em que não concebe as categorias de percepção e/ou pensamento fora da situação concreta dos sujeitos, nem a existência delas em uma consciência a-social e a-histórica, conforme o faz essa tendência.

¹⁸ Artigo publicado na obra *Bakhtin: conceitos-chave*, organizado por Beth Brait, devidamente citado nas referências bibliográficas deste trabalho.

¹⁹ Segundo Faraco (2006), o Círculo de Bakhtin trata-se de um grupo de intelectuais que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo. Era constituído por pessoas de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais.

Como já observado, é pensamento comum entre os etnometodólogos que as instituições sociais se constituem através da interação dos atores sociais, isto é, através da linguagem. Operaremos com a aproximação da concepção de linguagem de cada uma das tendências, ponto em comum entre ambas que mais nos interessa, já que nosso trabalho situa-se no âmbito dos estudos da linguagem²⁰.

Para os etnometodólogos, a vida social se constitui através da linguagem, não a linguagem dos gramáticos e dos lingüistas, mas a linguagem utilizada todos os dias pelas pessoas em seu cotidiano. Pois é com essa linguagem que as pessoas conversam umas com as outras, recebem ordens, respondem perguntas, ensinam, mentem, trapaceiam, etc, tudo isso os atores sociais fazem utilizando a mesma língua.

Essa concepção apresentada pelos etnometodólogos é muito próxima da concepção de linguagem de Bakhtin, quando este afirma que o locutor utiliza a língua para suas necessidades de enunciação concreta. Dessa forma, a língua enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, conforme postula o objetivismo abstrato, não tem importância, somente enquanto signo, sempre variável e flexível, que se adapta num dado contexto concreto, em que será utilizada.

Por isso, podemos dizer que na prática cotidiana da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor não tem relação com o sistema de formas normativas e sim com a linguagem no conjunto de contextos possíveis de uso das formas.²¹

Outra questão de relevância sobre a linguagem, na qual as duas tendências apresentam pontos de convergência, é quando ambas postulam que as palavras só ganham seu sentido completo no contexto da enunciação.

Os etnometodólogos afirmam que a linguagem natural é profundamente indicial. Assim, dizer que as palavras são indiciais significa que embora essas palavras tenham uma significação própria, trans-situacional, elas têm uma significação diferente em cada situação em que são utilizadas. Podemos dizer que para a compreensão da linguagem é preciso que os indivíduos vão além das informações que lhes são dadas.

²⁰ Essa aproximação entre as concepções de linguagem de Bakhtin e etnometodologia, que estabelecem a visão de linguagem que permeará nossa pesquisa.

²¹ Neste ponto do texto, é importante retomarmos a citação de Bakhtin das páginas 18-19, deste trabalho: “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”(2004:95), para operarmos com a essa comparação.

A significação das palavras provém da situação comunicativa, dos fatores contextuais, da intenção do falante, dos enunciados já produzidos, da relação que o falante mantém com o ouvinte, etc.

Para Bakhtin, no processo de escolha de palavras, no processo de construção de enunciado, os locutores não fazem uma escolha no sistema da língua em sua forma neutra, mas tiram-na de outros enunciados, que tenham alguma relação com o seu. O significado neutro das palavras da língua assegura a compreensão mútua dos falantes, no entanto, o emprego das palavras na comunicação discursiva é sempre de índole individual-contextual, fato que torna possível dizer que o signo é habitado, pois este traz consigo uma parte de sua significação, mas os sentido global e completo da palavra dar-se-á na situação comunicativa em que esta será empregada.

Explicitada a visão de linguagem que permeará esta pesquisa, representada pela corrente de estudos etnometodológicos e os estudos bakhtinianos da linguagem, passaremos à elucidação de como se dá a construção do texto falado, já que as características e especificidades dessa modalidade de língua é que serão responsáveis pelo surgimento dos problemas de compreensão que podem ocorrer no curso da interação. Além disso, o *corpus* utilizado para o desenvolvimento desse trabalho se situa na modalidade falada. Para o desenvolvimento do próximo capítulo, utilizaremos pesquisas já desenvolvidas no âmbito dos estudos da língua falada que elucidam a natureza e especificidades dessa modalidade, bem como os fenômenos próprios desta que surgem no decorrer desse processo para auxiliar em sua construção.

2 LÍNGUA FALADA: NATUREZA E ESPECIFICIDADES

Se é exato que “falamos através de textos”, isto é, se os discursos constituem de fato o objeto adequado da lingüística; se, de outro lado, admitimos que a língua é um meio de resolver os problemas que se apresentam constantemente na vida social, então a conversação pode ser considerada a forma de base de organização da atividade de linguagem, já que ela é a forma da vida cotidiana, uma forma interativa inseparável da situação.*

O objetivo do presente capítulo é explicitar como se dá a construção do texto falado, já que a natureza e as especificidades deste é que irão determinar o surgimento de problemas de compreensão na interação face a face. A fala, diferentemente da escrita, caracteriza-se pelo seu não planejamento, isto é, na interação face a face, o planejamento coincide com a formulação. Dessa forma, o planejamento de um enunciado somente se completa após a construção do mesmo estar concluída.

Schegloff, Jefferson & Sacks (apud HILGERT, 2001) lembram que a construção do texto falado é essencialmente marcada pelo constante surgimento e conseqüente solução de problemas. Segundo os autores, cada elemento lingüístico pode ser considerado uma “fonte de problemas” (“*trouble source*”). Entendem por “problema” não somente “erros” ou “falhas” na formulação, mas também a procura de uma palavra adequada, anunciada por hesitações e outros fenômenos.

Conforme Hilgert (2003c), a análise de textos de língua falada aponta nitidamente para a distinção entre problemas prospectivos e retrospectivos. Os primeiros se identificam no fato de o falante deles se dar conta antes de os formular; os outros ele só percebe quando já estão lingüisticamente inseridos na formulação do texto.

* BANGE, 1983, apud KOCH, 2003a, p. 75.

Assim, a constituição do texto falado é determinada por um constante trabalho de busca pela compreensão, que se dá através de atividades destinadas a sanar os problemas de natureza prospectiva e retrospectiva. Para auxiliar na solução do primeiro, tem-se a atividade denominada por Gülich e Kotschi (1995) “atividade de verbalização”. As “atividades de tratamento” são destinadas a sanar os problemas de natureza retrospectiva. Por fim, as autoras ainda mencionam as atividades de “qualificação discursiva” que são utilizadas para avaliar e comentar soluções formulativas encontradas pelos interlocutores.

Para o desenvolvimento do capítulo, explicitaremos a natureza e as especificidades do texto falado, estabelecendo relações de comparação com a língua escrita, já que a forma como se dá a construção do texto na modalidade falada está diretamente ligada à sua natureza e especificidades. Em seguida, abordaremos as atividades que concorrem para a construção do texto e, em última instância, para a busca da compreensão: as atividades de verbalização, tratamento e qualificação discursiva.

2.1 O texto falado

Na construção de um texto escrito, há dois momentos diferentes: o primeiro em que se elabora o texto e o segundo em que ele é efetivamente produzido. Sendo assim, torna-se possível na escrita reelaborar o texto sem deixar marcas, já que podemos rever o que escrevemos, voltar atrás, apagar os erros, esconder as hesitações, evitar repetições. Ou seja, o texto escrito é um trabalho de reescrita. Já na construção do texto falado, isso não acontece. Conforme Barros (2003), a elaboração e produção coincidem no eixo temporal. Assim, as reelaborações necessárias deixarão marcas no texto falado.

No dizer de Barros (2001), o texto escrito é planejado tanto do ponto de vista temático quanto lingüístico-discursivo. A fala tem certo planejamento temático, isto é, a escolha de tópico para que a conversação se desenvolva, mas a maior parte das escolhas temáticas e lingüísticas se faz durante a conversa. Para a autora (2001), é questão de tempo também que dá à escrita a possibilidade de reelaborar seu texto sem deixar marcas e de apresentá-lo como algo acabado.

A fala expõe as marcas deixadas pelas atividades de formulação e de reelaboração, deixando pistas e traços das revisões, das mudanças de encaminhamento, das reformulações, sob forma de procedimentos de correção, paráfrase, hesitação, repetição, interrupção.

De acordo com Barros (2001), a conversação “autêntica”, manifestação por excelência da fala, é centrada no tempo, no espaço e nos atores, isto é, tem o caráter mais “intimista” de um diálogo entre “eu e você, aqui e agora”. Por isso, a fala traz sempre marcada uma organização em primeira pessoa, escolha que produz o efeito de sentido de aproximação da enunciação, de subjetividade, e constrói o discurso entre os vários “eus” que dialogam. Ao contrário, a escrita, além de efeitos de objetividade obtidos pelo emprego da terceira pessoa, desenvolve, com mais frequência, um outro jogo de vozes e de subjetividade e/ou de objetividade, conforme variem os procedimentos utilizados.

Hilgert (2003c) afirma que nas condições de produção de um diálogo, a intenção não é anteriormente planejada. “Quando muito, tem o falante uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar o seu turno. Em geral, ele toma a palavra e segue falando com o ‘destino incerto’, que só se definirá na evolução do turno, ou seja, na seqüência da formulação” (HILGERT, 2003c:122). Isso nos permite afirmar mais uma vez que construir o texto falado consiste também em planejá-lo. Assim, a intenção é construída na e pela formulação do enunciado.

Segundo Rath (apud HILGERT, 2001a), o texto falado define-se como sendo o próprio ato de “produzir o texto enquanto tal”. Como processo, o planejamento do que dizer e a formulação desse dizer não são etapas que se sucedem, mas são simultâneas. Assim, o planejamento ocorre na medida em que a formulação acontece. Nas falas informais, nem mesmo intenções comunicativas são anteriormente planejadas.

Chafe (apud RODRIGUES, 2003) esclarece que observações a respeito da língua falada e espontânea, feitas não só por ele, mas também por outros investigadores, conduziram à descoberta de que ela é produzida aos jatos, aos borbotões, que são unidades de idéia, ou significativas, com um contorno entonacional típico e limitadas por pausas. A passagem de uma unidade para outra é feita muito rapidamente, o que torna o processo de falar bem mais acelerado do que o de escrever. Na fala, produz-se apenas uma idéia por vez, além disso, cada unidade de idéia tende a ser menos longa e menos complexa que na escrita, como atestam os estudos sobre a sintaxe no texto falado.

Assim, o autor (apud RODRIGUES, 2003) propõe a noção de unidade de idéia como ponto de partida para caracterização da língua falada e da língua escrita. Uma unidade de idéia expressa a totalidade de informações a que uma pessoa pode prestar atenção e que pode verbalizar confortavelmente. Tais unidades, no texto escrito, evidenciam-se com clareza no uso de sinais de pontuação para indicação de seus limites ou para sugerir um jogo entonacional típico.

A língua falada constitui uma atividade num contexto específico, resultado da tarefa

cooperativa de dois interlocutores num mesmo momento e num mesmo espaço. É a dialogicidade instaurada pela situação face a face que caracteriza a língua falada (HILGERT apud RODRIGUES, 2003). No dizer de Kerbrat-Orecchioni (2006), o discurso em interação face a face é inteiramente co-produzido, é o produto de um trabalho colaborativo incessante.

Ainda segundo a autora (2006), a conversação tem como característica implicar um número relativamente restrito de participantes, cujos papéis não estão predeterminados, que gozam, em princípio, dos mesmos direitos e deveres e que não têm outro objetivo explícito que não seja o prazer de conversar. Ela tem, então, um caráter familiar e improvisado com relação aos temas abordados, duração da troca, ordem das tomadas de turno. Tudo isso se determina passo a passo, de maneira relativamente livre. Diz-se relativamente livre porque até mesmo as conversações aparentemente mais anárquicas obedecem, de fato, a algumas regras de produção, deixando, no entanto, aos interlocutores uma margem de manobra nitidamente mais extensa que em outras formas mais “coercitivas” de trocas comunicativas.

No entanto, conforme Marcuschi (2001) e Koch (2003a), essas diferenças e especificidades até aqui apontadas nem sempre distinguem as modalidades, fala e escrita, mesmo porque existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa. O que se pode afirmar, então, ainda segundo a autora (2003a), é que a escrita formal e a fala informal constituem os pólos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal.

Koch (2003a) resume algumas características próprias da interação face a face, quais são:

1. é relativamente não planejável de antemão, o que decorre, justamente, de sua natureza altamente interacional; assim, ela é localmente planejada, isto é, planejada ou replanejada a cada novo “lance” do jogo;
2. o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo de sua construção;
3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes devidas a uma série de fatores de ordem cognitivo-interativa e que têm, portanto, justificativas pragmáticas;
4. o texto falado apresenta, assim, uma sintaxe característica, sem deixar de ter, como fundo a sintaxe geral da língua. (p. 78)

Na esteira de Chafe (apud RODRIGUES, 2003), podemos afirmar que os falantes se encontram em situação de interação face a face com seus interlocutores, no entanto, existem

dois tipos de envolvimento, o do falante consigo mesmo ou ego-envolvimento e o do falante com o ouvinte, relacionado com a dinâmica da interação com outra pessoa.

A preocupação simultânea que há no texto falado com o dizer e com o que dizer deixa uma série de marcas responsáveis pela caracterização específica de sua formulação. Conforme Antos (apud HILGERT, 2003c), o texto falado mantém explícitos todos os traços de seu *status nascendi*.

Os interlocutores, em situação face a face, precisam dar conta, simultaneamente, do planejamento e da formulação, ou seja, enquanto falam pensam no que falam. Essa condição vai marcar a formulação do texto com uma série de fenômenos que auxiliam na construção do texto e que convergem para a busca da compreensão.

De acordo com Gülich & Kotschi (1995), o primeiro tipo de fenômeno geralmente tido como o típico da “parole” ou “performance”, consiste em hesitações, falas incompletas, falsos inícios, palavras ou sílabas repetidas. Não há dúvidas de que esses fenômenos são parte do que constitui a “conceptual orality” e, certamente, eles têm sua própria estrutura e ordem. A autora os interpreta como marcas que sinalizam *procedimentos de verbalização*²², tais como auto-reparo, compleções.

O segundo tipo de fenômeno possui uma estrutura mais complexa. Sua principal característica é a de fazer referência a um segmento já explicitado no texto através de um novo, o qual pode modificar, reformular ou expandir o primeiro. Ou seja, o falante opera com uma espécie de tratamento sob um segmento do texto já explicitado. A esse tipo de fenômeno que inclui as paráfrases, repetições e correções, Gülich & Kotschi (2005) denominaram procedimentos ou atividades de tratamento²³.

Finalmente, o terceiro tipo consiste em procedimento explícitos metadiscursivos de evolução e comentário. Esse procedimento é uma espécie de uma explícita manifestação do constante monitoramento cognitivo de sua produção discursiva. Gülich & Kotschi (1995) irão chamar a esse fenômeno de procedimento de qualificação²⁴.

Formular a conversação, então, para as autoras, consiste em buscar alternativas de solução para os problemas que surgem durante a construção do texto falado, através dos procedimentos destacados acima, o que pode exigir dos interlocutores significativos esforços

²² Embora Gülich (1995) tenha denominado esses fenômenos da língua falada de procedimentos ou atividades de verbalização, nos estudos sobre a língua falada no Brasil, eles são denominados atividades de formulação. Deste momento do trabalho em diante, utilizaremos a denominação adotada pelos estudos brasileiros.

²³ Assim como as atividades de verbalização receberam outra denominação nos estudos sobre a língua falada no Brasil, as atividades de tratamento também. A elas foi dado o nome de atividades de reformulação. Essa será a nomenclatura utilizada para denominar essas atividades deste momento em diante.

²⁴ Nos estudos brasileiros sobre o fenômeno, tem-se utilizado a denominação qualificação discursiva. Assim o denominaremos desse ponto do trabalho em diante.

– daí a concepção de formulação como trabalho – que deixam os seus vestígios, os quais constituem os elementos para a análise da construção da conversação.

Na próxima seção deste capítulo, abordaremos especificamente as atividades de formulação, que constituem, assim como as atividades de reformulação e a qualificação discursiva, especificidades do texto falado. Para isso, nos utilizaremos de estudos já realizados sobre esse fenômeno que também marca a constituição do texto falado.

2.2 Atividades de formulação

De acordo com Koch (2003b), a atividade de formulação é indissociável da fala, já que as pesquisas mostram que não existe trecho de fala sem hesitação, ao passo que podem existir trechos, mais ou menos longos, sem reformulações, por exemplo.

Segundo Hilgert (2001b), o fluxo da formulação textual não acontece de forma fluente e continuada. As descontinuidades são freqüentes. Consistem em interrupções do fluxo formulativo, atribuídas ao fato de o falante não encontrar uma alternativa de formulação imediata e definitiva, o que caracteriza um problema de formulação.

Dessa forma, por atividades de formulação entende-se o trabalho de busca de uma alternativa de formulação marcado por fenômenos de hesitação em geral, e, em sentido amplo, a própria tradução lingüística dos propósitos dos falantes (HILGERT, 2003a).

Ainda conforme o autor (2001b), são por demais conhecidas as marcas que apontam para os problemas de verbalização: pausas preenchidas ou não, hesitações, alongamentos, interrupções de diferentes naturezas, reinícios, anacolutos.

Para Gülich & Kotschi (1995), a característica geral das atividades de formulação é que elas interrompem a sucessão linear dos constituintes da superfície da estrutura sintática. Na passagem do texto falado para o escrito (tal como acontece em versões escritas de entrevistas), as marcas das atividades de formulação são freqüentemente apagadas, e as estruturas que são obtidas correspondem ao que o interlocutor entendeu e armazenou em sua memória de curto prazo.

De acordo com Koch (2003b), uma das características que distingue as atividades de formulação das atividades de reformulação é que enquanto estas podem ser consideradas, de certa forma, cognitivamente “controladas” pelo locutor, aquelas, na maioria dos casos, parecem ser “não controladas”, ou pelo menos controladas apenas parcialmente, sobretudo

quando sinalizam dificuldades que o locutor vem encontrando no processamento/verbalização de seus enunciados.

De modo geral, as hesitações se manifestam por meio de pausas, preenchidas ou não, alongamentos de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, repetição de palavras de pequeno porte, truncamentos oracionais, que têm a função cognitiva de ganhar maior tempo para o planejamento/verbalização do texto, podendo-se afirmar que são “menos” controladas, porque são condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores.

A título de exemplificação, transcrevemos o excerto abaixo:

Doc. uhn uhn ((risos)) bom...(1) ah:(2) quando a senhora trabalhava... ah:... a senhora poderia nos contar assim:(3) um:: um dia seu... todo com todos os detalhes desde a hora que a senhora se levanta (Hilgert, 1997: 142, linhas 95-99)

Nesta curta passagem, já percebemos discontinuidades no fluxo conversacional, traduzidas em hesitações, que aqui são explicitadas por diferentes recursos. Em (1) por pausa, em (2), pausa preenchida pelo segmento “ah” e seu alongamento e, em (3), pelo alongamento da consoante “m”.

Apresentadas as atividades de formulação, elucidaremos na próxima seção as atividades de reformulação textual, que incluem o fenômeno da paráfrase, correção e repetição.

2.3 Atividades de reformulação

Iniciaremos nossa exposição sobre as atividades de reformulação, trazendo uma exposição geral sobre tais atividades, elucidando quais são elas, suas características. Em seguida, apresentaremos especificamente cada uma delas.

Segundo Gülich & Kotschi (1995), as atividades de reformulação constituem novas expressões que de alguma forma “trabalham sobre” ou “tratam” segmentos conversacionais já explicitados no texto. Ou seja, para resolver um problema surgido na construção do texto falado, o falante utiliza-se de procedimentos (ou métodos, conforme os estudos

etnometodológicos) que o permite modificar, especificar, explicar ou corrigir um segmento conversacional, o qual é denominado pelas autoras “expressão referencial”.

Ainda segundo Gülich & Kotschi (1995), nós podemos encontrar uma relação de equivalência entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador, a qual é expressa por características dos respectivos enunciados ou indicada por um marcador especial²⁵. No entanto, pode haver também uma relação de diferença entre o enunciado de referência e o enunciado reformulador. As relações de equivalência e de dissociação devem ser entendidas em um sentido amplo porque elas envolvem diferentes graus. Isto é, pode haver uma relação fraca ou forte de equivalência ou diferença entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador.

As expressões de reformulação contêm algo novo, um elemento de mudança ou progressão comunicativa. Sempre existe algum tipo de variação entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Mesmo em casos extremos de sintaxe e identidade lexical entre as expressões referenciais e as expressões reformuladoras, isto é, mesmo nos casos de repetição, o segmento repetido recebe um significado diferente por algum tipo de desvio de entonação.

Uma expressão reformuladora tem uma diferente, ampla “história do discurso” (GÜLICH & KOTSCHI, 1995) em comparação com a expressão de referência. Dessa forma, todo segmento de discurso deve ser interpretado à luz dos precedentes, assim, não pode haver repetição pura sem um acréscimo de características semânticas.

Os segmentos parafrásticos indicam algo que não seria expresso pela estrutura discursiva sozinha, eles funcionam como uma “mudança na perspectiva do enunciado”, os quais ao mesmo tempo indicam um certo grau de distância da perspectiva contida na expressão de referência (GÜLICH & KOTSCHI, 1995).

Há repetições nos textos falados quando a expressão de referência é idêntica à expressão reformuladora, com respeito à sua estrutura lexical ou sintática. As repetições podem ser divididas entre repetições completas e parciais. Pode haver a repetição total de um enunciado de origem pelo enunciado reformulador ou parcial, quando o enunciado reformulador não repete em sua totalidade o enunciado de origem.

De acordo com Gülich & Kotschi (1995), enquanto as repetições não expressam “distância”, as paráfrases, sim, mesmo que uma distância fraca entre o enunciado

²⁵ No desenvolvimento da explicitação sobre as atividades de reformulação e a qualificação discursiva, ficará claro que muitas vezes introduz-se as referidas atividades através de um marcador, o qual irá servir de orientador para a forma como o ouvinte/leitor deve interpretar o que será dito em seguida. Ou seja, para orientar a relação semântica que deve ser estabelecida entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador.

reformulador e o enunciado de origem. As dissociações representam uma “distância” maior entre enunciado de origem e o reformulador, no entanto, elas contêm vários graus de distância: fraco, médio ou forte.

Explicitaremos, a seguir, cada uma das atividades de reformulação, a paráfrase, a repetição e a correção.

2.3.1 Paráfrase

A paráfrase é uma estratégia de construção textual, situada entre as atividades de reformulação. Conforme Gülich e Kotschi (apud HILGERT, 2006), parafrasear é, antes de mais nada, produzir um enunciado do tipo $x R y$, em que x e y são dois segmentos da estrutura proposicional do texto e onde R é uma relação semântica. Segundo Fuchs (apud HILGERT, 2006), essa relação que se estabelece entre x (enunciado-origem) e y (enunciado reformulador) é de equivalência semântica, entendida como um parentesco semântico. Veja-se o exemplo abaixo:

Inf. julgar é MUIto difícil... julgar as pessoas é muito difícil... quem quiser ju/julgar... periga... ser pré-julgado... agora julgar... em atuo/em autos como no Direito aí é diferente... aí é Outra coisa... o juiz... quando julga... **quando dá a sentença**... quando essa sentença é recorrida ao SuPREmo... aí é outra... outra maneira de julgamento... são homens... (HILGERT, 1997:148, linhas 291-298)

Nessa passagem, tem-se o enunciado de origem “quando julga” e o enunciado reformulador “quando dá a sentença”. Dizemos que o enunciado destacado é uma paráfrase porque sua relação com o enunciado de origem é de equivalência semântica, ou seja, a função do enunciado reformulador aqui é explicitar, explicar o enunciado de origem. “Quando dá a sentença” explica, especifica o enunciado “quando julga”, com objetivo de garantir a compreensão e prevenir uma possível falha de comunicação entre os interlocutores.

De acordo com Gülich e Kotschi (apud HILGERT, 2006), não é somente a existência de uma equivalência semântica entre dois enunciados que é levada em consideração nas relações parafrásticas, mas também o ato de uma “predicação de identidade”, isto é, dois

enunciados são produzidos e encadeados de tal maneira que devem e podem ser compreendidos como “idênticos”.

Conforme Hilgert (2006), as relações semânticas de equivalência não são simplesmente dadas pela estrutura proposicional da matriz e da paráfrase, ou mesmo estabelecidas por força de um deslocamento semântico estático, pré-definido e constante. Elas são declaradas (predicadas) pelo enunciador a cada momento da evolução interativa para produzir as mais variadas modulações semânticas destinadas a assegurar a compreensão desejada e a levar a bom termo o ato de comunicação.

Entre o enunciado de origem e enunciado reformulador, muitas vezes tem-se a presença de marcadores parafrásticos, que são divididos em marcadores parafrásticos específicos e marcadores parafrásticos não especializados. Os primeiros (em outras palavras, como disse há pouco, como você falou) são denominados marcadores fortes por Gülich e Kotschi (apud HILGERT, 2006); já os segundos, por sua significação lexical, não constituem um índice exclusivo de relação de equivalência (então, quer dizer) e, por isso, são chamados marcadores fracos por esses mesmos autores (Ibid, 2006).

Inf. então Costa da ala do papai... sou eu... um sobrinho... com mais dois sobrinhos-netos um agora de seis meses... **quer dizer** que papai para continuar Costa deixar o nome de Costa... está... limitado... no meu nome... no nome do sobrinho-neto e nos dois... sobrinhos bi/bisnetos... (HILGERT, 1997:141, linhas 57-63)

Nesse excerto, constatamos que, diferentemente daquele transcrito para exemplificar a paráfrase, na página anterior, há a presença de um marcador entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. “Quer dizer” estabelece uma relação de equivalência semântica entre o fato de ter apenas a informante, um sobrinho e dois sobrinhos netos ainda com o nome de Costa, herdado do pai dela, e o fato de que para o pai da informante continuar, deixar o nome Costa, está limitado a ela, ao sobrinho dela e a dois sobrinhos-neto. Isto é, há uma relação de explicação, explicitação entre o enunciado reformulado e o enunciado reformulador. De acordo com a divisão feita entre os marcadores, podemos classificar “quer dizer” como um **marcador fraco**.

De acordo com Hilgert (2006), os marcadores fracos são reconhecidos como parafrásticos *a posteriori*, ou seja, somente quando um certo grau de equivalência semântica tiver sido identificado entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Enquanto os

marcadores fortes, por terem inscrita a sua função específica na própria significação lexical, são parafrástico *a priori*, pois não dependem da percepção do grau de equivalência semântica entre a matriz e a paráfrase para serem reconhecidos como tais.

A paráfrase pode seguir imediatamente a matriz ou então manifestar-se mais adiante na evolução do texto, o que leva a distinguir paráfrases adjacentes de paráfrases não adjacente (HILGERT, 2006). Os dois tipos de paráfrase atuam em planos diferentes da estruturação textual, exercendo, em cada um deles, variadas funções.

De acordo com Hilgert (2006), as paráfrases não adjacentes tecem a macroestrutura de um tópico conversacional, à medida que mantêm a centração tópica, demarcam diferentes etapas de desenvolvimento do tópico e, geralmente por meio de paráfrases resumidoras²⁶, lhe fazem o fechamento. Dessa forma, a paráfrase não adjacente concorre para a coesão tópica e, ao mesmo tempo em que interrompe uma evolução dispersiva e até desviante do tópico, a este assegura um desdobramento coerente.

Já as paráfrases adjacentes, segundo Hilgert (2006), intervêm na microestruturação textual. Encadeadas ou não, na maior parte de suas ocorrências, elas realizam a aproximação lexical no processo de escolha do termo mais adequado para os propósitos comunicativos do falante. A aproximação lexical acontece por meio de deslocamentos semânticos, na passagem da matriz para a paráfrase, que podem consistir na definição de um termo conceitualmente mais adequado ao contexto, na substituição de um termo de uso comum por outro de uso especializado ou vice-versa; na dezambiguação de um termo potencialmente polissêmico; na passagem de um hiperônimo para um hipônimo; num fazer denominativo; num fazer explicativo. De acordo com o autor, se a relação parafrástica for constituída de enunciados mais longos, predominam as funções explicativa, precisadora, informadora, definidora e exemplificadora da paráfrase. Esses deslocamentos semânticos na relação parafrástica dão evidência a um princípio de movimentação do geral para o específico, do vago e impreciso para o preciso, do aberto para o fechado.

Inf. do meu lado Costa... – e eu sou solteira... não vai ser agora que eu vou... dar um mau passo... né?... – eu sou Costa o meu irmão morreu... em janeiro... **quer dizer um Costa desapareceu...** as filhas deles casadas... **desapareceu o Costa...** (HILGERT, 1997: 141, linhas 51-55)

²⁶ Denomina-se paráfrase resumidora aquela em que, na passagem da matriz para o enunciado reformulador, há uma redução sintático-lexical.

Nesse trecho, podemos constatar que há duas paráfrases: uma não adjacente e outra adjacente. A primeira, chamada de paráfrase não adjacente pelo fato de estar mais distante do enunciado de origem, “desapareceu o Costa”, parafraseia o enunciado “quer dizer um Costa desapareceu” e tem a função de fazer o fechamento do tópico, pois apenas retoma o enunciado reformulado com outras palavras. A segunda, adjacente por estar próxima do enunciado de origem, “quer dizer um Costa desapareceu”, destacada no texto, tem o objetivo de explicar o enunciado reformulado “o meu irmão morreu”, no contexto dessa fala.

Hilgert (2006) classifica ainda as paráfrases em autoparáfrases auto-iniciadas, autoparáfrases heteroiniciadas, heteroparáfrases auto-iniciadas e heteroparáfrases heteroiniciadas. As autoparáfrases auto-iniciadas acontecem quando o falante parafraseia seu próprio enunciado por iniciativa própria²⁷. Segundo o autor (2006), elas constituem a forma mais comum de parafraseamento nos dados do *corpus* por ele analisado. Essa preferência dá-se ainda mais em interações com turnos longos e com pouca ou nenhuma marcação com sinais do ouvinte. A ausência de feedback, seja pela ausência de sinais do ouvinte ou de sinalização mímico-gestual, priva o falante da certeza de estar sendo compreendido e de assim ver alcançados seus propósitos comunicativos. Essa insegurança se reflete num texto mais denso de auto-formulações auto-iniciadas, particularmente paráfrases.

Denomina-se autoparáfrases heteroiniciadas aquelas paráfrases iniciadas pelo falante, por iniciativa do ouvinte. Segundo Hilgert (2006), a função explícita desse tipo de paráfrase é assegurar ao ouvinte a compreensão do enunciado-matriz. Visando a esse objetivo, a paráfrase, comparada com a matriz, tende a ser mais complexa do ponto de vista sintático-lexical e a ter caráter explicativo, incorporando, não raras vezes, exemplificações.

L1 por incrível que pareça hoje em dia falar em pesquisa é:: ... achar que a pessoa vive de poesia né?... ((vozes incompreensíveis)) você não acha?...
Doc. () o:: ...
L1 hoje:: fazer pesquisa é viver de poesia... não dá
Doc ((riu)) é verdade (CASTILHO & PRETI apud HILGERT, 2003c: 118)

Nesse trecho, há um parafraseamento desencadeado pelo interlocutor de L1, na medida em que o Doc hesitou em ratificar a fala de L1 na matriz. Conforme Hilgert (2006), L1 ainda

²⁷ O excerto utilizado até aqui para elucidar questões referentes à paráfrase, trazem exemplos de autoparáfrases auto-iniciadas.

insistiu duplamente (por meio de “né?” e “você não acha?”) na busca dessa ratificação. Trata-se então de uma autoparáfrase heteroiniciada.,

As heteroparáfrases auto-iniciadas acontecem quando o ouvinte parafraseia o falante, por iniciativa própria. Conforme Wahmhoff (apud HILGERT, 2006), o interlocutor, cujo enunciado é parafraseado, percebe que sua idéia é acolhida e nisso sentirá, em muitos casos, um convite a precisá-la, diferenciá-la, corrigi-la ou completá-la mais uma vez. Cabe, dessa forma, às heteroparáfrases auto-iniciadas, por força da solidariedade discursiva que traduzem, a função de estimular a produção textual.

L1 nós temos que estudar bastante né? ((risos))

L2 **precisamos qualidade né?**

L1 é exato (CASTILHO & PRETI apud HILGERT, 2003c: 119)

Aqui, *L2* parafraseia o enunciado de seu interlocutor e o faz por sua própria iniciativa. Por isso, chamamos de heteroparáfrase auto-iniciada.

Por fim, apresentamos então as heteroparáfrases heteroiniciadas, quando o ouvinte parafraseia o enunciado do falante, mas não por iniciativa própria. Segundo Hilgert (2006), esse tipo de parafrase costuma ocorrer em contextos em que o falante se depara com problemas de denominação. Em seu turno, acaba por desenvolver todo um procedimento metadiscursivo, em que deixa explícito o seu problema e sua tentativa de buscar uma solução ou até apela verbalmente para o ouvinte que lhe sugira uma alternativa de formulação.

L1 ...(uma) de no::ve... e a outra de seis...

Doc. a senhora... procurou dar espaço de tempo entre um e Outro...

L2 **aconteceram ou foram programados**

Doc. (isso)... faz favor (CASTILHO & PRETI apud HILGERT, 2003c: 119)

Conforme Hilgert (2006), *L1* e *L2* vinham conversando a propósito do número de filhos de cada uma, da programação de sua concepção quando o *Doc* interveio com sua pergunta dirigida a *L1*. Pelo motivo de esta ter demorado para responder, *L2*, provavelmente entendendo que *L1* não compreendera o enunciado de *Doc*, reformulou a pergunta desta, retomando a mesma idéia com outras palavras. A formulação consiste, portanto, numa heteroparáfrase. Se *L1* tivesse tomado o turno de resposta imediatamente, a reformulação

parafrástica não teria ocorrido, em princípio. Por isso, podemos afirmar que há uma heteroparáfrase heteroiniciada.

Assim, constata-se que enquanto as autoparáfrases auto-iniciadas, embora tenham funções pragmáticas, não resultam de determinações interacionais diretas, as demais paráfrases envolvem necessária e explicitamente ambos os interlocutores, seja na realização parafrástica, seja em seu desencadeamento (HILGERT, 2006).

Hilgert (2006) verifica em seus estudos sobre a paráfrase que há movimentos de deslocamento do sentido em relação às características formais dos enunciados, em princípio, a decomposição semântica²⁸ se textualiza numa expansão sintático-lexical e a recomposição semântica²⁹ numa redução sintático-lexical, o que o leva a distinguir entre paráfrases expansivas e paráfrases redutoras.

Às paráfrases expansivas é atribuída a função de dar explicações definidoras de matrizes constituídas por noções abstratas; explicitar, precisando ou especificando, informações contidas nas matrizes. Às paráfrases redutoras cabe a função de conferir uma denominação adequada, mais simples ou abrangente a uma formulação complexa ou demasiadamente específica da matriz; resumir o conjunto de informações que a matriz contém.

Há ainda as paráfrases que têm um paralelismo sintático com a matriz, elas são identificadas como paráfrases simétricas. Essa denominação as distingue bem das paráfrases expansivas e redutoras, já que estas, pelo critério da estrutura sintático-lexical, são sempre assimétricas em relação à matriz.

No dizer de Hilgert (2006), embora ocorram as paráfrases por necessidade de organizar a macro e a microestrutura do texto, de controlar a coerência de seu desenvolvimento, de assegurar a compreensão entre os interlocutores, todas elas, em última instância, confluem para a contingência essencial que determina a própria vida do discurso: o ininterrupto processo de produção de sentido.

Apresentado o fenômeno da paráfrase, esclareceremos, a seguir, o fenômeno da repetição no texto falado.

²⁸ Na decomposição semântica, há uma decomposição do sentido. O enunciado se decompõe, se expande no que tange ao caráter sintático-lexical.

²⁹ Ao contrário da decomposição semântica, a recomposição semântica significa a recomposição do enunciado primeiro no que tange ao caráter sintático-lexical.

2.3.2 Repetição

No geral, a repetição tem sido avaliada tradicionalmente de forma negativa. Os textos em que ela aparece são considerados “redundantes”, “circulares”, “mal-estruturados”, seu emprego é admitido somente como um recurso estilístico consciente, quando ela se torna um “ornamento do discurso” (Koch, 2003b:123).

No entanto, ela constitui uma constante na conversação cotidiana, em palestras, em discussões, em aulas, em exposições, em interações familiares ou com colegas. De acordo com Marcuschi (2002), a repetição mais do que uma simples característica da língua falada é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. A repetição assume um variado conjunto de funções por ser uma estratégia de grande maleabilidade funcional. Além de contribuir para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual, favorece a coesão e a geração de seqüências mais compreensíveis, dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. Disso tudo resulta uma textualidade menos densa e maior grau de envolvimento interpessoal.

Segundo Ochs (apud MARCUSCHI, 2002), na fala, as repetições apresentam características de um planejamento lingüístico *on-line* com traços de um texto relativamente não planejado. Como forma de organização textual-interativa, as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados pelos mais diversos fatores, sejam eles de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática.

Para Koch et al. e Koch e Silva (apud MARCUSCHI, 2002) a repetição não é um descontinuador textual, mas uma estratégia de composição do texto e condição do tópico discursivo.

Assim como no fenômeno da paráfrase, na repetição também podemos encontrar marcadores que anunciam que haverá a repetição de um elemento ou um segmento presente no texto. Marcadores tais como *repetindo*, *como já disse*, *quer dizer*, *em suma* etc., podem ser avisos de que se trata de uma repetição, no entanto, não são avisos de que se vai dizer a mesma coisa simplesmente. Segundo Marcuschi (2002), no geral esses marcadores introduzem paráfrases ou simplesmente algo novo. Já que, conforme já explicitado neste capítulo, repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa.

A identidade e diferença, sob o aspecto lexical, não equivalem a identidade e diferença sob o aspecto referencial. A paráfrase, em geral, manifesta-se com diferenças lexicais para

gerar identidades referenciais, o que não é garantido nem mesmo no caso da repetição integral, como já expresso nesta seção.

As repetições, assim como as paráfrases, considerando os aspectos formais e funcionais da produção discursiva, também podem ser divididas em diferentes tipos. Elas se distribuem em duas classes: auto-repetições e heterorrepetições³⁰. De acordo com Marcuschi (2002), pesquisas atestam para a predominância de auto-repetição, que chega a 80% de todas as repetições. Esse dado sugere que as repetições não constituem a estratégia mais usada para a promoção do envolvimento interpessoal. Veja-se um exemplo de auto-repetição.

Doc. eles podem errar não podem?...
Inf. não acredito... **não acredito** porque a nossa justiça... é uma justiça MUITO limpa... é uma justiça que não se vende... a senhora tem na frente... ela está ali na sua frente... (HILGERT, 1997: 149, linhas 304-308)

Nesse excerto, temos um exemplo então da auto-repetição, em que o falante repete um segmento do texto produzido por ele mesmo. Nesse caso, a repetição tem a função de enfatizar a não concordância do falante com o fato de que a justiça possa errar, isto é, para explicitar sua discordância com o que foi dito, o locutor repete o segmento textual “não acredito”.

Conforme Koch (2003b), as auto-repetições orientadas para o próprio falante ocorrem com frequência após um falso começo ou como preenchedoras de pausas; podem também fazer uma ponte a uma interrupção, por exemplo, após um pedido de esclarecimento do parceiro, bem como para segurar ou retomar o turno que o interlocutor tenta usurpar-lhe. Já as auto-repetições orientadas para o interlocutor visam a assegurar o discurso para o devido processamento ou, de modo geral, garantir a compreensão; para substituir ou reparar a formulação inicial, quanto à seleção lexical ou à estrutura, por exemplo.

A seguir transcrevemos uma passagem em que há a presença da heterorrepetição.

Inf. isto aqui é uma conversa informal...
Doc. isso que nós queremos... **informal**...
Inf. **informal**... e a primeiro vez... eu sou contra essas... entrevistinhas... mas as senhoras foram TÃO gentis e tratando-se numa universidade... da URGS da que... (HILGERT, 1997: 142, linhas 85-90)

³⁰A auto-repetição significa que o falante repete algo que foi dito por ele mesmo, enquanto a heterorrepetição consiste no fato de o falante repetir aquilo que foi dito pelo seu interlocutor.

Nessa passagem, temos o caso da heterorrepetição, em que um interlocutor repete a palavra “informal” dita pelo outro, para demonstrar concordância de idéias. Isso cria um maior envolvimento interpessoal, uma maior aproximação entre os interlocutores, maior confiança e facilita o desenvolvimento da conversação, já que os interlocutores se sentem mais à vontade e demonstram maior interesse em manter o diálogo, quando esse se pauta em uma relação de confiança e proximidade.

De acordo com Koch (2003b), entre as inúmeras funções da heterorrepetições podem-se destacar os seguintes casos:

1. O falante repete, no todo ou em parte, do enunciado produzido pelo parceiro, como se pensasse em voz alta, para garantir a posse do turno e ganhar tempo de planejamento, isto é, o empréstimo facilita-lhe o trabalho de produção.
2. A repetição é dominante nas aberturas e fechamentos da conversação, devido à existência de um pequeno número de formas padronizadas.
3. Tanto em perguntas como em respostas, os parceiros estruturam com frequência seus turnos sobre os enunciados de turnos anteriores: a utilização da repetição em respostas ou mesmo durante o turno do parceiro pode ter por fim demonstrar atenção, interesse, concordância ou deferência, sendo comum, nesses casos, o uso da estratégia de expansão ou reduplicação.
4. Muitas repetições funcionam quer como sinais retroalimentadores (“backchannels”), quer como sinais de entrega de turno.
5. Repetições acompanhadas de certas expressões fisionômicas, movimentos corporais, entonação característica servem, freqüentemente, para ridicularizar ou ironizar o que foi dito pelo parceiro.
6. Ao encontrar dificuldades em encontrar a palavra ou expressão adequada, o falante aceita, muitas vezes, a ajuda do parceiro repetindo a palavra que este lhe sugere e incorporando-a ao seu discurso.
7. Uma repetição com entonação interrogativo-exclamativa pode exprimir surpresa ou descrença; com acento contrastivo sobre um elemento que foi substituído pode funcionar como provocação ou enfrentamento.
8. Uma asserção repetida com acréscimo da negação transforma-se em contradição do enunciado anterior do parceiro; havendo substituição de uma palavra ou frase, tem-se uma correção da ocorrência anterior.
9. Um tipo de repetição que se segue imediatamente ao enunciado original, embora não se trate de membro de par adjacente, é a do professor ao reproduzir ou resumir a pergunta ou o comentário de um aluno, para garantir que a classe toda acompanhe, sem que a repetição signifique aprovação ou adesão ao enunciado repetido.
10. A repetição pode ocorrer em turnos não sucessivos, quando um dos parceiros destaca um enunciado pronunciado pelo outro, quer para criá-lo mais adiante, quer, por vezes, para servir de base à produção do humor. (p. 132-134)

As repetições podem ocorrer em nível fonológico (aliteração, alongamento, entoação), em nível morfológico (prefixos, sufixos), pode haver a repetição de itens lexicais, repetições de construções suboracionais e, finalmente, repetições de orações.

Da mesma forma que as paráfrases, podem ocorrer repetições adjacentes, em que a repetição é contígua ou próxima, ou repetições não adjacentes, quando estas estão distantes do enunciado de origem. Os segmentos textuais podem ser repetidos integralmente (repetições com identidade de forma), ou com variação (um verbo se nominaliza, ou uma forma singular vai para o plural, etc). Marcuschi (2002) observa que a repetição integral é mais rara do que a repetição com variação, sendo que essa variação aumenta se considerarmos o aspecto prosódico, pois é mais difícil, por exemplo, manter a entonação constante em todos os segmentos repetidos.

Quanto às funções, as repetições atuam tanto no plano da composição do texto, em sua materialidade e seqüenciação das cadeias lingüísticas, quanto no plano discursivo de caráter mais global relacionado aos aspectos interacionais, cognitivos e pragmáticos. Já no plano da textualização, a repetição atua com as funções básicas de coesividade (seqüenciação, referenciação, correção, expansão, parentetização, enquadramento). No plano discursivo, a repetição tem um número mais expressivo de funções e colabora para a compreensão (intensificação, esclarecimento); continuidade tópica (amarração, introdução, reintrodução, delimitação); argumentatividade (reafirmação, contraste, contestação; interatividade), monitoração de tomada de turno, ratificação do papel do ouvinte, incorporação (MARCUSCHI, 2002).

As repetições têm, então, uma presença significativa no processo de construção do texto falado, providenciando a seqüenciação e o encadeamento dos enunciado e servindo como estratégia de coesão no texto.

Para Johnston (apud KOCH, 2003b), além de a repetição ser uma forma de aprendizagem – de línguas em particular -, constitui um meio de criar categorias, isto é, itens novos, desconhecidos, podem ser agrupados em categorias lingüísticas e culturais subjacentes, ao lado de itens conhecidos, familiares, quando aparecem em frames repetidos nos discursos. A repetição permite assimilar o que é novo ao que já é conhecido.

De acordo com Marcuschi (2002), facilitam a compreensão todas as repetições que dão pistas para entender o que se quer dizer. Não se trata de dar a entender algo de maneira explícita enunciando em proposições o conteúdo pretendido, mas de facilitar a compreensão, criando pistas.

Gibbs (apud KOCH, 2003b) mostra que, quanto mais convencionalizado for o sentido de uma expressão, tanto mais automática e rápida será a sua compreensão. Isto significa que formas não-literais dotadas de sentido convencional e sempre repetidas de maneira idêntica são processadas imediatamente como um todo, sem apelo ao sentido literal.

Para Marcuschi (2002), se sob o ponto de vista da organização textual, as repetições têm como função colaborar com a coesividade, do ponto de vista discursivo, elas servem para introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar tópicos. As repetições não são, no geral, responsáveis pela disfluência discursiva, já que colaboram com construções estruturais de várias extensões (itens lexicais, sintagmas, orações) sendo que a presença constante de um item lexical, por exemplo, pode ser o indício de que um tópico está sendo focado.

Koch (2003b) observa que é impossível a existência de textos veiculadores exclusivamente de informação nova. Para a ancoragem da informação desconhecida, faz-se necessária a informação co ou contextualmente dada, que precisa ser repetida. Dessa maneira, a repetição pode ser vista como um mecanismo essencial no estabelecimento da coesão textual.

A coesão referencial é dada pela estruturação de cadeias coesivas e se faz justamente por meio de recursos reiteradores, de ordem gramatical ou lexical. A coesão seqüencial dá-se em duas modalidades, a frástica e a parafrástica. A última se realiza através de algum tipo de recorrência: repete-se um mesmo item lexical, o mesmo tempo verbal, a mesma estrutura sintática, conteúdos semânticos similares (paráfrase), elementos fonológicos segmentais e prosódicos, enquanto, na primeira, não há recorrência ou retomadas. Na coesão seqüencial, a continuidade dos sentidos no texto é assegurada, em parte, pelos recursos de manutenção temática, entre os quais se destaca a recorrência de itens de um mesmo campo conceitual ou lexical, muitas vezes também morfologicamente relacionados (KOCH, 2003b).

As repetições têm ainda um papel importante na condução da argumentação, já que possibilitam a estratégia de reafirmar, contrastar ou contestar argumentos. No que tange à promoção da interação, a repetição tem a função de expressar opinião pessoal, monitorar a tomada de turno, ratificar o papel de ouvinte, incorporar ou endossar asserções do parceiro, mostrar polidez, etc.

De acordo com Koch (2003b), a reiteração de um mesmo item lexical, de uma expressão ou descrição definida, o paralelismo (rítmico e sintático), a recorrência de elementos fonológicos e, evidentemente, os vários tipos de paráfrase têm basicamente a função de “martelar” na mente do interlocutor até que este se deixe persuadir.

Há repetições que ocorrem em movimentos contíguos – estruturados como o segundo membro de um par adjacente, como se produzidos por falantes sucessivos – dentre as quais destaca-se: 1. as questões retóricas (em que o falante enuncia uma questão que ele mesmo se incumbem de responder); 2. repetições confirmativas em que o falante simplesmente repete seu último enunciado ou, então, acentua uma palavra importante ou expande uma ocorrência

inicial; 3. muitas vezes, a repetição tem a função de enquadramento tópico (KOCH, 2003b). Em todos esses casos trata-se de auto-repetições, que tem como função última garantir que o falante atinja seus propósitos comunicativos.

De acordo com Maynard (apud KOCH, 2003b), a repetição é uma estratégia discursiva destinada não só a garantir a coerência, mas também a “comunhão fática” (MILANOWSKI, apud KOCH, 2003b), bem como, a estabelecer os laços emotivos entre os participantes e a preservação das faces.

Para Tannen (apud KOCH, 2003b), o uso da heterorrepetição é um dos traços do que se chama “high involvement style” (estilo de grande envolvimento) e serve para completar ou suplementar as declarações do parceiro. Ainda segundo a autora, a repetição, o diálogo e a “imagery” (imagem) constituem “estratégias de envolvimento”, que criam a identificação emocional entre os participantes da interação: a heterorrepetição cria um sentido de identificação do “self”(ego) com o outro, através da identificação não só das idéias, como das respectivas posições. Assim, de acordo com Tannen, com base na multidimensionalidade do discurso, no nível da mensagem, a repetição facilita o processo de produção, compreensão e conexão do discurso; e, no nível da metamensagem, contribui, de forma fundamental, nos processos interacionais;

Tannen (apud MARCUSCHI, 2002) defende a tese de que a língua falada realiza-se em alto grau baseada na “pré-padronização”. Assim, muito do que se diz não passaria de uma repetição de estruturas pré-fabricadas. Isto faz com que a fala tenha, não obstante sua característica de espontaneidade, um alto grau de formulaicidade. Assim, o autor (apud MARCUSCHI, 2002) conclui afirmando que a fala é menos livremente gerada, mais pré-padronizada do que a maioria das atuais teorias lingüísticas reconhecem.

Conforme Marcuschi (2002), a repetição é um indicador sistemático e relevante para a determinação do que se vem denominando estilo falado. Tudo indica que não se trata de um fenômeno resultante apenas das condições de produção local ou on-line, mas sim de estratégia de processamento regular e sistemática, situável entre as estratégias básicas de formulação da fala.

Explicitadas algumas considerações sobre o fenômeno da repetição, passaremos, conforme dito no início da seção, ao trabalho de elucidação do fenômeno da correção.

2.3.3 Correção

Barros (2003) define a correção como um procedimento de reelaboração do discurso que visa a consertar seus “erros”. O “erro” é entendido como uma escolha do falante – lexical, sintática, prosódica, de organização textual ou conversacional – já posta no discurso e que, por razões diversas, ele ou seu interlocutor consideram inadequada.

Na correção, há uma relação de contraste entre o enunciado reformulado e o enunciado reformulador, ou seja, há traços semânticos opostos ou contrários que distinguem o elemento corrigido do correto: definição, determinação, especificidade vs indefinição, indeterminação, generalidade. Veja-se o exemplo abaixo:

Doc. e não tenho:: notícias que em outros paí/em outros paí/ou em outros:: em outras cidades haja... não tenho... não tenho conhecimento... (HILGERT, 1997:14, linhas 322-324)

Nessa passagem, temos a presença de um procedimento de correção. A informante, na construção de seu texto, se depara com um problema de formulação “em outros paí/em outros paí/ou em outros::” e, através do segmento reformulador “em outras cidades”, sana o problema de formulação e corrige o enunciado de origem. Há a correção tanto do pronome “outros” para “outras”, adequando o gênero do pronome ao vocábulo “cidades”, quanto do item lexical “países”, que o falante tenta verbalizar, para “cidades”.

De acordo com Barros (2003), nem sempre é fácil ou possível distinguir correção e paráfrase, já que se na paráfrase devem existir traços semânticos comuns, é claro que ocorrerão também traços semânticos diferentes. Da mesma maneira, se na correção devem surgir diferenças semânticas, traços comuns existirão para garantir a possibilidade de comparação, de relação. Todas as relações semânticas pressupõem semelhanças e diferenças, ou seja, oposições a partir de mesmos eixos semânticos, assim a autora questiona como é que se diferencia os atos de reformulação textual. Dá prosseguimento à sua reflexão, afirmando que se pode diferenciar a correção da paráfrase através da organização mais global da conversação, isto é, levando em conta o contexto da passagem em que há um procedimento de reformulação de paráfrase ou correção, para a compreensão do mesmo.

No entanto, Barros (2003) lembra que nem sempre importa diferenciar a correção da paráfrase, já que algumas vezes há casos intermediários em que essa distinção se anula e interessa apenas saber identificar que houve uma reformulação e que, com ela, o locutor procurou obter maior intercompreensão no diálogo.

A correção então é vista como um procedimento de reelaboração do discurso, com o fim de torná-lo mais “correto” ou “adequado”, segundo o ponto de vista de um ou de ambos os participantes do diálogo, para, dessa forma, levar o interlocutor a reconhecer a intenção do falante e garantir a intercompreensão na conversação. Ou seja, tornar o enunciado mais “correto”, converge para o objetivo de assegurar a compreensão no diálogo.

A correção também não deve ser vista somente em referência a erros gramaticais, mas deve-se considerar o conhecimento das estratégias de correção como parte da competência do falante para produzir textos e do ouvinte para compreendê-los, já que as regras e mecanismos da conversação incluem as atividades de correção.

De acordo com Barros (2003), existem também “erros” no sistema de tomada de turnos³¹, ou seja, os falantes violam as regras da conversação e essas falhas e desobediências são reparadas. Deve-se entender a reparação como a correção de uma infração conversacional.

Assim como no caso das paráfrases e repetições, nas correções também há uma divisão entre diferentes tipos de correção. Podem ocorrer auto-reparações ou heteroreparações, isto é, o próprio falante repara suas falhas ou elas são consertadas pelo interlocutor.

No *corpus* analisado por Barros (2003), as reparações ocorreram sempre de forma indireta e implícita, isto é, apareceram sob forma de tomada ou devolução de turno, de sobreposição de voz, de manutenção da voz ou de formulação de novas perguntas. Não há a presença de reparações diretas em que o falante, de quem tomaram a vez, retruque, por exemplo, com algo como “era eu quem estava com a palavra” ou “como eu dizia, antes de ser interrompido” ou ainda “não lhe dei a palavra”. Tampouco aquele que interrompeu o outro diz “desculpe-me, você está falando”, em um caso claro de auto-reparação. Veja-se o exemplo abaixo, retirado de Barros (2003), em que L1 fala o tempo todo e não cede a palavra aos demais interlocutores. A segunda locutora algumas vezes toma a palavra de primeira, em geral com sobreposição de vozes, como um meio de reparar as longas falas da primeira que domina a conversação:

³¹ Entenda-se por turno a vez de fala de cada interlocutor.

L1 retratando determinado mundo “... eu acho que é muito bom... que o Brasil em literatura pelos seus grandes escritores há bastante tempo... já deixou de ter o seu cordão umbilical... preso à Europa... e::e todo o::... toda a América Latina já se desprende... desse cordão umbilical fazendo uma literatura muito... da terra muito do homem... nativo... que é o caso de Gabriel Garcia Márquez... e de tantos outros e aqui::... no Brasil... Jorge Ama::do e tantos outros... e:: então agora... no cinema parece também que está havendo essa desvinculação... do figurino europeu do figurino americano... infelizmente há muito também da chamada pornochanchada não é?... que é uma maneira comercial mas o que se pode dizer... da prnochanchada aqui se ela impera na França se ela impera no

L2

[
H...

L1 mundo todo

L2 um belo filme foi Orfeu do Carnaval (CASTILHO E PRETI apud BARROS, 2003: 139-140)

Vê-se, nesse segmento, a tentativa de reparação de L2, que procura ter vez, após a longa fala de L1.

A reparação está indiretamente ligada à organização da conversação. A organização da conversação varia segundo variam as culturas ou os grupos e os tipos de conversação dentro de uma mesma cultura. As regras mudam e, com elas, as infrações cometidas e os mecanismos de reparação.

As correções que não se aplicam a infrações às regras conversacionais são denominadas correções propriamente ditas ou simplesmente correções. A elas aplica-se a definição genérica de correção como um ato de reformulação, cujo objetivo, ao consertar “erros” e inadequações, é assegurar a intercompreensão no diálogo (BARROS, 2003).

Assim como as reparações, as correções também são divididas em heterocorreções e autocorreções. Veja-se os exemplos abaixo:

L2 eu acho que ela modificou e ele é irmão dela...

L1 **não não...** ((clique)) **parece que não... eu não POSSO jurar sobre os evangelhos mas me parece que... ahn:: ela seria Medalha com L e H... e ele MeDA-glia** (CASTILHO E PRETI apud BARROS, 2003: 143)

L1 (...) já deixou de ter o seu cordão umbilical... preso à Europa... e:: e todo o::... **toda a** América Latina já se desprende... desse cordão umbilical fazendo uma literatura muito... (...) (CASTILHO E PRETI apud BARROS, 2003: 143-144)

No primeiro exemplo, L1 corrige L2, no segundo exemplo, a locutora se corrige. No primeiro, tem-se uma heterocorreção, em que o falante comete o “erro” e seu interlocutor o

corrige: L2 afirma ou “acha” que Júlio Medaglia é irmão de Marília Medalha; L1 nega o fato “não.. parece que não” e afirma o contrário “me parece que... ahn:: ela seria Medalha com L e H e ele MeDAglia”. No segundo, há uma auto-correção, em que o próprio falante se corrige: ela conserta “e todo o:”, quem sabe, país, continente, por “toda a América Latina”.

No *corpus* analisado por Barros (2003), as heterocorreções são bem menos frequentes que as autocorreções. Há 6 casos das primeiras e 27 das segundas. A preferência pelo uso da autocorreção pode ser explicada pelo fato de o falante procurar corrigir-se rapidamente na conversação, para evitar as conseqüências do erro.

No dizer de Barros (2003), as heterocorreções caracterizam conversações fortemente polêmicas ou cooperativas, em que os laços interativos são tensos. Não é o caso do *corpus* analisado pela autora, já que se tratam de diálogos marcados por interação fraca. Já as autocorreções, por sua vez, podem acontecer no mesmo turno em que o “erro” é cometido ou em outros turnos. São mais comuns as autocorreções no mesmo turno e, em geral, na mesma frase, pois conforme Jéferson (apud BARROS, 2003), a pressa em corrigir-se é garantia de correção “em tempo”, e o falante procura não perder a oportunidade de reparar o erro.

A correção de um determinado segmento textual pode ser uma correção total, quando nega-se o erro e afirma-se o correto, ou pode ser uma forma atenuada de correção, em que não se nega o elemento anterior, mas apenas se amplia ou restringe, nesse caso a correção é parcial e confunde-se, muitas vezes, com o procedimento de reformulação da paráfrase.

No *corpus* analisado por Barros (2003), excetuados os poucos casos de correção de erros fonético-fonológico ou morfossintáticos, as correções do texto aplicam-se a “erros” semântico-pragmáticos, que devem ser entendidos tanto como impropriedades de informação quanto como imprecisões nas expressões de sentimentos e opiniões dos interlocutores. Essa grande frequência de correções semântico-pragmáticas reforça a idéia de que a intercompreensão é o objetivo fundamental da atividade de correção, seja a compreensão de conteúdos informativos, seja, principalmente, a compreensão das intenções do falante.

Assim como existem os marcadores de paráfrase e repetição, também há os chamados marcadores de correção, os quais têm, por sua vez, a função de fornecer pistas para que os interlocutores percebam a correção e, por meio dela, a intenção do falante.

De acordo com Gülich e Kotschi (apud FÁVERO³²), o emprego dos marcadores está sujeito a restrições estruturais e semânticas. Assim, as escolhas dependem da posição em que ocorrem, isto é, há marcadores específicos para cada posição (anteposto, posposto ou

³² FÁVERO, Leonor Lopes. A propósito das marcas de correção no discurso oral culto. Capítulo publicado em *Léxico na língua oral e na escrita*, de organização de Dino Preti, devidamente referido nesse trabalho.

integrado). No *corpus* analisado por Fávero³³, eles antecedem em sua grande maioria o enunciado-reformulador, renunciando a correção, e os poucos pospostos ou integrados também foram encontrados em anteposição.

Ainda na esteira de Gülich e Kotschi (apud FÁVERO³⁴), os diferentes tipos de reformulação se distinguem não só pela relação semântica entre os enunciados, mas também pelo marcador utilizado. Charolles (apud FÁVERO³⁵) também defende a idéia de que há uma especialização dos marcadores, isto é, os operadores de reformulação devem ser claramente distintos.

Conforme Barros (2003), a função geral da atividade de correção é a de assegurar a boa compreensão entre os participantes da conversação, pela reformulação de “inadequações” e “erros”, de diferentes tipos ou níveis. No entanto, elas têm por objetivos específicos a adequação informativa, a precisão referencial. Nesses casos, o falante que corrige procura levar o ouvinte a bem compreender suas informações “objetivas”. Há também a busca pela adequação dos objetivos enunciativos ou pragmáticos. As funções enunciativas ou pragmáticas garantem, na conversação, a compreensão das opiniões, crenças e sentimentos do locutor e reconhecimento de seu papel social.

Além das funções informativas e pragmáticas, as correções possuem ainda objetivos interacionais. Ou seja, empregam-se as correções para a obtenção de cooperação e de participação na conversação e para o estabelecimento de relações de envolvimento emocional. De acordo com Barros (2003), ao corrigir e, principalmente, ao corrigir seu interlocutor, o falante encontra, muitas vezes, uma forma de participar da conversação ou de cooperar para o seu andamento, na medida em que para reformulá-la, repete ou retoma a contribuição do outro e, desse modo, se introduz na conversa e contribui para desenvolvê-la.

Castilho (2003) afirma que as heterocorreções colaborativas, seja para agregar dados ao turno do outro, seja para propor um termo considerado mais apropriado, seja ainda para repetir o que já foi dito, numa sorte de linguagem-eco, nunca são inocentes, pois o que o falante busca mesmo é tomar a palavra, sob o disfarce de uma colaboração verbal.

Para Tannen (apud BARROS, 2003), mesmo a mais violenta correção, por ter caráter de retomada, é sempre, da mesma forma que a repetição, um meio de compartilhar o discurso. Entenda-se o compartilhar não só a cooperação, mas também o envolvimento emocional que

³³ Idem a 35.

³⁴ Idem a 35.

³⁵ Idem a 35.

se cria entre os participantes da conversação. Ou seja, com a correção mostra-se atenção e interesse pela fala do interlocutor, mesmo que dela se discorde.

Barros (2003:153) ainda sobre as heterocorreções diz que “para passar uma ‘metamensagem de afinidade e de familiaridade’, o ato de corrigir e, sobretudo, de corrigir o outro, é uma forma de exercer controle sobre o parceiro, de mostrar saber e poder, de brigar pela direção da conversação, de acentuar as diferenças e discordâncias entre os interlocutores”. Observa-se assim que a relação de interação resultante das atividades de correção inclui os dois aspectos das relações intersubjetivas, o do contrato, da cooperação e o da polêmica, do desacordo.

Resumindo, então, as correções podem ser divididas em: a) reparação: auto-reparação e heterorreparação; reparação direta e indireta; b) correção propriamente dita: autocorreção e heterocorreção; autocorreção no mesmo turno e em turnos diferentes; correção total e correção parcial; correção com o elemento corrigido totalmente verbalizado, parcialmente verbalizado ou apenas projetado; correção de “erro” fonético-fonológico, morfossintático e semântico-pragmático; correção com marcadores e sem marcadores; correção com função informativa, pragmática e interacional (BARROS, 2003).

Enfim, o conhecimento das estratégias de correção, no dizer de Barros (2003), faz parte da competência necessária à produção e interpretação de textos. As relações entre as interlocutoras organizam-se segundo a presença ou ausência de correções e de reparações segundo o tipo delas: há momentos de aproximação e afetividade, outros de cooperação na conversação, outros ainda de disputa de vez e de voz.

Conclui-se ainda que se a atividade de correção produz efeitos de relacionamento afetivo e emocional, esses procedimentos e seus efeitos têm, por sua vez, papel na organização geral do texto, na construção de seus sentidos. Funcionam como mecanismos de persuasão que deverão ser interpretados. Por ser produtora de efeitos de proximidade emocional, produtora de uma rede de relações intersubjetivas, a correção pertence ao rol de recursos argumentativos e persuasivos empregados no texto. Isto é, os procedimentos de correção criam no texto efeitos de verdade e, como tal, fazem parte de sua organização persuasiva argumentativa e de sua estruturação geral.

Explicitados os procedimentos de reformulação textual, a paráfrase, a repetição e a correção, passaremos, na próxima seção, à elucidação das atividades de qualificação discursiva.

2.4 Qualificação discursiva

Conforme Gülich e Kotschi (1995), denomina-se atividades de qualificação segmentos conversacionais de natureza metalingüística ou metadiscursiva utilizadas para avaliar ou comentar expressões ou seqüências de expressões no desenvolvimento do discurso, destacando, dessa forma, problemas de verbalização ou de comunicação. Veja-se o exemplo abaixo:

Inf. sim... dentro da área COgnitiva ... existe o processo mental MAIS simples ... MAIS elementar ... que é o que Bloom denominou de co-nhe-cimento ... parece uma certa redundância ... mas ele utilizou simplesmente esse termo ... quando é que o aluno evidencia co-nhe-ci-men-to? ... e também quando é que o profeSSOR ... solicita ... respostas do aluno que exigem apenas ... **e eu digo apenas ... porque é o processo mental mais simples** ... nem mesmo é considerado proCEsso mental ... é simplesmente evocação e memória ... qua/ahn quando é que o aluno utiliza ... ou trabalha naquela categoria ... co-nhe-ci-men-to? ... quando ele ... evo::ca ... quando ele enume::ra ... quando ele ... (HILGERT, 2007, p. 70)

Na passagem acima, o informante está dando aos alunos uma explicação sobre quando o aluno evidencia conhecimento e quando o professor cobra do aluno apenas a evocação e a memória. Quando este diz que os professores em geral solicitam respostas que exigem apenas memorização, podemos perceber que o uso de “apenas” desqualifica e diminui essa palavra, para aumentar a argumentação. No entanto, para acentuar esse significado, o professor, através de um qualificador discursivo, explica o uso de sua expressão, dando ênfase ao sentido pretendido quando diz que o exercício evoca o processo mental mais simples. Aqui, o qualificador discursivo foi utilizado para introduzir uma explicação que ao mesmo tempo corrobora o sentido pretendido e esclarece ainda mais a fala do professor, o que certamente levará os alunos a compreendê-lo melhor e garantirá o sucesso comunicativo da situação de sala de aula.

A qualificação discursiva possui algumas características similares às atividades de reformulação. Ambas podem ser localizadas no nível metadiscursivo à medida que elas interrompem o fluxo formulativo e contêm informação sobre as propriedades dos constituintes do discurso que estão em seu escopo. Há correspondência entre a qualificação discursiva e as atividades de reformulação em um segundo aspecto, tanto as expressões qualificadoras quanto os marcadores apresentam realizações formativas dentro de uma escala que vai desde

expressões livremente formuladas a segmentos curtos de estrutura fixa ou até a meros marcadores entonacionais. (GÜLICH e KOTSCHI, 1995).

Todavia, há uma diferença crucial entre os marcadores dos procedimentos de reformulação e dos marcadores da qualificação discursiva, na medida em que os primeiros funcionam como conectores, que criam uma relação entre dois constituintes do discurso, e os segundos funcionam mais como um operador – similar aos chamados operadores argumentativos – usados pelo falante para emitir uma opinião sobre determinado aspecto formal da estrutura discursiva (GÜLICH e KOTSCHI, 1995; HILGERT, 2001a).

Conforme Gülich e Kotschi (1995), as funções gerais da qualificação discursiva estão estreitamente ligadas ao fato de que esse procedimento frequentemente ocorre de forma adjacente às atividades de formulação e reformulação. O procedimento de qualificação se refere ao procedimento de formulação e, assim, aquele pode estar localizado em diferentes níveis da estrutura textual.

De acordo com Hilgert (2001a), embora haja uma distinção entre as atividades de formulação e reformulação, as atividades de qualificação não se realizam de forma isolada no processo de construção do texto. Ao contrário, é comum que reformulações e avaliações se conjuguem numa única iniciativa de formulação. A avaliação desencadeia, muitas vezes, uma reformulação de correção ou parafrástica, nesse caso, pode ser identificada como um marcador de reformulação. Outras vezes, por meio de um segmento metadiscursivo é traduzida a hesitação, que caracteriza a busca de uma denominação adequada. O excerto abaixo explicita essa relação:

[...] coloca dá outros níveis completamente diferentes ... eh:: mas são comportamentos que o aLUno:: ... desenvolve TAMBÉM dentro de sala de aula ele coloca como última a aplicação ... mas isso aí seria ()seria (o::casião) para um outro estudo ... MAS ... a:: a:: colocação que a Maria Lúcia faz e ela faz muito bem ... (quer dizer) prende-se ao fato de que ... os autores dizem que quando o:: ... o aluno INTERPRETA ... ele já faz um e-XA-me ... na interpretação ... já há ... uma::... uma subdivisão onde há onde há um processo **seria melhor dito** ... já há um processo de análise já há um exame ... (HILGERT, 2007, p. 78)

Nessa passagem, vemos claramente aquilo que já foi afirmado por Hilgert (2001a), que muitas vezes o qualificador discursivo não está sozinho, que muitas vezes ele é utilizado para introduzir uma atividade de reformulação textual. Nesse caso, o informante, insatisfeito

com sua colocação, faz o uso de um qualificador discursivo para em seguida introduzir uma atividade de reformulação, que visa adequar o enunciado às intenções enunciativas do locutor.

Portanto, para compreender as atividades de qualificação discursiva, precisamos considerá-las no conjunto das atividades de formulação e reformulação do texto falado, já que, na construção do mesmo, as atividades não se realizam de forma isolada, ao contrário co-ocorrem. As atividades de formulação e reformulação podem integrar um procedimento de qualificação discursivo, e este ser estruturado com o recuso àquelas.

Hilgert (2001a), em seus estudos sobre a qualificação discursiva, distingue três classes. Todos os enunciados qualificadores convergem para uma mesma caracterização, na medida que apresentam uma estrutura dicotômica retomada do elemento qualificado – literalmente ou por meio de anáfora ou catafóra – seguido da expressão qualificadora. Essa seria a estrutura que constitui uma primeira classe de atividades de qualificação.

O autor (2001a) lembra ainda que a retomada do elemento qualificado, especialmente pelo recurso anafórico ou catafórico, vem freqüentemente introduzida por um verbo *dicendi* e que a primeira classe apresenta como característica essencial a presença de uma predicação, ou seja, a qualificação discursiva, sobre um elemento anterior ou subsequente na evolução do discurso. Esse elemento pode, na atividade qualificadora, ser retomado literalmente por meio de um recurso anafórico ou catafórico, ou ficar implícito.

A segunda classe possui apenas uma pequena distinção em relação à primeira. Na segunda, está ausente uma explícita e formal predicação qualificadora de um elemento do discurso.

A terceira e última classe caracteriza-se por reunir expressões constituídas por formas estandardizadas do tipo *uma espécie de, um certo, uma certa, assim, digamos* e similares. Conforme Gülich e Kotschi (apud HILGERT, 2001a), essas atividades não contêm uma predicação qualificadora propriamente dita, nem um núcleo metalingüístico a que se integre implicitamente um referente do discurso, mas traduzem da parte do falante uma incerteza ou restrição quanto a uma determinada formulação, pelo fato de esta lhe parecer aleatória, vaga ou indeterminada.

De acordo com Gülich e Kotschi (1995), toda vez que um falante emprega uma expressão qualificativa, ele manifesta sua consciência de uma certa norma lingüística e indica que, em menor ou maior grau, não está utilizando a língua de acordo com ela e reivindica que seja desculpado por isso. Sempre que o falante se refere a uma norma através do procedimento de qualificação, ele evoca uma alternativa de formulação que seja mais adequada a tal norma.

Hilgert (2001a) diz ser a primeira função geral das atividades de qualificação concorrer para a tradução dos propósitos comunicativos dos falantes, de maneira tal que sejam atingidos os objetivos ilocucionais de suas falas.

Outra função geral consistiria em o falante anunciar ao interlocutor que ele, o falante, está conscientemente monitorando o processo da formulação textual. A esse propósito estariam vinculadas funções variadas e mais específicas, dependendo do tipo de relação social estabelecida entre os interlocutores e do grau de domínio que eles têm do assunto abordado na interação.

Em uma situação comunicativa, por exemplo, conforme Hilgert (2001a), em que o informante 1 domina um discurso especializado sobre um tema, e o informante 2 só tem conhecimentos vagos sobre o assunto, uma avaliação ou um comentário deste último falante a respeito de alguma formulação sua pode prevenir uma crítica, um repúdio por parte do primeiro ou dele até obter uma certa benevolência relativa a formulações imprecisas ou inadequadas. As qualificações discursivas do informante 1 podem realçar sua especialização, mas, ao mesmo tempo, prevenir o interlocutor de constrangimentos decorrentes da eventual não compreensão do texto ou de passagens dele. No entanto, o resultado desse procedimento poderá ser contrário, se houver ausência total de avaliações e comentários ou até se essas atividades ocorrerem em demasia.

No dizer de Gülich (apud HILGERT, 2001a), as atividades de avaliação e de comentário metadiscursivas são freqüentemente ao mesmo tempo atividades de figuração, já que elas ajudam os interlocutores a prevenir certos riscos inerentes à situação de contato e a dirigir “situações de crise”.

Hilgert (2001a) resume as funções mais gerais das atividades de qualificação, quais são: denunciar que a expressão avaliada pertence a uma variedade lingüística ou a um estilo diferente daquele no qual o texto vem sendo formulado, atenuar a responsabilidade do falante em relação à escolha de uma determinada formulação, justificar alguma formulação ou inclusão de uma determinada informação na fala, expressar dúvidas do falante quanto à aplicabilidade ou adequação de uma determinada formulação, declarar a impropriedade do uso de determinada denominação.

Apresentada a natureza e especificidades do texto falado, bem como as atividades que auxiliam no processamento do texto oral e no processo de construção da compreensão neste, tais como os procedimentos de formulação, reformulação e as atividades de qualificação, passaremos à explicitação do que sejam os problemas de compreensão, dentre eles os mal-entendidos.

3 OS PROBLEMAS DE COMPREENSÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO FALADO

Conversation failure, in fact, appears to be the rule rather than the exception.

Rigle e Bruce*

O objetivo desse capítulo é discutir o que sejam os problemas de compreensão, já que nossa análise, que será explicitada no próximo capítulo, tem por objetivo descrever os processos interacionais que levam a buscar uma solução aos problemas de compreensão, entre eles os mal-entendidos.

Conforme pudemos observar no capítulo anterior, o texto falado caracteriza-se pelo seu processamento on-line, ou seja, enquanto o falante planeja seu texto, ao mesmo tempo, o constrói. Essa característica específica é determinada pela sua própria condição de produção.

Essa natureza aliada a outras características como a paridade ou disparidade de saber que os interlocutores dominam sobre o tema em pauta, o conhecimento mútuo, as expectativas de um em relação ao outro, as diferenças culturais e ideológicas, a diversidade dos padrões lingüísticos em uso - põe os interlocutores, com muita freqüência, diante de problemas de compreensão (HILGERT, 2003b).

A noção do problema de compreensão, adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, não se restringe à idéia da total ausência de compreensão. Pelo contrário, abrange, também, a compreensão dita “parcial”, “superficial”, “confusa”, os mal-entendidos. Isso leva a conceber o problema de compreensão como um *continuum* e não como um processo polar do tipo presença/ausência de compreensão.

Para o desenvolvimento do presente capítulo, iniciaremos com uma elucidação sobre a

* Apud Weigand, 1999a., p.66

noção de compreensão no texto falado. Primeiramente, faremos algumas considerações sobre o fato de a compreensão ser uma etapa na busca pelos objetivos ilocucionais, sobre o que alguns autores consideram ser a compreensão, sobre o que ela significa em nosso dia-a-dia e, então, passaremos à explicitação do que sejam os problemas de compreensão, dentre eles, os mal-entendidos.

3.1 A compreensão no texto falado

Em uma situação de interação, o falante persegue o objetivo de levar o seu interlocutor a crer no que diz, no entanto, para que esse objetivo seja alcançado é necessário que o enunciado seja lingüisticamente construído de maneira tal que o ouvinte reconheça a intenção comunicativa do falante, ou seja, que compreenda o enunciado. No dizer de Hilgert (2003c), ao falante cabe oferecer uma “proposta de compreensão” do ouvinte, a partir da qual este possa mostrar a reação esperada.

Conforme nos ensina Bakhtin (2003), ao falar, o locutor sempre leva em conta o fundo aperceptível de seu discurso pelo seu destinatário, ou seja, até que ponto ele está a par da situação e se dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação. O falante sempre leva em conta as concepções e convicções do ouvinte, seus preconceitos, suas antipatias, simpatias. Todos esses aspectos determinam a ativa compreensão responsiva do enunciado pelo interlocutor.

De acordo com Motsch & Pasch (apud Hilgert, 2003a), são três as reações básicas possíveis do enunciatário, que correspondem a três objetivos ilocucionais fundamentais do enunciador: que o enunciatário responda a uma pergunta, realize uma atividade e creia em algo. No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, o enunciador tem de assegurar ao enunciatário as condições para que este reconheça a intenção do interlocutor, ou seja, que compreenda a formulação da enunciação.

Portanto, quando os falantes, na formulação de um texto, fazem escolhas, não selecionam formas para traduzir idéias ou conteúdos, mas sim estratégias de construção de sentidos no texto, em função dos propósitos comunicativos. Dessa forma, o sucesso da relação comunicativa estabelecida depende diretamente da identificação e interpretação desses sentidos pelo interlocutor.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (apud Hilgert, 2003b), o falante também faz por

antecipação certas hipóteses concernentes à interpretação e às reações eventuais do ouvinte, hipóteses que vão permanentemente influenciar as operações de codificação.

Segundo Hilgert (2005), é no fazer colaborativo da enunciação em que a ação do falante é conduzida e determinada pelo fazer interpretativo do ouvinte, que se enraíza a noção de compreensão. Esse processo de co-construção fica particularmente explícito nas interações face a face, em que o ouvinte, além de acompanhar, aqui e agora, a evolução da enunciação do falante, dá-lhe um feedback por meio de recursos lingüísticos ou paralingüísticos e, até mesmo intervém explicitamente na elaboração do seu turno.

O sujeito interpretante não reconstrói pura e simplesmente as significações produzidas pelo sujeito comunicante, pois a interlocução é aberta, ou seja, cada um dos participantes interage parcialmente no projeto de construção do sentido do outro. Isso significa que a interação verbal é uma atividade cooperativa, que implica um conjunto de movimentos coordenados pelos participantes. A compreensão deve ser vista como um processo de interação entre falante e ouvinte.

No dizer de Hilgert (2003b), a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação da mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e a construção deste no interior do evento comunicativo.

Logo, falante e ouvinte são sujeitos da compreensão, na medida em que produzir o enunciado e compreendê-lo ou interpretá-lo são ações complementares constituidoras da enunciação. Conforme Hilgert (2005), se enunciar é construir sentidos, então compreender também o é, o que implica afirmar que compreender não é uma ação decodificadora, mas sim um incessante trabalho de busca de compreensão na produção do sentido.

Antos (apud Hilgert, 2003a) considera a produção do texto falado a própria construção da compreensão. Assim, para o autor, não seriam os textos somente meios pelos quais os falantes construiriam a compreensão, mas, da perspectiva do receptor, teriam eles o estatuto de propostas para estes construírem a compreensão. Do ponto de vista do fazer interpretativo, a construção do texto falado se constituiria num conjunto de instruções orientadoras para o ouvinte trabalhar a compreensão.

Na opinião de Weigard (1999a), o uso da linguagem deve ser considerado uma habilidade humana complexa com a qual nós podemos clarificar e regular nossa mútua comunicação, ou seja, nossos propósitos comunicativos. Seres humanos em geral são guiados

pelo propósito material, emocional, cognitivo e comunicativo. Perseguir propósitos comunicativos, através de meios comunicativos, constitui a ação comunicativa. O propósito geral de todas nossas ações comunicativas, o propósito de chegarmos à compreensão nos jogos de ações dialógicas é determinado pela necessidade de vivermos e trabalharmos juntos. No centro dessas ações de jogos dialógicos, existem seres humanos usando todas as suas habilidades para propósitos comunicativos específicos.

Kindt (apud Hilgert, 2005) resume o conceito de compreensão na seguinte fórmula: “ $P:X \rightarrow A$ e $R:A \rightarrow Y$ ” e com ela sintetiza que o produtor P traduz o tema/fato X pela formulação A e que R entende A como Y, ocorrendo, então, em termos gerais, ainda numa abordagem simplificada, uma compreensão desejável, quando X coincide com Y ($X \rightarrow Y$) ou quando X e Y sejam, em relação ao objetivo comunicacional, ao menos suficientemente idênticos.

Weigand (1999a) diz que o lado do falante e do ouvinte não devem ser considerados totalmente iguais, e que a completa compreensão não deve ser sempre pressuposta, já que em todos os jogos de ações, diferentes mundos se encontram, isso porque o falante e o ouvinte são pessoas diferentes. Se nós considerarmos a comunicação em um contexto de jogos de ação com seres humanos no centro, os meios lingüísticos estão sempre combinados com os meios perceptuais e cognitivos. Assim, não podemos desconsiderar a visão de diferentes mundos encontrando-se em um jogo de ação.

Ainda segundo a autora (1999a), até mesmo com interlocutores da mesma comunidade nós não podemos sempre afirmar que a compreensão é um processo automático, o mundo comunicativo de nosso jogo de ação é tão complexo que a compreensão não é completamente pré-determinada e assegurada.

Entender um enunciado significa entender para que ele está sendo utilizado, ou seja, entender seu propósito comunicativo e com o que ele está relacionado. O que está acontecendo em um jogo de ação não pode ser dividido em língua e comunicação. Essa visão metodológica tradicional ainda emperra em uma noção abstrata da linguagem como um sistema de signos o qual é meramente transposto para uma situação comunicativa. No entanto, quando se considera a linguagem usada em jogos de ação, nós nos referimos à linguagem como um fenômeno natural, isto é, como uma habilidade de seres humanos, que trabalham juntos com outras habilidades como percepção e cognição (Weigand, 1999a: 772).

Grimshaw (1980) atenta ainda para o fato de que existem diferenças em graus de compreensão, no sentido de que a compreensão pode ser completa, incompleta, não existir ou ser parcial, considerando as diferentes unidades de cada enunciado ou o próprio enunciado

produzido. Isto é, o interlocutor pode entender uma sentença sem entender o que a pessoa está dizendo ou declarando com a enunciação de uma sentença, pode entender a declaração de uma pessoa sem entender a pessoa, pode entender um assunto, o estado de algum problema.

Dennett's (apud GRIMSHAW, 1980) lembra que o que ouvinte irá entender, o que ele virá a conhecer (em termos de conhecimento novo), depende do que ele já sabe, ou seja, do conhecimento que o mesmo já possui.

A compreensão será entendida então, nessa pesquisa, como um trabalho incessante de busca pela intercompreensão, que envolve ações cooperativas entre os interlocutores. Os falantes são então co-produtores do enunciado que se realiza em uma determinada situação comunicativa. Ambos buscam construir a compreensão do texto para garantir que seus objetivos ilocucionais sejam alcançados.

Discutida a noção de compreensão que utilizaremos para o desenvolvimento do trabalho, passaremos à próxima seção em que explicitaremos o que vem a ser o problema de compreensão.

3.2 Problemas de compreensão na interação face a face

Nesta seção, abordaremos a questão dos problemas de compreensão, dentre eles, os mal-entendidos. Primeiramente, as atividades de função profilática, ou seja, atividades que buscam evitar problemas de compreensão, em seguida, passaremos então à questão dos problemas de compreensão propriamente ditos e aos mal-entendidos.

3.2.1 Monitoramento profilático da compreensão

Conforme explicitado no capítulo II, as atividades que os interlocutores realizam para assegurar a intercompreensão integram o próprio processo gerador de sentidos, em busca de uma comunicação bem sucedida. Essas atividades podem exercer a função profilática (FIEHLER, apud HILGERT, 2003b) ou terem caráter reparador. Isto é, elas têm como objetivo antecipar e evitar problemas ou distúrbios que possam surgir no decorrer da interação.

Conforme Hilgert (2003b), o monitoramento profilático, por meio do qual os interlocutores buscam antecipar e evitar possíveis problemas e distúrbios de compreensão, manifesta-se de duas formas: a) em atividades realizadas individualmente pelos falantes, sempre evidentemente, em função de um interlocutor; b) em procedimentos marcados pela colaboração, quando os interlocutores, em interação explícita, asseguram-se, mutuamente, a intercompreensão. Ainda segundo o autor (2003b), o monitoramento de compreensão tem caráter reparador, quando um problema de compreensão surgido na evolução do texto desencadeia um trabalho interativo para sua solução. Veja-se alguns exemplos de monitoramento profilático:

Inf. já... ah fracturei o:: dedo:: **não sei como é o nome (que) se diz (isso)... termo termo técnico (aliás) minguinho né?**... éh:: ocorreu da seguinte maneira... éh:: quando era pequeno... fazendo as compras... (HILGERT, 1997, p. 75, linhas 9-13)

Nesse excerto, temos a presença de um trabalho de denominação, que se manifesta em uma sucessão de termos e expressões, que têm como finalidade garantir a compreensão através da busca pelo termo adequado, aqui no caso a especificação de que o “dedo”, mencionado no início, seria o dedo “minguinho”.

Inf. recursos?... acho que vai muito da:: da... da higiene nessa parte aí... relacionada com o cabelo... procurando assistência com um técnico ou com uma técnica que entende do assunto... e de:: de uma orientação como... utilizar... meios pra que se... previna a cárie... **a cárie desculpe ((risos)) a:: a:: queda do cabelo... calvíce...** precocemente... e assim procura-se mantê-lo... (HILGERT, 1997, p. 77-78, linhas 86-94)

Na passagem acima, temos a compreensão monitorada pelo recurso à correção. O informante estava falando sobre o cuidado com o cabelo e, de repente, diz “pra que se ... previna a cárie”, automaticamente, se corrige, se desculpando, e fala do que pretendia que era “a:: queda de cabelo... calvíce...”. Assim, através da atividade de reformulação da correção, o falante volta para a temática sobre a qual pretendia falar e evita que haja um problema de compreensão na interação que se desenvolve.

Doc. qual a cor de pele que na sua opinião dá maior impressão de saúde?...

Inf. impressão de saúde? cor de pele... seria a co::r... moreno assim... **claro não é bem moreno... um bronzeAdo...** (HILGERT, 1997, p. 152-156)

Nesse trecho, é utilizado o recurso à paráfrase para monitorar a compreensão. Ou seja, o informante responde à pergunta do documentador, dizendo que a cor de pele que dá impressão de saúde seria o moreno e segue com uma especificação de que “não é bem moreno... um bronzeAdo...”.

Doc. o que pode enfeiar uma pele?...

Inf. o que que pode enfeiar?... de modo geral?... falta de cuidado... a/acho que é o primeiro fato importante... éh::... por exemplo... em casos de:: verão... quando se está na praia se não usa uma adq/ um::... uma proteção adequada para o sol... pode vir a prejudi/prejudicar a pele... queimaduras... manchas... isso... (HILGERT, 1997, p. 84, linhas 278-285)

No excerto acima, revela-se o que foi chamado por Blanche-Benveniste (apud HILGERT, 2003b) de “trabalho de denominação”, presente no texto falado. Isto é, o falante, para levar a comunicação a bom termo, realiza um efetivo trabalho de busca da formulação adequada, que é marcado por um contexto de tentativa e hesitação, para assegurar ao interlocutor a desejada compreensão do enunciado.

Doc. e você encontra relação entre tipo de nariz e a raça? ()

Inf. [ah existe

Doc. qual é?

Inf. muito nota-se mais entre a raça branca e a raça amarela... **a:: raça branca e a raça negra quer dizer...** porque o:: nariz... do branco... de:: modo geral ele é... éh alongado... sem:: nenhum achatamento... em contra a face agora com a raça negra é o contrário... ele não é muito alongado e ele é mais achatado o que eles chamam... como é que é? Nariz meio de pugilista... (HILGERT, 1997, p. 84, linhas 296-304)

Nessa passagem, tem-se novamente o uso da correção para garantir a compreensão. O informante diz que se nota bastante diferença do tipo de nariz encontrado entre a raça branca e a raça amarela, a seguir, dá-se conta da inadequação da informação dada e se corrige através do segmento “a:: raça branca e a raça negra quer dizer”. O uso do marcador “quer dizer” deixa explícito que há uma correção nesse segmento.

Doc. e lá na faculdade que idade ele tinha?

Inf. ah ele era gurizote:: ele era **um boy** ... (HILGERT, 1997, p. 147, linhas 247-248)

Nesse trecho, temos novamente um trabalho de especificação. O informante busca responder adequadamente à pergunta feita pelo documentador e, para que sua resposta seja clara, utiliza-se do recurso da paráfrase para especificar sua resposta e, assim, torná-la mais compreensível do ponto de vista informativo.

Doc. e a senhora acha que por exemplo que... viAgem é uma coisa que se aproveita o dinheiro.. **que vale a pena aproveitar em viagem?** (HILGERT, 1997, p. 140, linhas 26-28).

Finalmente, em nosso último exemplo, podemos constatar novamente o uso do recurso da paráfrase para garantir a compreensão. A documentadora pergunta “viAgem é uma coisa que se aproveita o dinheiro”, imediatamente se dá conta do problema de organização sintático-semântica de sua pergunta e, para que não haja algum tipo de problema de compreensão, faz novamente a pergunta de forma mais clara e organizada “que vale a pena aproveitar em viagem?”.

De acordo com Hilgert (2003b), com esse mesmo objetivo, há casos, também, em que o monitoramento da compreensão se realiza de forma interativa, quando o falante, por exemplo, para assegurar-se de que está sendo compreendido interpela o interlocutor a dar-lhe um feedback. Conforme os excertos abaixo exemplificam:

L2 – [...] é isso que eu acho eu acho que também existe um pouquinho do... do relacionamento... da pessoa... da apresentação do indivíduo dentro de determinada organização... isso você não sei se... se você prestar atenção você::... notará as vezes você possui determinadas... qualidades superiores a um competidor seu e você não é aproveitado...

L1 – **é... são as cartas de recomendação né?** (CASTILHO E PRETI, apud HILGERT, 2003b, P. 227)

Neste segmento, o L1 sinaliza com o “é”, que está acompanhando e compreendendo a fala de L2, atesta sua compreensão ainda ao resumir a fala do interlocutor em uma única frase

“são as cartas de recomendação”. O uso de “né”, ao final de sua fala, pode ser um indicativo de que o L1 quer saber sobre a legitimidade de sua interpretação.

L1 – agora:... ((pigarreou)) inclusive falando um pouco de Medicina aí você veja como é que está a situação hoje em dia ela está:: socializada né?... ela está:: completamente:... regularizada através de dessas interCLínicas
L2 – exato convênios (CASTILHO E PRETI, apud HILGERT, 2003b, 227-228)

Nessa passagem, temos o interesse demonstrado pelo L1 em receber um feedback do L2 através do uso de “né”. Ao responder “exato”, L2 comprova que compreendeu o que havia sido dito por L1 e ainda ratifica a fala deste quando a sintetiza com a palavra “convênios”.

No entanto, Hilgert (2003b) nos lembra que apesar de todas as atividades destinadas a assegurar a intercompreensão dos falantes, como aquelas utilizadas para o monitoramento profilático da compreensão, são muito comuns os ruídos na comunicação, decorrentes de problemas de compreensão, nas interações faladas. A elucidação do que sejam os problemas de compreensão é o que faremos a seguir.

3.2.2 Monitoramento dos problemas de compreensão

As características da interação face a face (origem comum dos barulhos exteriores, o balanço entre polidez e clareza, o ‘micro planejamento’ da língua falada, a carga cognitiva), aliadas a vários fatores como: dificuldade em avaliar as crenças e os conhecimentos do interlocutor, a variedade de ambigüidades do sistema da língua, o esforço inferencial do interlocutor (LEVINSON, apud BAZZANELLA E DAMIANO, 1999), assim como problemas idiossincráticos do falante ou do ouvinte, fazem com que seja muito difícil prevenir problemas de compreensão (VENDLER, apud BAZZANELLA E DAMIANO, 1999).

Para Hilgert (2005), os problemas de compreensão são inerentes ao fazer enunciativo, definidores de sua natureza, particularmente em situações de interação face a face. Além das condições específicas de produção dos textos falados, o simples fato de a interação ocorrer entre pessoas diferentes já é razão suficiente para o surgimento de problemas de compreensão.

Mesmo que, do ponto de vista do lingüístico, os interlocutores tenham o mesmo idioma e sejam usuários da mesma variante, enfim, que tenham a mesma competência, o fato de “considerarmos a comunicação como um conjunto de jogos de ação, com seres humanos no centro, os recursos lingüísticos são sempre combinados com recursos perceptuais e cognitivos. Dessa forma, nunca podemos desconsiderar a perspectiva de que, num jogo de ação dialógico, mundos diferentes se encontram” (WEIGAND, apud HILGERT, 2005).

Assim, podemos afirmar que os problemas de compreensão em interações face a face surgem, num mesmo contexto cultural, determinados por razões diferentes, tais como: as interações entre usuários de variedades diferentes de uma mesma língua; os papéis sociais distintos, cultural e historicamente determinados, de homens e mulheres numa dada sociedade; as práticas sociais específicas de especialistas e leigos das quais, em boa parte, determinam suas rotinas discursivas; os valores socioculturais emergentes desses papéis e dessas práticas, os quais dão identidade aos sujeitos e configuram sua visão de mundo; o grau de conhecimento diverso que os interlocutores têm um do outro e do tema que abordam; o enfoque particular dado ao tema em pauta na interação (HILGERT, 2005).

Conforme Kramer (apud HILGERT, 2005), a compreensão implica não somente a identificação da linguagem formal dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas na superfície do texto.

De acordo com Dascal (1999), a possibilidade de haver problemas de compreensão está sempre presente por razão da impossibilidade de tudo ser dito explicitamente e pelo fato de o interlocutor ter de contar com inferências baseadas em pressuposições que podem ser falhas. A comunicação envolve trabalhos de “adivinhação” e não importa o quão educados nossos palpites são, eles podem falhar. Segundo análises de Weizman (apud DASCAL, 1999) do papel das brechas de um “novo contrato”, no surgimento de problemas de compreensão, ilustra como tais adivinhações, mesmo quando baseadas sob uma estrutura comunicativa convencional, podem ser enganosas.

Schegloff (1992) tendo registrado a observação que, através de conversa, falantes podem revelar o que eles entenderam da fala anterior, percebe que eles podem revelar compreensões que os falantes do turno anterior acharam problemáticas, em outras palavras, podem revelar o que não entenderam. Pode haver um problema de compreensão ao que está sendo referido –algumas vezes por causa de uma palavra, frase ou uso que é acessível a uma interpretação alternativa (como no caso de pronomes ou outras expressões dêiticas ou indexicais), algumas vezes em face de uma referência muito explícita. Pode haver um problema de compreensão do resultado da intenção do falante ao produzir seu turno – por

exemplo, um problema de compreensão em uma dimensão de sério e não sério, ao utilizar-se de uma brincadeira seriamente ou vice versa, ou entender como uma reclamação algo que foi declarado com outra intenção.

Schegloff (apud WEIGAND, 1999a) distingue dois tipos de problemas que ocorrem na comunicação: problemas causados externamente e internamente. O primeiro tipo é causado pela diferença social, cultural e lingüística, o segundo ocorre até dentro de um modelo harmonioso. Dentro dos problemas causados internamente, Schegloff ainda distingue mais dois tipos: problemas de referência e problemas de implicatura seqüencial.

Conforme Weigand (1999a), desde que o conceito de hábitos e o princípio que nada pode ser explicitamente expresso são condições gerais de comunicação, sempre haverá o risco de não se identificar os significados cognitivos corretos, isto é, o risco do problema de compreensão é aceito. E é precisamente o risco de problemas de comunicação que faz a comunicação tão eficiente, pois isso nos permite lidar com um ilimitado mundo em modificação.

Nas palavras de Weigand (1999a), em situações comunicativas, dependemos de conhecimentos compartilhados ou comuns sobre objetos e processos do mundo, especialmente conhecimentos sobre atividades habituais de nossos interlocutores. Partindo do princípio de que o mundo muda constantemente, e os hábitos não são seguidos em todos os casos, a questão de como os significados cognitivos estão empregados em determinado caso nunca é totalmente pré-estabelecido. Em razão disso, os problemas de compreensão são constantes, especialmente quando nós levamos em conta outro princípio de comunicação: não dizemos tudo, talvez não possamos dizer tudo por razões de economia.

Até mesmo em um modelo harmonioso com interlocutores da mesma comunidade, nós não podemos afirmar que a compreensão é processada automaticamente. O mundo comunicativo de nossos jogos de ação é tão complexo que a compreensão não é totalmente pré-determinada e assegurada. Portanto, o problema de compreensão é tolerado em um modelo harmonioso de competência comunicativa, se as noções de harmonia e convenção são modificadas. Esse modelo depende da probabilidade que a compreensão irá ser desenvolvida no diálogo. “Interminavelmente, eu quero manter que na linguagem em uso nós podemos vir a compreender. Assim, isso manifesta que a noção chave não é entender, mas vir a entender em um nível interativo” (WEIGAND, 1999a:769).

Segundo Hilgert (2005), embora os estudos de Bazzanella e Damiano (1999) digam que o nível semântico é o mais produtivo em equívocos de compreensão, não é propriamente a significação das palavras que os desencadeiam, mas sim o sentido que as palavras assumem

no processo da enunciação. Expressões tais como *Que você quer dizer com isso?*, *Não é isso que eu quis dizer*, *Não entendi o que você disse*, *Não sei aonde você quer chegar com essa pergunta* remetem ao sentido de palavras, expressões ou enunciados num dado momento do percurso comunicativo, dentro de um contexto lingüístico e extralingüístico específico.

Conforme Weigand (apud DASCAL, 1999), a natureza da dinâmica da negociação dos problemas de compreensão envolve tanto o locutor quanto o interlocutor, já que esse processo emerge de uma manifestação de problema cooperativo, envolvendo um ou mais ciclos de negociação, através do qual a busca pela compreensão é procurada e encontrada.

No dizer de Hilgert (2005), como a compreensão resulta, implicitamente ou explicitamente, de um trabalho inerente ao processamento cooperativo do texto falado, também “os problemas de compreensão e os distúrbios de comunicação constituem um fenômeno interativo, pois surgem no fio da conversação” (FIEHELER, apud HILGERT, 2005), podendo ser atribuídos ora ao falante, ora ao ouvinte, sendo porém sempre produtos do desdobramento interacional.

Conforme Dascal (1999a), ambos os comunicadores devem ter um certo esforço – envolvendo cooperação e ajuda – e mostrar uma grande preocupação com prevenir, detectar ou corrigir eventuais problemas de compreensão.

No entanto, Fiehler (apud HILGERT, 2003b) nos alerta para a questão de que somente podemos falar de problemas de compreensão quando ambos os interlocutores têm objetivo, interesse e vontade de se compreenderem e, mesmo assim, em determinados momentos a comunicação não é bem sucedida. Na esteira do autor (apud HILGERT, 2003b), quando não há essa disposição comum, os problemas de comunicação que se manifestam não podem ser enquadrados na categoria dos problemas de compreensão, mas na falta de vontade de compreender.

A noção de problema de compreensão, adotada para o desenvolvimento desse trabalho, é concebida como um *continuum* e não como um processo polar de ausência/presença de compreensão. Isto é, o problema de compreensão não se restringe à idéia de total ausência de compreensão, mas abrange também a compreensão parcial, superficial, confusa e os mal-entendidos.

Na verdade, o problema de compreensão é uma etapa no processo da construção da compreensão. O monitoramento desse problema envolve os interlocutores no uso de estratégias destinadas a levar a bom termo a intercompreensão e, por conseguinte, atingir seus propósitos comunicativos.

Kindt (apud HILGERT, 2005) ao comentar o lado positivo do problema de comunicação admite que este pode significar um estágio intermediário na construção da compreensão, assim, ele oferece, eventualmente, aos interlocutores a possibilidade de reconhecerem com quais procedimentos comunicativos se alcança a compreensão e levá-los na seqüência, a aplicarem esses conhecimentos.

De acordo com Ochs (apud BAZZANELLA e DAMIANO, 1999), o problema de compreensão não deve ser visto como o lugar de ruptura da vida social. Pelo contrário, são os problemas de compreensão que estruturam a vida social. Cada problema de compreensão é um espaço oportuno para estruturar a identidade social dos interactantes. Se nós focalizarmos nossos microscópios etnográficos nos problemas de compreensão, nós podemos apreciar sua extraordinária complexidade e impacto na cultura humana através do processo de socialização da linguagem.

Segundo Weizman (apud DASCAL, 1999), um problema de compreensão solucionado tem um valor para os participantes, na medida em que ele contribui para manter uma solidariedade básica entre eles – um “nós” que é capaz de favorecer a mudança com a “direção coletiva”, em vez de uma dificuldade superficial no nível de seu conflito de “egos”. Trognon e Saint-Dizier (apud DASCAL, 1999) dizem que o problema de compreensão é resolvido somente quando um dos participantes finalmente se coloca no lugar do outro. Isto é, para que o problema de compreensão seja solucionado, é necessário que haja o auxílio de ambas as partes, que os interlocutores ajam com solidariedade um com o outro. Essa atitude, certamente, irá fortalecer os laço entre os interactantes, que se sentirão mais seguros e confiantes para dar prosseguimento à conversação.

Denomina-se enunciado de referência o primeiro turno (T1), onde se situa o problema de compreensão. T2 é o enunciado revelador do problema de compreensão, no qual se manifesta o problema de compreensão, ou seja, é nesse turno em que há o anúncio de que houve um problema durante a interação. Essa manifestação pode se dar através de um marcador do problema de compreensão, uma hipótese de compreensão ou uma resposta errada.

De acordo com Hilgert (2003b), denominamos marcador de problema de compreensão todo elemento lingüístico cuja função explícita e específica é anunciar o problema de compreensão. A hipótese de compreensão, embora também anuncie o problema de compreensão, tem a função mais evidente de explicitar uma possibilidade de entendimento do fato gerador do problema de compreensão.

Por resposta entende-se o enunciado que dá o monitoramento por encerrado e, conseqüentemente, o problema de compreensão como resolvido. O enunciado que o termo identifica não precisa ser uma resposta a uma pergunta, embora essa seja a natureza da quase totalidade dos casos do *corpus* analisado por Hilgert (2003b).

De acordo com o autor (2003b), existem diferentes padrões de seqüências monitoradoras dos problemas de compreensão. Podemos ter o caso de seqüências monitoradoras em que o problema de compreensão se conclui no segundo turno, isto é, no mesmo turno em que o mesmo é anunciado. Veja-se o exemplo que segue:

T1 *Doc.* que você acha da televisão estatal?
 T2 *Inf.* como estatal? se é do Estado (tu quer dizer)?... olha eu não... não sei se traria vantagem ou desvantagem porque até agora eu acho que não tem no Brasil né não foi adotado (HILGERT, apud HILGERT, 2003b, p. 231)

Nesse excerto, tem-se uma pergunta em T1 “o que você acha da televisão estatal?”, em T2, tem-se a manifestação do problema de compreensão através do marcado de problema de compreensão “como estatal?”, seguida da hipótese de compreensão “se é do estado tu quer dizer?” e sem esperar a resposta do documentador, o informante já responde à pergunta feita por aquele.

Há casos em que o problema de compreensão se resolve no T3 e ou no T4, como podemos observar nas passagens que transcrevemos abaixo:

T1 *L2* são:... tribos assim que têm mais ou menos a mesma estrutura... todos no no... Alto Xingu eu acho Baixo não sei... e:: aí eu não entrei ((ruídos)) se tem algum sistema de hierarquia ((fala muito baixo)) pajé é a mesma coisa né? que pajé tem uma posição social elevada... só que ((ri)) ela estava contando assim... que uma vez um um dos médicos ficou com uma dor no não sei do quê... dor de estômago e tal... falou “ah vamos chamar os pajés né?” aí vieram três pajés e ficaram duas horas suan::do ali em cima... mas fazendo os maiores estardalha::ços e tal acabaram tirando::... (acho que) uma pena uma pena de passarinho uma galinha... um negócio assim... pronto sarou... mas ((ri)) ficaram duas horas ali em cima cantando pulando eles... suando mesmo né? literalmente
 T2 *L1* e tiraram o quê? pena de passarinho do cara?
 T3 *L2* é... um negócio assim... pronto sarou era isso que estava interferindo... era um espírito não sei das quantas que estava né? (Castilho & Preti 1987, p. 35-36, linhas 753-770)

Na passagem exposta acima, vemos a presença do problema de compreensão em T2 quando L1, através de um marcador do problema de compreensão, diz “e tiraram o quê?”, e em seguida lança uma hipótese de compreensão “pena de passarinho do cara?”. Em T3, L2 aceita a hipótese de compreensão de L1 e segue falando. Nesse exemplo, então, o problema de compreensão se resolve em T3.

T1 *Doc.e.:* que idade mais ou menos que ele tinha? [Antes o Inf. havia dito que o Lupicínio, quando moço, servia cafezinho na faculdade]

T2 *Inf. ah.:* ele é mais moço que eu... eu estou com sessenta... o Lupi devia ter morrido com uns cinqüenta e sete cinqüen::ta e se::is... que nesta faixa... faz... muita diferença...

T3 *Doc. e* lá na faculdade que idade que ele tinha?

T4 *Inf. ah* ele era gurizote:: ele era um *boy*... (Hilgert 1997, p. 147, linhas 242-248)

Neste excerto, temos o problema de compreensão sendo resolvido em T4. O documentador faz uma pergunta ao informante em T1, que responde de forma equivocada, em T2. O documentador havia perguntado sobre a idade de Lupicínio na faculdade, já que anteriormente percebemos que os interlocutores falavam da época da faculdade. No entanto, a informante responde a diferença de idade entre ela e o Lupicínio, resposta considerada equivocada pelo autor de T1. O documentador então retoma sua pergunta primeira, especificando que gostaria de saber a idade de Lupicínio na faculdade, em T3. Pergunta à qual o informante responde satisfatoriamente em T4, quando então o problema de compreensão é resolvido.

Exemplificamos aqui casos em que o problema de compreensão é resolvido em T2, T3 ou T4, no entanto, segundo os estudos feitos por Hilgert (2003b), há casos em que há a necessidade de prosseguir o monitoramento para além de quatro turnos.

Embora, como pudemos verificar, a solução dos problemas de compreensão pode dar-se em diferentes turnos, T2, T3, T4, T5, T6...; a manifestação dos problemas de compreensão sempre se apresentam em T2. Conforme Neumann (2004)³⁶, o T2 pode ser constituído somente pelo marcador de problema de compreensão, somente pela hipótese de compreensão, somente pela resposta equivocada, pela hipótese de compreensão + marcador de problema de

³⁶ Essa pesquisa, a qual faço referência, foi desenvolvida por mim, com orientação do professor Dr. José Gaston Hilgert. Trata-se de um trabalho de iniciação científica, auxiliado pela FAPERGS, que foi desenvolvido durante o período de maio/2003 a maio/2004.

compreensão e, finalmente, pela resposta adequada + o marcador do problema de compreensão. Veja-se os excertos abaixo:

Doc. profissionalmente falando assim o que a senhora acha da situação da:: empregada doméstica?...

Inf. **da situação dela?**

Doc. é...

Inf. ah::então ah::...bom... vou ampliar um pouco a sua pergunta...

Doc. ()

Inf. bem eu acho que elas agora já estão se conscientizando mais...dos direitos...se bem que eu acho que não muito das suas obrigações((risos))...dos seus deveres ((risos))... porque... elas gostam mais me parece ainda... elas estão mais... mais orientadas a respeito da... dos direitos que elas têm e... e quase que não estão ainda bem informadas sobre as obrigações me parece isso não sei... [...] (Hilgert 1997, p. 183-184, linhas 595-611)

No trecho transcrito acima, temos o T2, turno em que se manifesta o problema de compreensão, constituído somente pela hipótese de compreensão. O documentador pergunta o que a informante acha da situação da empregada doméstica, esta, por sua vez, lança uma hipótese de compreensão para certificar-se de que sua compreensão está adequada. O documentador responde positivamente, e o diálogo continua.

Doc. [...] e:: assim a sua adolescência...?...

Inf. **a minha adolescência como:: em que período?**

Doc. assim quando a senhora saiu do Bom Conselho por exemplo...

Inf. ah:: aí já fui para a faculdade... (Hilgert 1997, p. 155, linhas 499-503)

Nessa passagem, podemos perceber que o T2 constitui-se somente por um marcador de problema de compreensão. O documentador faz um pergunta ampla “e:: assim a sua adolescência...?” à qual a informante, através de um marcador de problema de compreensão, busca especificar “a minha adolescência como:: em que período?”. Em T3, o documentador especifica a pergunta feita em T1 e, em T4, a informante pode então dar uma resposta satisfatória ao que lhe foi questionado em T1.

Doc. e o que que levou a senhora a:: estudar...()?

Inf. mas eu já lhe disse... da maneira com que eu fui criada com tanto mimo... ou seria lavadeira... que não deixa de ser um bom emprego... mas não ia condizer com a maneira com que fui criada...

Doc. (sim) mas eu digo:: Direito...

Inf. papai queria Medicina... e eu gostava mais de DIreito... (Hilgert 1997, p. 151, linhas 382-390)

Nesse exemplo, temos o T2 constituído pela resposta equivocada. O documentador faz uma pergunta à informante, à qual esta responde de maneira equivocada. Em T3, o documentador especifica a pergunta feita em T1. Em T4, a informante pode então responder satisfatoriamente à pergunta feita pelo documentador.³⁷

Explicitada a noção de problema de compreensão, passaremos agora para o esclarecimento do que sejam os mal-entendidos, que constituem um tipo de problema de compreensão.

3.2.3 Os mal-entendidos

De acordo com Hilgert (2005), os mal-entendidos enquadram-se dentro da categoria dos problemas de compreensão. Distinguem-se dos demais casos pertencentes à essa categoria pelo fato de possuir o T2, turno de manifestação do problema de compreensão, constituído por uma hipótese de compreensão, que é tida como equivocada pelo autor do T3, ou por uma resposta não adequada à pergunta feita em T1. Veja-se o caso transcrito abaixo.

T1 *Doc.* uhn uhn... Dona I. como é que a senhora descreveria um cinema... com todos os elementos assim que compõem o cinema?...

T2 *Inf.* **como você diz descrever um:: um um filme?**

T3 *Doc.* não o cinema em si o local o cinema...

T4 *Inf.* eu não entendi a pergunta

T5 *Doc.* o interior do cinema do que que se compõe o cinema? na hora que a senhora en::tra antes de entrar:: o que que aconte::ce eu gostaria que a senhora me dissesse como se a senhora fosse entrar no cinema tá?... então a senhora o que que a senhora faz primeiro? a senhora chaega no cinema a senhora vai para onde? faz o quê?

³⁷ Utilizamos para ilustração, em nosso trabalho, somente exemplos em que temos o T2 constituído por marcador de problema de compreensão, por hipótese de compreensão e resposta equivocada, porque, segundo a pesquisa realizada em Neumann (2004), esses foram os casos mais frequentes no *corpus* analisado.

T6 Inf. certo eu acho que o o o antigamente os cinemas... o ambiente era era outro... a gente ia ao cinema tinha em São Paulo tinha uns cinemas ótimos eu acho que aGOrã o:: o pessoa::! sei lá eles vão de qualquer jeito ao cinema do jeito que estão::... eles emendam saem do trabalho vão ao cinema saem da escola vão ao cinema no ah ah ah para assistir um filme vários é grupos de pessoas de de de de várias camadas... você encontra estuDANte você encontra pessoa de iDAde... eu acho que eh o cinema perdeu muito por causa da televisão... agora se você pergunta o que eu acho quando eu entro no cinema eu entro...

T7 Doc. não antes de entrar no cinema a senhora... o que que acontece? o que que a senhora faz?

T8 Inf. bom adquiro o bilhete para entrar

T9 Doc. uhn

T10 Inf. entramos ... a:: a eu acho que éh o::... os cinemas... são:: você vê as poltronas bem acomodadas senta-se e assiste-se um filme BEM acomodado [...] (Preti & Urbano 1988, p. 116-117, linhas 530-560)

Nesse excerto, podemos perceber que há um longo trabalho de busca da compreensão pelos interlocutores, já que o problema de compreensão surgido no início não é resolvido de forma imediata. Tem-se assim um exemplo de mal-entendido. A documentadora lança uma pergunta à informante, que a responde com uma hipótese de compreensão “como você diz descrever um:: um um filme?”. A hipótese lançada é tida como equivocada pelo documentador, que responde negativamente a ela, e busca especificar a pergunta feita inicialmente. No turno seguinte, tem-se a manifestação explícita, através de um marcador de problema de compreensão, “eu não entendi a pergunta”, de que a informante não compreendeu a pergunta feita pelo documentador. Este, no turno seguinte, retoma novamente a primeira pergunta feita, buscando especificá-la ainda mais. O informante, novamente de posse do turno, busca responder a pergunta feita, de acordo com sua compreensão. Mais uma vez, no turno seguinte, tem-se a manifestação de um mal entendido, quando o documentador considera a resposta dada pelo informante equivocada e retoma mais uma vez a pergunta feita inicialmente. Finalmente, a informante consegue compreender a pergunta do documentador e prossegue com uma resposta que está de acordo com o que havia sido perguntado.

Na primeira manifestação do mal-entendido, em T2, há um procedimento bem explícito e consciente, já que o informante se dirige ao interlocutor para obter a confirmação de uma possibilidade de compreensão. No outro caso, em T6, esse procedimento é inconsciente e implícito. Por ser considerada em algum aspecto equivocada, a resposta do informante, ao mesmo tempo em que esta descarta uma possibilidade de compreensão, ajuda o documentador a precisar o enfoque de sua pergunta, o que vai se manifestar na reformulação desta.

T8 *Inf.* bom no caso feminino sim atualmente a ca/no caso masculino também está ocorrendo (que) o pessoal está agora... apelando para a pintura.... (HILGERT, apud HILGERT, 2005:143)

Quando o informante diz “transformações?”, em T2, está perguntando pelo sentido dessa palavra no contexto. E o documentador, ao tentar defini-lo, em T3, parece não ter muito sucesso, já que a resposta do informante, em T4 e T6, não sintoniza com a pergunta. Em T7, então, o documentador parafraseia a sua pergunta inicial, dando sentido específico a “transformações”. Essa paráfrase identifica a resposta anterior do informante como um mal-entendido, inicialmente desencadeado pela ambigüidade lexical de “transformações”, em T1.

T1 *Doc.* quais seriam as causas do problema de colocação dos formandos em Escolas Superiores?
 T2 *Inf.* qual seria?
 T3 *Doc.* os problemas as causas de problemas de colocação dos formandos...
 T4 *Inf.* isso referente a:: o problema dos::... dos excedentes de vestibular à:: ausência de vagas ou:: eu não entendi bem
 T5 *Doc.* não... (não) a colocação dos FORmandos...
 T6 *Inf.* ah:: está o inverso qual se/ quais os problemas que surgiriam..
 T7 *Doc.* quais as causas () do problema de não haver colocação para os formandos em Escola Superior?
 T8 *Inf.* bom isso aí vem e/essa pergunta que vocês fazem vem eh:: em complementação à primeira observação que eu fiz... porque um dos maiores problemas que sofre o pessoal que sofre o pessoal que SAI de dentro da Universidade já formado é:: justamente é esse é problema do mercado de trabalho [...] (HILGERT, apud HILGER, 2005:139)

Neste caso a pergunta do documentador “quais seriam as causas do problema de colocação dos formandos em Escolas Superiores?”, ainda que clara, desdobra-se numa sucessão de sintagmas proposicionais, que a torna longa para uma interação face a face.

Há também no *corpus* de análise de Hilgert (2005) casos em que o informante é responsável por seus próprios equívocos de compreensão. Esse fato se manifesta em situações em que o informante identifica de forma equivocada um termo no enunciado do documentador. Veja-se o exemplo trazido por Hilgert (2005).

T1 *Doc.* a senhora tem preferência assim por algum momento do dia ou ... alguma hora?
 T2 *Inf.* ah:: eu sou noturna... também se não fosse um boêmio né? ((risos))
 T3 *Doc.* e estação?

T4 *Inf.* eu sei escrever... escrever no sentido de responder carta ou cartãozinhos ou tudo que me aparece porque os amigos... mandam... ah a senhora não me vê durante o dia porque ou é telefone ou é porta ou vão me chamar... depois que TOdo mundo... está dormindo estão dormindo as duas... então aí é que eu vou... fazer...

T5 *Doc.* ()

T6 *Inf.* umas duas da madrugada... eu tenho uma frequência modulada no meu quarto... ligo... e fico... lendo... coisas simples coisas sérias...

T7 *Doc.* a senhora dorme tarde assim? (HILGERT apud HILGERT 2005: 145)

O termo “estação” em T3 parece ter sido identificado por “cartão” pelo informante. A sua resposta totalmente desviada, em T4, contém elementos que permitem presumir essa confusão.

Hilgert (2005) ainda observa que no que respeita aos procedimentos que desfazem mal-entendidos, percebe-se que, quando se trata da hipótese de compreensão equivocada, há uma tendência de o falante denunciar de forma direta e explícita o desvio de compreensão, antes de proceder à reformulação – geralmente na forma de uma paráfrase especificadora – de seu enunciado. Já nos mal-entendidos causados pelas respostas equivocadas, o falante evita denunciar de forma direta e explícita a compreensão equivocada, mas o faz unicamente pela retomada de seu enunciado, buscando, numa reformulação quase sutil, sinalizar o equívoco.

Apresentada a noção de compreensão que permeará nosso trabalho de pesquisa, a questão do monitoramento profilático da compreensão e o monitoramento dos problemas de compreensão, dentre eles os mal-entendidos, passaremos agora à análise do *corpus* selecionado para o desenvolvimento dessa pesquisa.

4 ANÁLISE DE PROBLEMAS DE COMPREENSÃO NO TEXTO FALADO

Este capítulo será dedicado à análise dos textos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, antes de voltarmos nossa atenção para a análise e interpretação dos processos interacionais que buscam solucionar os problemas de compreensão, observando especificamente a origem do problema de compreensão e os procedimentos lingüísticos utilizados para resolvê-los, apresentaremos a caracterização do *corpus* e a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho.

4.1 Caracterização do *corpus* e metodologia de trabalho

O *corpus* de análise desta pesquisa é constituído por textos falados transcritos do Projeto NURC. Na década de 70, estudiosos da língua portuguesa de Porto Alegre, Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo constituíram um arquivo de gravações de falas produzidas, em diferentes situações, por falantes que, por critérios definidos, foram identificados como falantes da variedade culta da língua. Esse projeto, de abrangência nacional, visava à constituição de um conjunto de dados destinados a serem objeto de descrição para o estabelecimento da norma objetiva do português falado culto no Brasil.

Para a seleção dos informantes do projeto NURC, estabeleceu-se alguns critérios, dentre eles: ter formação universitária completa; ser nascido na cidade sob estudo e nela residir por pelo menos três quartas partes da vida; ser filho de falantes nativos do português (de preferência também nascidos na cidade). Os informantes foram então distribuídos em três

faixas etárias: de 25 a 35 anos (1ª faixa etária), de 36 a 55 anos (2ª faixa etária) e de 56 anos ou mais (3ª faixa etária).

Foram documentadas as falas desses informantes em diferentes situações, com diferentes graus de formalidade. Constituiu-se, em cada cidade, um arquivo sonoro de três tipos de inquéritos: diálogos entre dois informantes (D2), diálogos entre informante e documentador (DID) – entrevistas – e elocuições formais (EF) – aulas, conferências. No DID, o documentador entrevista o informante sobre os mais diversos temas. No D2, dois informantes conversam entre si, sobre diversos temas, na presença do documentador, que conduz ou, eventualmente, estimula o diálogo.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos somente as falas do tipo D2. Consideramos que esse tipo de inquérito é o que mais se aproxima da fala cotidiana, tendo em vista a naturalidade com que se desenrola³⁸. Nele, não há uma definição de papéis como nas entrevistas, em que o documentador somente pergunta, e o informante somente responde. A intervenção do documentador dá-se somente para indicar novos temas para a conversação, e o diálogo entre os dois informantes dá-se de forma simétrica. No entanto, isso não significa que eventualmente não haja a participação e/ou contribuição do documentador sobre alguns temas que são postos para a discussão.

Os segmentos textuais analisados foram colhidos no arquivo sonoro do Projeto NURC/POA, cuja transcrição está no volume *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre – D2*³⁹, organizado por Hilgert. A coletânea é composta de 7 inquéritos, quais são:

D2 120 – 70 minutos; homem, 1ª faixa etária, professor - homem, 1ª faixa etária, economista.

D2 207 – 70 minutos; mulher, 1ª faixa etária, professora – homem, 1ª faixa etária, professor.

D2 283 – 1 hora e 25 minutos; mulher, 1ª faixa etária, professora – mulher, 1ª faixa etária, professora.

D2 291 – 1 hora e 31 minutos; homem, 2ª faixa etária, professor – homem, 2ª faixa etária, professor.

³⁸ Conforme Preti (1987), na apresentação da *Linguagem falada culta na cidade de São Paulo – D2*, os interlocutores principiam sua participação nos diálogos com certo artificialismo, que decorre da formalidade da situação comunicativa, marcada pela presença do documentador e do gravador. No entanto, decorridos os primeiros dez minutos de gravação, os interlocutores “soltam-se”, à medida que o assunto ganha interesse ou então evolui para pontos de atração inesperados, fugindo não raro ao tema proposto inicialmente e favorecendo, com isso, o surgimento de uma situação de comunicação menos formal.

³⁹ No prelo.

D2 360 – 1 hora e 35 minutos; mulher, 2ª faixa etária, arquiteta – mulher, 2ª faixa etária, arquiteta.

D2 362 – 1 hora e 34 minutos; mulher, 3ª faixa etária, securitária – masculino, 1ª faixa etária, engenheiro civil.

D2 365 – 1 hora e 26 minutos; homem; 3ª faixa etária, advogado – homem; 3ª faixa etária, agrônomo.

Primeiramente, fizemos a leitura dos textos. Fomos destacando as seqüências interacionais em que se apresentavam problemas de compreensão e em que havia um trabalho de busca por solucioná-los. Como pretendemos descrever os processos interacionais utilizados pelos falantes para resolver os problemas de compreensão, utilizamos somente as ocorrências em que os falantes detectam um problema, assim, ficam excluídos do *corpus* de análise os problemas percebidos somente pelo analista.

Foram encontradas 65 seqüências conversacionais em que havia problemas de compreensão, nos textos selecionados para a pesquisa. Ao operarmos com a análise de como se processa o trabalho da busca pela compreensão, a partir de problemas de compreensão, nos chamou a atenção a quantidade de casos em que o ruído na comunicação era gerado por problemas de ordem semântica. Em menor número, registramos casos de ordem sintático-semântica, que decorrem de problemas de referenciação e um caso em que há um problema de origem pragmática, ou seja, de uso inadequado do dêitico.

Em seguida, dividimos os casos de ordem semântica em: a) seqüências em que o ouvinte não compreende o sentido de uma palavra no enunciado ou o sentido completo do enunciado; b) em que a palavra utilizada pelo falante pode assumir sentidos diferentes em um mesmo contexto;⁴⁰ c) em que o ouvinte não consegue identificar o tópico do enunciado a ele direcionado; e d) em que não há informação suficiente no enunciado do falante para que haja a total compreensão por parte do ouvinte.

Chamou nos a atenção também, em nossas análises, o número de ocorrências em que o problema de compreensão é solucionado através de enunciados parafrásticos, que retomam o enunciado em que se origina o problema de compreensão. Nos deparamos também com casos em que o problema de compreensão é resolvido por meio de repetições, correções, e casos em

⁴⁰ Quando uma palavra assume diferentes sentidos num mesmo contexto, ou seja, é ambígua, podemos dizer que não há compreensão da palavra naquele contexto. Poderíamos então ter organizado esses casos com o anterior. No entanto, em nosso *corpus*, há casos em que o ouvinte não compreende o sentido de uma palavra no contexto utilizado e casos em que a não compreensão é devida especificamente ao fato de uma palavra utilizada ser ambígua, para fins de organização da exposição dos resultados, optamos por separar os casos em que há ambigüidade lexical.

que a solução do problema se dá através de correção seguida de paráfrase expansiva explicitativa.

Separamos os casos em que havia enunciados parafrásticos na busca pela solução dos problemas de compreensão. Eles foram divididos em: a) enunciados que continham paráfrases, ou seja, enunciados que simplesmente retomavam o enunciado primeiro do falante; b) enunciados que continham paráfrases expansivas explicitadoras; c) paráfrases expansivas exemplificadoras; d) paráfrases expansivas explicativas; e) paráfrases redutoras denominadoras; e f) paráfrases redutoras resumidoras.

A seguir, apresentaremos a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Trouxemos para o trabalho somente alguns excertos de texto que analisamos, já que nosso objetivo não é operar com uma análise quantitativa dos dados, e sim qualitativa. Foram selecionados aqueles que melhor ilustravam as diferentes origens do problema de compreensão e as diferentes formas de busca pela solução desses problemas.

4.2 Análise e interpretação dos dados

Conforme já destacado no capítulo III, nas palavras de Hilgert (2005), os problemas de compreensão são inerentes ao fazer enunciativo, especialmente em diálogos face a face. Seu surgimento decorre das condições de produção do texto falado e, segundo Weigand (1999), pelo simples fato de a interação ocorrer entre pessoas diferentes. De acordo com a autora (1999), conforme destacamos no capítulo anterior, mesmo em uma situação harmoniosa, em que os interlocutores tenham o mesmo idioma, sejam usuários da mesma variante, como é o caso do *corpus* analisado, num jogo de ação dialogal, diferentes mundos se encontram.

Por isso, podemos afirmar que, de acordo com Weigand (1999), mesmo em uma situação de interação entre interlocutores de uma mesma comunidade, não podemos dizer que a compreensão é um processo automático. A compreensão não é completamente pré-terminada e assegurada.

Assim, o surgimento de problemas de compreensão em situação de interação face a face é constante. Operar com a análise de quais são os processos interacionais utilizados pelos falantes para solucionar os problemas de compreensão que surgem em diálogos face a face, mais especificamente, descrever a origem do problema de compreensão e os procedimentos utilizados para solucioná-lo é o que faremos a seguir.

Observamos, quanto à origem do problema de compreensão, que eles podem ser gerados por problemas de ordem semântica, por problemas de ordem sintático-semântica, que decorrem de problemas de referenciação ou por problemas de ordem pragmática.

Quanto aos procedimentos que buscam solucionar os problemas de compreensão, verificamos que os mesmos podem ser resolvidos através de paráfrases, repetições, correções e correção seguida de paráfrase.

A seguir, apresentamos os resultados de nossas análises, sempre trazendo exemplos ilustrativos das diferentes origens do problema de compreensão, bem como dos diferentes procedimentos utilizados para esclarecê-los.

1. Análise quanto à origem do problema de compreensão

Faremos aqui a exposição e a análise das diferentes origens dos problemas de compreensão. Dentre os casos que encontramos em nosso *corpus* de análise estão os problemas de compreensão causados por: problemas de ordem semântica, sintático-semântica e pragmática.

1.1 Problemas de origem semântica

Conforme já mencionamos, os casos em que o problema de compreensão decorre de problemas de ordem semântica foram os mais numerosos em nossa análise. Ao total registramos 31 casos. Dividimos esses casos, para fins de organização e análise dos dados, em casos em que o ouvinte não entende o sentido de uma palavra no contexto em que foi usado, casos em que o falante não compreende o sentido de uma palavra por ela poder assumir diferentes sentidos no contexto em que está sendo utilizada, casos em que há indefinição tópica no enunciado em que se origina o problema de compreensão e, finalmente, casos em que há falta de informação no enunciado responsável pelo surgimento de problemas.

a) *Incompreensão de uma expressão em determinado contexto*

Iniciamos nossa exposição dos dados analisados, com a ilustração do primeiro caso dos problemas de ordem semântica, em que não há compreensão de uma palavra ou expressão em um determinado contexto. Foram registrados cinco casos de problemas dessa natureza. Veja-se os excertos abaixo:

- (01) T1 L2 eu eu entenderia da mesma maneira que o Bira... se bem que eu sou indivíduo suspeito porque nós temos identidade de:... quase a () de personalidade em certos aspectos e... de pensamentos muito comuns... porque nós temos uma vivência convivemos há anos juntos... eu colocaria talVEZ no que ele faLOU... em termo ... de um mundo... de um mundo típico... em que vivemos... que é o mundo:... da inteligência... que é o mundo em que... elementos com objetivos comuns... ahn ... se unem em torno desse objetivo e procuram colocar o racioNAL... em detrimento... do mundo atípico... que seria aquele particular de cada um...que seria o mundo latente que cada um de nós temos... entende? e que:...que se fosse... sido:: se a ele fossem abertas as portas que o mundo típico tem... se entraria se chocaria diretamente com o mundo típico em que vivemos... seria uma contestação... total... e:: e:: e o rompimento de todos os laços e:... e:: o enterro definitivo da sociedade em que vivemos... então eu entendo que as crises seriam... exatamente isso... a contestação do mundo típico em que vivemos... pelo mundo atípico... característico a a cada um de nós... mas eu entendo que... esse mundo... esse mundo típico... eh:: ele é contestado a certo nível... um nível em que jamais...--pelo menos é o que se vislumbra entende?-- jamais será colocado em xeque... portas pequenas são abertas ao noss/ ao nosso íntimo... e e elas vão se recuando a esse mundo típico em que vivemos... e jamais teremos a libertação total do mundo atípico
- T2 DOC. **e o que são () o mundo típico e o mundo atípico?**
- T3 L2 eu já falei o mundo típico entende? é ESse... o é o mundo em que vivemos... o mundo estratificado... um mundo tecnocrata... um mundo em que::...
- L1 é a estrutura social
- L2 é a estrutura social em que vivemos... em que::... elementos
- L1 [(o mundo atípico é o mundo interior)
- L2 [indivíduos...
- indivíduos com objetivos comuns entende? traçam normas e:: e regras...e definem critérios... apesar... das individualidades de cada um entende?...
- L1 o sujeito individualiza porque tem ()
- L2 [se torna escravo da individualização
- L1 individualizante
- L2 [individualizante... entende? o sujeito passa a ser parte de um sistema... em que ele... individualmente... num sistema não é nada... o que interessa é o contexto geral... o contexto global...
- L1 [()
- L2 e:: e o mundo atípico o que que é?... o mundo atípico é aquele em que cada um de nós...pudesse... se manifestar entende? de::... da forma mais ampla e mais aberta possível... e que tivesse condições de contestar qualquer tipo de atividade... que eu tivesse condições... de chegar ao meu chefe entende? e dizer não... não é isso que a gente deve fazer... deveria ser de maneira diferente... existem valores maiores

valores humanos valores... inferiores... que que deveriam... eh:: ser relevados entende? (p. 24-25)⁴¹

Nesse excerto, podemos verificar que a origem do problema de compreensão é a não compreensão das expressões, por parte do Doc., utilizadas pelo L2, “mundo típico” e “mundo atípico”. Embora L2 já as tenha esclarecido e as utilizado em um contexto que as elucida caso o ouvinte as desconheça, Doc. não compreendeu seus sentidos no contexto em que foram utilizadas e, através de um marcador de problema de compreensão⁴², “e o que são () o mundo típico e o mundo atípico?”, busca esclarecer sua dúvida, quanto aos sentidos dessas expressões. Em seguida, então, os interlocutores, de forma cooperativa, buscam explicitar, explicar ao documentador o sentido das expressões “mundo típico” e “mundo atípico”. Para isso, utilizam-se da retomada de informações contidas em T1, através de paráfrases e repetições.

- (02) T1 L2 e:: tirei aquele experimental sem problema nenhum ... não tive... não me lembro de nada
- T2 DOC. **que que era esse experimental ?**
- T3 L2 experimental porque era a primeira eu acho que () a primeira turma né ?
- [
- L1 foi um:: uma experiência que precedeu a lei de diretrizes e bases ... foi foi a experiência que eles fizeram pra depois ... se não me engano elaborar a lei de diretrizes e bases
- L2 é nós íamos até oito horas pro colégio
- [
- L1 é oito horas seguidas
- L2 saíamos às seis seis seis e meia
- L1 eram oito horas por dia ...
- L2 é ... oito horas por dia de aula nós tínhamos (p. 94-95)

L2 está falando sobre sua vida de estudante e diz “tirei aquele experimental”. No entanto, Doc. não compreende totalmente o sentido da expressão “experimental” nesse contexto e, através de um marcador de problema de compreensão, “que que era esse experimental?”, explicita ao L2 sua incompreensão. L1 e L2 seguem então, de forma

⁴¹ Embora tenhamos, em outro momento, nesse texto, dito que o turno é a vez de fala de cada interlocutor, numeramos os turnos de forma diversa, para fins de análise. Aqui, por exemplo, paramos em T3 porque os turnos subsequentes apenas complementam a resposta iniciada em T3. Quer dizer, esses turnos não apresentam um novo problema de compreensão ou uma nova pergunta. As interrupções de L1 são feitas no sentido de auxiliar na construção do turno de L2.

⁴² Conforme mencionamos no capítulo III, Hilgert denomina marcador de problema de compreensão todo elemento linguístico cuja função explícita e específica é anunciar o problema de compreensão.

interativa, na busca por explicar ao Doc. o que seria “experimental”. Assim a compreensão é recuperada, e é dado prosseguimento ao diálogo.

b) *Ambigüidade lexical*

Em seguida, vejamos casos em que, diferentemente dos anteriores, o ouvinte não compreende o sentido de uma palavra ou expressão utilizada pelo falante porque esta pode assumir mais de um sentido no contexto em que está sendo utilizada, ou seja, porque há um problema de ambigüidade lexical. Referente a esse problema, encontramos 22 casos nos dados analisados. Por haver o predomínio de problemas dessa natureza, optamos por transcrever três excertos e não dois como foi feito, por exemplo, na análise de problemas causados pela não compreensão de uma expressão em um determinado contexto.

- (03) T1 L2 a reforma... pouco ou nada fez entende? em termos de melhora... eu só entendo o seguinte que o ensino... é o instrumento maior que nós podemos deter... e temos ()... por enquanto e... dificilmente:: eu entendo que... que algo possa...superá-lo... em termos de realização do homem...
- T2 L1 **o professor que vive da atividade do magistério?**
- T3 L2 não não não só do magistério mas da realização do do do próprio indivíduo entende? do próprio aluno daquele que assimila aqueles conteúdos... eu acho que... que o ensino... éh... não sei é um instrumento muito próprio entende? de de de::... de apreensão de percepção do ensino... eu entendo que o ensino é algo suBLIme... algo que::... seria:: o elemento... entendo como o elemento maior de realização... do homem entende? o sujeito através do ensino teria [...] (p. 32)

Em (03), temos um caso de mal-entendido⁴³. L2 estava falando sobre o ensino, sua importância e diz que entende que dificilmente algo possa superá-lo em termos de realização do homem. L1 apresenta dúvida sobre o sentido da palavra “homem”, utilizada por L2, pois essa pode assumir sentidos diferentes onde está sendo utilizada. Nesse contexto, L2 pode estar falando do sujeito que ensina, do sujeito que aprende ou de ambos. L1, através de uma hipótese de compreensão, “o professor que vive da atividade do magistério?”, busca delimitar o sentido dessa expressão. L2 nega a hipótese de compreensão de L1 e corrige-o através do enunciado “não não não só do magistério mas da realização do do do próprio indivíduo

⁴³ Conforme explicitado no capítulo III, Hilgert denomina mal-entendido os problemas de compreensão em que o T2 é constituído por uma resposta equivocada ou em que é constituído por uma hipótese de compreensão, que é negada em T3.

- L2 classe média? eu faço parte da classe média
[
- T2 L1 **o que que é classe média ?então vamos falar sobre a classe média...
o que que é a classe média ?** [
- L2 **graças a Deus...**
- L1 **o que que vocês entendem por classe média ?**
- T3 DOC uma classe que tenha *status* ...
- T4 L1 médio ? ((risos))
- T5 DOC *status* econômico
- T6 L1 *status* médio ((risos))
- T7 DOC ahn que sobrevive...que sobrevive::
[
- T8 L1 ah que sobrevive
DOC ()
L2 a cla/
[
- T9 L1 e o que que tem a classe média ?
- T10 DOC a sua opinião sobre
- T11 L2 a classe média brasileira atual é a mesma de de cinquenta anos atrás ... eu entendo é
isso também ((risos))
DOC em qualidade ou em quantidade ?
L1 não em qualidade muito pouco...em quantidade melhorou muito
L2 em quantidade melhorou eu passei a me integrar a ela ((risos)) (p. 46)

Em (05), o documentador pergunta aos locutores o que eles opinam sobre a classe média. Eles não respondem, mas dão dicas do que gostariam de falar sobre a classe média. L1, então, através de um marcador de problema de compreensão, “o que é classe média?” “o que que é a classe média?” “o que vocês entendem por classe média?”, busca delimitar, precisar o sentido da expressão utilizada por Doc, já que esta pode assumir diferentes sentidos nesse contexto em que está sendo utilizada. Sabe-se que a expressão “classe média” pode ter sentidos diversos, dependendo da visão que se adota para a discussão das relações sociais. Em seguida, de forma interativa, o documentador, juntamente com L1, busca delimitar o sentido de “classe média”, que está querendo utilizar para a pergunta feita aos interlocutores. Doc. responde que entende por classe média uma classe que tenha status, L1 lança uma hipótese de compreensão⁴⁴, “médio?”. À hipótese, o documentador responde “*status* econômico”. L1 volta a repetir “*status* médio”, e Doc. faz o fechamento da busca pela delimitação dizendo “ahn que sobrevive... que sobrevive::”. Apesar de os interlocutores terem conseguido delimitar o sentido de “classe média”, L1 parece não se lembrar mais da pergunta feita em T1. Então, através de um marcador de problema de compreensão, busca fazer com que o Doc. retome a pergunta inicial. Doc., através do segmento, “a sua opinião sobre”, reformula a

⁴⁴ Conforme mencionamos no capítulo III, para Hilgert, a hipótese de compreensão, embora também anuncie o problema de compreensão, tem a função mais evidente de explicitar uma possibilidade de entendimento do fato gerador do problema de compreensão.

pergunta primeira. A compreensão é restabelecida, e L2 inicia respondendo, de forma cooperativa com L1 e Doc., que por sua vez contribui com perguntas para o desenvolvimento da interação.

c) *Indefinição tópica*

Além dos casos de origem semântica em que há a não compreensão de um vocábulo ou expressão em determinado contexto ou em que uma palavra ou expressão pode assumir diferentes sentidos no contexto em que está sendo utilizado, encontramos casos em que o problema de compreensão é gerado por problemas de indefinição tópica. Ao total foram três situações dessa natureza. Veja-se as passagens abaixo.

- (06) T1 *DOC.* éh o que que vocês acham dessa tendência atual da:: digamos assim ...escolas técnicas quer dizer levar mais para o ensino levar mais para o lado técnico e não só do humanismo?
- T2 *L1* mediador?
L2 mas eu acho
 [
L1 só não entendi...só só não entendi uma coisinha só não entendi uma coisa a reforma do ensino parece que eliminou a ... a::
 [
L2 quer dizer não...não teve essa tendência de ... a colocação é oposta ()
L1 eu acho que a colocação é oposta pelo que::...pelo que me pa/... pelo que eu ... eu sei pelo que eu li da reforma do ensino
L2 ()
L1 pela vivência que se tem não existe nada disso ... parece que as áreas de ciências humanas são prioritárias
L2 se ampliaram
L1 ampliaram e
- T3 *DOC* **ensino profissionalizante ?**
- T4 *L1* ah profissionalizante ...
L2 ah qualquer tocador de trombone é profissionalizante ((risos))
L1 é eu acho que o Brasil carece mesmo de...de como é? de...trompetistas trombonistas ()
 [
L2 não eu eu eu acho o seguinte ...eu não sei...eu entendo que que que:: ... que nós estamos estratificados em em dois níveis? num nível ... intelectual ou num nível técnico ... de alto padrão ... u/ uma minoria muito pequena mas é o que existe entende? e um nível de formação baixíssimo entende ? ...o mais baixo possível entende?... e é:: e há um hiato entre esses dois extremos...e que...há necessidade de criar uma estrutura média de apoio (certo?)...e... talvez...haja a busca disso mas eu não entendo que esses critérios adotados ... sejam os realmente vá::lidos os realmente válidos... (p. 36-37)

Em (06), o documentador faz uma pergunta, L1 lança uma hipótese de compreensão “mediador?”, e L2 já inicia respondendo. De forma cooperativa, L1 e L2 buscam responder a pergunta feita pelo Doc.. No entanto, em T3, percebemos que Doc. considera a resposta dada pelos locutores equivocada, quando retoma, através de um segmento parafrástico, “ensino profissionalizante?”, uma parte da pergunta feita em T1. Embora o Doc. tenha falado das escolas técnicas em T1, houve problemas de indefinição tópica em seu pergunta, Doc. pergunta o que eles pensam “dessa tendência atual da:: digamos assim ...escolas técnicas quer dizer levar mais para o ensino levar mais para o lado técnico e não só do humanismo”, no entanto, ele fala da tendência das escolas técnicas, mas não topicaliza nem a escola técnica, nem a escola em geral, quando diz “levar mais para o ensino levar mais para o lado técnico e não só do humanismo”. Assim, os interlocutores compreenderam que deveriam falar sobre a tendência da escola técnica, na escola normal, até fazem referência à reforma do ensino. Em T3, então, Doc. retoma somente uma parte da pergunta, buscando topicalizar o “ensino profissionalizante”. Desfeito o mal-entendido, o que pode ser comprovado pela fala de L1, logo após a retomada da pergunta por Doc., “ah profissionalizante”, os locutores respondem novamente a pergunta feita pelo documentador, agora, de forma satisfatória.

- (07) T1 *DOC.* e vocês poderiam cada um descrever todas as ... refeições diárias ? que tipo de prato o que que come ()
 T2 *L2* **nossa ?**
 T3 *DOC.* de cada um
 T4 *L2* bom eu sou magro e talvez de sem-vergonha está ? como dizem na gíria porque:: ... não é que eu seja um bom prato mas eu como muito seguido ... eu de manhã ... eu tomo café... café de copo mas é um cafezinho legal ... não é café com leite... pão manteiga frios chimia ... entende ? (p. 60)

O Doc. faz uma pergunta “e vocês poderiam cada um descrever todas as ... refeições diárias ? que tipo de prato o que que come ()”. No entanto, essa pergunta não define se essas refeições diárias são as refeições dos locutores ou das pessoas em geral. Em razão dessa indefinição tópica, L2 não se sente seguro da total compreensão da pergunta feita pelo documentador e, em seguida, L2, através de uma hipótese de compreensão, “nossa?”, busca certificar-se de sua compreensão. Doc., por sua vez, confirma a compreensão de L2, através do enunciado “de cada um”, que vem parafrasear uma parte da pergunta primeira “vocês poderiam cada um descrever”. Após a certificação de que sua hipótese estava certa, L2 dá início então à construção de sua resposta, e a compreensão é restabelecida.

d) *Falta de informação*

No próximo excerto, temos um caso em que o problema de compreensão decorre da falta de informações no enunciado do falante. Transcrevemos apenas uma situação porque foi a única encontrada em nosso *corpus* de análise.

- (08) T1 L1 quando eu entrava no:: no sanitário estavam os arquitetos autores do projeto mas eu nem me dei conta saí ... e cheguei lá no () mas agora eu vou voltar e vou trazer um arquiteto aqui pra ver se é possível usar esse banheiro mas ()
 [não dá não se enxergava nada
 L2
 T2 DOC. **ah o arquiteto trabalha lá () ?**
 T3 L1 trabalha
 T4 DOC. hum (p. 228)

L1 está contando um fato que lhe aconteceu, de estar em um banheiro de uma construção nova e fazer um comentário depreciativo sobre a construção desse banheiro, sem saber que os arquitetos, autores dos projetos, estavam no mesmo ambiente e ouvindo sua reclamação. Doc. mostra em sua hipótese de compreensão, “ah o arquiteto trabalha lá?”, que não havia entendido como é que a locutora havia tido esse encontro com os arquitetos no banheiro dessa construção, assim, faz uma inferência e lança então uma hipótese de compreensão, buscando certificar-se de sua compreensão. Em T3, L1 confirma essa hipótese de compreensão, através do enunciado “trabalha”, e esclarece a dúvida de Doc.

1.2 Problemas de origem sintático-lexical

Elencaremos aqui casos em que problemas de natureza sintático-semântica levaram a um problema de compreensão na interação. Na totalidade dos excertos analisados que apresentavam problemas dessa natureza, observaram-se problemas de referenciação. Encontramos três casos em nossas análises. Apresentaremos dois dos três casos encontrados. O primeiro apresenta um problema de retomada lexical e o segundo de retomada pronominal.

- (09) L1 eu... permite?... eu concordo contigo integralmente só que eu acho o seguinte... o ensino -- quero deixar bem claro -- o ensino pra mim significa simplesmente colocar à disposição das pessoas... dos homens... as chaves de compreensão da realidade...
- L2 perfeito
- L1 só isso
- L2 perfeito eu acho
- [
- L1 nada mais que isso
- L2 que à medida em que tu apreendes a realidade tu te realizas... começa a te conhecer começa a conhecer o MUNdo em que tu vives... e eu acho que...que é isso
- [
- T1 DOC. o senhor acha que a escola preenche este requisito?
- L2 não...
- [
- L1 ()
- L2 se preenche ou não... é outra conversa... e eu acho que é quase óbvio que NÃO né?... mas que::... que seria deveria preencher esses requisitos deveria satisfazer essas necessidades
- [
- T2 L1 **eu eu... qual é os requisitos? ahn:: eu queria saber quais são os requisitos?**
- T3 DOC. ()
- [
- L2 são requisitos da realização do do homem
- DOC. () realidade
- L2 () dentro do conceito que nós estamos colocando...
- L1 é... essa pergunta () (p. 33)

Em (09), os interlocutores estão conversando sobre o que significa o ensino. L2 expressa sua opinião sobre os objetivos que o ensino deve ter. Doc. então pergunta se L2 “acha que a escola preenche este requisito”, no caso os requisitos seriam os objetivos que L2 diz que a escola deveria preencher. L2 responde. No entanto, L1 não entende qual é o referente de “requisitos” e explicita isso através de um marcador de problema de compreensão “eu eu.. qual é os requisitos? ahn:: eu queria saber quais são os requisitos?”. L2 e Doc., através de segmentos que parafraseiam a fala anterior de L2, explicam o que se entende pelos requisitos nesse contexto. Assim, o enunciado “à medida em que tu apreendes a realidade tu te realizas... começa a te conhecer começa a conhecer o MUNdo em que tu vives...” é parafraseado pelos enunciados de L2 e Doc. que buscam explicitar a L1 o que seriam os “requisitos”, quais são: “são requisitos de realização do do homem”; “() realidade” e “() dentro do conceito que nós estamos colocando...”.

- (10) T1 L2 eu só uma coisa que eu queria te perguntar ... eu acho que ... tem um rapaz ele é secretário lá onde o meu marido trabalha ... e ele é professor ... o rapaz acho que secundário ... e ele

- T2 L1 **fazendo supletivo ?**
 T3 L2 não ele é profes/ não ... ele é professor esse rapaz ele tirou a faculdade ... essa porto-alegrense aí ... e esse rapaz estava comentando com o meu marido que diz que o aluno não roda mais... isso é verdade ?... (p. 88)

L2 está falando sobre um rapaz que trabalha onde trabalha seu marido, e, antes de terminar seu turno, L1 toma-lhe a palavra e lança uma hipótese de compreensão sobre o rapaz do qual L2 estava falando, “fazendo supletivo?”. L2, em seu turno, nega a hipótese de compreensão de L1, corrigindo-a através do segmento “não ele é profes/não...” e continua parafraseando o enunciado anterior “ele é professor esse rapaz ele tirou a faculdade... essa porto-alegrense aí...”. Nesse caso, a origem do problema de compreensão dá-se a partir de um problema de colocação pronominal de L2. A locutora já havia falado de seu marido e do rapaz quando produz o enunciado “e ele é professor”. O pronome “ele” acaba por ter dois referentes possíveis, o “rapaz” e o “marido”. Essa ambigüidade de referenciação leva L1 a ter problemas para compreender o enunciado de L2, e a leva a lançar uma hipótese de compreensão que será avaliada como equivocada. Depois da explicitação de L2, a compreensão é então restabelecida.

1.3 Problemas de origem pragmática

Tivemos também em nosso *corpus* de análise um caso de problema de compreensão de origem pragmática. O problema foi causado pelo uso inadequado do dêitico “você”. Veja o exemplo que segue.

- (11) T1 *DOC.* você sabe cozinhar ou não ?
 T2 L2 **eu ?**
 T3 L1 eu não
 L2 ó eu cozinho eu faço café eu sei fazer café ó ((risos)) isso aí é saber cozinhar não é ?
 L1 [ah bom isso aí eu também sei ... o problema
 L2 [fazer um ovo ... um bif/ agora esse negócio de arroz ... e:: eu sempre de:: ... quando solteiro quem fritava em casa bolinho ... esses bolinhos de tanto salgado como doce era eu ... e ralava porque a mãe ... ralava os dedos e fritava os dedos

junto ((risos)) então era comigo o negócio ... pastel eu sei fritar esse negócio isso eu sei fazer... em casa então agora é quando há (p. 63)

Nesse excerto, temos um caso em que a origem do problema de compreensão é de ordem pragmática. Doc., embora tenha em sua frente dois locutores, formula a pergunta “você sabe cozinhar ou não?”. O uso de você na pergunta faz com que os interlocutores não saibam a quem ela está se referindo, já que foi direcionada a duas pessoas. L2, então, lança primeiramente uma hipótese de compreensão “eu?”, para certificar-se de que a pergunta foi dirigida a ele. No entanto, L1 não espera a confirmação e segue respondendo, logo após, L2 também inicia seu turno, e a resposta é construída de forma interativa pelos interlocutores.

Observamos, em nossas análises, que há casos em que o problema de compreensão não decorre de problemas semânticos, sintático-semânticos, nem de problemas pragmáticos, mas sim de o ouvinte não ter conseguido escutar a totalidade ou parte do enunciado do falante. Outras vezes, os interlocutores sentem a necessidade de certificar-se daquilo que ouviram. Foram 29 ocorrências desse tipo encontradas no *corpus* de análise.⁴⁵

- (12) T1 DOC. () quanto à paisagem ... o que que vocês preferem ? assim se vocês tivessem que escolher pra viver ?
 L2 as praias de Santa Catarina ((risos))
 T2 L1 paisagem como:: ? ... olha eu peço pra falar um pouco mais alto porque eu sou meio surda ((risos))
 T3 DOC. claro ... que tipo de paisagem que a senhora prefere ? que escolheria por exemplo pra viver ? ...
 T4 L1 da montanha... eu preferia a montanha
 L2 pois é por isso que eu falei das praias de Santa Catarina que... unem o mar e a montanha ... tem tudo ali que nem o Rio de Janeiro o Rio de Janeiro também (p. 263)

O documentador lança uma pergunta “quanto à paisagem... o que que vocês preferem? assim se vocês tivessem que escolher pra viver?”. L2 responde, no entanto, L1, através de um marcador de problema de compreensão, “paisagem como?”, demonstra não ter entendido o que lhe foi perguntado. Em sua fala, em seguida, atesta o motivo da não compreensão “olha eu peço pra falar um pouco mais alto porque eu sou meio surda”. Doc. parafraseia sua pergunta inicial, com fins de retomá-la e levar o L1 a compreender sua fala anterior.

⁴⁵ Não criamos uma categoria para as ocorrências desse tipo pelo fato de nosso trabalho se ater à análise linguística dos problemas de compreensão. Esse caso de problema de compreensão não possui uma origem linguística, apenas o trouxemos para o trabalho por considerarmos importante registrar que esse tipo de caso também foi encontrado no *corpus* de análise.

Esclarecido o problema de compreensão, L1 e L2 respondem então à pergunta feita pelo documentador.

Antes de passarmos à análise dos procedimentos que buscam solucionar os problemas de compreensão, gostaríamos de registrar um excerto que encontramos em nossas análises e que não se encaixa em nenhum dos casos apresentados. Consideramos esse um caso atípico, por pensarmos ser extremamente difícil dizer qual o origem do problema de compreensão nele.

- (13) T1 *DOC.* vocês acham que o adolescente em geral se preocupa com o corpo?... aparência ?
 L1 olha
 T2 *L2* aparência externa tu dizes ? ...((pigarro))
 T3 *L1* o trabalho que a gente faz assim ... eu principalmente com as meninas né ? que com os rapazes eu não ... elas se preocupam demais ... com o corpo ... ahn inclusive ahn naquela faixa de idade assim de sétima série ... que é ahn terceira série que é ... doze treze catorze anos ... elas querem exercício pro bu::sto ... pra perna pra tirar gordurinha da perna ... toda toda hora vem uma professora mas (e) o exercício abdominal ? vamos tirar a barriga ? vamos fazer ginástica pra tirar a barriga ? e se preocupam demais com o corpo... (p. 56)

Em (12), o documentador faz um pergunta aos interlocutores que é compreendida por L1, tanto que este segue respondendo, mas não por L2, que através de uma hipótese de compreensão demonstra não ter certeza de sua compreensão, já que busca certificar-se dela. Doc. não sinaliza quanto ao entendimento de L2, e L1 toma o turno e segue respondendo o que havia sido perguntado aos locutores. Consideramos ser difícil analisar a origem do problema de compreensão nesse caso, pois a pergunta do Doc. não apresenta problemas de formulação, ela está clara. Nos causou estranhamento o fato de L2 perguntar “aparência externa tu dizes?”, sendo que ficou claro na pergunta que o documentador perguntou sobre a aparência, além disso, aparência externa é redundante. Se a pergunta foi sobre a aparência, conseqüentemente foi sobre o exterior que se perguntou.

Exposta a análise feita quanto à origem do problema de compreensão, passaremos à exposição das análises dos procedimentos lingüísticos que solucionam os problemas de compreensão.

2. Análise quanto aos procedimentos que resolvem os problemas de compreensão

Apresentaremos as análises quanto aos procedimentos que buscam solucionar os problemas de compreensão que surgem nas interações face a face. Faremos a exposição de casos em que há a tentativa de solucionar o problema de compreensão com recurso à paráfrase, à correção, à repetição e, finalmente, com recurso à correção seguida de paráfrase.

2.1 Recurso à paráfrase

Iniciamos nossa exposição com o recurso à paráfrase para a busca da solução do problema de compreensão no texto falado, por este ser o caso em que se enquadra a maior parte dos excertos analisados. Foram encontrados 38 casos no *corpus*. Para fins de análise e organização de nossa exposição, dividimos esses segmentos conversacionais conforme a natureza do enunciado parafrástico utilizado pelos falantes para buscar a solução para o problema de compreensão.

a) *Paráfrase em sentido amplo*

Elencaremos, primeiramente, os casos em que há uma retomada parafrástica do enunciado em que se origina o problema de compreensão (T1), pelo enunciado que busca solucioná-lo, geralmente T3. Ou seja, em que há apenas uma retomada com outras palavras do enunciado primeiro, não há um movimento de expansão ou redução em relação a ele, como em outros casos que analisaremos a seguir. Relacionamos aqui também os casos em que há paráfrase de uma parte do enunciado de origem. Foram encontrados sete casos que podem ser enquadrados aqui.

- (14) T1 *DOC* vamos a () vocês acham que o colégio particular em geral...dá mais assistência aos alunos do que o público ?
 L2 dá uhn uhn ... só que ... ()
 T2 *LI* o:: como é ? o colégio particular ?
 T3 *DOC* se ele dá mais assistência aos alunos (do) que o colégio público ...

- L1* olha...eu não sei:: (buzina) que que é ?
DOC ()
L1 já deu ali ? já deu o tempo ?
DOC não
L1 mas o:: o:: ... olha esse negócio é o seguinte olha e e éh eu tenho um grande amigo meu muito amigo mesmo ... ele foi lá em casa anteontem (p. 39)

O documentador faz uma pergunta aos locutores. L2 responde à pergunta feita, no entanto, L1 não compreende a pergunta, o que podemos constatar no uso do marcador de problema de compreensão “o:: como é?”. Logo após, L1 lança uma hipótese de compreensão “o colégio particular?”. Doc. então retoma a pergunta primeira através de uma paráfrase. “O colégio particular em geral... dá mais assistência aos alunos do que o público” é parafraseado pelo segmento “se ele dá mais assistência aos alunos (do) que o colégio público...”. L1, então, compreende a pergunta feita e inicia a sua resposta, há uma interrupção de Doc. que está incompreensível, L1 interage com o documentador, mas depois volta para a resposta da pergunta e, nesse momento, há a certificação de que a compreensão foi restabelecida.

- (15) T1 *DOC.* () quanto à paisagem ... o que que vocês preferem ? assim se vocês tivessem que escolher pra viver ?
L2 as praias de Santa Catarina ((risos))
 T2 *L1* paisagem como:: ? ... olha eu peço pra falar um pouco mais alto porque eu sou meio surda ((risos))
 T3 *DOC.* **claro ... que tipo de paisagem que a senhora prefere ? que escolheria por exemplo pra viver ? ...**
 T4 *L1* da montanha... eu preferia a montanha
L2 pois é por isso que eu falei das praias de Santa Catarina que... unem o mar e a montanha ... tem tudo ali que nem o Rio de Janeiro o Rio de Janeiro também (p. 263)

O documentador lança uma pergunta “quanto à paisagem... o que que vocês preferem? assim se vocês tivessem que escolher pra viver?”. L2 responde, no entanto, L1, através de um marcador de problema de compreensão “paisagem como?”, demonstra não ter entendido a totalidade do enunciado que a ele foi dirigido. Doc., então, parafraseia sua pergunta inicial. O enunciado “quanto à paisagem ... o que que vocês preferem ? assim se vocês tivessem que escolher pra viver?” é parafraseado por “que tipo de paisagem que a senhora prefere ? que escolheria por exemplo pra viver ?”. Esclarecido o problema de compreensão, L1 e L2 respondem então à pergunta feita pelo documentador.

b) *Paráfrases expansivas explicitativas*

Há casos também, no *corpus* analisado, em que a retomada do enunciado que origina o problema de compreensão se dá através de paráfrases expansivas explicitativas⁴⁶. Dentre os casos de paráfrase encontrados, esse foi o mais recorrente, foram encontradas 14 ocorrências. Isso pode ser explicado pelo fato de que quando produzimos um enunciado que não é compreendido pelo nosso interlocutor, o procedimento mais comum é que o retomemos buscando explicitá-lo, a fim de torná-lo mais claro. Em nossos dados, ocorreram casos de expansão explicitativa de enunciados inteiros, de partes de enunciados e, algumas vezes, somente de expressões do enunciado em que se origina o problema de compreensão. Vejam-se os excertos abaixo.

- (16) *DOC* e quanto a:: essa proliferação de consórcios ? ... ahn:: vocês são contra ou a favor ?
 L1 se eu tirasse carro pelo consórcio ((risos))
 L2 não eu falei quem tirou é contra ((risos)) quem tirou é contra
 L1 é quem ganha é a favor ((risos))
 T1 *L2* não...não não é o contrário
 T2 *L1* hein ?
 T3 *L2* **quem não tirou...já era contra...quem tirou ficou contra ((risos)) hoje é assim**
 ((risos)) (p. 49)

Em (18), L1 não ouviu o que havia sido dito por L2, explicita seu não entendimento através do marcador de problema de compreensão “hein”. L2, parafraseando seu enunciado anterior, explicita ao L1 o que havia dito no segmento anterior. O segmento “não... não não é o contrário” é parafraseado em T3 por “quem não tirou... já era contra... quem tirou ficou contra ((risos)) hoje é assim”. Nota-se que o segmento parafrástico não é apenas uma retomada em outras palavras de T1, mas sim uma retomada que acrescenta informações e sentidos ao primeiro enunciado. Há uma expansão sintático-semântica de T1 em T3. Por isso podemos denominar esse segmento parafrástico expansivo explicitativo.

- (17) T1 *DOC*.e vocês vêem conseqüências nesses ãhn ...nesses regimes alimentares () que a
 mulher faz ? ...
 T2 *L2* como é ?

⁴⁶ Conforme Hilgert (2006), a paráfrase expansiva explicitativa tem a função de precisar ou especificar informações contidas no enunciado de origem.

- T3 *DOC.* **se vocês vêm alguma consequência nesses ... regimes nessa onda de regime alimentar ... que anda por aí ? ...**
- T4 *L2* pois é é aí é é uma é uma eu acho assim um pouco difícil porque eu não sendo médico ...eu não poderia dizer se está certo ou errado ... o aspecto da da dieta mas me preocupa
- T5 *L1* [mas com uma orientação médica eu acho que não ... (157-158)

Doc. faz uma pergunta, e L2 não a compreende. O que se pode verificar no uso do marcador de problema de compreensão “como é?”. Doc. então, através de um enunciado reformulador parafrástico retoma a pergunta feita, em T1. O enunciado “e vocês vêm consequências nesses ãhn ...nesses regimes alimentares () que a mulher faz?” é parafraseado pelo enunciado “se vocês vêm alguma consequência nesses ... regimes nessa onda de regime alimentar ... que anda por aí?”. Veja-se que nesse caso também há ampliação das informações do enunciado primeiro no enunciado parafrástico, por isso podemos afirmar que em T3 há uma paráfrase expansiva explicitativa. Após a clarificação, L1 e L2 constroem de forma cooperativa a resposta requisitada por Doc.

- (18) *L1* não ... não vou ao cinema ... porque não não aprovo o tipo de filme que aparece ... completamente diferente daqueles que eu estive costumava ver porque os meus filmes ... os filmes que eu vi eram filmes ingê::nuos ... eram filmes ahn leves ... ((pigarreio)) que cumpriam a sua finalidade ((tosse)) de distrair vamos dizer de proporcionar alguns:: momentos ... de lazer... eram os filmes ... hoje os filmes todos são feitos na base de causar impacto ... e impacto horRível ... eu acho quando eu achava que ... muitos anos eu tinha deixado de ir ao cinema porque não não:: ... não:: me atraía nenhum ... dos filmes que estavam passando ... apareceu um filme ... que chamava-se Delírio de paixão ... esse filme me ... eu quis ver esse filme ... porque sou apaixonada pela música ... e era sobre a vida de Tchaikovsky ... então eu fui
- T1 *L2* Richard Chamberlain né ?
- T2 *L1* hum ?
- T3 *L2* **Richard Chamberlain fazia o papel**
- T4 *L1* exatamente

L1 estava falando sobre um filme que assistiu, e L2 faz um comentário “Richard Chamberlain né?”, L1 não entende o que foi dito por L2, o que fica evidente, em T2, quando utiliza-se de um marcador de problema de compreensão “hum?”. L2, através de um enunciado parafrástico, “Richard Chamberlain fazia o papel”, retoma o comentário feito em T1. Aqui, como nos casos anteriores, não há apenas uma retomada do que foi tido em T1, mas sim uma retomada com acréscimo de informação, o que colabora para a explicitação do enunciado que

não foi compreendido. A compreensão é restabelecida, o que pode ser verificado em T4, quando L1 diz “exatamente”, e é dado prosseguimento ao diálogo.

c) *Paráfrases expansivas exemplificadoras*

Ocorreram casos em nossos dados em que a retomada do enunciado em que está a origem do problema de compreensão se dá por paráfrases expansivas exemplificadoras. Segundo Gülich e Kotschi (apud HILGERT, 2006), essas paráfrases visam explicitar enunciados com informações genéricas ou sucintas. Em nossas análises, encontramos dois casos em que há uma tentativa de solucionar o problema de compreensão através de um enunciado que contém uma paráfrase expansiva exemplificadora.

- (19) T1 *DOC.* vocês descontam alguma coisa pra alguma instituição () ?
 T2 *L1* ()
 T3 *DOC.* **INPS essas coisas**
 T4 *L2* INPS ...
 L1 INPS e IPE porque eu trabalho no Estado né ?
 L2 é isso aí (p. 109)

Nessa passagem, o Doc. lança uma pergunta aos interlocutores. Embora não possamos saber o que foi dito por L1, em T2, se lançou uma hipótese de compreensão ou mostrou sua incompreensão através de um marcador de problema de compreensão, percebemos que há uma falha de comunicação porque Doc. toma novamente o turno e retoma a pergunta primeira através de um enunciado parafrástico expansivo exemplificador “INPS essas coisas”. Dessa forma, Doc. consegue clarificar a dúvida dos interlocutores, e L1 e L2 seguem respondendo a pergunta feita em T1.

d) *Paráfrases expansivas explicativas definidoras*

Se enquadram aqui os enunciados que buscam resolver os problemas de compreensão através da retomada do enunciado que os origina com recurso à paráfrase expansiva

explicativa definidora. De acordo com Gülich e Kotschi (apud HILGERT, 2006), as paráfrases expansivas definidoras definem conceitos abstratos mencionados nas matrizes.

- (20) T1 L2 eu eu entenderia da mesma maneira que o Bira... se bem que eu sou indivíduo suspeito porque nós temos identidade de:... quase a () de personalidade em certos aspectos e... de pensamentos muito comuns... porque nós temos uma vivência convivemos há anos juntos... eu colocaria talvez no que ele faLOU... em termo ... de um mundo... de um mundo típico... em que vivemos... que é o mundo:... da inteligência... que é o mundo em que... elementos com objetivos comuns... ahn ... se unem em torno desse objetivo e procuram colocar o racioNAL... em detrimento... do mundo atípico... que seria aquele particular de cada um...que seria o mundo latente que cada um de nós temos... entende? e que:...que se fosse... sido:: se a ele fossem abertas as portas que o mundo típico tem... se entraria se chocaria diretamente com o mundo típico em que vivemos... seria uma contestação... total... e:: e:: e o rompimento de todos os laços e:... e:: o enterro definitivo da sociedade em que vivemos... então eu entendo que as crises seriam... exatamente isso... a contestação do mundo típico em que vivemos... pelo mundo atípico... característico a a cada um de nós... mas eu entendo que... esse mundo... esse mundo típico... eh:: ele é contestado a certo nível... um nível em que jamais...--pelo menos é o que se vislumbra entende?-- jamais será colocado em xeque... portas pequenas são abertas ao noss/ ao nosso íntimo... e e elas vão se recuando a esse mundo típico em que vivemos... e jamais teremos a libertação total do mundo atípico
- T2 DOC. e o que são () o mundo típico e o mundo atípico?
- T3 L2 **eu já falei o mundo típico entende? é ESse... o é o mundo em que vivemos... o mundo estratificado... um mundo tecnocrata... um mundo em que::...**
- L1 **é a estrutura social**
- L2 **é a estrutura social em que vivemos... em que::... elementos**
- L1 [(o mundo atípico é o mundo interior)
- L2 [indivíduos... indivíduos com objetivos comuns entende? traçam normas e:: e regras...e definem critérios... apesar... das individualidades de cada um entende?...
- L1 **o sujeito individualiza porque tem ()**
- L2 [se torna escravo da individualização
- L1 **individualizante**
- L2 [individualizante... entende? o sujeito passa a ser parte de um sistema... em que ele... individualmente... num sistema não é nada... o que interessa é o contexto geral... o contexto global...
- L1 [()
- L2 **e:: e o mundo atípico o que que é?... o mundo atípico é aquele em que cada um de nós...pudesse... se manifestar entende? de::... da forma mais ampla e mais aberta possível... e que tivesse condições de contestar qualquer tipo de atividade... que eu tivesse condições... de chegar ao meu chefe entende? e dizer não... não é isso que a gente deve fazer... deveria ser de maneira diferente... existem valores maiores valores humanos valores... inferiores... que que deveriam... eh:: ser relevados entende? (p. 24-25)**

Neste excerto, podemos verificar que a origem do problema de compreensão é a incompreensão das expressões, por parte do Doc., utilizadas pelo L2 “mundo típico” e

“mundo atípico”. Embora L2 já as tenha esclarecido, Doc. não compreendeu seus sentidos no contexto em que foram utilizadas e, através de um marcador de problema de compreensão, “e o que são () o mundo típico e o mundo atípico?”, busca esclarecer sua dúvida, quanto ao sentidos dessas expressões. Em seguida, então, os interlocutores, de forma cooperativa, buscam explicitar, explicar ao documentador o sentido das expressões “mundo típico” e “mundo atípico”. Para isso, utilizam-se da retomada de informações contidas em T1, através de paráfrases e repetições. Temos então em T3 a repetição de alguns vocábulos utilizados em T1, mas principalmente segmentos parafrásticos, que têm como função específica clarificar, explicar as expressões utilizadas por L2. Tem-se então a passagem “de um mundo típico... em que vivemos... que é o mundo:... da inteligência... que é o mundo em que... elementos com objetivos comuns... ahn ... se unem em torno desse objetivo e procuram colocar o racional... em detrimento... do mundo atípico... que seria aquele particular de cada um...que seria o mundo latente que cada um de nós temos... entende? e que:...que se fosse... sido:: se a ele fossem abertas as portas que o mundo típico tem... se entraria se chocaria diretamente com o mundo típico em que vivemos... seria uma contestação... total... e:: e:: e o rompimento de todos os laços e:... e:: o enterro definitivo da sociedade em que vivemos...”, em T1, que é parafraseada em T2 pelos segmentos “é o mundo em que vivemos... o mundo estratificado... um mundo tecnocrata... um mundo em que:...”; “é a estrutura social”; “é a estrutura social em que vivemos... em que:... elementos”; “indivíduos... indivíduos com objetivos comuns entende? traçam normas e:: e regras...e definem critérios... apesar... das individualidades de cada um entende?...”; “o sujeito individualiza porque tem ()”; “individualizante... entende? o sujeito passa a ser parte de um sistema... em que ele... individualmente... num sistema não é nada... o que interessa é o contexto geral... o contexto global...” e “o mundo atípico é aquele em que cada um de nós...pudesse... se manifestar entende? de:... da forma mais ampla e mais aberta possível... e que tivesse condições de contestar qualquer tipo de atividade... que eu tivesse condições... de chegar ao meu chefe entende? e dizer não... não é isso que a gente deve fazer... deveria ser de maneira diferente... existem valores maiores valores humanos valores... inferiores... que que deveriam... eh:: ser relevados entende?”. Neste caso, então, a retomada de T1 deu-se através de uma paráfrase expansiva explicativa definidora, pois busca esclarecer um conceito abstrato presente em T1.

e) *Paráfrase redutora denominadora*

Assim como há a retomada do enunciado de T1, através de paráfrases expansivas, também encontramos, em menor número, em nosso *corpus*, paráfrases redutoras, em que há um caso de redução sintático-semântica do enunciado em que se origina o problema de compreensão ou, conforme encontramos em nossas análises, de uma parte do enunciado primeiro. Ao total foram sete casos. Veja-se a ilustração de dois casos dos seis encontrados em nossos dados.

- (21) T1 *DOC.* éh o que que vocês acham dessa tendência atual da:: digamos assim ...escolas técnicas quer dizer levar mais para o ensino levar mais para o lado técnico e não só do humanismo?
- T2 L1 mediador?
L2 mas eu acho
[
L1 só não entendi...só só não entendi uma coisinha só não entendi uma coisa a reforma do ensino parece que eliminou a ... a::
[
L2 quer dizer não...não teve essa tendência de ... a colocação é oposta ()
L1 eu acho que a colocação é oposta pelo que::...pelo que me pa/... pelo que eu ... eu sei pelo que eu li da reforma do ensino
L2 ()
L1 pela vivência que se tem não existe nada disso ... parece que as áreas de ciências humanas são prioritárias
L2 se ampliaram
L1 ampliaram e
- T3 *DOC* **ensino profissionalizante ?**
- T4 L1 ah profissionalizante ...
L2 ah qualquer tocador de trombone é profissionalizante ((risos))
L1 é eu acho que o Brasil carece mesmo de...de como é? de...trompetistas trombonistas ()
[
L2 não eu eu eu acho o seguinte ...eu não sei...eu entendo que que que:: ... que nós estamos estratificados em em dois níveis? num nível ... intelectual ou num nível técnico ... de alto padrão ... u/ uma minoria muito pequena mas é o que existe entende? e um nível de formação baixíssimo entende ? ...o mais baixo possível entende?... e é:: e há um hiato entre esses dois extremos...e que...há necessidade de criar uma estrutura média de apoio (certo?)...e... talvez...haja a busca disso mas eu não entendo que esses critérios adotados ... sejam os realmente válidos os realmente válidos... (p. 36-37)

Em (23), o documentador faz uma pergunta, L1 lança uma hipótese de compreensão “mediador?”, e L2 já inicia respondendo, de uma forma cooperativa, L1 e L2 buscam responder a pergunta feita pelo Doc.. No entanto, em T3, percebemos que Doc. considera a resposta dada pelos locutores equivocada, quando retoma, através de um segmento

parafrástico, “ensino profissionalizante?”), uma parte da pergunta feita em T1. Veja-se que essa retomada se dá através de uma paráfrase redutora denominadora do enunciado primeiro. Essa retomada é feita com o intuito de topicalizar uma expressão que não é topicalizada no enunciado primeiro, fator responsável pelo problema de compreensão. Desfeito o mal-entendido, o que pode ser comprovado pela fala de L1, logo após a retomada da pergunta por Doc., “ah profissionalizante”, os locutores respondem novamente a pergunta feita pelo documentador, agora, de forma satisfatória.

- (22) T1 DOC. () bom ahn:: ... quanto a:: aos meios de comunicação por exemplo aqui no Brasil vamos primeiro falar da da imprensa ... o que que vocês acham da nossa imprensa ?
 ... qualquer tipo de imprensa ...
 T2 L1 depende da imprensa ... diante do conjunto do contexto geral
 T3 DOC. **é revistas jornais**
 T4 L2 eu acho que ela é é razoável eu tenho a impressão que a gente não fica muito atrás ... ainda que haja problemas e limitações ... todas que existem em torno da imprensa né ? ... a gente tem eu acho que em termos assim de:: ... meios materiais de comunicação de impressão de tipografia disto eu acho que nós estamos bem adiantados ... acho não sei né ? () é (p. 245)

O documentador lança uma pergunta “o que que vocês acham da nossa imprensa?... qualquer tipo de imprensa”. No entanto, L1, através de um marcador de problema de compreensão “depende da imprensa... diante do conjunto do contexto geral”, busca delimitar e especificar a pergunta feita por Doc., ou seja, o sentido de imprensa. Este, através de uma paráfrase redutora denominadora, especifica sua pergunta “é revistas e jornais”. Veja-se que essa denominação não incide sobre todo o enunciado de T1, mas somente sobre algumas expressões enunciadas nele “imprensa”, “nossa imprensa” e “qualquer tipo de imprensa”.

f) *Paráfrase redutora resumidora*

Os casos de retomadas do enunciado onde se encontra a origem do problema de compreensão por paráfrases redutoras resumidoras também foram encontrados em nosso corpo de análise. Ao total, encontramos cinco ocorrências, dentre elas estão:

- (23) T1 DOC qual seria o objetivo... principal... desse... vestibular unificado?
 T2 L2 o objetivo?... é selecionar os

- L1 é unificar os estados não é isso?
 [
 L2 piores ou os melhores...
 T3 *DOC.* **sim mas para quê?**
 T4 L1 hein? hein?
 L2 o objetivo dele? a unificação?
 L1 o objetivo do vestibular unificado?
 L2 (
 [
 L1 olha eu não sabia que tinha objetivo quer dizer que...
 L2 não o objetivo:: é facilitar a correção... eu entendo assim... facilitar a correção (p. 34-35)

Em (25), Doc. pergunta qual é o objetivo principal do vestibular unificado. L2 e L1 constroem uma resposta de maneira cooperativa. No entanto, Doc. considera essa resposta equivocada, insatisfatória e, através de um enunciado parafrástico, retoma a pergunta feita em T1, “sim mas para quê?”. Esse enunciado parafrástico, de forma resumida, busca retomar a pergunta inicial “qual seria o objetivo... principal... desse... vestibular unificado?”. Em seguida, L1, através de um marcador de problema de compreensão, “hein? hein?” demonstra que não compreendeu a pergunta feita. L2, em seu turno lança duas hipóteses de compreensão sobre a pergunta do documentador “o objetivo dele? a unificação?”, que auxiliam na compreensão da pergunta por L1 que também, em seguida, lança uma hipótese de compreensão “o objetivo do vestibular unificado?”. Sem esperar por uma confirmação de Doc. das hipóteses lançadas por L1 e L2, os locutores seguem respondendo à pergunta feita em T1 e retomada em T3. O que comprova o restabelecimento da compreensão.

- (24) L2 é ... bom e qualquer outro tipo de doce ... sou engatado em doce ... dizem que pão engorda doce engorda ... né ? e água
 [
 L1 não engorda de ruim
 L2 é não sei por que deve ser polaco deve ser magro de ruim mesmo ... então esse é o problema mas ... gosto muito de doce ... mas
 T1 *DOC.* e o regime não é prejudicado pelo doce ? por exemplo
 T2 L2 como ?
 T3 *DOC.* **o regime (de vocês) ...**
 T4 L1 ah quem faz regime não pode comer doce ..(p. 68).

O documentador lança uma pergunta aos interlocutores “e o regime não é prejudicado pelo doce? por exemplo”. L2, através de um marcador de problema de compreensão demonstra não ter entendido a pergunta, “como?”. Doc., então, através de um segmento

parafrástico “o regime (de vocês)...” retoma a pergunta feita em T1. Aqui, novamente, tem-se uma retomada do enunciado de T1, através de uma paráfrase redutora resumidora. Essa retomada permite a explicitação da pergunta a L1, assim, este pode seguir no diálogo respondendo a pergunta feita.

2.2 Recurso à repetição

Também encontramos em nossos dados, casos em que há retomada do enunciado em que se origina o problema de compreensão através de repetições. Essas repetições em alguns casos foram parciais, em outros totais. Isto é, algumas vezes houve a repetição de todo o enunciado presente em T1, outras vezes somente de partes desse enunciado. Os casos em que houve repetição na busca por solucionar o problema de compreensão somam o total de seis ocorrências em nosso trabalho⁴⁷. Veja-se dois excertos em que há a utilização do recurso à repetição.

- (25) L1 o outro ônibus acabou de sair então daqui a quinze minutos vinte minutos tem o outro
 DOC. não ()
 L1 se esperaria aí essa:: esse tempo todo
 T1 DOC. que todos os ônibus Partenon e Teresópolis passam por ali
 T2 L1 por aonde ?
 T3 DOC. **ali**
 T4 L1 não::
 L2 não passa não
 L1 não passa ali só passa a Zona Sul
 L2 só a Zona Sul o pessoal mora por ali não
 []
 DOC. () mas eu pego () o Teresópolis pra cá não ()
 L1 alguns alguns Teresópolis Grutinha passa ali né ?
 L2 passa lá no Parobé
 DOC. pois é
 L2 pois é (221-222)

⁴⁷ Em nossas análises dos procedimentos que buscam solucionar o problema de compreensão, descrevemos o tipo de retomada que há do enunciado em que se origina o problema de compreensão. Em todos os casos analisados houve uma paráfrase, correção ou repetição do falante, geralmente em T3, de seu enunciado primeiro (onde se origina o problema de compreensão), geralmente T1. No caso das repetições, tivemos dois casos que há a repetição em T3 do enunciado do ouvinte, o T2, e não do falante, o T1.

O documentador afirma que “todos os ônibus Partenon e Teresópolis passam por ali”. No entanto, L1, através de um marcador de problema de compreensão “por aonde?”, demonstra não ter entendido totalmente a afirmação de Doc. Este então, através de uma repetição de uma parte do enunciado exposto em T1, “ali”, busca clarificar a não compreensão de L1.

- (26) L2 o sorgo e o outro é ... é um outro negócio que eles plantam azevém ...
 L1 ah pois é
 T1 DOC. (não conheço nenhum dos dois)
 T2 L1 o que que é ?
 T3 DOC. **não conheço nenhum dos dois**
 L2 é é o tipo de capim
 L1 é ?
 DOC. uhn uhn (p. 272)

L2 está falando sobre o fato de se plantar no Rio Grande do Sul sorgo e azevém. Doc. faz um comentário, em T1, “não conheço nenhum dos dois”. L1 demonstra que não compreendeu o que havia sido dito, através de um marcador de problema da compreensão “o que que é?”. Doc., através de um segmento que repete a totalidade do enunciado de T1, “não conheço nenhum dos dois”, esclarece o problema de compreensão, e é dada continuidade ao diálogo.

2.3 Recurso à correção

Em algumas seqüências interacionais que analisamos, percebemos que a retomada do enunciado que origina o problema de compreensão pode se dar através de um enunciado que corrige o primeiro. Em nossos dados de análises, encontramos quatro casos que se enquadram aqui. Veja-se dois deles.

- (27) L1 a cabeça aqueles Olhos assim eu acho sensacional a pantera negra ... eu vi ... em um jardim zoológico em Curitiba vi um leão ... isso eu vi ... agora aqui em Porto Alegre não tem um leão né ?
 T1 L2 tem aqui no nosso zoológico ?
 T2 L1 ahn ?
 T3 L2 (não é o nosso zoológico) é (no) zoológico de Esteio

2.5 Recurso à correção + paráfrase expansiva explicitativa

Há casos em que há a retomada do enunciado em que se origina o problema de compreensão através de uma correção seguida de uma paráfrase expansiva explicitativa. Encontramos em nosso *corpus* de análise três casos, dos quais será utilizado apenas um para ilustração.

- (29) T1 L2 a reforma... pouco ou nada fez entende? em termos de melhora... eu só entendo o seguinte que o ensino... é o instrumento maior que nós podemos deter... e temos ()... por enquanto e... dificilmente:: eu entendo que... que algo possa...superá-lo... em termos de realização do homem...
- T2 L1 o professor que vive da atividade do magistério?
- T3 L2 **não não não só do magistério mas da realização do do do próprio indivíduo entende? do próprio aluno daquele que assimila aqueles conteúdos... eu acho que... que o ensino... éh... não sei é um instrumento muito próprio entende? de de de:... de apreensão de percepção do ensino... eu entendo que o ensino é algo suBLIme... algo que:... seria:: o elemento... entendo como o elemento maior de realização... do homem entende? o sujeito através do ensino [..] (p. 32)**

Em (32), temos um caso de mal-entendido. L2 está falando sobre o ensino, sua importância e diz que entende que dificilmente algo possa superá-lo em termos de realização do homem. L1 tem dúvida sobre o sentido da palavra “homem”, utilizada por L2, e, através de uma hipótese de compreensão, “o professor que vive da atividade do magistério?”, busca certificar-se de seu entendimento. L2 nega a hipótese de compreensão de L1 e corrige-o através do enunciado “não não não só do magistério mas da realização do do do próprio indivíduo entende? do próprio aluno aquele que assimila aqueles conteúdos”. Em seguida, através de segmentos parafrásticos expansivos explicitativos busca explicitar o que havia dito em T1. O enunciado “não sei é um instrumento muito próprio entende? de de de:... de apreensão de percepção do ensino... eu entendo que o ensino é algo suBLIme... algo que:... seria:: o elemento... entendo como o elemento maior de realização... do homem entende? o sujeito através do ensino teria”, presente em T3, parafraseia o enunciado “que o ensino... é o instrumento maior que nós podemos deter... e temos ()... por enquanto e... dificilmente:: eu entendo que... que algo possa...superá-lo... em termos de realização do homem...”, de T1. Podemos observar que o enunciado em T3, que parafraseia T1, expande o primeiro no sentido de acrescentar informações e assim contribuir para a explicitação dos sentidos expressos em T1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento deste trabalho, fizemos um percurso teórico que buscou delimitar a visão de linguagem que direcionou nossa pesquisa. Operamos com uma aproximação entre a corrente etnometodológica e os estudos de Mikhail Bakhtin. A opção pelo trabalho com esses estudos deu-se pelo fato de a Análise da Conversação ter se originado na etnometodologia e também pela necessidade que sentimos de partir de uma concepção de linguagem utilizada pela lingüística, já que nosso trabalho se situa no âmbito dos estudos lingüísticos. Embora tenhamos aproximado estudos a partir dos diferentes pressupostos teóricos que subjazem a suas pesquisas, nos interessou os pontos de convergência entre elas relacionados à questão da linguagem. Assim, a concepção de linguagem que permeou o nosso trabalho de pesquisa levou em conta os pontos em comum diante dessa questão entre as duas correntes de estudo.

A linguagem aqui estudada, então, é a linguagem que utilizamos todos os dias, aquela que utilizamos em situações concretas da vida para alcançarmos objetivos concretos. Além disso, de acordo com as duas posturas teóricas aqui apresentadas, a etnometodologia e Bakhtin, as palavras só ganham sentido inseridas em uma situação comunicativa, já que seu sentido depende também de seu contexto de produção e de quem são os sujeitos que estão envolvidos nessa situação de comunicação.

No segundo capítulo, buscamos explicitar a natureza e especificidades do texto falado, já que nosso *corpus* de análise se situa nessa modalidade de língua, e o surgimento dos problemas de compreensão se deve à natureza e especificidades dessa modalidade. A natureza do texto falado é caracterizada pela sua condição de produção. Na construção do texto falado, o planejamento e a produção do texto não são etapas que se sucedem, mas acontecem de forma simultânea, ou seja, enquanto o locutor fala, pensa no que irá dizer. Essa característica irá marcar a construção do texto falado pelo surgimento constante de problemas, que podem ser de natureza prospectiva e retrospectiva.

Os problemas de natureza prospectiva são sanados pelas denominadas atividades de formulação, que são representadas por pausas, preenchidas ou não, hesitações, alongamentos, anacolutos, reinícios e interrupções de diferentes naturezas. Já os problemas de natureza retrospectiva são sanados por atividades que têm por função apresentar um enunciado que reformula um outro já expresso no texto. Dentre as atividades de reformulação, tem-se a repetição, a paráfrase e a correção. Por fim, ainda há as atividades denominadas de qualificação discursiva, que são segmentos conversacionais de natureza metalingüística ou metadiscursiva, utilizados para avaliar ou comentar expressões ou seqüência de expressões no desenvolvimento do discurso.

No terceiro capítulo, explicitamos o que sejam os problemas de compreensão, já que nossa análise procurou verificar quais os processos interacionais dos quais os falantes lançam mão para buscar uma solução aos problemas de compreensão. Primeiramente, discutimos algumas idéias sobre a noção de compreensão que norteou nosso trabalho de pesquisa. A compreensão é vista como um trabalho de busca incessante pela intercompreensão, que envolve ações cooperativas entre os interlocutores. Ambos os falantes buscam construir a compreensão do texto para garantir que seus propósitos comunicativos sejam alcançados, isto é, são vistos como co-produtores do enunciado que se realiza.

Em seguida, apresentamos o monitoramento profilático da compreensão. Esclarecemos que embora os falantes façam o monitoramento profilático da compreensão, isto é, que ainda que busquem, através das atividades de formulação, reformulação e qualificação discursiva, antecipar e evitar os problemas de compreensão, eles ainda são muito freqüentes em conversações face a face.

Passamos então à elucidação do que sejam os problemas de compreensão. O problema de compreensão é inerente ao fazer enunciativo, isto é, mesmo em um modelo harmonioso de comunicação, com falantes de uma mesma comunidade, que falam a mesma variedade da língua, os problemas de compreensão são constantes. Na interação face a face, são comuns os momentos em que o ouvinte não entende uma parte ou o todo do enunciado do falante.

Entendemos o problema de compreensão não como um processo de ausência/presença de compreensão, mas sim como um *continuum*. Isso significa que o problema de compreensão não se restringe à idéia de total ausência de compreensão, mas abarca também a compreensão parcial, superficial, confusa e os mal-entendidos. Dessa forma, acabamos por conceber o problema de compreensão como uma etapa na busca pelo processo de construção da compreensão.

No quarto capítulo, procedemos com a análise do *corpus*. Em uma primeira leitura dos

inquéritos, nos chamou a atenção o fato de haver um alto nível de interatividade entre os interlocutores durante a conversação. Isso pode ser percebido até mesmo nos excertos que trouxemos para o trabalho, os falantes muitas vezes constroem respostas e explicitações, que foram requisitadas durante o processo interacional, de forma interativa, em que um turno vem para complementar o anterior e, conseqüentemente, é complementado pelo posterior. O que nos levou a constatar de forma explícita que realmente a construção do texto, em interações face a face, dá-se com um alto grau de interatividade, isto é, de forma cooperativa. Conseqüentemente, a compreensão também será construída em um processo de co-produção⁴⁸.

A constatação de que nesses inquéritos havia comumente situações em que os falantes se deparavam com problemas de compreensão, nos fez constatar o que havia sido afirmado por Weigand (1999a), conforme já explicitado no capítulo III desse trabalho, que o mundo comunicativo de nosso jogo de ação é muito complexo, por isso a compreensão não é completamente pré-determinada e assegurada. Até mesmo com falantes da mesma comunidade, que partilham mais ou menos dos mesmos conhecimentos, que utilizam a mesma variedade da língua, como é o caso dos inquéritos do NURC, a compreensão não é um processo automático.

De acordo com a divisão feita por Schegloff (apud WEIGAND, 1999a), de que existem dois tipos de problemas de compreensão, aqueles que são causados externamente e internamente, podemos afirmar que os problemas encontrados em nosso *corpus* são problemas causados internamente, já que ocorrem em um modelo harmonioso de comunicação. Os problemas externos são causados por diferença social, cultural e lingüística.

Após as análises dos excertos destacados dos inquéritos utilizados, podemos constatar também o que já havia sido afirmado por Bazzanella e Damiano (1999) e Hilgert (2005) que o nível semântico é o mais produtivo em equívocos de compreensão. No entanto, conforme Hilgert (2005), seu desencadeamento não se deve propriamente à significação das palavras, mas sim ao sentido que as palavras assumem no contexto de enunciação.

Constatamos, na análise que buscou compreender a origem do problema de compreensão, que eles são causados por problemas de ordem semântica, por problemas de ordem pragmática ou por problemas de ordem sintático-semântica. Os problemas de ordem semântica são desencadeados por diferentes fatores: a) o ouvinte não compreende o sentido de

⁴⁸ Na verdade qualquer texto, seja escrito ou oral, é construído de forma interativa, tanto pela interação entre o locutor e o interlocutor, quanto por sua interação com outros textos. No entanto, em textos falados, isso se torna muito mais explícito, principalmente em textos como os analisados, que se aproximam muito do diálogo cotidiano.

uma palavra no enunciado ou o sentido completo do enunciado; b) a palavra utilizada pelo falante pode assumir sentidos diferentes em um mesmo contexto; c) o ouvinte não consegue identificar o tópico do enunciado a ele direcionado; e d) não há informação suficiente no enunciado do falante para que haja a total compreensão por parte do ouvinte.

Referente aos problemas de ordem sintático-semântica, podemos afirmar que decorrem de problemas de referência lexical e pronominal. O caso encontrado de ordem pragmática decorre do uso inadequado do pronome dêitico.

A análise que teve como objetivo explicitar quais os procedimentos lingüísticos utilizados pelos falantes para buscar uma solução aos problemas de compreensão, mostrou que o procedimento mais utilizado pelos falantes é a paráfrase. Além do recurso à paráfrase, os falantes também recorrem a repetições, correções e correção + paráfrase expansiva explicitativa, para resolver os problemas de compreensão que surgem em interações face a face.

Constatamos que os falantes se utilizam de diferentes recursos parafrásticos para solucionar os problemas de compreensão. Podem utilizar-se de: a) enunciados que contém paráfrases em sentido amplo, ou seja, enunciados que simplesmente retomam o enunciado primeiro do falante; b) enunciados que contém paráfrases expansivas explicitadoras, ou seja, enunciados que têm a função de precisar ou especificar informações contidas no enunciado de origem; c) paráfrases expansivas exemplificadoras, que visam explicitar enunciados com informações genéricas ou sucintas; d) paráfrases expansivas explicativas, que definem conceitos abstratos mencionados nas matrizes; e) paráfrases redutoras denominadoras, que buscam através de um enunciado com uma redução sintático-lexical denominar aquilo que havia sido dito na matriz; e f) paráfrases redutoras resumidoras, que buscam resumir o que havia sido dito no enunciado de origem.

No geral, o recurso à paráfrase é utilizado quando o turno precedente, isto é, o T2 constitui-se de um marcador de problema de compreensão. Observamos uma presença marcante do T2 constituído por marcador de problema de compreensão principalmente nos casos em que os procedimentos que buscavam solucionar o problema de compreensão eram constituídos por uma paráfrase, uma paráfrase expansiva explicitativa, paráfrase expansiva exemplificadora, paráfrase expansiva explicativa e paráfrase redutora denominadora. O que pode ser explicado pelo fato de que quando o ouvinte demonstra através de um elemento lingüístico que não compreendeu parte ou todo o enunciado do falante, a atitude deste comumente é buscar a explicitação desse enunciado, seja através de uma paráfrase simplesmente, de uma paráfrase expansiva explicitadora, de uma paráfrase expansiva

explicativa, de uma paráfrase expansiva exemplificadora ou de uma paráfrase reduzida denominadora. Tivemos casos em que o T2 é constituído por marcador de problema de compreensão e o turno subsequente constituído de uma paráfrase redutora resumidora, no entanto, esses casos não foram predominantes.

A retomada por repetição e correção tiveram predominantemente o T2 constituído pelo marcador do problema de compreensão. No caso da repetição, geralmente esse marcador teve a função de explicitar que o interlocutor não havia escutado o que fora dito pelo falante, assim esse último acaba por repetir o enunciado primeiro. Já no caso da correção, o falante produz um enunciado que não é compreendido pelo interlocutor, nos casos analisados, na maioria das vezes por não ter ouvido o que fora dito, e quando vai retomá-lo, corrige as inadequações que percebeu que haviam no enunciado primeiro.

Por fim, os casos em que tivemos a retomada por uma correção seguida de paráfrase expansiva explicativa, o T2 é constituído por uma hipótese de compreensão. Essas hipóteses foram então negadas e o falante utilizou-se de uma paráfrase explicativa para esclarecer o enunciado de origem.

As conclusões a que chegamos ao final dessa pesquisa restringem-se ao *corpus* analisado, não pretendemos, portanto, fazer generalizações, já que acreditamos que essa pesquisa realizada com um número maior de inquiridos ou em dados de natureza diferente pode apresentar resultados diversos desses apresentados aqui.

Conforme esclarecido no capítulo III, o problema de compreensão é concebido pelos estudiosos da língua falada como um fenômeno inerente à construção do texto falado, isto é, como um fenômeno constitutivo desse texto. A pesquisa aqui realizada contribui com os estudos da Análise da Conversação na medida que, além de também conceber o problema de compreensão como um fenômeno que concorre para a construção do texto falado, busca explicitar como o surgimento desse problema leva os interlocutores ao processo de busca pela intercompreensão, através da análise da origem dos problemas de compreensão que surgem nas interações face a face e da análise dos procedimentos lingüísticos utilizados pelos falantes para buscar a compreensão.

A presente pesquisa, então, além de comprovar que os problemas de compreensão auxiliam na construção da compreensão no texto falado e, conseqüentemente, na busca por alcançar os propósitos comunicativos dos falantes, explica como se origina esse problema de compreensão e como os falantes resolvem, solucionam esses problemas que surgem em interações face a face.

A ampliação dos estudos da Análise da Conversação gera uma compreensão maior de

como se organiza o texto falado, bem como uma ampliação de trabalhos, debates e discussões no meio acadêmico sobre a língua falada, o que proporciona um espaço maior para os estudos sobre essa modalidade de língua nesse meio. Ampliado o espaço para a discussão sobre a língua falada no meio acadêmico, conseqüentemente, será ampliado o espaço para o estudo dessa modalidade de língua também nas escolas de ensino médio e fundamental. A ausência de trabalhos nesse meio, que levem em conta a língua falada, deve-se a pouca discussão que há no meio acadêmico, principalmente nos cursos de graduação, sobre o texto falado.

Este trabalho contribui para a ampliação da discussão sobre a língua falada no meio acadêmico, o que poderá levarar à inserção do trabalho com essa modalidade de língua nos cursos de graduação e conseqüentemente nas escolas de ensino médio e fundamental, o que contribuirá para a formação de sujeitos mais hábeis a exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. 1. ed. São Paulo: Musa, 2001.

_____(Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____(Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____(Org). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*: Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11º edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. 4º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. 5º edição. São Paulo: Hucitec.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª edição. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2002.

BARROS, Diana L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: *A análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.

_____. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas FFLCH/UPS, 2001.

BAZZANELLA, Carla e DAMIANO, Rossana. The interactional handling of misunderstanding in everyday conversations. *Journal of Pragmatics*, 1999, 31, p. 817-836.

BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: editora Unicamp, 1997.

_____. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; PRETI, Dino (Orgs). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. Vol. II (D2). São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

_____; PRETI, Dino (Orgs). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. Vol III (DID). São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

COSTA, Cristina. *Sociologia introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 2005.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DASCAL, Marcelo. Introduction: some questions about misunderstanding. *Journal of Pragmatics*, 1999, 31, p. 753-762.

_____. The dispute on the primacy of thinking or speaking. *Philosophie of language*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995, volume 2, p.1024-1041.

_____. Vagueness and ambiguity. *Philosophie of language*. Berlin, New York: de Gruyter, 1995. volume 2, p. 1407-1417.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideais lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (Org). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FÁVERO, Leonor L. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. In: PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/ USP, 1997.

_____. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1967.

_____. Remarks on Ethnomethodology. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell. *Direction in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, inc, 1972.

GRIMSHAW, Allen D. Mishearings, misunderstandings, and other nonsuccesses in talk: A plea for redress of speaker-oriented bias. In: WEST, Candace; ZIMMERMAN, Donald H. *Language and Social Interaction*. Urbana, Ill. : United Chapters of Alpha Kappa Delta, 1980.

GÜLICH, E. & KOTSCHI, The Discourse production in oral communication. In: QUASTHOFF, U.M. *Oral Communication*. Berlin/ New York, Walter Gruyter, 1995. p. 30-66.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: Ribeiro, B. T. (Org.) ; Garcez, P. M. (Org.) . *Sociolingüística Interacional*. 2a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. (p. 149 – 182)

HILGERT, José G. A seleção lexical na construção do texto falado. In: Dino Preti. (Org.). *O léxico na língua oral e na escrita*. 1 ed. São Paulo / SP: Humanitas, 2003a, v. 6, p. 69-102.

_____. A qualificação discursiva no texto falado. In: URBANO, Hudinilson et alii. *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 62 - 84.

_____. O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas (Unicamp), SP, v. 44, p. 223-238, 2003b.

_____. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003 c.

_____. A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001b.

_____. Entendendo os mal-entendidos em diálogos. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

_____. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre: materiais para o seu estudo*. Vol. I (DID). Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1997.

_____. Paraphraseamento. In: Jubran, Clélia Cândida Abreu Spinardi; Koch, Ingedore Gruenfeld Villaça. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. 1 ed. Campinas - SP: Editora Unicamp, 2006, v. I, p. 275-299.

_____. *Linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*. Elocuções Formais. 1 ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2007.

KEBRAT-ORRECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo, Contexto, 2003b.

MASRCUSCHI, Luiz A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: Koch, Ingedore G. V. *Gramática do português falado volume VI: Desenvolvimentos*. São Paulo: Editora Unicamp, 2ª edição, 2002.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEUMANN, Daiane . O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. In: *I Seminário Nacional de Língua e Literatura Teoria e Ensino*, 2004, Passo Fundo. CD-ROM O texto e as múltiplas vozes. Passo Fundo RS. Passo Fundo : Universidade de Passo Fundo.

PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

_____. (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

_____ (Org). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

RODRIGUES, Ângela C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: In: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth. (Org.). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 1992, Volume 91, Number 5, p. 1295-1345.

TEDESCO, Carlos J. *Paradigmas do cotidiano: Introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Passo Fundo: UPF, 2003.

WEIGAND, Edda. Misunderstanding: the Standard case. *Journal of Pragmatics*, 1999a, 31, p. 763-85.

_____. Building true understanding via apparent miscommunication: A case study. *Journal of Pragmatics*, 1999b, 31, p. 837-846.