

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA TROMBINI RAHMEN CASSIM

**RELAÇÕES RETÓRICAS SINALIZADAS PELAS ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO
E DE PARAFRASEAMENTO EM ELOCUÇÕES FORMAIS**

MARINGÁ – PR
2014

FERNANDA TROMBINI RAHMEN CASSIM

**RELAÇÕES RETÓRICAS SINALIZADAS PELAS ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO
E DE PARAFRASEAMENTO EM ELOCUÇÕES FORMAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio

MARINGÁ
2014

FERNANDA TROMBINI RAHMEN CASSIM

**RELAÇÕES RETÓRICAS SINALIZADAS PELAS ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO
E DE PARAFRASEAMENTO EM ELOCUÇÕES FORMAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de
Maringá, como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Letras.
Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente –

Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck
Universidade Estadual de Londrina – UEL

AGRADECIMENTOS

A Deus, que guiou os meus passos e me deu saúde e capacidade para concluir mais este projeto de vida;

Aos meus pais, Sirlene e Samir, que me ensinaram a buscar sempre o melhor, enfrentando as dificuldades com paciência e sabedoria;

Aos meus amigos e colegas de profissão, pelos momentos de cumplicidade e pelas palavras de incentivo;

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio, que esteve sempre presente e disposto a me auxiliar com alegria e entusiasmo;

Aos professores que participaram da banca, Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck e Manoel Messias Alves da Silva, pelas valiosas contribuições;

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as estratégias de paráfrase e correção em elocuições formais. Além de apresentar as principais características semânticas dessas estratégias - como a operacionalização das relações, a adjacência e a marcação –, buscamos também encontrar as relações retóricas estabelecidas por essas estratégias. A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos funcionalistas da Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory - RST*), teoria descritiva que tem como objeto de estudo as relações que se estabelecem entre as partes do texto, e na Gramática Textual-Interativa. O *corpus* da pesquisa foi constituído por cinco aulas que fazem parte do banco de dados do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/Noroeste do Paraná). As elocuições foram transcritas de acordo com o padrão estabelecido pelo Projeto Norma Urbana Culta (NURC) e segmentadas em unidades de entonação. Com a análise quantitativa do *corpus*, contabilizamos a maioria de: paráfrases adjacentes, autoparáfrases autoiniciadas, paráfrases paralelas e relações retóricas de evidência e elaboração (quando as paráfrases eram expansivas), de reformulação núcleo-satélite (quando as paráfrases eram paralelas) e de resumo (quando as paráfrases eram redutoras). Com isso, houve recorrência de relações retóricas de acordo com a semântica das paráfrases. Verificamos também que os recursos expressivos utilizados nas paráfrases tinham objetivos bem delimitados, de acordo com o contexto e com os efeitos pretendidos pelo falante. Quanto à correção, constatamos que, em sua totalidade eram autocorreções autoiniciadas e, em sua maioria, eram correções retificadoras, de aspecto linguístico, marcadas por interrupção com e sem repetição e com vocábulos totalmente verbalizados. Ademais, observamos que, de acordo com a aula, as infirmações e as correções de aspecto enunciativo ocorriam. Geralmente, quando a aula tratava de um assunto sobre o qual se exigia um posicionamento (como a aula de geografia, por exemplo), havia mais modalizações no momento da troca de EF por ER. Quanto às relações retóricas, foi necessário retomarmos a relação de correção, apresentada por Antonio e Cassim (2012), a qual busca a substituição do conteúdo presente no núcleo pelo conteúdo presente no satélite. Essa relação foi estabelecida em todas as estratégias de correção presentes no *corpus*. Por meio da pesquisa, espera-se colaborar para futuros trabalhos que envolvam a RST e as estratégias de formulação do texto falado, especialmente a correção e a paráfrase.

Palavras-chave: Relações Retóricas; Paráfrase; Correção; Texto Falado.

ABSTRACT

This work aimed to investigate paraphrase and correction strategies in formal utterances. In addition to noting the main semantic features of these strategies - such as the operationalization of relations, the adjacency and the grammatical marking -, it is also possible to find some rhetorical relations established by these strategies. The research was based on the functionalist assumptions of the Rhetorical Structure Theory (RST), a descriptive theory which has as its object of study the relations established between the parts of the text, and in Textual-Interactive Grammar. The corpus of the research consisted of five classes that are part of the Group of Functionalist Research in the North/Northwest of Paraná database (FUNCPAR). The utterances were transcribed according to the standards established by Project of Educated Urban Standards (NURC) and divided into intonation units. With the quantitative analysis of the corpus, it was possible to find mostly: adjacent paraphrases, self-initiated paraphrases, parallel paraphrases and rhetorical relations of evidence and elaboration (when the paraphrases were expansive), of core-satellite reformulation (when the paraphrases were parallel) and of summary (when the paraphrases were restrained). Therewith, it was possible to find that there was no recurrence of rhetorical relations in accordance with the semantics of paraphrases. It was also noted that the expressive resources used in the paraphrases had well-defined goals, according to the context and with the effects intended by the speaker. About the correction, it can be noticed that, in its entirety, they were self-initiated corrections, and for the most part, they were rectifying corrections of linguistic aspect, marked by interruption with and without repetition and with words totally verbalized. Furthermore, it was possible to observe that, according to the class, there were information and corrections seen from an enunciative perspective. Usually, when the class was about a subject on which it was required a positioning (such as a geography class, for instance), there were more modalizations at the time of exchanging EF (source utterance) for ER (reformer statement). As for the rhetorical relations, it was necessary to resume the relation of correction presented by Antonio and Cassim (2012), which seeks to replace the content present in the core with the content present in the satellite. This relation was established in every strategy of correction presented in the corpus. Through this research, it is expected to be able to collaborate with future academic analysis involving the RST and the formulation of spoken text strategies, especially the correction and the paraphrase.

Keywords: Rhetorical Relations; Paraphrase; Correction; Spoken Text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1.1	Modelo de interação verbal.....	16
Figura 2.2.1	Segmentação de texto.....	44
Figura 2.2.2	Estruturação de texto.....	45
Figura 2.2.3	Editor de relação.....	45

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1.2.1	Relação mononuclear de reformulação.....	24
Diagrama 1.2.2	Relação multinuclear de sequência.....	24
Diagrama 1.2.3	Relações hierárquicas.....	27
Diagrama 3.1.1	Relação retórica de elaboração em paráfrase expansiva.....	54
Diagrama 3.1.2	Relação retórica de evidência em paráfrase expansiva.....	56
Diagrama 3.1.3	Relação retórica de evidência em paráfrase paralela.....	58
Diagrama 3.1.4	Relação retórica de reformulação em paráfrase paralela.....	59
Diagrama 3.1.5	Relação retórica de reformulação em paráfrase paralela.....	60
Diagrama 3.1.6	Relação retórica de resumo em paráfrase redutora.....	62
Diagrama 3.2.1	Relação retórica de correção estabelecida pela estratégia de correção.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.2.1	Relação retórica de reformulação (restatement).....	25
Quadro 1.2.2	Relação retórica de sequência	25
Quadro 1.2.3	Relação núcleo-satélite.....	26
Quadro 1.2.4	Relação multinuclear.....	26
Quadro 3.1.1	Adjacência das paráfrases.....	47
Quadro 3.1.2	Operacionalização das paráfrases.....	49
Quadro 3.1.3	Semântica das paráfrases.....	49
Quadro 3.1.4	Relações retóricas de evidência e de elaboração.....	52
Quadro 3.1.5	Relação retórica de reformulação.....	59
Quadro 3.1.6	Relação retórica de resumo.....	61
Quadro 3.1.7	Relações retóricas estabelecidas pelas paráfrases.....	63
Quadro 3.2.1	Operacionalização das correções.....	64
Quadro 3.2.2	Marcação das correções.....	67
Quadro 3.2.3	Extensão das correções.....	67
Quadro 3.2.4	Aspecto das correções.....	69
Quadro 3.2.5	Verbalização das correções.....	71
Quadro 3.2.6	Relação retórica de correção.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1 O Funcionalismo.....	12
1.1.1 Os Múltiplos Funcionalismos.....	13
1.2 A Teoria da Estrutura Retórica (<i>Rhetorical Structure Theory</i>).....	21
1.3 O Texto Falado.....	27
1.3.1 As Estratégias de Formulação.....	32
1.3.1.1 A correção.....	33
1.3.1.2 A paráfrase.....	37
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
2.1 Coleta e Transcrição do <i>Corpus</i>.....	43
2.2 <i>Software</i> Utilizado para Elaboração dos Diagramas.....	44
CAPÍTULO III – DADOS E ANÁLISE.....	47
3.1 Paráfrase.....	47
3.2 Correção.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXO A.....	80

INTRODUÇÃO

A língua é concebida pela Linguística Funcional como um “instrumento de comunicação cuja estrutura depende da situação interacional e de fatores como a cognição e a comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução” (NEVES, 2000, p. 03). Tendo isso em vista, planejamos este trabalho, o qual tem por objetivo geral investigar quais relações retóricas são sinalizadas pelas estratégias de correção e de parafraseamento.

Escolhemos essas duas estratégias justamente por apresentarem estruturas parecidas – em ambas, um Enunciado Fonte (doravante, EF) é trocado por um Enunciado Reformulador (doravante, ER). Procuraremos investigar quais as principais diferenças entre essas duas estratégias e quais as formas pelas quais elas podem se manifestar. Sabemos, de início, que a aproximação semântica entre o EF e o ER pode fazer com que essas duas estratégias sejam confundidas. Neste trabalho, buscaremos verificar se, no *corpus* de pesquisa em questão, há essa aproximação entre ambas e se isso pode gerar problemas de classificação.

Jubran, Koch, Hilgert, Galembeck e Preti realizaram pesquisas fundadoras no Brasil a esse respeito, as quais serviram de base para este trabalho. Porém, objetivamos relacionar as estratégias da língua falada a outra teoria: a Teoria da Estrutura Retórica (doravante, RST). A RST é uma teoria descritiva que busca caracterizar as relações que ocorrem no texto tanto no nível discursivo (as relações que se estabelecem entre as partes do texto) quanto no nível da combinação de orações. De acordo com essa teoria, além do conteúdo explícito veiculado pelas orações, há proposições implícitas que surgem a partir das relações que se estabelecem entre partes do texto, as chamadas relações retóricas ou proposições relacionais, que organizam o texto, dando-lhe coerência, e permitem que o autor atinja seus objetivos (MANN E THOMPSON, 1988). Segundo Giering (2007), a análise a partir da RST atribui um papel e uma intenção a cada unidade informacional do texto, conferindo razão e existência a cada elemento, uma vez que toda unidade textual contém a intenção pragmática do falante/escritor, o qual procura atingir uma comunicação eficiente com seu interlocutor.

As relações que se estabelecem entre as partes do texto são implícitas, pois podem ou não ser marcadas por conectores. Essas relações implícitas, que são identificadas pelo conteúdo semântico e pragmático das porções textuais, recebem o nome de *proposições relacionais*. Numa análise da RST, a informação semântica contida nas proposições relacionais é sempre indispensável. Dessa forma, “importa o tipo de proposição relacional que emerge da articulação de cláusulas, e não a marca lexical dessa relação” (DECAT, 2001).

Mann & Thompson (1987) afirmam que as proposições relacionais estão em todo o texto, independente da extensão deste, e são responsáveis pela coerência textual. Suas definições são baseadas em critérios funcionais e semânticos. Os autores também mostram que a RST é aplicada a uma ampla variedade de gêneros textuais. Destarte, é possível perceber que as relações estabelecidas pela RST podem estar presentes tanto na microestrutura do texto (entre orações ou cláusulas) quanto na macroestrutura do texto (porções maiores de texto).

Uma lista de aproximadamente vinte e cinco relações foi estabelecida por Mann e Thompson (1987) após a análise de centenas de textos por meio da RST. Apesar disso, o reconhecimento de novas relações pode ser necessário para a descrição dos textos.

Neste trabalho, pretende-se discutir a aplicabilidade da RST a investigações da língua falada em um *corpus* formado por elocuições formais (aulas de curso superior). Dois aspectos serão levados em conta: a descrição da estrutura retórica dessas aulas, bem como a recorrência de estratégias típicas da língua falada como pistas que sinalizam relações retóricas, uma vez que se entende que as relações de coerência também estão presentes no texto falado pela compreensão por parte do falante. Em outros termos, este trabalho também contribui para a investigação das relações retóricas na língua falada.

Nosso *corpus* de pesquisa constitui-se por aulas de ensino superior, transcritas para o *corpus* do FUNCPAR (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/Noroeste do Paraná).

Quanto à estrutura do trabalho, o capítulo I apresentará a fundamentação teórica. Nela, trataremos da Teoria Funcionalista, abordando desde seu surgimento até alguns modelos dessa teoria e seus objetivos em uma análise de textos. Em seguida, apresentaremos a RST: seus pressupostos, seus objetivos e seus métodos de análise. Por fim, trataremos das características do texto falado e das estratégias de correção e paráfrase como estratégias de formulação textual.

O capítulo II, que descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, está dividido em: Coleta e Transcrição do *Corpus* e *Software* Utilizado para a Construção dos Diagramas.

O capítulo III trata dos dados da pesquisa. Nele, apresentaremos a análise do *corpus*, com referências às características de construção das correções e das relações parafrásticas encontradas. Também trataremos das relações retóricas estabelecidas por essas estratégias, conforme objetivamos ao iniciar este trabalho.

Por fim, apresentam-se as considerações finais e, como anexo, as normas para transcrição das aulas, baseadas nas normas do Projeto NURC (PRETI, 1993, p. 11-12).

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise proposta por este trabalho utiliza-se do funcionalismo, da perspectiva textual-interativa e dos estudos da língua falada. Para o Funcionalismo, o ponto inicial de uma análise linguística consiste em conceber a linguagem, antes de tudo, como um instrumento de comunicação entre os seres humanos. Portanto, nosso referencial teórico inicia-se com uma exposição das principais concepções de funcionalismo, segue para a apresentação da Teoria da Estrutura Retórica e, por fim, traz os estudos sobre as estratégias de correção e paráfrase na língua falada.

1.1 O Funcionalismo

A Linguística foi tratada como ciência a partir de Ferdinand de Saussure e de seu Curso de Linguística Geral (1916). De acordo com Câmara Jr. (1975), a doutrina de Saussure acerca de linguística geral foi exposta em três cursos sucessivos em Genebra. Saussure não publicou nenhum livro sobre a nova matéria, mas, após sua morte (1913), suas aulas sobre linguística geral nesses três cursos foram reunidas por dois de seus mais destacados amigos e discípulos, Albert Sechehaye e Charles Bally, sob o título de Curso de Linguística Geral, em 1916.

As dicotomias pensadas por ele são até hoje consideradas: as distinções entre língua e fala, sintagma e paradigma, sincronia e diacronia, significante e significado. Apesar disso, ainda se discute a unilateralidade dos pensamentos saussurianos, uma vez que o Curso de Linguística Geral foi escrito por seus discípulos depois de sua morte.

De acordo com Câmara Jr. (1975), Saussure discutiu ideias importantes acerca da linguagem. Mostrando que a língua é um sistema de signos, Saussure abriu caminho para estudos posteriores e influenciou linguistas como Hjelmslev e sua glossemática; Bloomfield no estruturalismo americano; Meillet e seu discípulo Benveniste; e Jakobson e Trubetzkoy quanto ao estruturalismo funcional. Os estruturalistas americanos partiram da psicologia behaviorista para delimitar suas teorias e Noam Chomsky, por sua vez, na década de 50, propôs algumas críticas a esse estruturalismo com base na ideia de competência linguística do falante.

O gerativismo chomskyano e o estruturalismo saussuriano compõem o formalismo linguístico: teorias que priorizam a forma das construções na análise linguística. Apesar disso, o próprio estruturalismo Saussuriano, como já foi dito, influenciou diversas outras correntes e formas de pensar a língua. De acordo com Coseriu (1980), derivam de Saussure, na Europa, a

Escola de Genebra (constituída pelos seguidores de Saussure, Bally, Sechehaye, H. Frei, dentre outros), que aprofundou alguns aspectos da doutrina estruturalista saussuriana; a Escola dinamarquesa de Copenhague, que posteriormente se identificou com a doutrina da glossemática de Hjelmslev; e o Círculo Linguístico de Praga. Segundo Paveau & Sarfati (2006), o Círculo Linguístico de Praga foi composto por linguistas que, em torno de Troubetskoï e Jakobson, elaboraram as "teses de Praga" oriundas do primeiro Congresso Internacional de Linguística de Haia, em 1928.

Paveau & Sarfati (2006) afirmam que o CLP foi criado em 1926 por Mathesius e outros pesquisadores tchecos e propunha analisar a língua não só por uma dimensão diacrônica, mas também sincrônica. É essa nova escolha que leva o CLP a implantar um novo estudo: o funcionalismo pragueano em oposição à escola dos neogramáticos, ainda que os métodos do estruturalismo saussuriano fossem considerados o início do desenvolvimento dos novos pensamentos. A ideia do CLP seria combinar estruturalismo e funcionalismo, fenômeno chamado de "estruturalismo funcional" e, então, podemos enxergar o início da noção de "função" em linguística, desenvolvida posteriormente por outros estudiosos, como Bühler e Halliday. Por isso, segundo Paveau & Sarfati (2006), o funcionalismo tem sua origem no conjunto do movimento estruturalista.

De acordo com Van Valin (2007), há uma grande diversidade de pontos de vista entre aqueles que se rotulam como funcionalistas. Nichols (1984) classifica as abordagens funcionalistas em *extrema, moderada e conservadora*. O tipo conservador meramente reconhece a inadequação do formalismo, sem propor uma nova análise da estrutura. O tipo moderado não só aponta a inadequação de uma análise formalista, mas também propõe uma análise funcionalista. O funcionalismo extremo nega a realidade da estrutura enquanto estrutura, alegando que as regras são inteiramente baseadas em função e, portanto, não há restrições puramente sintáticas, e a estrutura é apenas função decodificada, ou algo semelhante.

Bates (1987, *apud* VAN VALIN, 2007) observou que o funcionalismo é como o protestantismo: divergentes seitas que concordam apenas na rejeição da autoridade do Papa. Assim, no funcionalismo, há diversas correntes teóricas que têm um pressuposto comum, embora utilizem bases metodológicas diferenciadas.

1.1.1 Os "múltiplos funcionalismos"

Conforme foi apresentado no primeiro item desta seção, o funcionalismo se opõe ao formalismo e o ponto principal dessa distinção consiste no papel da linguagem na comunicação humana. Butler (2003) mostra que o funcionalismo enfatiza a linguagem como

comunicação, sendo necessário preocupar-se centralmente com as relações entre eventos linguísticos padronizados e contextos de uso. Ainda consoante Butler (2003), o que é comunicado pela linguagem humana não são fundamentalmente sons ou marcas escritas no papel, nem somente itens lexicais em construções sintáticas, mas significados. Os linguistas têm, em graus diferentes e com um considerável grau de discordância, considerado tais significados como pertencentes ao campo da semântica e da pragmática. Uma abordagem funcional da linguagem teria como modelo central a semântica e a pragmática, diferindo, assim, radicalmente das abordagens formais, as quais consideram central a sintaxe (BUTLER, 2003, p. 27).

De acordo com Neves (1997), os termos “função” ou “funcional” não bastam para definir a gramática funcional, uma vez que, nas obras da Escola Linguística de Praga, há poucas definições desses termos. O conceito de funcionalismo é aplicado a muitos domínios e fenômenos da linguagem, há diferenças de conceituação dos autores, são usados de forma vaga e não são os únicos relevantes para a interpretação da abordagem funcionalista.

Ao apresentar uma função geral da gramática funcional, a autora destaca que esta é uma gramática acessível às pressões do uso:

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global de interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso. (NEVES, 1997, p. 15)

Neves (1997) relaciona a gramática funcional com a perspectiva cognitivista. Para ela, em um modelo cognitivista da gramática, supõe-se que a estruturação das categorias linguísticas se faz dentro dos mesmos princípios que orientam a estruturação de todas as categorias humanas, por exemplo as perceptuais. Assim, supõe-se que a teoria gramatical deve ser capaz de dar conta das relações entre as categorias linguísticas e as categorias cognitivas.

Além disso, a autora também traz para sua gramática funcional o conceito de gramaticalização. Ela explica que, segundo Traugott e Heine (1991, *apud* NEVES, 1997), o termo se refere à parte da teoria da linguagem que tem por objeto a interdependência entre *langue* e *parole*, entre o categorial e o menos categorial, entre o fixo e o menos fixo. Portanto, com base em Neves (1997), o fenômeno de gramaticalização põe em evidência a tensão entre a expressão lexical, relativamente livre de restrições, e a codificação morfossintática, mais sujeita a restrições, salientando a indeterminação relativa da língua e o caráter não discreto de

suas categorias. Tendo isso em vista, entendemos porque a autora ressalta o processo de gramaticalização: em termos gerais, há uma mudança específica nos elementos linguísticos, a qual depende de intervenção pragmática.

Nesse sentido, Hopper (1984), ao descrever o West Coast Functionalism (Funcionalismo da Costa Oeste, doravante, WCF), também acredita que uma consequência importante do ponto de vista da gramática emergente é o fato de que o estudo da gramática em si não é o foco da linguística, mas sim os processos de gramaticalização, pelo qual certas formas linguísticas persistem em determinadas usos da língua e se tornam cristalizados, ou seja, passam a ser reconhecidos como “gramaticais”. Apesar de haver diferentes níveis de aceitação quanto ao grau em que a forma sintática é motivada pela semântica e pela função discursiva, para a WCF, a centralidade dos fenômenos semânticos e pragmático-discursivos é clara, e o texto e o discurso são fundamentais para sua abordagem.

Foley & Van Valin (1984) demonstram que as teorias funcionalistas procuram descrever a língua em termos dos tipos de atividade de fala em que a língua é usada, observando suas construções e não prevendo a forma desses acontecimentos. A linguagem é um sistema de ação social comunicativo e, por isso, um modelo funcionalista analisa as funções comunicativas de estruturas gramaticais gerando uma descrição gramatical a partir dessa perspectiva.

Butler (2003) mostra que a perspectiva de Foley & Van Valin está firmemente comprometida com o estudo da linguagem como comunicação e que os autores tentam caracterizar não apenas a competência sintática, mas a competência comunicativa:

...porque falar é uma forma de comportamento social e as diferentes atividades cujo papel é desempenhado pela língua são regidas por normas e convenções socioculturais, e o conhecimento de um falante da língua também inclui o conhecimento das formas sociais. (FOLEY & VAN VALIN, 1984, p. 11, *apud* BUTLER, 2003, p. 40, tradução nossa)¹

Como pode ser observado, na abordagem desses autores, a linguagem deve ser estudada em relação ao seu papel na comunicação humana, vista como um sistema de comunicação e não como um conjunto infinito de descrições estruturais das frases.

¹ “... because speaking is a form of a social behavior and the different activities in which speaking plays a role are governed by sociocultural norms and conventions, a speaker’s knowledge of language also includes knowledge of the social constraints.” (FOLEY & VAN VALIN, 1984, p.11, *apud* BUTLER, 2003, p.40)

Para Dik (1997), o funcionalismo prioriza a função que as formas linguísticas desempenham na linguagem, levando sempre em conta o contexto e a função discursiva, a interação social e competência comunicativa do falante, propósito, participantes e contexto de comunicação e situação interacional.

Dik (1997) rejeita a autonomia da gramática em favor de uma explicação funcional, uma vez que, para ele, “o objetivo principal das línguas naturais é o estabelecimento da comunicação humana; outros objetivos são secundários ou derivados” (DIK, 1986, p. 21, *apud* BUTLER, 2003, p. 2).

...uma teoria da linguagem não deve se contentar em estabelecer regras os princípios subjacentes à construção de expressões linguísticas para si mesma, mas deve tentar, sempre que possível, explicar essas regras e princípios em termos de sua funcionalidade no que diz respeito aos modos em que essas expressões são usadas. (DIK, 1997, p. 4)²

Dik (1978, p.1; 1989a, *apud* NEVES, 1997, p.19) aponta que a língua, numa concepção funcional, é concebida primeiramente como um instrumento de interação social entre seres humanos, usado como o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários. Nesse sentido, o linguista acredita que a interação verbal constitui uma forma de atividade cooperativa – porque necessita de, pelo menos, dois participantes para atingir seus objetivos - e estruturada – porque é governada por regras, normas e convenções.

Dik (1978a, *apud* NEVES, 1997) apresenta o modelo de interação verbal por meio do seguinte diagrama:

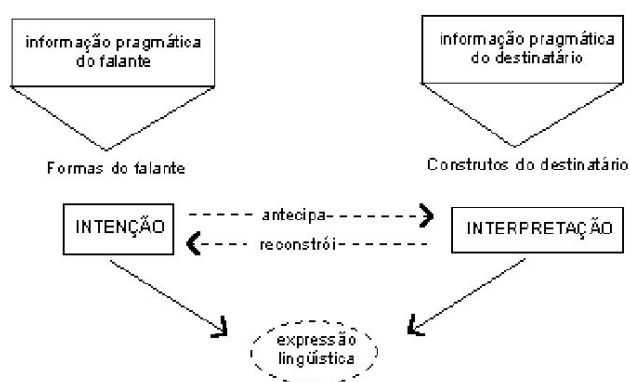


Figura 1.1.1 – Modelo de interação verbal

² “...a theory of language should not be content to display the rules and principles underlying the construction of linguistic expressions for their own sake, but should try, wherever this is possible at all, to explain these rules and principles in terms of their functionality with respect to the ways in which these expressions are used.” (DIK, 1997a, p.4)

Conforme descreve Dik (1978a, *apud* NEVES, 1997), ao dizer algo para o destinatário, o falante transporta uma grande quantidade de informação pragmática. Ao dizer algo ao interlocutor, o falante procura gerar efeitos, realizar modificações no interlocutor. Para isso, o falante tem uma intenção comunicativa, um plano mental relativo a essa modificação que ele pretende realizar. O falante, portanto, antecipa a interpretação que o interlocutor pode atribuir à sua expressão linguística, levando em conta as informações pragmáticas desse interlocutor, as quais devem ser razoavelmente conhecidas pelo falante. O interlocutor, por sua vez, interpreta a expressão linguística do falante, com base em sua informação pragmática e na estimativa que tem em relação à informação pragmática do falante e, assim, tenta chegar à suposta intenção comunicativa deste. Essa interpretação pode levar o interlocutor a modificar seus próprios conceitos pragmáticos, como intencionava o falante.

Nos anos de 1960 e 1970, Halliday propôs a Systemic Functional Grammar (Gramática Sistemico Funcional, doravante, SFG) ao iniciar seu trabalho inspirado em Firth, que já considerava as categorias de sistema e estrutura aliadas à função no contexto de comunicação. Segundo Butler (2003), a proposta de Halliday se desenvolveu principalmente pela “semanticização” progressiva da gramática, por meio da qual se introduziram maneiras inovadoras de se considerar a função da linguagem.

Consoante Halliday (1978), deve-se conceber a linguagem em seu uso, entendendo como ela, cotidianamente, transmite os padrões essenciais da cultura: sistemas de conhecimento, sistemas de valores, a estrutura social etc. O foco de Halliday encontra-se nas funções sociais e culturais da comunicação:

A linguagem evoluiu para satisfazer as necessidades humanas e a forma como ela é organizada é funcional no que diz respeito a essas necessidades, pois não é arbitrária. A gramática funcional é essencialmente uma gramática "natural", no sentido de que tudo pode ser explicado, em última instância, por referência à forma como a linguagem é usada. (HALLIDAY 1994b: xiii, tradução nossa).³

Butler (2003) afirma que, das abordagens funcionais, a SFG é a mais orientada para o texto. Essa orientação tem seus antecedentes em Malinowski (1923, 1935) e na insistência de Firth sobre a “renovação de conexão entre construções teóricas e dados textuais” (FIRTH,

³ “*Language has evolved to satisfy human needs; and the way it is organized is functional with respect to these needs – it is not arbitrary. A functional grammar is essentially a ‘natural’ grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used.*” (HALLIDAY 1994b:xiii)

1957, *apud* BUTLER, 2003). Por isso, Halliday caracteriza a abordagem teórica de “*Uma introdução à gramática funcional*” (1985; 1994) como uma abordagem que se inclina para o aplicado ao invés do puro, para a retórica ao invés da lógica, para o real ao invés do ideal, o funcional ao invés do formal, o texto ao invés da frase. A ênfase está na análise do texto como um modo de ação, uma teoria da linguagem como um meio de fazer as coisas. Ademais, a SFG também está muito preocupada com as relações entre texto e contexto. Segundo Butler (2003), é a única abordagem funcional que tem, como um componente integral, um modelo de contexto e um conjunto de hipóteses específicas sobre a relação entre os tipos de significados e características do contexto.

A SFG caracteriza-se por ser um funcionalismo moderado, pois reconhece a inadequação do formalismo e do estruturalismo estritos e propõe alternativas funcionalistas para a análise. Enfatiza, também, a importância da semântica e da pragmática para a análise da estrutura linguística, entretanto admite que a noção de estrutura é central para o entendimento das línguas naturais, e propõe uma consideração de estrutura linguística distinta da proposta pelos formalistas. De acordo com Neves (1994), “o modelo de Halliday, que vem sendo elaborado há mais de trinta anos, é, pois, sistêmico-funcional: enquadra-se numa gramática sistêmica que se interpreta metafuncionalmente.” (1994, p.117)

Numa gramática funcional, diz Halliday (1985), uma língua é interpretada como um sistema semântico. A questão fundamental de que modo os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meios para um fim, e não como um fim em si mesmas. O termo *semântico* não se refere, aí, apenas, ao significado das palavras: é todo o sistema de significados da língua. A linguagem adulta construiu estruturas semânticas que permitem “pensar sobre” a experiência, isto é, interpretá-la construtivamente; porque são plausíveis, elas fazem sentido e o homem pode agir sobre elas. Os sistemas de significados, por sua vez, geraram estruturas lexicogramaticais que são igualmente plausíveis: há, então, *verbos* e *substantivos* para enquadrar a análise da experiência em *processos* e *participantes*. (NEVES, 1994, p. 17)

Em outras palavras, as estruturas lexicogramaticais são utilizadas para a expressão de experiências, bem como suas interpretações.

Segundo Halliday (1963, *apud* NEVES, 1997), a teoria linguística se organiza com duas possibilidades alternativas, que são a “cadeia” (o sintagma) e a “escolha” (o paradigma). Uma gramática sistêmica é, acima de tudo, paradigmática, pois coloca nas unidades sintagmáticas apenas a realização, reservando, para o nível abstrato e profundo, as relações paradigmáticas.

A gramática é, afinal, o mecanismo linguístico que liga umas às outras as seleções significativas que derivam das várias funções da linguagem, e as realiza

numa forma estrutura unificada. (HALLIDAY, 1983, p.364 *apud* NEVES, 1997, p.60)

A SFG é estruturada a partir das metafunções da linguagem, utilizadas por Halliday (1985). São elas: a função ideacional, a função interpessoal e a função textual. A primeira refere-se à expressão das relações lógicas e a segunda refere-se à expressão de papéis, atitudes e participação da situação de fala. Essas duas funções fundamentam o uso da linguagem, pois possibilitam o entendimento e a influência do sujeito no mundo. A terceira função trata da organização do texto e, associada a outras funções, confere relevância a elas. Para Halliday (1985), uma gramática funcional constrói as unidades da língua como configuração dessas funções, formando um sistema semântico.

Assim, Neves (1997) aponta que a interpretação funcionalista de Halliday da linguística consiste em uma descrição sistêmica, na qual a gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, cada estrutura representando as escolhas associadas com um dado tipo de constituinte. Por isso, é um modelo sistêmico funcional, que se interpreta metafuncionalmente. A autora exemplifica a metafuncionalidade de Halliday a partir da funcionalidade dos nomes. Do ponto de vista da função ideacional, o nome é um referenciador remetendo necessariamente a uma pessoa ou coisa. Já na organização semântica da frase, o nome entra no sistema de transitividade como participante de processos e relações, assumindo uma função sintática. Além disso, ainda podem entrar na organização do sistema de transitividade, projetando novas estruturas sintáticas. Do ponto de vista função interpessoal, o nome constitui uma não pessoa do discurso (sua escolha como sujeito, por exemplo, implica que não se escolhe nem falante nem ouvinte para essa posição sintática). Por fim, do ponto de vista da função textual, o nome é a peça da organização da informação, pode caracterizar-se como ponto de partida o – tema. Além disso, o nome mapeia uma rede de recuperação, remissão e projeção na organização entre informação nova e informação velha no nível do texto.

A RST – base teórico-metodológica da pesquisa – aproxima-se bastante do funcionalismo de Halliday, pois podemos estabelecer, como veremos mais adiante, correlações entre as relações retóricas e as metafunções apresentadas pela SFG.

Outra teoria funcionalista que também serve como subsídio para a RST é o WCF. A linguagem, para o WCF, é considerada instrumento de comunicação e sua importância está em explicar por que as línguas são como são. Dessa forma, condena-se a autonomia da gramática, já que, segundo Givón (1979), se a linguagem é um instrumento de comunicação, torna-se impossível entender sua estrutura sem referir-se à função comunicativa.

... as formas gramaticais, regras de sintaxe, transformações estilísticas e similares não estão lá "porque elas estão já estabelecidas no código genético do organismo". [...] Ao contrário, elas estão lá para servir funções comunicativas altamente específicas. (GIVÓN, 1979, p.31)⁴

Assim, para se ter noção da gramática, é necessário referir-se também aos parâmetros naturais da linguagem, como cognição e comunicação, o cérebro e o processamento da linguagem na interação social e cultural, mudanças e variações, aquisição e evolução.

A despeito disso, Butler (2003) demonstra que o fato de Givón adotar motivação funcional da gramática não significa que ele rejeita a estrutura formal como realidade de uma língua. De acordo com Givón (1995, p.11, *apud* BUTLER, 2003, p.50), a gramática pode ser funcionalmente motivada, mas sua estrutura formal assume a sua própria realidade comunicativa, cognitiva e neurológica. Isso ocorre porque ela constitui um sistema biológico complexo, em que as estruturas têm evoluído sob pressões funcionais, adaptáveis e muitas vezes concorrentes, impossibilita uma simples relação entre forma e função.

Hopper & Thompson (1980, p.295, *apud* BUTLER, 2003, p.52) sugerem que as regras de morfossintaxe só podem ter uma validade provisória e incompleta e que a teoria coerente de uma língua deve iniciar-se (e não apenas incluir) no nível do discurso, o qual motiva frases individuais. Assim, as categorias, por exemplo, não são dadas aprioristicamente para a construção de frases, mas manifestam-se quando o discurso exige, o que leva a crer que as relações entre linguagem e pensamento são abordadas sob a perspectiva de que a primeira funciona em seu contexto natural.

Tanto a WCF quanto a SFG são teorias funcionalistas que serviram de base para a Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* - RST), a qual servirá como instrumento de pesquisa neste trabalho. Como poderemos observar adiante, a RST é uma teoria de cunho funcionalista, pois leva em consideração a intenção do falante, o contexto de produção e os constituintes semânticos e pragmáticos.

1.2 A Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory*)

⁴ "... grammatical constrains, rules of syntax, stylistic transformations, and the like are not there 'because they are prewired into the genetic code of the organism'. [...] Rather, they are there to serve highly specific communicative functions" (GIVÓN, 1979, p.31)

A RST (*Rhetorical Structure Theory*) foi desenvolvida por linguistas norte-americanos na década de 1980. Inicialmente, segundo Mann, Matthiessen & Thompson (1992), a teoria surgiu de estudos da Information Sciences Institute (ISI), cujo objetivo inicial era criar bases teóricas para a linguística computacional. Extrapolando essa intenção inicial, criou-se uma teoria com várias aplicações em linguística, em que se considerava o texto como um meio de comunicação.

Ainda de acordo com os autores, a RST descreve a organização dos textos levando em conta o fato de que as relações entre as partes do texto formam um todo coerente. Essa coerência se dá quando cada unidade textual tem uma razão para fazer parte do texto e exerce uma função considerando suas demais partes. Segundo Giering (2007), a análise a partir da RST atribui um papel e uma intenção a cada unidade informacional do texto, conferindo razão e existência a cada elemento, já que toda unidade textual contém a intenção pragmática do falante/escritor, o qual procura atingir a comunicação eficiente com seu interlocutor.

Segundo Mann & Thompson (1987), a teoria estuda a combinação de orações e a coerência textual a partir da organização de textos. Nesse sentido, vários estudos se utilizam da RST como um quadro de investigação para questões linguísticas. De acordo com Mann & Thompson (1988), o uso bem sucedido da RST valida seus pressupostos, já que a teoria fornece uma maneira geral para descrever relações entre cláusulas e porções de um texto, estando elas marcadas ou não. Isso quer dizer que as relações que se estabelecem entre os textos podem estar implícitas, ou seja, podem ou não ser marcadas por conectores. Decat (1993) descreve essas relações implícitas por meio da frase: “Leite com manga, morre!”, em que se percebem relações de sentido bastante claras entre as duas porções de texto. Apesar de não haver conjunções ou verbos que sinalizem a relação hipotática entre duas orações, percebe-se uma relação de condição entre as ideias: “Se beber leite com manga, você pode morrer!”.

Essas relações implícitas, que são identificadas pelo conteúdo semântico e pragmático das orações, recebem o nome de *proposições relacionais*. Numa análise fundamentada na RST, a informação semântica contida nas proposições relacionais é sempre indispensável. Dessa forma, “importa o tipo de proposição relacional que emerge da articulação de cláusulas, e não a marca lexical dessa relação” (DECAT, 2001). É importante lembrar que, para a RST, não importa se a marca é lexical ou gramatical, mas sim as relações implícitas presentes no texto. De acordo com Mann, Matthiessen & Thompson (1992), para a RST, as relações não são identificadas com quaisquer formas específicas em que elas estão representadas. A maioria delas - mas não todas - pode ser acessível para o leitor por conjunções, muitas vezes, e todas elas podem ser transmitidas de outras formas, inclusive sendo totalmente implícitas.

Por isso, a suposição de que as relações de estruturação de texto são sempre lexicais é uma alternativa incompatível com as ideias da RST.

Mann & Thompson (1987) afirmam que as proposições relacionais estão em todo o texto, são responsáveis pela coerência textual e as definições das relações são baseadas em critérios funcionais e semânticos. Os autores também mostram que as relações estabelecidas pela RST podem estar presentes tanto na microestrutura do texto (entre orações ou cláusulas) quanto na macroestrutura do texto (porções maiores de texto). De acordo com Van Dijk (1992), a macroestrutura fornece a informação semântica global de um discurso, enquanto a microestrutura abarca conexões em sentenças adjacentes. Algumas relações ocorrem, em sua maioria, na microestrutura textual, enquanto outras têm a propriedade de serem identificadas na macroestrutura do texto, havendo, também, aquelas que ocorrem tanto na macroestrutura quanto na microestrutura textual.

Mann, Matthiessen & Thompson (1992) apresentam os pressupostos básicos da RST, sendo eles:

1. *Organização*: textos consistem em partes funcionalmente significativas; as partes são elementos de padrões em que elas são combinadas para criar as peças maiores e textos inteiros.

2. *Unidade e coerência*: para que um texto seja reconhecido como tal, a escrita deve criar um senso de unidade global com a contribuição de cada parte. A presença da unidade e coerência é incontroversa, mas há diversos pontos de vista de sua origem.

3. *Unidade e coerência surgem de função imputada*: o texto é percebido como uno e coeso, pois todas as suas partes são vistas como contribuições que visam a um único propósito do autor, ou seja, criadas para atingir um único objetivo.

4. *Hierarquia*: os textos são organizados de tal forma que as partes elementares são compostas em partes maiores, que por sua vez são compostas em partes ainda maiores, até a escala de todo o texto.

5. *Homogeneidade da Hierarquia*: dentro da estrutura relacional, a RST assume homogeneidade, pois há um conjunto de padrões estruturais disponíveis para organizar o texto em todas as escalas, de maior à menor escala.

6. *Composição Relacional*: o padrão estrutural principal no texto multisentencial é relacional, pois um pequeno conjunto de relações altamente recorrentes liga as porções textuais e forma porções maiores. Note-se que a RST não assume que todas as estruturações são relacionais, nem que a estrutura relacional exclui estruturação semântica, nem que todos os padrões são baseados em pares simples. A suposição da RST é que padrões relacionais são fortemente dominantes.

7. *Assimetria das relações*: o tipo mais comum de relação na RST é assimétrico; chamado de relações núcleo-satélite. Nesse caso, um membro de um par de extensões de texto é mais central (do núcleo) e um mais periférico (o satélite).

De acordo Taboada e Habel (2013), um aspecto fundamental da RST é o estatuto relativo de porções textuais. Na maioria das relações, uma extensão é considerada como sendo a parte principal, e a outra é secundária. Elas são chamados de núcleo e de satélite, respectivamente. As relações entre um núcleo e um ou mais satélites são hipotáticas e têm um grau de dependência sintática semelhante ao das orações adverbiais. Algumas relações são paratáticas, consistem em dois ou mais núcleos, com uma relação semelhante à que existe entre as cláusulas coordenadas;

8. *Natureza das relações*: as relações de estruturação de texto são funcionais: podem ser descritas em termos dos efeitos do escritor, suposições do escritor sobre o leitor e certos padrões proposicionais no assunto do texto. As relações de estruturação de texto refletem as opções do escritor de organização e apresentação, e é nesse sentido que uma estrutura da RST é "retórica". Por outro lado, pode-se supor que as relações de estruturação de texto simplesmente representam relações no assunto (por exemplo, de sucessão, causa ou condicionalidade). Estritamente falando, as relações de um texto não se mantêm entre as várias sequências de palavras de que o texto é composto. Em vez disso, as sequências de palavras são realizações de entidades mais abstratas: significados e intenções que são representados por essas sequências de texto. Apesar disso, geralmente, diz-se que relações existem entre porções de texto, mas a distinção entre a entidade abstrata e sua realização sempre permanece.

9. *O número de Relações*: o conjunto das relações retóricas é, em princípio, aberto, de modo que podem surgir relações adicionais. No entanto, a frequência de criação de novas relações é extremamente baixa. As relações podem ser dispostas em uma taxonomia e uma hipótese alternativa pode ser a de que o conjunto de relações usadas numa cultura e situação particulares é traçado a partir de um conjunto universal fixo, possivelmente ainda não totalmente documentado, mas, em princípio, não expandível.

Inicialmente, uma lista de 24 relações foi estabelecida por Mann & Thompson (1988) após a análise de centenas de textos por meio da RST. Posteriormente, essa lista foi expandida para 30 relações por Mann & Thompson (2005). Carlson & Marcu, por sua vez, apresentaram 136 relações (MARCUS *et al.*, 2001, *apud* CUNHA, 2010). Como se pode observar, essa lista não representa um rol fechado e pode ser expandida conforme a necessidade.

Como foi citado, de acordo com Mann, Mathiessen & Thompson (1992), no item 7 – *Assimetria das Relações* –, há relações núcleo-satélite, ou seja, relações em que uma porção

textual é mais central e outra é mais periférica. De acordo com Taboada & Mann (2005), o núcleo é a porção que detém a informação mais importante do texto e que contém as informações essenciais para que o autor atinja seu objetivo. Os satélites, por sua vez, oferecem informações adicionais sobre o núcleo e representam as informações secundárias. Dessa forma, existem esquemas padronizados da RST que indicam os tipos de relação núcleo-satélite e especificam as relações retóricas que ocorrem no texto exprimindo as intenções do produtor por meio de suas escolhas. Quando a relação se estabelece entre um núcleo e um satélite, ela é denominada mononuclear (como mostrado no diagrama 1.2.1, a seguir), por conter uma porção de texto mais central para os propósitos do produtor e que se liga a outra porção de texto, o satélite. Já quando uma relação se estabelece entre dois segmentos de estatuto semelhante, ela é chamada multinuclear (como mostrado no diagrama 1.2.2, a seguir).

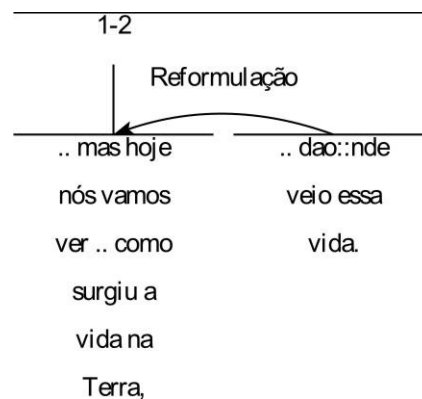


Diagrama 1.2.1 – Relação mononuclear de reformulação

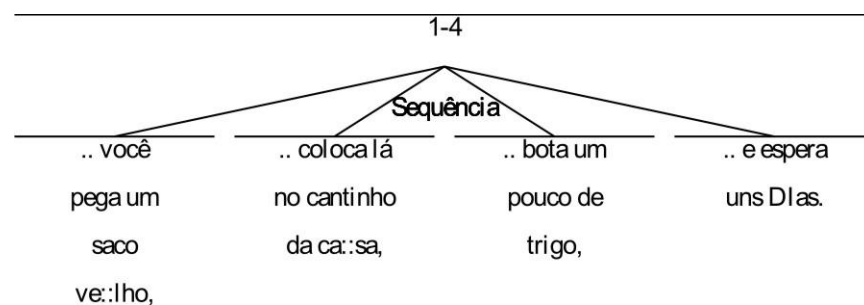


Diagrama 1.2.2 – Relação multinuclear de sequência

Como podemos observar no diagrama 1.2.1, o núcleo é a porção textual mais central para os propósitos do autor, enquanto o satélite apresenta o conteúdo secundário, o qual expressa uma reafirmação, uma paráfrase do que já foi enunciado. A título de exemplificação, a relação de reformulação (restatement) é descrita pela RST da seguinte maneira:

Nome da relação	Restrições sobre N ou sobre S individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante/escritor
Reformulação (Restatement)	Nenhuma	Em N + S: S reformula N. S e N possuem um peso semelhante; N é mais central para alcançar os objetivos do falante do que S.	O ouvinte/leitor reconhece S como reformulação.

Quadro 1.2.1 - Relação Retórica de Reformulação (Restatement) (MANN & TABOADA, 2010)

Já no diagrama 1.2.2, há quatro porções textuais de mesma importância, todas caracterizadas como núcleos. Por isso, são chamadas de relação multinuclear. Essa relação é chamada de sequência, pois apresenta uma sucessão de eventos que não podem permutar ou trocar sua ordem. A relação de sequência é descrita pela RST da seguinte maneira:

Nome da relação	Condições em cada grupo de N	Intenção do falante/escritor
Sequência	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos.	O ouvinte/leitor reconhece as relações de sucessão entre os núcleos.

Quadro 1.2.2 - Relação Retórica de Sequência (MANN & TABOADA, 2010)

Segundo Mann, Matthiessen & Thompson (1992), as definições de relações baseiam-se nos dois seguintes critérios:

1. *Restrições*: conjunto de restrições sobre o núcleo, um conjunto de restrições sobre o satélite, e um conjunto de restrições sobre a combinação do núcleo e do satélite;
2. *Efeito*: efeitos de sentido que o escritor estava tentando produzir ao estabelecer a relação.

Mann & Thompson (1988) afirmam que a definição das relações retóricas consiste em quatro campos: restrições sobre o núcleo, restrições sobre o satélite, restrições sobre a combinação entre núcleo e satélite e sobre o efeito pretendido. A seguir, é possível observar o estabelecimento de algumas dessas relações.

RELAÇÃO NÚCLEO-SATÉLITE			
Relação Retórica	Restrições sobre Satélite ou Núcleo, individualmente	Restrições sobre Núcleo + Satélite	Efeito pretendido pelo Autor
Evidência	em N: o ouvinte/leitor pode não acreditar em N a um nível	A compreensão de S pelo ouvinte/leitor	A crença o ouvinte/leitor em

	considerado por A como sendo satisfatório em S: o ouvinte/leitor acredita em S ou considera-o credível.	aumenta a crença do ouvinte/leitor em N.	N aumenta.
--	---	--	------------

Quadro 1.2.3 - Relação núcleo-satélite (MANN & TABOADA, 2010)

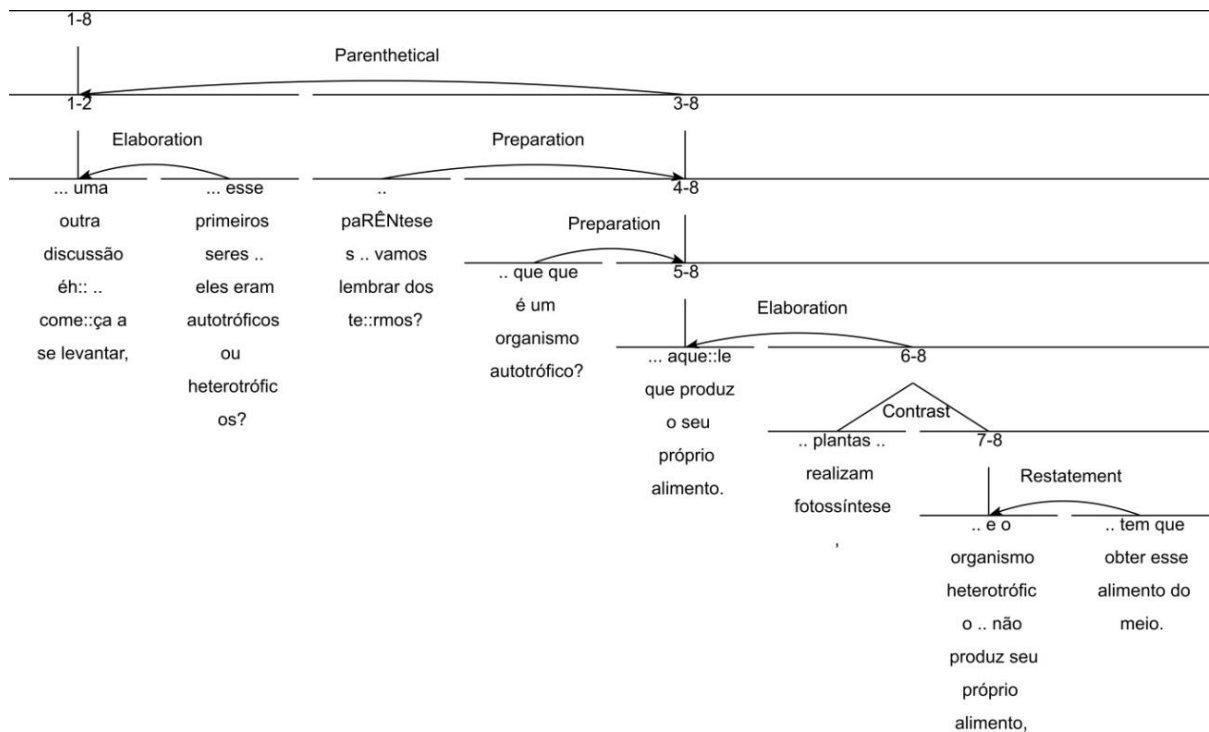
RELAÇÕES MULTINUCLEARES		
Relação Retórica	Condições em cada par de Núcleo	Efeito pretendido pelo Autor
Contraste	Nunca mais de dois núcleos; as situações nestes dois núcleos são (a) compreendidas como sendo as mesmas em vários aspectos, (b) compreendidas como sendo diferentes em alguns aspectos, e (c) comparadas em termos de uma ou mais destas diferenças.	O ouvinte/leitor reconhece a possibilidade de comparação e a(s) diferença(s) suscitadas pela comparação realizada.
Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através de uma relação de Lista.	O ouvinte/leitor reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados.

Quadro 1.2.4 - Relações multinucleares (MANN & TABOADA, 2010)

Consoante Mann, Matthiessen & Thompson (1992), há alguns passos na realização de uma análise por meio da RST. O primeiro passo na análise de um texto é segmentá-lo em unidades. Na RST, devem ser tomadas como unidades de análise unidades que têm alguma integridade funcional, como as cláusulas. Para entendermos melhor esse conceito, Taboada & Habel (2013) afirmam que, na RST, os textos são conjuntos coerentes constituídos de “peças” que se unem por relações retóricas. Essas peças são as cláusulas: duas cláusulas podem estar em uma relação e, como uma unidade, podem se tornar parte de uma outra relação com outra unidade no texto. Essas unidades são chamadas porções, e eles podem ser atômicas (uma cláusula ou uma frase), ou compostas de outras porções. Assim, segundo Taboada (2009), o texto pode ser construído de forma recursiva, com unidades menores, tornando-se parte de unidades maiores.

O próximo passo é identificar e as relações entre as porções textuais, trabalhando de cima para baixo, no modelo *top down*. Mais uma vez, para determinar qual relação se estabelece entre as porções textuais, deve-se verificar se a definição da relação se aplica de maneira plausível. Os núcleos são representados por linhas verticais, às quais se ligam os satélites, conforme já foi apresentado no diagrama 1.2.1. Já se a relação for multinuclear, as porções de texto serão colocadas no mesmo nível e ligadas pelas mesmas linhas, como já foi apresentado no diagrama 1.2.2. Ainda segundo os autores, os esquemas são apenas uma

convenção icônica, mostrando como as unidades e as relações são agrupadas. Para deixarmos mais clara essa noção de hierarquia entre as relações, observemos o diagrama 1.2.3:



Podemos observar, no diagrama 1.2.3, que, ainda que a análise se realize no modelo *top down*, ao fazermos a diagramação, começamos das partes menores (microestrutura textual) à macroestrutura textual.

Como pudemos observar, a RST consiste em uma teoria de caráter funcionalista, que pode ser usada para complementar a compreensão de textos, pois leva-nos a refletir sobre as ideias que as porções textuais expressam. Tendo em vista que a análise deste trabalho é feita com textos falados, vejamos, a seguir, considerações teóricas a respeito da língua falada.

1.3 O Texto Falado

Neste trabalho, optamos por estudar a língua falada, a qual, dependendo das condições de produção, expressa as ideias do falante de uma maneira “menos planejada”. Além disso, o discurso é realizado de forma que estão envolvidos recursos expressivos que têm uma finalidade específica. Urbano (1997, p. 121, *apud* GALEMBECK, 2010, p.121) apresenta que há dois tipos de traços e efeitos expressivos. O primeiro deles está relacionado à expressão de elementos subjetivos e afetivos e ligados, portanto, à subjetividade ou à pessoa do falante. Já

o segundo relaciona-se à intersubjetividade e estão voltados para a interação entre os interlocutores. Galembeck (1997) apresenta algumas considerações a esse respeito:

O problema [...] é a dificuldade em separar, na dinâmica do texto falado, aquilo que está centrado no autor e aquilo que se refere ao relacionamento entre os interlocutores, pois, em qualquer forma de interação, o sujeito só se define como tal em face do outro. Além disso, pode-se verificar que, de forma geral, os recursos expressivos não só exprimem a emoção do falante/escritor, como também visam a despertar o mesmo efeito no ouvinte/leitor. (GALEMBECK, 1997, p.122)

Assim, ao analisarmos a língua falada, vê-se a necessidade de destacar não só a intencionalidade do falante, mas também os efeitos pretendidos por ele com relação ao interlocutor. Ainda de acordo com Galembeck (1997), quanto se trata de aulas, a expressividade flui do componente interpessoal e, nesse caso, busca chamar a atenção dos alunos e procura envolvê-los ao que está sendo apresentado pelo professor.

Segundo Preti (2005), as próprias gravações do projeto NURC/SP revelaram que, mesmo em situações em que se espera uma linguagem culta (em entrevistas, por exemplo), encontrou-se um discurso que se identificava como o do falante urbano comum:

[...] um falante de um dialeto social dividido entre as influências de uma linguagem mais tensa, marcada pela preocupação com as regras da gramática tradicional, e uma linguagem popular, espontânea, distensa. Portanto, essa hipotética *linguagem urbana comum* comportaria oposições como a presença de uma sintaxe dentro das regras tradicionais da gramática ao lado de discordâncias, regências verbais de tendência uniformizadora, colocações dos componentes da frase justificadas pelos elementos prosódicos, como no caso dos pronomes pessoais; abrangeria a precisão de um vocabulário técnico, ao lado da abertura de significados de vocábulos gírios; utilizaria vocábulos raros, de significação precisa, concomitantemente com vocábulos populares de uso constante e de significado aberto. Portanto, os componente desse discurso urbano comum se adequariam às variações de interação a que estão sujeitos os falantes nas cidades grandes [...]. Trata-se, pois, de um dialeto social que atende tanto aos falantes cultos como aos falantes comuns, com menos grau de escolaridade. (PRETI, 2005, p.22, grifo nosso)

Assim, observarmos que, nas elocuições formais aqui estudadas, apesar de se encontrarem em contextos em que se exige uma linguagem culta, há variantes que nem sempre atendem a essa linguagem. Isso demonstra que a língua falada apresenta características específicas.

Enquanto a fala depende dos sons, a escrita depende dos signos, o que traz, segundo Chafe (1994), diferenças primordiais entre elas. Segundo Chafe (1994), a fala apresenta efemeridade das informações, pois embora o som permaneça na mente por um breve período a efemeridade dessas informações é óbvia, se comparada com a da escrita. Além disso, nas

situações típicas de fala o som é limitado espacialmente com um pequeno raio de onde é produzido. Ainda de acordo com Chafe (1994), há também diferenças no tempo. A fala ocorre em uma velocidade que varia de acordo com os falantes e as circunstâncias, mas permanece em um prazo relativamente curto. A espontaneidade também é característica da língua falada. Em uma conversação, o falante deve elaborar novas ideias e novos tópicos rapidamente e, ainda que seus discursos sejam planejados, há espontaneidade por parte dos falantes.

A riqueza da prosódia é outra diferença apontada pelo autor. Segundo ele, a fala explora a prosódia ao máximo, o que é essencial para interpretar as expressões e ideias. Galembeck (2010) apresenta que os recursos prosódicos dividem-se em dois grupos: aqueles de traços prosódicos suprasegmentais – tom, acento, silabação e alongamentos - e aqueles de traços assegmentais – pausas e ordem, por exemplo.

Ademais, a naturalidade também é diferença fundamental entre fala e escrita. Segundo ele, a fala é natural do organismo humano, enquanto a escrita não o é. Outra prova da naturalidade da fala está no fato de que aprendemos primeiro a falar para, depois, escrevermos.

Por fim, Chafe (1994) aponta que a contextualização (copresença dos interlocutores e interação) também é fator intrínseco à fala: o espaço e o tempo em que os participantes se encontram devem ser os mesmos (o que vem mudando com as novas tecnologias, que permitem que os falantes se comuniquem de lugares diferentes por telefone, por exemplo).

Em outros trabalhos, Chafe (1979, *apud* RODRIGUES, 1993, p.21) afirma também que a língua falada é fragmentada. Isso quer dizer que ela é produzida por jatos de fala, unidades de ideia com um contorno entonacional típico de final de oração, limitadas por pausas. Conforme apontado na metodologia deste trabalho, o *corpus* de pesquisa aqui analisado foi segmentado de acordo com essas unidades de ideia, descritas por Chafe.

É claro que a dicotomia apresentada por Chafe (1994) torna-se extremada no sentido de dividir sistematicamente a fala da escrita. Porém seus pressupostos a respeito das características da língua falada são válidos para que possamos entender melhor o funcionamento desta. Segundo Koch (2006), fala e escrita são duas modalidades diferentes de uso da língua, cada uma tem características próprias, mas isso não significa que elas devem ser vistas de forma dicotômica, estanque. Consoante a autora, vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual se situam ao longo de um *continuum tipológico*, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial.

Marcuschi (2000) critica essa visão dicotômica da relação entre fala e escrita. Segundo ele, “postula para a fala uma menor complexidade e uma maior complexidade para a escrita” (MARCUSCHI, 2000, p.28).

Urbano (2006) aponta que a língua falada propriamente dita é uma atividade social verbal de produção de texto, cujo exercício ocorre oralmente por meio de um sistema de sons articuláveis, no tempo real, em contextos naturais de produção, incluídos outros elementos de natureza corporal, que preenchem, em teoria, “todas as condições linguístico-textual-discursivas” concebidas para um texto falado. Ainda de acordo com o autor, ela possui caráter fônico do ponto de vista medial e, do ponto de vista concepcional, ela possui as condições de comunicação, que vão permitir as “estratégias de formulação” e imprimir as “marcas de verbalização” ideais de um texto essencialmente falado.

De acordo com Koch (2006), pressões de ordem pragmática levam o falante, na fala não planejada previamente, a “sacrificar a sintaxe em prol das necessidades de interação” (KOCH, 2006, p.46). Em decorrência disso, encontram-se no texto falado falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções parentéticas, repetições e paráfrases, que funcionam, na maioria das vezes, como estratégias de construção do texto falado, “servindo a funções cognitivo-textuais de grande relevância” (KOCH, 2006, p. 46).

Castilho (1989) menciona três processos de construção do texto falado (e também escrito). O primeiro deles é o princípio de *ativação* que, segundo o autor, é o movimento de seleção de propriedades. No Léxico, a ativação é a escolha das categorias cognitivas e de seus traços semânticos que serão representados nas palavras. A ativação das propriedades semânticas tem o papel de escolher as expressões necessárias à representação da dêixis, da referenciação, da predicação, da foricidade e da conexidade. No sistema discursivo, a ativação seleciona as expressões necessárias à constituição e à hierarquização dos tópicos, à construção das unidades discursivas e sua conexão etc. (CASTILHO, 2011, p. 21). O segundo princípio é o de *reativação*. Segundo o autor, esse princípio é o movimento mental por meio de que rearranjamos as propriedades dos sistemas, retomando a construção do enunciado. Seu fundamento encontra-se no sistema de correção conversacional. A reativação produz no Léxico novas representações das categorias cognitivas. Na Semântica, a reativação provoca a paráfrase, ou recorrência de conteúdos. No Discurso, a reativação abre caminho à repetição dos enunciados para assegurar a coesão do texto, a alteração do eixo argumentativo, etc. Na Gramática, pelo menos dois rótulos têm sido utilizados na literatura para captar os efeitos desse princípio: poligramaticalização e reanálise. A reanálise, dada como um dos princípios da gramaticalização, decorre do princípio de reativação. Reanalisa-se sintagmas e sentenças, o que acarreta mudanças da fronteira sintática, entre outros fenômenos. (CASTILHO, 2011, p.

21). Assim, as estratégias de paráfrase e correção encontram-se no princípio de reativação, apresentado por Castilho (1989). Por fim, o terceiro princípio é o de *desativação*. De acordo com o autor, é o movimento de abandono das propriedades e das palavras que estavam sendo ativadas. Esse princípio mostra que o silêncio é igualmente constitutivo da linguagem. Também esse princípio se assenta nas práticas conversacionais, quando ocorre a chamada “despreferência”, que consiste em verbalizar o que não é esperado, violando-se o princípio de projeção pragmática (CASTILHO, 2011, p. 21-22).

Reordenando as ideias de Oesterreicher (1996, *apud* URBANO, 2006), Urbano (2006) elenca as condições universais da comunicação verbal. A primeira delas é a interação entre pelo menos duas pessoas, face a face ou não; com alternância de intervenção e coparticipação na produção textual, na conversação, ou sem alternância, na interação à distância; com distribuição fixa ou não dos papéis interlocutivos. A segunda é a produção textual dentro de uma “identidade temporal e espacial” na conversação e “ausência de identidade temporal e espacial” na interação não face a face, em que os participantes se encontram mais presentes e ativos ou menos presentes e ativos. A terceira é o “partilhamento de um mínimo de conhecimentos comuns” entre as pessoas envolvidas. A quarta é o “conteúdo”, a “referenciação” de objetos da realidade física, social ou psicológica. A quinta, por sua vez, é a presença de uma “sequência de ações coordenadas” na interação centrada na conversação, a qual é impossível em uma interação que não seja face a face, pois ela ocorre fora de uma identidade temporal e espacial, ou seja, são ações solitárias. Por fim, a última condição universal é a “produção discursiva”, representada por tarefas de “formulação e verbalização”, respeitados os recursos, regras, convenções sociais e condições de comunicação, universais ou particulares.

Além disso, Urbano (2006) também retoma parâmetros ou condições complementares da comunicação verbal apresentados mais tarde por Oesterreicher (1997, *apud* URBANO, 2006). São eles: o parâmetro da situação “face a face” ou de “separação” espacial e/ou temporal dos interlocutores; o parâmetro de “proximidade ou distância das pessoas ou objetos mencionados no discurso”, com relação ao *ego-hicnunc* do locutor; intimidade/familiaridade dos interlocutores; afetividade/participação emocional dos interlocutores; cooperação verbal ou não verbal (postura corporal, atenção, reação etc.); a inserção ou implantação da enunciação no contexto situacional e de atuação; a dialogicidade; a espontaneidade ou formalidade que se vincula à comunicação; à privacidade ou publicidade do discurso e à dispersão ou fixação temática.

A fim de ilustrarmos as condições universais e complementares da comunicação verbal apresentadas, tomemos nosso *corpus* de pesquisa: é composto por aulas no ensino

superior, em que se espera um alto grau de formalidade. Há pouca interação que parta dos alunos com relação ao professor, pois o primeiro tem a função contextual de iniciar/apresentar conteúdos. Há uma identidade temporal e espacial, uma vez que a aula é presencial e há uma sequência de ações coordenadas, especialmente quando os alunos levantam questionamentos que devem ser respondidos pelo professor, que procura respeitar as regras e convenções gramaticais adequadas àquele contexto. A intimidade/familiaridade, bem como a afetividade/participação dos interlocutores é pouco observada, já que se trata de uma aula, em que existe uma hierarquia entre locutor/interlocutor (professor/aluno). Por isso, espera-se um certo grau de formalidade e pouca dialogicidade. Por fim, há publicidade no discurso e fixação no eixo temático.

Como já foi citado, as estratégias de formulação fazem parte da construção do discurso, sendo elas indispensáveis para que haja coesão e coerência na interlocução. Há diversas estratégias usadas pelos falantes e suas funções são várias: corrigir um ato discursivo mal formulado, reformulá-lo de maneira diferente, quebrar uma determinada entonação para que o ato se reinicie, inserir novos tópicos, quebrando a sequência temática já estabelecida e retomando-a novamente etc. A seguir, vejamos, especialmente, as estratégias de formulação que serão estudadas neste trabalho: a correção e a paráfrase.

1.3.1 As Estratégias de Formulação

Formular um texto significa produzi-lo a fim de que ele se torne coerente e compreensível ao interlocutor. Mais do que isso, é tentar fazer com que esse interlocutor seja capaz de interpretar o que se diz. Nesse caminho entre locutor-mensagem-interlocutor, pode haver alguns percalços, como falhas ou “erros” que precisam ser reformulados. Koch (2006) considera que esses fenômenos não são erros propriamente ditos, mas discontinuidades na progressão textual, decorrentes da simultaneidade entre planejamento e verbalização. Para a autora, no ato da interação imediata ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe, obrigando o locutor a sacrificar a sintaxe em prol das necessidades de interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também inserções, repetições e paráfrases, que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância. Assim, para que seja entendido, o falante utiliza-se de algumas estratégias específicas, chamadas de estratégias de formulação e reformulação.

1.3.1.1 A correção

Conforme afirmam Fávero, Andrade & Aquino (1999), no momento da fala, pode haver “problemas” de processamento de linearização e “problemas” de formulação. De acordo com as autoras, corrigir é produzir um enunciado linguístico (enunciado reformulador – ER) que reformula um anterior (enunciado fonte – EF), considerado errado pelo interlocutor.

Barros (1993), com base em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, *apud* BARROS, 1993), mostra que a correção pode ser de dois tipos: a reparação e a correção propriamente dita. Na reparação, há a correção de uma infração conversacional: são reparações de “erros” no sistema de tomada de turnos. As regras conversacionais estabelecem que deve haver pelo menos uma troca de falante na conversação e que, em qualquer turno, fala um de cada vez; mas se, por exemplo, um participante do diálogo fala o tempo todo e não cede a palavra aos demais, ele pode sofrer reparações do(s) outro(s) falante(s). No *corpus* de nosso trabalho, a reparação não será considerada, uma vez que ele é constituído de aulas, é um *corpus* assimétrico, o que se pressupõe baixa dialogicidade, quase uma impossibilidade de que haja a reparação por parte dos alunos à fala do professor, que expõe o conteúdo.

Quando a correção não infringe regras conversacionais, ela é chamada simplesmente de correção. As correções podem anular um EF que é substituído (infirmação) ou corrigir parcialmente o EF (retificação). Elas podem ser exemplificadas a seguir, em ocorrências retiradas de nosso *corpus* de pesquisa:

(1)
 .. *peessoal a todo momento nós podemos produzir cana,*
 .. *a todo momento produzimos # .. cana de açúcar/ .. ou melhor o álcool.*

(2)
 .. *vocês acham que duas semanas é tempo POUCO?*
 .. *pra entregar/ pra fazer e entregar .. o relatório?*

A ocorrência (1) apresenta uma infirmação: uma anulação do EF “cana de açúcar” para que o ER “o álcool” seja introduzido, já que esta última seria a informação correta. Já na ocorrência (2), o falante apenas troca parte do seu EF, adicionando uma informação por meio do ER. Inicialmente, o falante cita somente a ação de entregar um relatório, mas corrige seu enunciado, adicionando a ação de também fazer esse relatório. Vemos que o EF foi modificado apenas parcialmente, mas não anulado. Nesse caso, temos uma retificação.

Ademais, as correções podem ser marcadas por aspectos linguísticos (fonético-fonológico, lexical ou morfosintático) e/ou enunciativos (com modalização epistêmicas ou marcas prosódicas formais, por exemplo).

Observemos os exemplos a seguir:

(3)

*.. por exemplo .. nós hoje em dia não encontramos na nossa **populaçon/população** perdão ... as variações assim .. GRA::Ndes,*

(4)

*.. nós vamos ter que fazer re/éh:: recorrer .. ao agente molhante, .. pra então .. **chama::r/facilita::r** .. a molhabilidade dessas partículas.*

(5)

*.. porque **nossos vós/ nosso avós** tinham mais .. filhos do que hoje,*

(6)

*.. e daí **observou/ficou observando**,*

Na ocorrência (3), o falante troca seu EF por um ER devido à troca de sons nas palavras: ao invés de utilizar o ditongo decrescente /sãw/, do vocábulo /po.pu.'la.sãw/, ele utiliza o som vocálico nasal /sõ/, formando, erroneamente, o vocábulo /po.pu.'la.sõ/. Na ocorrência (4), troca-se o EF por um ER por questões lexicais: o falante prefere utilizar o termo “facilitar” para alcançar os efeitos de sentido pretendidos. Em (5), a troca se dá por uma questão morfosintática: o falante percebe o erro ao dizer “nossos vós” e troca pela forma correta gramaticalmente “nossos avós”. Em (6), vemos uma correção de aspecto enunciativo: o EF fonte mostra que um sujeito observou determinado objeto/fenômeno em um momento específico (ideia essa que é expressa pela perfectividade do verbo), mas o falante insere um EF, mostrando que, na verdade, esse sujeito participou de um processo de observação mais longo e repetidamente (ideia expressa pela locução verbal em que há um gerúndio), o que interfere diretamente na informação dada.

As correções também podem ser marcadas de diversas maneiras. De acordo com Barros (1993), recursos prosódicos como pausas, prolongamentos de vogais e interrupção lexical seguida ou não de repetição são estratégias comuns para a marcação da correção e asseguram ao falante o tempo necessário à reformulação. Ademais, repetições e certas expressões verbais também marcam as correções, fornecendo pistas para que o interlocutor

perceba a intenção do falante ao corrigir o EF. Isso pode ser observado na ocorrência (1), em que se usa o termo “ou melhor”, e na ocorrência (7), em que se usa a expressão “não”, seguido de uma repetição. Ainda de acordo com Barros (1993), essas expressões assumem papel na interpretação de uma conversação. A autora também expõe que há o que se chama de correções atenuadas: correções com ausência de marcadores de quaisquer tipos, visando apenas a precisar as opiniões e sentimentos do falante ou mesmo aquelas que se aproximam da paráfrase pois, mais que corrigir, reforçam a intenção do locutor.

Além disso, de acordo com Fávero (2005), as correções apresentam a função de caráter interacional, buscando cooperação, intercompreensão e estabelecimento de relações de envolvimento entre os interlocutores. Assim, o falante realiza correções a fim de evidenciar uma dada posição conveniente a ele, adequar sua fala, buscar a atenção ou o interesse de seu interlocutor. Assim, podem ocorrer, também, autocorreções autoiniciadas – processadas pelo próprio falante no mesmo turno ou em turno diferente –; autocorreções heteroiniciadas – processadas pelo interlocutor –; ou heterocorreções autoiniciadas – o falante inicia a correção, que é efetivada pelo interlocutor, aceitando a reformulação.

As correções apresentam a função geral de caráter interacional, no que diz respeito à busca de cooperação, intercompreensão e ao estabelecimento de relações de envolvimento entre os interlocutores. (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 1999, p. 72)

Os exemplos apresentados por Fávero (2005, p.148) ilustram a autocorreção heteroiniciada (7) e a heterocorreção autoiniciada (8):

(7)

L1 *aquele seu amigo::: Luís que está estuda:: ndo economia*

L2 *não não é economia...*

L1 *ah é... é direito... então ele estava dizendo que... a profissão exige dedicação*

(FÁVERO, 2005, p.148, Conversação espontânea)

(8)

L1 *estava na biblioteca procurando um livro... a Eneida de **Horácio**... não... não...*

L2 *de Vergílio*

L1 *sim... sim de Vergílio*

(FÁVERO, 2005, p.148, Conversação espontânea)

Fávero (2005) também afirma que, na correção, o locutor depara-se com um problema captado após sua formulação (problema este que já foi manifestado textualmente) e dá-se uma reformulação de aspecto retrospectivo, ou seja, só se pode corrigir algo que já foi expresso.

Barros (1993) mostra que o EF pode ser totalmente verbalizado, parcialmente verbalizado ou apenas projetado, como podemos observar a seguir:

(9)

.. e aí as pessoas .. começa::ram/ .. e:: a partir desse momento .. já começou uma le::va de cientistas .. a tentar descobrir que maneira que existe uma vida,

(10)

*.. vo/ a gente vai esmiuçar isso bonitinho,
.. e eu vou explicar .. pra vocês.*

(11)

*.. nós de pele branquinha ia morrer tudo,
.. as pessoas **de/da raça negra** .. sobrevivem,*

Em (9), o EF “e aí as pessoas .. começa::ram” é verbalizado totalmente, para depois ser corrigido, sendo que o sujeito inicial (as pessoas) é trocado por outro (uma leva de cientistas). Em (10), há um enunciado parcialmente verbalizado, uma interrupção lexical, em que o vocábulo “vou” é interrompido para que o sujeito seja trocado: o professor se isenta do papel de “esmiuçar” o conteúdo, atraindo para essa ação seus alunos, convocando-os a exercer essa atividade junto dele, ao utilizar o ER “a gente vai”. Em (11), há um enunciado projetado, pois no EF o falante projeta algum vocábulo neutro (*de pele* negra, por exemplo), e depois corrige, substitui pela preposição *da*, no feminino, a fim de utilizar o ER “de raça negra”.

A autora também descreve que se pode corrigir um elemento em diferentes graus semânticos que ligam o EF ao ER. Quando a correção é total, nega-se o EF, afirmando-se o ER, como em (7), e, quando a correção é parcial, tem-se uma forma atenuada de correção, em que não se nega o elemento anterior e apenas se amplia ou restringe semanticamente esse termo, como ocorre em (2). Nesses casos, os quais chamamos de correção parcial, é comum haver a confusão com a estratégia de paráfrase, devido à aproximação semântica.

A correção apresenta a mesma estrutura básica da paráfrase (um enunciado fonte é substituído por um enunciado reformulador), porém podemos comparar as diferentes intenções do falante ao introduzir em seu texto oral uma correção e uma paráfrase. Sabemos que a diferença maior entre essas duas estratégias de reformulação está na aproximação semântica do EF e do ER: enquanto na correção tem-se o objetivo de reelaborar o discurso, torná-lo mais “adequado”, assegurando a compreensão no diálogo, na paráfrase também se procura assegurar a intercompreensão, porém há uma relação de equivalência total ou parcial, com traços semânticos comuns. Apesar disso, conforme apresenta Barros (1993), nem sempre

é possível distinguir essas duas estratégias. Pode haver, como já foi citado, graus de equivalência semântica entre os enunciados. A autora exemplifica com a seguinte reformulação:

(12)

*L1 eu:: disse a ela que ela ah ela ainda não se
conhecia ela ainda não tinha se percorrido*
(BARROS, 1993, p.138, linhas 594-596)

Nesse caso, consoante a autora, pode-se reconhecer tanto uma correção quanto uma paráfrase, uma vez que há uma relação de diferença (não basta apenas “conhecer” a si, mas ter consciência de suas potencialidades, “percorrer-se”) e também de proximidade semântica, *dada pela contiguidade do sentido da metonímia “percorrer-se para conhecer-se”* (BARROS, 1993, p.138). Assim, é melhor reconhecer que há uma reformulação em que se neutralizam as oposições entre correção e paráfrase.

1.3.1.2 A paráfrase

Diferentemente do que acontece na correção, na paráfrase o EF é *matriz para movimentos semânticos de especificação ou generalização, expressos pelo enunciado-reformulador, que determinam uma progressão textual, gerando novos sentidos.* (FÁVERO; ANDRADE & AQUINO, 2006, p. 260)

É importante destacar que, na paráfrase, há equivalência semântica entre as duas porções textuais, ou seja, o satélite apresenta um conteúdo que procura estabelecer uma equivalência de sentido entre ele e o núcleo. Segundo Hilgert (1989, *apud* HILGERT, 1993) a paráfrase é uma

“...atividade linguística de reformulação por meio da qual se estabelece, entre um enunciado de origem e um enunciado reformulador, uma relação de equivalência semântica, responsável por deslocamento de sentido que impulsiona a progressividade textual”. (HILGERT, 1989, p.114, *apud* HILGERT, 1993, p. 106).

Assim, na paráfrase, há sentidos equivalentes, enquanto na correção pode haver contraste entre as ideias ou a busca por adequação discursiva. Em ambos, há retomada de um segmento já formulado, o que pressupõe descontinuidade e problemas de formulação.

Consoante Galembeck & Takao (2001), “a paráfrase ocorre em textos conversacionais, devido ao envolvimento entre os falantes, pois o interlocutor busca situar a informação no universo mental do ouvinte para que o enunciado transmita um conteúdo claro e preciso.” (GALEMBECK & TAKAO, 2001, p.90)

De acordo com Hilgert (1993), assim como na correção, na paráfrase também pode haver marcadores de reformulação, seja por uma expressão verbal, por um paralelismo sintático ou por uma manifestação suprasegmental ou paralinguística, como a pausa, a hesitação, a mudança de ritmo na articulação, a diminuição da altura ou do volume de voz. O autor também ressalta que as relações parafrásticas podem ser focalizadas sob o aspecto distribucional, o aspecto operacional e a semântica das relações parafrásticas.

Quanto à distribuição dos constituintes das relações parafrásticas, vemos que elas podem ocorrer imediatamente depois da matriz – ou EF – ou podem se manifestar somente mais adiante na sequência textual e, entre o EF e o ER, insere-se um segmento textual mais ou menos longo. No primeiro caso, temos paráfrases adjacentes e, no segundo, paráfrases não adjacentes, como podemos observar nas ocorrências a seguir, retiradas de nosso *corpus* de pesquisa.

(13)

*.. mas hoje nós vamos ver .. como surgiu a vida na Terra,
.. dao::nde veio essa vida.*

(14)

- 1 *.. cientificamente essa teoria ela não é aceita.*
- 2 *.. até a idade mé::dia por aí::,*
- 3 *... quando começou a revolução cultura::l,*
- 4 *.. industria::l,*
- 5 *.. e toda aquela/aquela parte do::/dos grandes filósofos,*
- 6 *.. essa teoria era o que .. permanecia .. pra igreja:: .. né,*
- 7 *.. e era a igreja que comandava todas,*
- 8 *.. #falava em ... criacionismo.*
- 9 *.. só .. que alguns .. pesquisadores .. éh:: .. não admitiam isso,*

No exemplo (13), a paráfrase adjacente tem uma função local no desenvolvimento do texto, enquanto, em (14), a paráfrase não adjacente estrutura a conversação num nível mais abrangente: o falante inicia o enunciado dizendo que cientificamente a teoria não é aceita; depois muda o foco informacional, retomando a ideia inicial ao final, dizendo que “alguns pesquisadores não admitiam isso” (a teoria do criacionismo). Ainda de acordo com Hilgert

(1993), as paráfrases adjacentes exercem funções locais na composição da trama conversacional, resolvendo tanto problemas de natureza especificamente interacional quanto problemas determinados pelo desdobramento temático-argumentativo do texto e pela busca de adequação vocabular na construção de enunciados. Já as paráfrases não adjacentes funcionam como estruturadoras de tópicos conversacionais mais longos e abrangentes, na medida em que asseguram unidade a uma abordagem temática, demarcam diferentes etapas de seu desenvolvimento e lhe dão a conclusão necessária.

“Todas essas atribuições convergem para definir uma função geral das relações parafrásticas com paráfrases não adjacentes: realizar uma atividade linguística dominante em relação a outras consideradas subsidiárias na construção de um tópico. Quando visam a concluir o desenvolvimento de um tópico, apresentam-se, normalmente, na forma de resumos.” (HILGERT, 1993, p.117)

Assim, as paráfrases não adjacentes, atuando numa estrutura textual maior, assumem diversas funções importantes para a construção textual.

Quanto à operacionalização das relações parafrásticas, Hilgert (1993) aponta que pode haver autoparáfrases autoiniciadas, autoparáfrases heteroiniciadas, heteroparáfrases autoiniciadas e heteroparáfrases heteroiniciadas, como é possível observar nos exemplos⁵:

(15)

- 1 .. *os seres vivos eles surGI::am .. a partir da matéria inorgânica,*
 2 .. *ou matéria orgânica,*
 3 .. *matéria viva .. morta .. okay?*
 4 .. *matéria .. que morreu.*

(16)

- 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*
 (HILGERT, 1993, p.118, linhas 573-578)

(17)

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

⁵ Como em nosso *corpus* há poucos diálogos, por se tratar de aulas, os exemplos (13), (14) e (15) foram extraídos de Hilgert (1993, p.118-120).

L2 *precisamos qualidade né?*

L1 *é exato*

(HILGERT, 1993:119, linhas 612-614)

(18)

L1 *(uma)de no::vê... 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, 1987:136, linhas 01-09, apud HILGERT, 1993:119)

O exemplo (15) apresenta uma autoparáfrase autoiniciada, mais recorrente, de acordo com as pesquisas já realizadas, no tipo de texto que analisaremos aqui nos diálogos em geral. De acordo com Hilgert (1993), elas visam, precisamente, a garantir ao ouvinte a compreensão dos enunciados, a qual poderá, por exemplo, exigir do falante paráfrase que definam noções e conceitos, precisem ou explicitem uma unidade de sentido, proponham ou enfatizem soluções, sublinhem pertinências temáticas ou procedem à adequação vocabular. Nesse caso, temos o professor elucidando o conceito de matéria inorgânica, que equivaleria à matéria morta. Ainda de acordo com o autor, esse tipo de paráfrase tem maior incidência em turnos longos, em textos conversacionais com poucas alternâncias de turnos e poucos sinais/interrupções do ouvinte; por isso, Hilgert (1993) afirma que elas exercem, nesse sentido, uma função preventiva ou profilática na evolução do texto.

O exemplo (16) apresenta uma autoparáfrase heteroiniciada. Vê-se que o parafraseamento foi iniciado pelo interlocutor de L1, com a hesitação, a qual pode ser observada pelas expressões “né?”, “você não acha?”. A partir da hesitação de Doc., L1 retoma seu turno parafraseando o EF.

Já o exemplo (17) apresenta uma heteroparáfrase autoiniciada, pois L2 parafraseia o EF de L1 e o faz por sua própria iniciativa.

Por fim, em (18), temos uma heteroparáfrase autoiniciada, uma vez que, conforme mostra Hilgert (1993), L1 e L2 vinham conversando a propósito do número de filhos de cada uma, quando o Doc. intervém com a pergunta dirigida a L1 e, tendo esta demorado demasiadamente para tomar o seu turno e dar início à resposta, L2, provavelmente entendendo que L1 não houvera compreendido o enunciado do Doc., reformulou a pergunta desta, retomando a mesma ideia com outras palavras. Chama-se esse caso de heteroparáfrase heteroiniciada porque quem moveu L2 a tomar a iniciativa da paráfrase foi L1, na medida em que demorou para responder a pergunta lançada por Doc.

Com relação à semântica das paráfrases, pode haver graus de equivalência semântica entre EF e ER e essa relação pode ser minimamente perceptível, somente num quadro de conhecimentos extratextuais comum aos interlocutores, ou pode ser extremamente perceptível, como nos casos de pura repetição. Assim, Hilgert (1993) demonstra que é possível que uma paráfrase tenha equivalência semântica forte com a matriz ou equivalência semântica fraca, o que leva à constatação de que, no nível semântico, o parafraseamento é um deslocamento de sentido, que pode se manifestar do geral para o específico (ex. (19)) ou do específico para o geral (ex. (20)).

(19)

- 1 ... então ele/ele fez o que nós chamamos de **esterilizar o caldo** .. né?
- 2 .. **então ele ferveu ali,**
- 3 .. **e aquele caldo ficou sem nenhu::m/sem nenhu::m microorganismo ali.**
- 4 .. **só o caldo mesmo,**
- 5 .. **o calor matou tudo.**

(20)

- 1 .. **alguém já viu uma bactéria no microscópio aqui?**
- 2 .. **já teve a oportunidade de ver?**
- 3 .. **daqui a pouco tem uma foto.**
- 4 .. **mas você vê assim entendeu?**
- 5 .. **ponti::nhos lá::,**
- 6 .. **ai você vê lá .. protozoários se mexe::ndo,**
- 7 .. **enfim .. ele viu .. microorganismos,**

No exemplo (19), em que há um deslocamento semântico geral para o específico, observamos o que é chamado, segundo Hilgert (1993), de paráfrase expansiva, uma vez que, para que se especifique o EF, é necessária uma expansão do ponto de vista sintático e lexical. Inicialmente, o professor utiliza no EF o termo “esterilizar o caldo” e, depois, o parafraseia, especificando minimamente no que consiste essa esterilização. Com isso, há uma expansão lexical bastante clara. Ainda à luz de Hilgert (1993), as paráfrases expansivas têm a função de dar explicações definidoras de matrizes abstratas ou explicitar informações contidas na matriz, geralmente por meio de exemplificações.

Por outro lado, quando há um deslocamento semântico do específico para o geral (ex. 20), temos uma paráfrase redutora, uma vez que há condensação sintático-lexical na atividade parafrástica. O autor cita diferentes tipos de microorganismos (bactérias, “pontinhos”, protozoários...) e, depois parafraseia o EF, marcando sua paráfrase com “enfim” e apresentando o elemento condensado: “microorganismos”. Segundo Hilgert (1993), as

paráfrases redutoras conferem uma denominação adequada, mais simples ou abrangente a uma formulação complexa que esteja na matriz ou resumir o conjunto de informações que a matriz contém.

Além disso, consoante o autor, a mesma dimensão textual da matriz pode ser mantida na paráfrase, apesar dos movimentos semânticos já expostos. Nesse caso, têm-se as paráfrases paralelas, como é possível observar em (21):

(21)

- 1 .. *eles vi::am os animais .. éh:: nascerem,*
 2 .. *mas eles queriam saber daonde surgiu o primeiro digamos assim,*
 3 .. *daonde veio o primeiro*

No caso da ocorrência (21), em que há paráfrase paralela, é mais difícil perceber os deslocamentos de sentido, ainda que a paráfrase pareça ter uma função semântica sobressalente em relação à matriz, isto é, “caso esta não atenda às exigências de objetividade e clareza significativas para levar a bom termo a realização da atividade comunicativa, aquela assegura, com alguma nuance a mais, a qualidade semântica exigida para esse fim” (HILGERT, 1993:125). No exemplo (21), vemos que o falante reafirma o elemento “surgiu”, presente no EF, por meio do elemento “veio”, presente no ER. É clara a maior aproximação semântica, pois o verbo “surgir” liga-se semanticamente ao verbo “vir”: um movimento que “traz determinado objeto/ser à realidade próxima do indivíduo”. Nesse caso, a aproximação semântica é forte, e a paráfrase é direcionada no sentido de maior adequação vocabular ou mesmo para apresentar maior precisão terminológica. No exemplo (21), há uma outra necessidade: a paráfrase simplesmente concorre com o EF para expressar um conceito para o qual o enunciador não encontra uma formulação específica.

Galembeck (1997) destaca que as paráfrases paralelas também têm valor expressivo. Segundo ele, as paráfrases possuem um alto poder de reforço e ênfase, pois nelas confluem elementos sintáticos, léxicos e prosódicos. Essa convergência a elas confere um grande valor expressivo, que se soma à função contextualizadora.

Assim, entendemos que a paráfrase tem importante papel na construção textual e é instrumento bastante útil para que o falante atinja seus propósitos de comunicação. Como pudemos observar, as estratégias de reformulação textual que serão aqui estudadas são bastante parecidas, apesar de diferirem quanto à aproximação semântica do EF e o do ER. Dessa forma, considerando o que até aqui foi exposto, façamos a análise do *corpus* de

pesquisa, procurando entrelaçar as teorias abordadas, a fim de atingirmos nossos objetivos gerais e específicos, apresentados no capítulo I.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Coleta e Transcrição do *Corpus*

A pesquisa foi realizada a partir de elocuições formais do *corpus* de pesquisa do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná).

Os informantes da pesquisa são professores universitários de Maringá (PR) que nasceram na cidade ou residem nela há mais de 10 anos. As gravações foram feitas durante aulas, motivo pelo qual se espera alguma formalidade nos textos. Outras características que devem ser destacadas nesses textos são os papéis e a posse do turno fixados previamente (KOCH & SOUZA e SILVA, 1996). Por isso, há poucas marcas de interação, o professor em geral responde a perguntas feitas pelos alunos. Esses textos também têm um início bem marcado com a apresentação dos objetivos da aula, bem como um encerramento no qual os objetivos da aula seguinte são antecipados. Além disso, podem ser encontrados marcadores “meta-pedagógicos” como *certo?* e de referência ao saber já internalizado pelos alunos ou pela audiência.

A transcrição foi feita alfabeticamente seguindo-se um padrão baseado nas normas do projeto NURC (PRETI, 1993: 11-12) com algumas adaptações (esse padrão pode ser encontrado no Anexo A deste trabalho). Os textos foram segmentados em unidades de entonação. Segundo Chafe (1987), a fala espontânea não é produzida em um fluxo contínuo, mas em uma série de breves jorros que expressam a informação que está sendo focalizada pela consciência no momento da enunciação. Esses jorros são chamados por Chafe de unidades de entonação. Para a identificação dessas unidades, Chafe propõe três critérios:

- entonação: a maior parte das unidades termina com um contorno típico de final de oração;
- pausa: a separação entre as unidades é feita por uma breve pausa;
- sintaxe: há uma tendência para as unidades corresponderem a orações simples.

Esses critérios podem ser observados no exemplo a seguir:

*.. estudar é uma coisa prazerosa,
.. agora ESCREVER já:: ... faço por obrigação e pressionado.*

Ambas as unidades se iniciam por pausa e têm a estrutura de uma oração. A primeira unidade tem curva entonacional estável, representada pela vírgula. A segunda unidade, por sua vez, tem entonação descendente, típica de final de oração, representada pelo ponto.

Chafe ainda faz duas observações importantes a respeito da identificação das unidades. A primeira é que nem sempre os três critérios aparecerão simultaneamente em uma unidade. A segunda é que nenhum dos três critérios é suficiente para identificar uma unidade, pois não se deve esperar que um fenômeno cognitivo se manifeste mecanicamente por meio de fenômenos linguísticos.

Por fim, o *corpus* é composto de 5 aulas de cerca de 1 hora de duração cada (a mais curta tem 55 minutos; a mais longa tem 1h20). As aulas são das disciplinas de Biologia, Farmácia, Matemática, Geografia e Psicologia. Após a transcrição, contabilizaram-se 52.323 palavras e 7.112 unidades de entonação.

2.2 Software Utilizado para a Elaboração dos Diagramas

Para elaborar os diagramas arbóreos que representam graficamente as relações retóricas, utilizou-se o programa RSTTool, versão 3.11, de Mick O'Donnel, disponível para *download* no *site* www.wagsoft.com. O programa foi desenvolvido especialmente com a finalidade de facilitar a diagramação da estrutura retórica de textos. Criam-se duas listas de relações, as multinucleares e as do tipo núcleo-satélite. Então, segmenta-se o texto cujo diagrama será elaborado e traçam-se os esquemas que representam os tipos de relações entre as porções de texto, designando-se, em seguida, as relações.

Foram usadas as seguintes interfaces do programa:

1. Segmentação de texto: para marcar os limites entre os segmentos textuais;

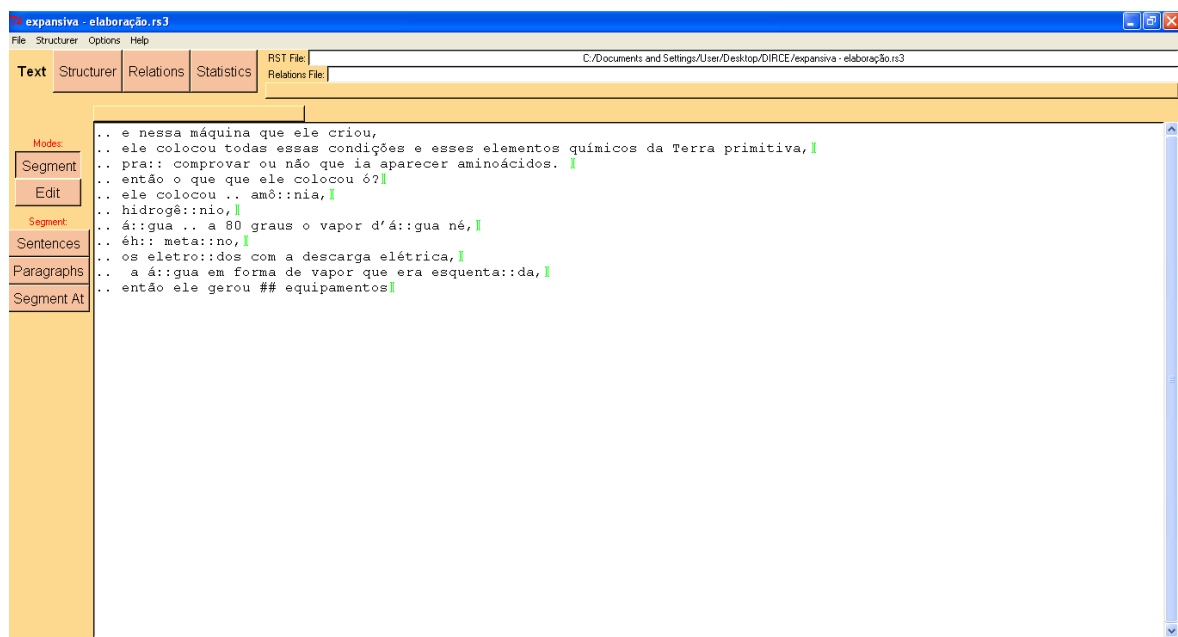


Figura 2.2.1 – Segmentação de texto

Nessa interface, um texto em formato *.txt* é importado e, usando-se a ferramenta de segmentação, separam-se as unidades de entonação, conforme se pode observar na figura 2.2.1 pelas marcas ao final de cada linha.

2. Estruturação de texto: para marcação das relações estruturais entre tais segmentos;

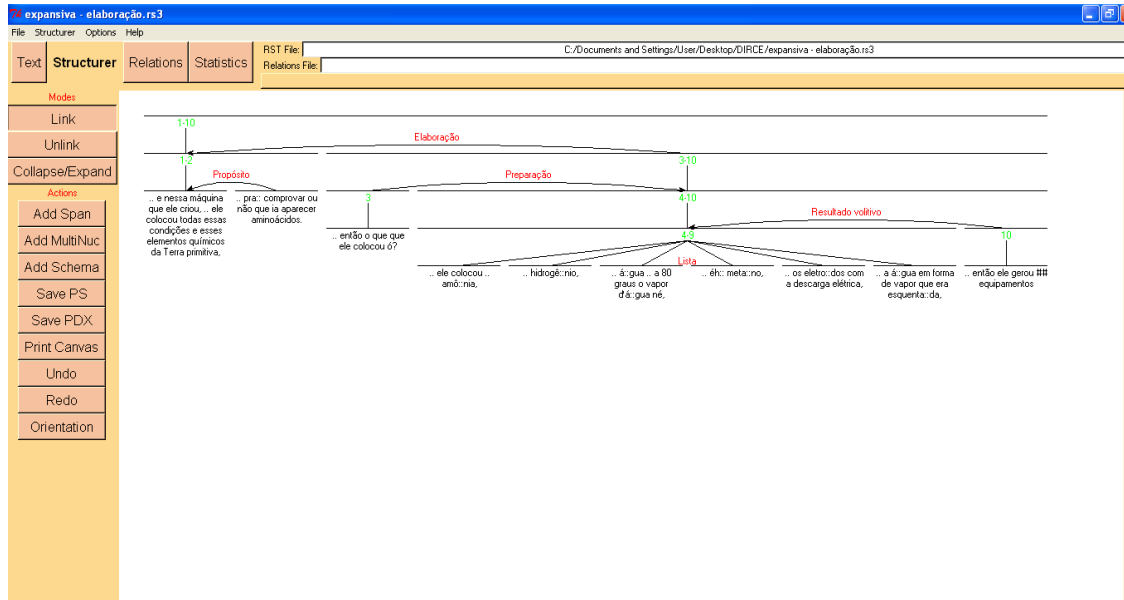


Figura 2.2.2 – Estruturação de texto

Nessa interface, uma porção textual é ligada à outra e seleciona-se a relação retórica que se estabelece entre ambas. Com isso, têm-se as estrutura arbóreas, que facilitam a análise de textos pela RST.

3. Editor de relação: para manutenção do set de relações discursivas e esquemas;

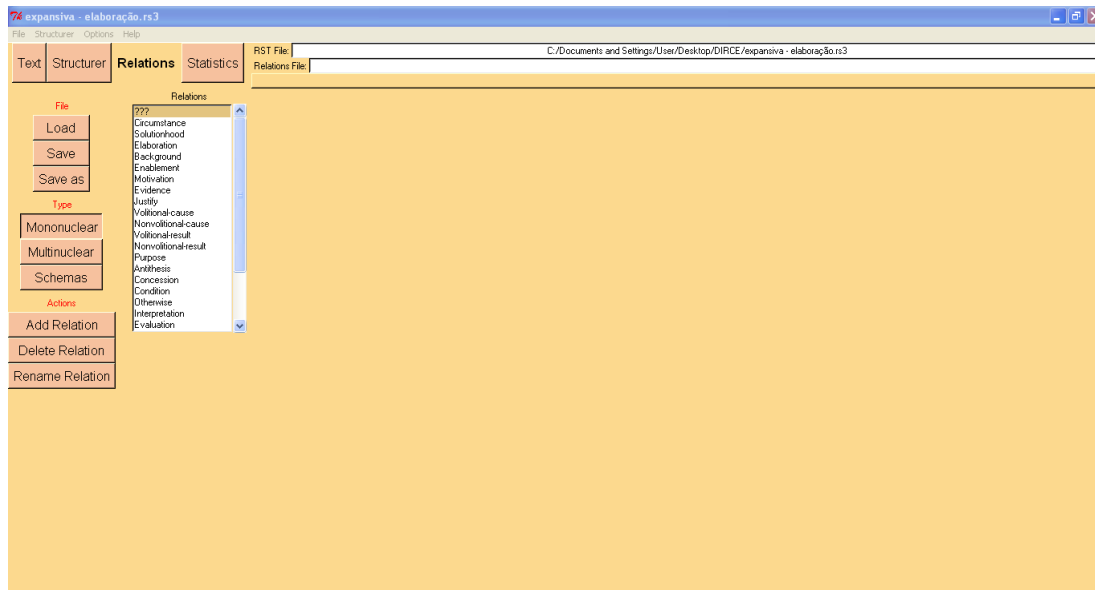


Figura 2.2.3 – Editor de relação

Nessa interface, relações retóricas são adicionadas para serem usadas na estruturação de texto.

Por fim, o trabalho pode ser salvo em formato .rs3, para ser modificado posteriormente, ou o diagrama pode ser captado para ser usado como uma imagem.

CAPÍTULO III – DADOS E ANÁLISE

Após termos localizado as ocorrências do *corpus* de pesquisa que apresentam correção e paráfrase, verificamos regularidades quanto ao uso de relações retóricas, cujos estabelecimentos, na maioria das vezes, dependiam das características das paráfrases e correções encontradas. Neste capítulo, mostraremos qual a frequência de ocorrências que apresentaram correção e paráfrase, com vistas a demonstrar suas características, bem como exemplos que as comprovem. Apresentaremos também as relações retóricas encontradas nessas ocorrências.

3.1 Paráfrase

No *corpus* de pesquisa, foram encontradas 142 ocorrências que apresentavam a estratégia de paráfrase ocorrências (em um universo de 7.112 unidades de ideia). Como já se observou anteriormente neste trabalho, a estratégia de paráfrase pode apresentar diferentes características, dependendo da forma como ela é construída pelo falante. De início, vimos que as paráfrases podem ser adjacentes ou não adjacentes, ou seja, o ER pode estar logo depois do EF - sendo considerada, então, uma paráfrase adjacente - ou o ER pode estar mais adiante do EF, uma vez que o falante pode interromper o EF, inserir outras porções de texto e, depois, inserir o ER – sendo considerada, então, uma paráfrase não adjacente. O quadro a seguir apresenta o número e a porcentagem de paráfrases adjacentes e não adjacentes encontradas no *corpus*:

	Nº	Frequência das ocorrências
Paráfrases adjacentes	85	59,9
Paráfrases não adjacentes	57	40,1
TOTAL	142	100

Quadro 3.1.1 – Adjacência das paráfrases

Verificamos que a maioria das paráfrases encontradas no *corpus* de pesquisa eram paráfrases adjacentes. Apesar disso, a quantidade de paráfrases não adjacentes também foram significativas. Quando o falante utilizava uma paráfrase adjacente, sua intenção parecia sempre a de reforçar o que foi dito - a fim de que os alunos memorizassem aquela informação - ou mesmo apresentá-la de outra forma, como pode ser observado no exemplo a seguir:

(22)

- 1 .. sendo que a fase interna é insolúvel na fase externa
- 2 .. **não dissolve,**
- 3 .. **fica dispersa,**
- 4 .. **são imiscíveis**

Em 1, ele utiliza o vocábulo “insolúvel” e, em 2, 3 e 4, apresenta relações de sinonímia para o elemento 1. O professor procura dizer a mesma coisa de maneiras diferentes para que, assim, o aluno possa memorizar da maneira que lhe fosse mais conveniente.

Já quando a paráfrase era não adjacente, o professor inseria outras informações (explicações a respeito do EF, por exemplo), reformulando o conteúdo já expresso depois de outras porções textuais, como pode ser observado a seguir:

(22)

- 1 .. então que que é evolução?
- 2 .. é o processo .. através do qual .. ocorrem as mudanças ou .. transformações nos seres vivos .. ao longo do tempo,
- 3 .. dando origem .. a novas espécies.
- 4 .. o produto final da evolução vai ser sempre uma .. nova espécie .. ok?
- 5 .. ou duas novas espécies #
- 6 .. **então a evoluÇÃO .. é as mudanças ou transformações nos seres vivos que ocorrem ao**
- 7 **longo do tempo,**
- 8 .. **e vai se formar ao final uma nova espécie,**

É nossa hipótese que a diferença no número de ocorrências que apresentam paráfrases adjacentes das não adjacentes deve-se à intencionalidade do falante. Os professores provavelmente realizaram mais paráfrases adjacentes para a fixação do conteúdo para o aluno. A paráfrase adjacente está ligada à própria formulação discursiva e é também uma estratégia discursiva para evitar objeções.

Quando a paráfrase era não adjacente, geralmente o professor inseria informações extras ou realizava inserções parentéticas. Depois, retomava o EF por meio do ER, como se estivesse lembrando os alunos o tópico sobre o qual o estava falando.

As paráfrases podem se diferenciar também por serem autoparáfrases autoiniciadas, autoparáfrases heteroiniciadas, heteroparáfrases autoiniciadas ou heteroparáfrases heteroiniciadas. No *corpus* de pesquisa, não foram encontradas heteroparáfrases heteroiniciadas, nem autoparáfrases heteroiniciadas. No quadro a seguir, temos os dados referentes à operacionalização das relações parafrásticas:

	Nº	Frequência das ocorrências
Autoparáfrase autoiniciada	140	99,3
Autoparáfrase heteroiniciada	0	0
Heteroparáfrase autoiniciada	1	0,7
Heteroparáfrase heteroiniciada	0	0
TOTAL	142	100

Quadro 3.1.2 – Operacionalização das paráfrases

Fica claro que quase a totalidade das autoparáfrases autoiniciadas deve-se ao fato de que o *corpus* de pesquisa é composto por aulas. Nelas, não há grande dialogicidade; o professor expõe o conteúdo a ser ensinado, como no exemplo seguinte:

(23)

- 1 ... mas aí uma o::utra discussão vem à tona,
 2 ... uma outra discussão éh:: .. come::ça a se levantar,

O exemplo demonstra uma autoparáfrase autoiniciada do *corpus*. Nela, o professor repete de maneira diferente o conteúdo já expresso, reiterando o que já havia dito.

O caso de heteroparáfrase autoiniciada foi constatado na seguinte ocorrência:

(24)

- 1 (ALUNA) .. por isso que essa:: .. teoria é forte?
 2 (PROFESSOR) .. por isso que ela é aceita,
 3 .. é a mais aceita,

Nessa ocorrência, a aluna realiza o EF, cujo conteúdo é reformulado pelo professor, para que o conteúdo passado por ele seja confirmado.

Com relação à semântica das paráfrases, encontramos no *corpus* de pesquisa paráfrases expansivas, paralelas e redutoras, na incidência apresentada pela tabela 3:

	Nº	Frequência das ocorrências
Expansiva	47	33,1
Paralela	73	51,4
Redutora	22	15,5
TOTAL	142	100

Quadro 3.1.3 – Semântica das paráfrases

A maioria das ocorrências que apresentavam paráfrase era paralela, ou seja, não houve grandes deslocamentos de sentido, o que gera paráfrases de extensão parecida. O professor procurava sempre reafirmar o que já havia dito e a intenção era realizar de maneiras diversas um mesmo enunciado, para que todos os alunos entendessem, como mostra o exemplo a seguir:

(25)

- 1 .. *eles sabiam que as pessoas eram geradas por métodos #*
- 2 .. *óbvio,*
- 3 .. *nascia ser humano,*
- 4 .. *eles vi::am os animais .. éh:: nascerem,*
- 5 .. *mas eles queriam saber daonde surgiu o primeiro digamos assim,*
- 6 .. *daonde veio o primeiro,*
- 7 .. *qual foi a origem dessa vida.*

Nessa ocorrência, fica clara a paráfrase realizada pelo professor no intuito de reafirmar o que foi dito, de três maneiras diferentes, as quais não apresentam grandes deslocamentos de sentido e têm extensões parecidas. O EF, representado pela unidade 5, é reafirmado em 6 e 7, em unidades com tamanho parecido.

Apesar de as paráfrases paralelas serem maioria, também houve um número significativo de paráfrases expansivas. Nesse tipo de paráfrase, o EF é expandido do ponto de vista sintático e lexical, conforme se observa nos exemplos a seguir:

(26)

- 1 .. *e aí eles conseguiram explicar # da variação.*
- 2 .. *entenderam?*
- 3 .. *eles conseguiram explicar por que que todas as pessoas são diferentes,*
- 4 .. *por que que nós não somos iguais aos nossos pais.*
- 5 ... *nós temos características dos nossos pais e características das .. nossas mães.*
- 6 .. *somos uma mistura,*
- 7 .. *ó que bonitinho,*
- 8 .. *tem a boca do pai,*
- 9 .. *ai filhinho,*
- 10 .. *o nariz da mãe,*
- 11 .. *não é aquela coisa?*

Nessa ocorrência, o professor insere a paráfrase expansiva para explicitar informações contidas na matriz por meio de exemplificações. Inicialmente, o EF contido na unidade 3 traz a informação de que todas as pessoas são diferentes. Depois, as unidades 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 contém uma expansão da primeira afirmação: mostra-se que as pessoas têm características tanto paternas quanto maternas e que por isso não são exatamente iguais ao pai ou à mãe, comprovando o fato de que todas as pessoas são diferentes em suas características. Com isso, ele espera maior entendimento por parte dos alunos.

Em menor número, ocorrem paráfrases redutoras no *corpus* de pesquisa. Nelas, há um deslocamento semântico do específico para o geral e há condensação sintático-lexical na atividade parafrástica, como pode ser observado na ocorrência seguinte:

(27)

- 1 *... então os agentes molhantes .. gliceri::na entre outros .. vão fazer o quê?*
- 2 *.. diminuir o ângulo de contato entre a superfície sólida e o líquido,*
- 3 *.. melhora::r a molhabilidade,*
- 4 *.. melhora::r o contato entre eles,*
- 5 *.. os compo::stos .. os agentes molhantes são compo::stos .. e adicionados a á::gua ou a outros líquidos,*
- 6 *.. que é a fase externa da suspensão,*
- 7 *.. então favore::cem .. a substituição .. na superfície da partícula,*
- 8 *.. o contato partícula-ar .. da partícula líquida,*
- 9 *.. então ela vai entrando no líquido,*
- 10 *.. melhora o contato.*
- 11 *.. devem concentrar-se na interface entre o sólido e o líquido,*
- 12 *.. facilitando essa molha::gem,*
- 13 *.. e reduzindo o ângulo .. de contato do sistema,*
- 14 *.. então de nove::nta .. pra zero,*
- 15 *.. melhorando então .. a molhabilidade.*
- 16 *.. a escolha do agente molha::nte .. deve ser criteriosa e principalmente deve ser compatível com todos os componentes da formulação.*
- 17 *.. senão dificulta a ação do agente molhante,*
- 18 *.. porque é eficiente,*
- 19 *.. mas é incompatível com os componentes.*
- 20 *.. normalmente são utilizados sabões,*
- 21 *.. químico-ativos# como # butano ##### .. sólidos,*
- 22 *.. como vocês já viram na aula,*
- 23 *.. ### e de um modo geral os agentes eles ## água vocês vão ver com a Izabel,*
- 24 *.. são todos químico-ativos.*
- 25 *.. tem uma parte da molécula polar,*
- 26 *.. e uma outra parte .. apolar,*
- 27 *.. então .. fica na interface.*
- 28 *.. polímeros hidrofílicos como os derivados de celulo::se,*

- 29 .. hidrossolúveis como ametil celulo::se,
 30 .. hidróxido de celulo::se,
 31 .. carbono celulo::se,
 32 .. e as gomas .. como a goma arábica .. também fazem esse processo.
 33 .. são agentes molhantes.
 34 .. então facilitam o contato das partículas com o meio .. agentes .. molhantes.
 35 entenderam?
 36 .. o que é .. a molhabilida::de .. o grau de molhabilida::de?
 37 .. e a função do agente molhante?
 38 .. quem não entendeu?
 39 .. querem fazer alguma pergunta?
 40 [aluna faz pergunta: o senhor repete qual a função do agente molhante?]
 41 .. ele VA::i .. reduzir .. o contato da partícula com o mei/ com o ar,
 42 .. e melhorar o contato .. da interface então ali da superfície da partícula com o meio líquido,
 43 .. pra que todo líquido recobra .. as partículas,
 44 .. que é o ideal.

Nessa ocorrência, o professor explica, nas unidades 1 a 15, a função do agente molhante de forma detalhada, realizando todas as considerações a respeito da diminuição do contato entre a superfície das partículas, ocorrida por meio desse agente. Depois de fazer outras considerações e seguir com sua explicação, uma aluna pede para que o professor repita o que foi dito a respeito da função do agente molhante. Ao fazer isso, o professor realiza uma paráfrase redutora nas unidades 41 a 44, pois explica o conteúdo à aluna de maneira resumida.

Quanto às relações retóricas encontradas nas atividades parafrásticas, verificamos a recorrência de combinações entre a semântica das paráfrases e as relações retóricas estabelecidas. Em primeiro lugar, verificamos que as paráfrases expansivas estabeleciam relações retóricas de evidência ou elaboração. Essas relações estão descritas no quadro:

Nome da relação	Restrições sobre o Núcleo ou sobre o Satélite individualmente	Restrições sobre o Núcleo + Satélite	Intenção do falante
Evidência	em N: o leitor/ouvinte pode não acreditar em N a um nível considerado pelo autor/falante como sendo satisfatório em S: o leitor/ouvinte acredita em S ou	A compreensão de S pelo leitor/ouvinte aumenta a crença dele em N.	A crença do leitor/ouvinte em N aumenta.

	considera-o credível.		
Elaboração	Nenhuma	S apresenta dados adicionais sobre a situação ou alguns elementos do assunto, apresentados em N ou passíveis de serem inferidos de N, de uma ou várias formas, conforme descrito a seguir. Nesta lista, se N apresentar o primeiro membro de qualquer par, então S inclui o segundo. Conjunto :: Membro Abstração :: Exemplo Todo :: Parte Processo :: Passo Objeto :: Atributo Generalização:: Especificação	O leitor/ouvinte reconhece que S proporciona informações adicionais a N. O leitor/ouvinte identifica o elemento do conteúdo relativamente ao qual se fornecem pormenores.

Quadro 3.1.4 – Relações retóricas de evidência e elaboração. (MANN & TABOADA, 2010)

Verificamos que, das 47 paráfrases expansivas encontradas no *corpus*, 40 delas estabeleciam relação retórica de evidência ou elaboração, ou seja, 85,01%. Nos diagramas a seguir, podemos observar exemplos de paráfrases expansivas que estabelecem relações de evidência ou elaboração:

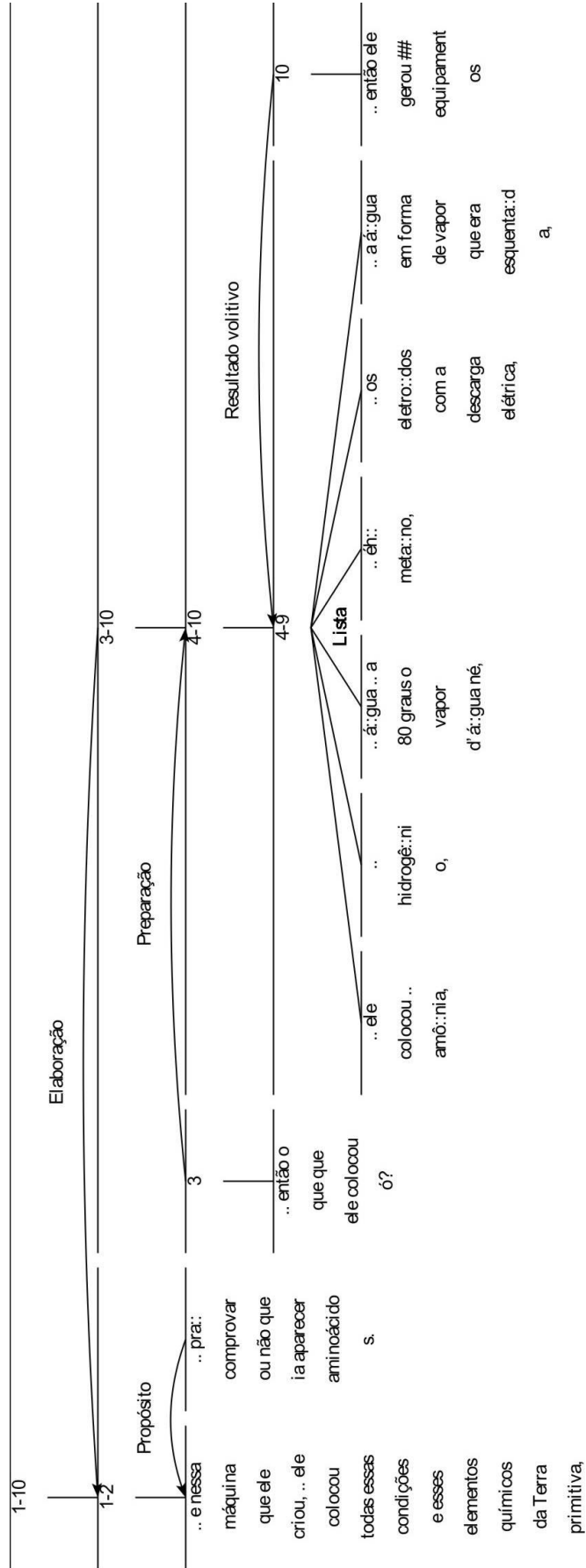


Diagrama 3.1.1 – Relação retórica de elaboração em paráfrase expansiva

Nesse caso, o professor está explicando aos alunos um experimento de um determinado cientista. Assim, o falante busca reformular N (unidades 1 e 2) por meio de exemplos. A partir disso, ele elabora uma relação entre processo :: passo (unidades 3 a 10), em que mostra quais os elementos químicos que foram colocados numa máquina por um determinado sujeito. Considerando que a informação de N poderia ser insuficiente para que os alunos entendessem o conteúdo que estava sendo explicado, o professor reformula-o com mais pormenores, o que caracteriza uma relação de elaboração.

Já os casos de relação de evidência estabelecida numa paráfrase expansiva encontram-se a seguir:

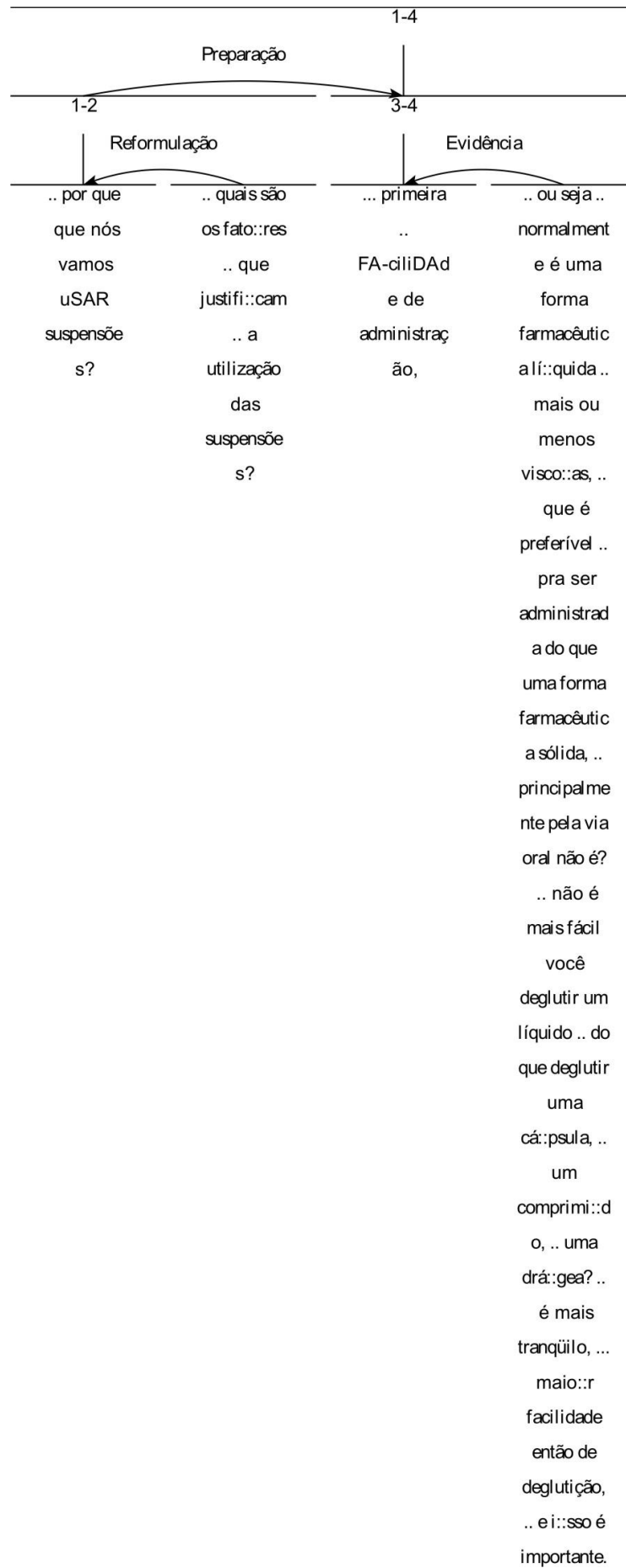


Diagrama 3.1.2 – Relação retórica de evidência em paráfrase expansiva

Nessa aula de farmácia, para explicar um dos fatores que justificam a utilização das suspensões – a facilidade de administração – o professor apresenta evidências a favor do conteúdo de N (unidades 3 e 4), dizendo que, quando uma solução é viscosa, ela tem preferência em relação à solução sólida e que, pela via oral, é mais fácil deglutir uma solução líquida do que uma solução sólida. Assim, o professor procura reformular o elemento “facilidade de administração” expandindo-o por meio de uma evidência de que essa facilidade é um fator que justifica a utilização de suspensões.

Conforme afirmamos anteriormente, houve muitos casos em que a relação de evidência se deu em paráfrase expansiva. Apesar disso, verificamos dois casos em que ela se estabeleceu em paráfrases paralelas, como no exemplo seguinte:

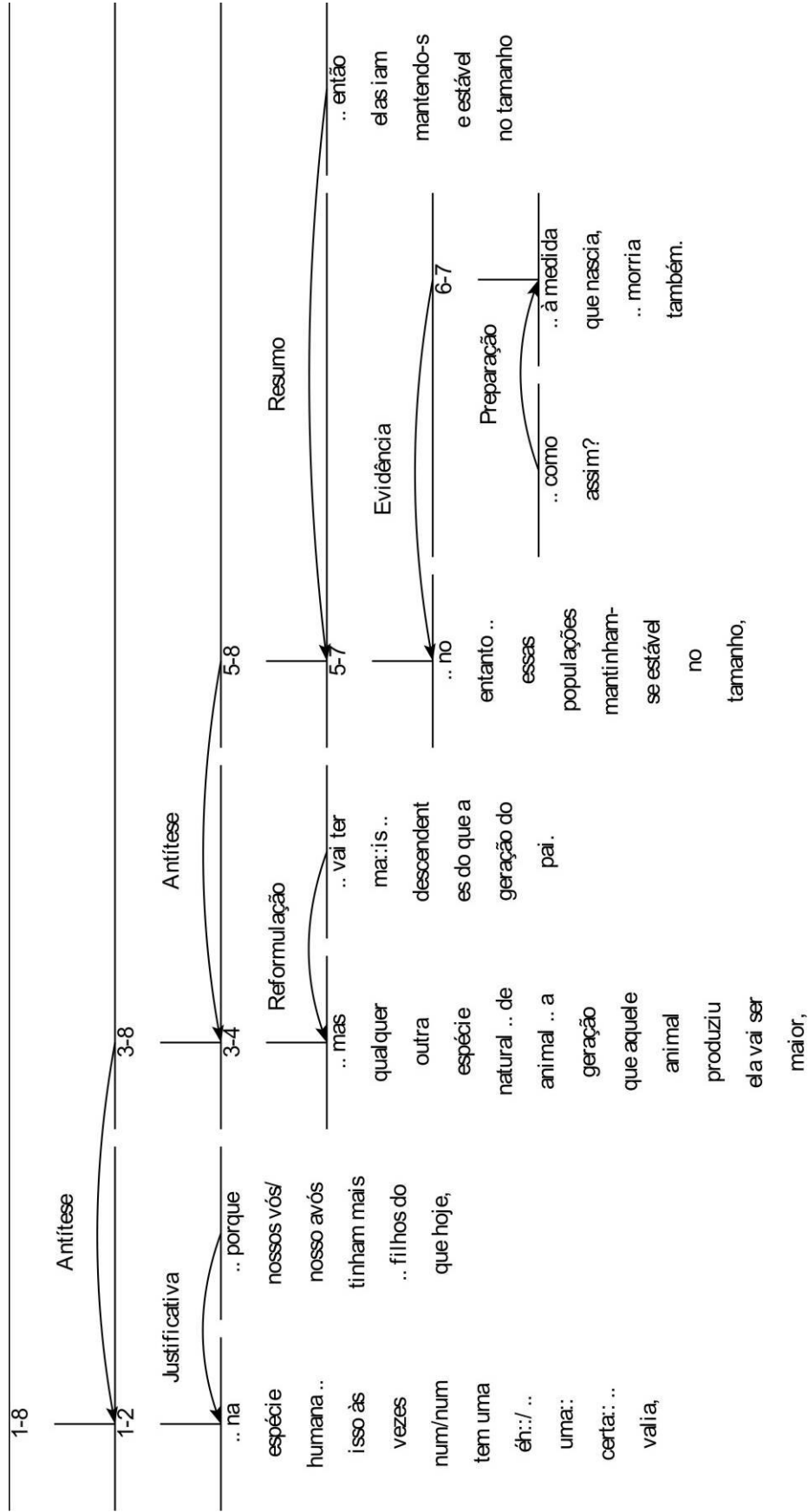


Diagrama 3.1.3 – Relação retórica de evidência em paráfrase paralela

O professor de biologia explica alguns critérios sobre a seleção natural, mostrando que essa teoria é diferente para humanos e animais. Ele explica que as gerações animais perpetuavam seus traços genéticos e sua população (*à medida que nasciam, morriam* também). Nesse caso, ainda que o professor esteja apresentando uma evidência em relação ao conteúdo de N (unidades 5), ele o faz sem maiores deslocamentos semânticos, mantendo, em S (unidade 6 e 7), a extensão de N.

Quanto às paráfrases paralelas, verificamos que elas estabelecem relação retórica de reformulação, a qual está descrita na tabela a seguir:

Nome da relação	Restrições sobre o Núcleo ou sobre o Satélite individualmente	Restrições sobre o Núcleo + Satélite	Intenção do falante
Reformulação (núcleo-satélite)	Não há	S reformula N. S e N possuem um peso semelhante; N é mais central para alcançar os objetivos do falante do que S.	O leitor/ouvinte reconhece S como reformulação de N.

Quadro 3.1.5 – Relação retórica de Reformulação. (MANN & TABOADA, 2010)

Esse tipo de ocorrência foi encontrado com mais frequência (56,35%) no *corpus* de pesquisa e está exemplificado nos diagramas a seguir:



Diagrama 3.1.4 – Relação retórica de reformulação em paráfrase paralela

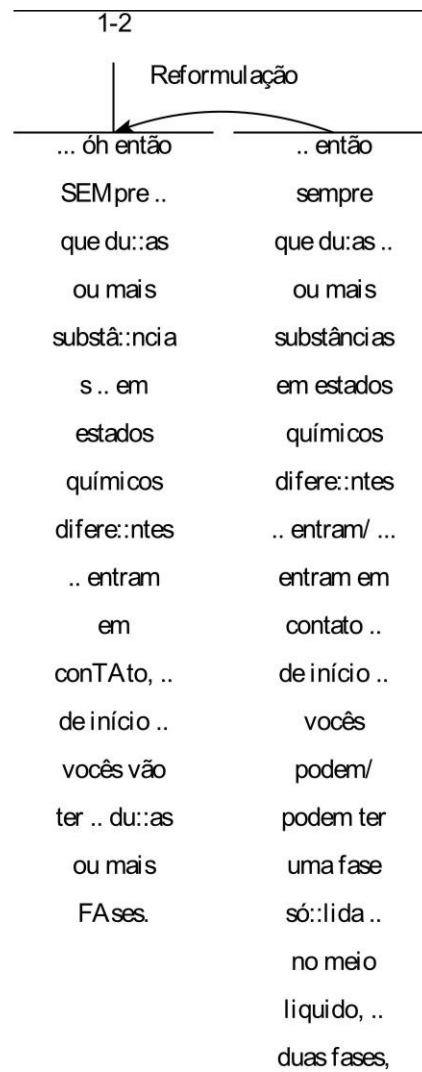


Diagrama 3.1.5 – Relação retórica de reformulação em paráfrase paralela

No diagrama 3.1.4, o professor pede aos alunos que dominem as técnicas da matemática, e não somente as memorizem. No diagrama 3.1.5, o professor de farmácia explica as fases de substâncias químicas. Nesses exemplos, N (unidade 1) e S (unidade 2) têm pesos semelhantes, e há uma reformulação do que foi dito sem grandes deslocamentos de sentido e com extensões parecidas. No diagrama 3.1.4, o falante apenas troca o termo “aprender” pelo termo “dominar”. Tendo em vista que estes têm equivalência semântica significativa, trata-se de uma paráfrase do tipo paralela. No diagrama 3.1.5, o falante também realiza poucas modificações ao EF, numa infirmação que não gera grandes diferenças semânticas entre o EF e o ER.

Por fim, verificamos também que as paráfrases redutoras estabeleciam relações retóricas de resumo. Essa relação está descrita na seguinte tabela:

Nome da relação	Restrições sobre o Núcleo ou sobre o Satélite individualmente	Restrições sobre o Núcleo + Satélite	Intenção do falante
Resumo	Em N: N deve ser mais do que uma unidade.	S apresenta uma reformulação do conteúdo de N com um peso inferior.	O ouvinte/leitor reconhece S como uma reformulação mais abreviada de N.

Quadro 3.1.6 – Relação retórica de Resumo. (MANN & TABOADA, 2010)

No diagrama a seguir, apresentamos uma ocorrência da relação de resumo sendo estabelecida por uma paráfrase redutora:

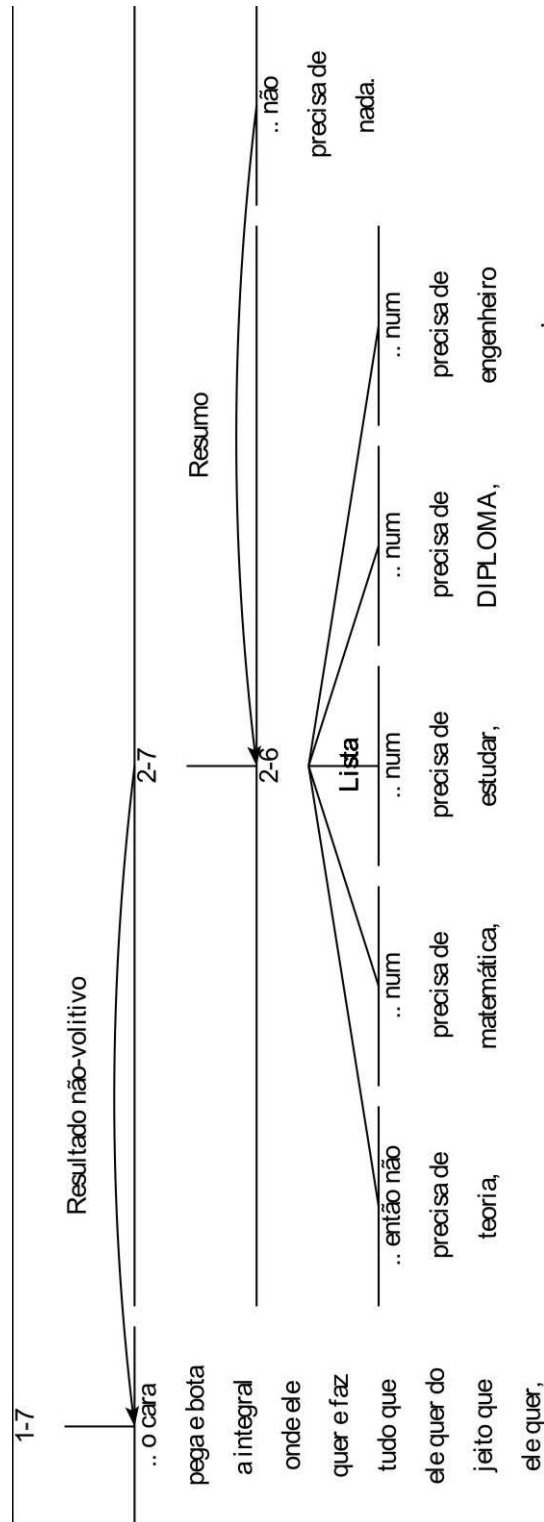


Diagrama 3.1.6 – Relação retórica de resumo em paráfrase redutora

Nesse exemplo, o professor de matemática critica os alunos por não usarem as estratégias corretas em seus trabalhos acadêmicos. Para isso, o falante apresenta diversos elementos em forma de lista (unidades 2 a 6), mostrando que os alunos não estão fazendo as atividades de forma adequada. Assim, o professor afirma que, se fosse para não seguir as

regras apresentadas por ele, não seriam necessários teoria, matemática, estudo, diploma e engenheiro. Em S (unidade 7), o professor retoma todos esses elementos, de modo a resumilos com a frase “não precisa de nada”. Em apenas uma unidade, ele retoma todas as unidades anteriores, numa relação de resumo.

Apresentados os devidos exemplos, a seguir são apresentados os dados quantitativos referentes às relações retóricas encontradas no *corpus* de pesquisa:

	Nº	Frequência das ocorrências
Evidência	19	13,38
Elaboração	27	19,01
Reformulação núcleo-satélite	80	56,34
Resumo	16	11,27
TOTAL	142	100

Quadro 3.1.7 – Relações retóricas estabelecidas pelas paráfrases

Conforme o quadro 3.2.7, a relação de reformulação foi a mais frequente no *corpus*, bem como as paráfrases paralelas. Do mesmo modo, as paráfrases expansivas foram encontradas na mesma frequência das relações retóricas de evidência e elaboração e assim também ocorreu com as paráfrases redutoras: estão no *corpus* na mesma frequência em que a relação retórica de resumo. Isso ocorre devido às características comuns das paráfrases e das relações. Em paráfrases paralelas, como um EF é substituído por um ER, a intenção é apenas reformulá-lo, para que o EF fique mais adequado, elucidando-o, e a relação de reformulação prevê exatamente isso: buscar um S que reformule o N, pois os dois têm um peso semelhante e alto grau de equivalência semântica. Já as paráfrases redutoras consistem em resumir um EF em um ER de menor extensão, assim como a relação retórica de resumo, a qual se caracteriza por reduzir N - composto por mais de uma unidade - ao S - composto por uma unidade que resume o que foi dito anteriormente. Aqui, vale lembrar o papel das paráfrases redutoras, que consiste em encerrar tópicos. Vê-se que o falante utiliza-se dessa estratégia justamente para encerrar o tópico inserido anteriormente.

Por fim, as paráfrases expansivas buscam expandir sintaticamente e semanticamente o EF, acrescentando, por meio do ER, informações que possam elucidar o EF. As relações de evidência e elaboração têm o objetivo parecido. A primeira busca aumentar a crença do ouvinte por meio da expansão das informações presentes em N e a segunda apresenta, em S, elementos que elaboram o conteúdo de N, podendo estes elementos ser exemplos, passos, exemplificações e/ou atributos.

3.2 Correção

No *corpus* de pesquisa, foram encontradas 219 ocorrências que apresentavam a estratégia de correção. Essa estratégia pode ser utilizada de maneiras diferentes e, assim, elas foram classificadas, para que os dados pudessem ser mostrados na análise deste trabalho.

Inicialmente, verificamos que todas as correções do *corpus* de pesquisa eram autocorreções autoiniciadas:

	Nº	Frequência das ocorrências
Autocorreção autoiniciada	219	100
TOTAL	219	100

Quadro 3.2.1 – Operacionalização das correções

Acreditamos que essa totalidade de autocorreções autoiniciadas se dê devido às condições de produção do enunciado. Se um professor está ministrando uma aula e comete um erro, dificilmente um aluno o corrigirá. Primeiramente, por haver questões hierárquicas envolvidas; em segundo lugar, nem sempre o aluno perceberá o erro do professor; e, por fim, como supõe-se que o professor está atento ao conteúdo que está sendo ministrado, a correção de seu erro ocorre rapidamente, o que não dá margem para que o aluno antecipe a correção, como se pode observar no exemplo a seguir:

(28)

- 1 sempre então que nós tivermos uma suspensão farmacêutica,
- 2 .. o sólido insolúvel em um líquido,
- 3 .. o líquido vai se espalhar pelo/
- 4 [desculpa],
- 5 .. o sólido .. vai entrar em contato com o líquido,
- 6 .. e esse líquido vai se espalhar ou as gotículas do líquido .. na partícula sólida,

Nessa ocorrência, o professor percebe rapidamente seu erro e, imediatamente, corrige seu EF. Destaca-se também a forma como o falante apresenta o erro: utiliza o vocábulo “desculpa”, para mostrar que irá se corrigir. Apenas 7,76% das ocorrências do *corpus* que apresentavam correção estão marcadas por expressões como “ou”, “eh”, “perdão”, “desculpa”, “ou melhor” e “não”. Outra maneira de realizar a correção é não marcá-la por essas expressões, pois ela pode estar depois de pausa, como na ocorrência a seguir:

(29)

- 1 ... uhm?
- 2 .. por onde começa?
- 3 .. pela equação complementar .. né,
- 4 .. **então .. vamos ver se vocês**
- 5 **vamos ver,**
- 6 .. **a equação complementar aqui vai ser** .. d ao cubo .. menos três d ao quadrado .. mais três d .. menos um aplicado a isso .. igual a zero .. né,

As pausas que antecedem o EF estiveram presentes em 2,74% das ocorrências. Tanto essas pausas quanto algumas expressões prolongadas, como “eh:::” foram encontradas como marcas que auxiliam o falante a elaborar melhor seu ER, para que ganhassem tempo até reformularem o que estava dizendo, como mostra a ocorrência seguinte:

(30)

- 1 .. vocês irão aprender agora pela técnica da modelagem,
- 2 .. por passos,
- 3 .. nós não vamos pedir uma tare:::fa comPLEta.
- 4 .. **vocês vão fazer .. éh:: ou .. completar** essa tarefa aos poucos,

Essa estratégia é bastante utilizada na língua falada. Enquanto há o prolongamento da vogal, o falante pode pensar em seu discurso sem que perca seu turno de fala. Apesar disso, a marca de correção que foi encontrada em maior quantidade no *corpus* é a interrupção sem repetição (45,66%), conforme podemos ver na ocorrência:

(31)

- 1 .. isso já está orientando vocês lá na página inicial,
- 2 .. que vocês deverão utilizar .. né,
- 3 .. não/ não escrever .. utilizando verbo no presente,
- 4 .. mas está aqui ó,
- 5 .. **você deverá/ vocês estarão relatando algo que já a-con-te-ceu,**
- 6 .. então geralmente num relatório científico .. vocês deverão usar os verbos no tempo pas-sa-do .. em todas as seções .. tá.

Além das interrupções sem repetição, também houve alta frequência de interrupção com repetição (39,27%), como a ocorrência seguinte:

(32)

- 1 .. então olha .. quem fez isso daqui eu vou dar errado no exercício.
- 2 .. porque .. **ele não fez/ ele não ta entendendo** .. o que significa fazer uma mudança de variável na equação.. né.

Portanto, grande parte das correções é marcada por interrupção, estando elas com repetição ou não. Por outro lado, as correções marcadas por pausa ou prolongamentos são poucas. A expressão “eh::”, prolongada, foi encontrada em apenas uma ocorrência que continha correção, ao contrário do que se esperava. Se, por um lado, no texto falado, espera-se alta frequência de expressões prolongadas para que o falante tenha tempo de reformular seu enunciado sem perder o turno, entendemos também que no contexto em que a análise foi feita, esse recurso é pouco usado por um motivo: se o professor pausa sua fala ou prolonga expressões, pode dar espaço para que os alunos suspeitem de seu erro, colocando em xeque o conhecimento do professor, ou seja, há questões de preservação de face. Outra explicação seria o fato de que, se o professor demorar um pequeno intervalo de tempo para continuar sua explicação, pode haver uma possibilidade de os alunos começarem a conversar durante a aula ou interromperem sua explicação. Por esses motivos, provavelmente, os professores optam pela interrupção e rápida reformulação do EF.

Outra forma de realizar a correção é por meio da correção atenuada: não há marcas prosódicas ou formais ou expressões que introduzam o ER. Esse tipo de correção ocorreu em apenas 1,83% das ocorrências, conforme transcrição do *corpus*, como é possível observar na ocorrência seguinte:

(33)

- 1 .. o duro que eu vou falar um coisa,
- 2 .. que:: a:: **de todas de todos** que fizeram a primeira questão .. que eu corrigi,
- 3 .. a que eu mais gostei na escrita .. foi exatamente a dele.

A partir disso, as formas de marcação das correções estão sistematizadas no seguinte quadro:

	N°	Frequência das ocorrências
Pausa	6	2,74
Interrupção sem repetição	100	45,66
Interrupção com repetição	86	39,27
Expressão	17	7,76
Correção atenuada	4	1,83
Prolongamento de vogais	6	2,74
TOTAL	219	100

Quadro 3.2.2 – Marcação das correções

Além disso, as correções podem ser caracterizadas por substituírem totalmente ou parcialmente o EF. Não primeiro caso, são chamadas de retificação e, no segundo caso, são chamadas de infirmação:

	N°	Frequência das ocorrências
Retificação	194	88,59
Infirmação	25	11,41
TOTAL	219	100

Quadro 3.2.3 - Extensão das correções

Como se pode observar, a maioria das correções são retificações: o professor anula o que estava dizendo para reformular totalmente o EF, como se pode observar a seguir:

(34)

- 1 .. e os adoçantes Zero Cal que a gente conhece por aí?
- 2 ... ele é.. altamente mutagênico,
- 3 ... causa/o acúmulo dele tá causando mutações no DNA,
- 4 ... e aí pode gerar .. câncer,
- 5 .. altamente mutagênico,
- 6 .. altamente cancerígeno.
- 7 .. né?
- 8 .. então tem tudo isso,
- 9 .. **tanto quanto/ tem substâncias/ .. tem coisa que a gente come que é .. antimutagênico,**
- 10 .. que protege nosso DNA,

Nessa ocorrência, o falante anula o primeiro EF “tanto quanto”, inserido provavelmente para iniciar outra ideia que acabou não sendo expressa. Logo depois, o falante anula outro EF “tem substâncias”, pois ele entende que nem tudo o que “a gente come” é tido como substância. Logo, ele achou mais adequado utilizar o vocábulo “coisa”, retificando o que foi dito anteriormente.

Os casos de infirmação ocorreram poucas vezes no *corpus*, mas, quando foram encontrados, muitas vezes constatou-se que estavam ligados à correção de aspecto enunciativo, como se pode ver no exemplo a seguir:

(35)

- 1 .. depois de::le .. mu::itos outros fizeram esse tipo de experimento,
- 2 .. e comprova::ram .. o aparecimento .. de moléculas .. orgânicas ..
no/éh:: .. a partir dessas condições .. da Terra .. primitiva.
- 3 (ALUNA) .. por isso que essa:: .. teoria é forte?
- 4 (PROFESSOR) .. por isso que ela é aceita,
- 5 .. é a mais aceita,

Nessa ocorrência, o professor corrige o EF parcialmente, apenas inserindo o intensificador “mais”. Apesar disso, essa pequena inserção muda completamente o sentido do que se quer dizer, afinal, uma teoria “aceita” não é o mesmo que “a teoria mais aceita” com relação a todas as outras. Assim, modalizando, o falante modifica o sentido, ainda que não tenha retificado totalmente o enunciado.

No *corpus* de pesquisa, não encontramos ocorrências em que a aproximação semântica entre EF e ER fosse estreita a ponto de se ter ocorrências nas quais houve dúvidas sobre classificá-las como paráfrase ou correção. Provavelmente, esse tipo de situação se daria quando a correção fosse infirmativa, mas em todas elas tivemos a percepção bem clara que de era uma anulação do EF, como na ocorrência a seguir:

(36)

- 1 .. por exemplo/ eh::/ outro exemplo,
- 2 .. então se a pessoa vai morar lá na praia,
- 3 .. aí passa a pegar sol todo dia,
- 4 .. a pele dela escurece,
- 5 .. então o filho dela nasceria escuro .. já,

Nesse caso, ainda que haja uma mudança parcial no EF, o ER busca uma adequação pragmática para o EF, o que deixaria a estratégia de correção bastante parecida com a estratégia de paráfrase. Em todos os casos de infirmação encontrados no *corpus*, ficou claro o uso da estratégia de correção, não havendo ocorrências que gerassem dúvidas nesse sentido.

Ademais, quanto ao aspecto linguístico e enunciativo da correção, a maioria delas deu-se por aspecto linguístico, conforme o quadro a seguir:

	Nº	Frequência das ocorrências
Aspecto linguístico	189	86,31
Aspecto enunciativo	30	13,69
TOTAL	219	100

Quadro 3.2.4 – Aspecto das correções

Assim, na maior parte das correções encontradas no *corpus*, o professor modifica o EF por perceber erros fonéticos/fonológicos, lexicais e morfossintáticos, conforme demonstram as ocorrências a seguir, respectivamente:

Erro fonológico:

(37)

*.. por exemplo .. nós hoje em dia não encontramos na nossa **populaçon/população** perdão ... as variações assim .. GRA::Ndes,*

Erro lexical:

(38)

- 1 *.. nós vamos ter que fazer re/ éh:: recorrer .. ao agente molhante,*
- 2 *.. pra então .. **chama::r/ facilita::r** .. a molhabilidade dessas partículas.*

Erro morfossintático:

(39)

*.. porque **nostros vós/ nosso avós** tinham mais .. filhos do que hoje,*

Já quando o falante corrige o EF alterando aspectos enunciativos, ele faz modalizações ao que já foi dito, modificando o sentido, como pode ser observado na ocorrência a seguir:

(40)

- 1 .. *trabalhar os dados que estão na folha de registro que vocês têm em mãos.*
- 2 .. *então aí:: tem material suficiente pra vocês fazerem isso,*
- 3 .. *é só questão de ver,*
- 4 .. *aí é sobre determinação do nível operante?*
- 5 .. *tá aqui nesse manual,*
- 6 .. *tá aqui, tá aqui .. tá?*
- 7 ..*eu trabalho com esses dados.*
- 8 . *logicamente que:: eu vou exigir/ .. o mínimo que eu vou exigir é isso tá?*

O professor busca modificar o EF, deixando claro aos alunos que ele não só vai exigir determinada tarefa, mas vai exigí-la como o mínimo a ser feito. Como já foi mostrado, foi recorrente o fato de que as correções de aspecto enunciativo são infirmações de algo que já foi dito, e não retificações.

Quanto à verbalização das correções, verificamos que a maioria delas (59,81%) apresentaram EF totalmente verbalizados, como na seguinte ocorrência:

(41)

- 1 .. *qual que é a diferença entre a pecuária intensiva e a pecuária extensiva?*
- 2 .. *pessoal detalhe,*
- 3 .. ***pecuária intensiva/ perdão .. pecuária extensiva .. o gado por exemplo,***
- 4 .. *vamos pegar o exemplo do gado .. do boizinho,*
- 5 .. *o boizinho é criado so::lto,*

Ou seja, o falante percebe seu erro depois de ter verbalizado totalmente o termo que será reformulado pelo ER. Por outro lado, também ocorreram, mas em menor frequência, EF's parcialmente verbalizados, como em:

(42)

- 1 ... *pessoal .. então como ocorre essas alterações?*
- 2 .. *daonde vêm essas alterações?*

3 .. *daonde oco/vêm .. essas variações entre os indivíduos de uma mesma espécie?*

Nesses casos, o falante percebe antecipadamente seu erro, reformulando o EF antes mesmo de verbalizá-lo totalmente.

Por fim, encontramos também EF's projetados, os quais ocorrem quando o falante projeta um enunciado possível de ser percebido pelo ouvinte, mas não o conclui, trocando-o pelo ER, como mostra o exemplo a seguir:

(43)

1 .. *Oparin dizi::a que a Terra primitiva reunia condições .. que permitiam .. a formação de:!/ .. das primeiras moléculas orgânicas.*

Nessa ocorrência, o professoralaria da “formação de moléculas orgânicas”, mas reformula o EF, deixando claro que são “as primeiras moléculas orgânicas”. Com isso, ele troca o EF “de” por “do”, realizando a correção.

A seguir, temos o quadro que representa a verbalização das correções de nosso *corpus* de pesquisa.

	Nº	Frequência das ocorrências
Totalmente Verbalizado	131	59,81
Parcialmente Verbalizado	50	22,83
Projetado	38	17,36
TOTAL	219	100

Quadro 3.2.5 – Verbalização das correções

Como se pode observar, a maioria das correções tem seus EF's totalmente verbalizados. Provavelmente, isso ocorre pela rapidez na apresentação de informações, fazendo com que o professor só perceba seu erro depois de ele ser dito.

Por fim, verificamos a relação retórica estabelecida pelas estratégias de correção. Na lista de relações retóricas que tem sido usada em pesquisas da RST não havia relações que correspondessem a essa estratégia. Antonio & Cassim (2012) citam uma nova relação que pode ser estabelecida nesse sentido: a relação de correção, a qual descrevemos a seguir:

Nome da relação	Restrições sobre o Núcleo ou sobre o Satélite individualmente	Restrições sobre o Núcleo + Satélite	Intenção do falante
Correção	Não há	O conteúdo de N é considerado errado pelo falante, que enuncia S em substituição a N.	O ouvinte/leitor reconhece a informação que deve substituir N.

Quadro 3.2.6 – Relação retórica de correção (ANTONIO & CASSIM, 2012)

Criamos, portanto, uma relação retórica nova, que está presente nas estratégias de correção: a relação de correção. No *corpus* de pesquisa, todas as ocorrências que apresentavam correção estabeleciam essa mesma relação retórica, como é possível observar no diagrama a seguir:

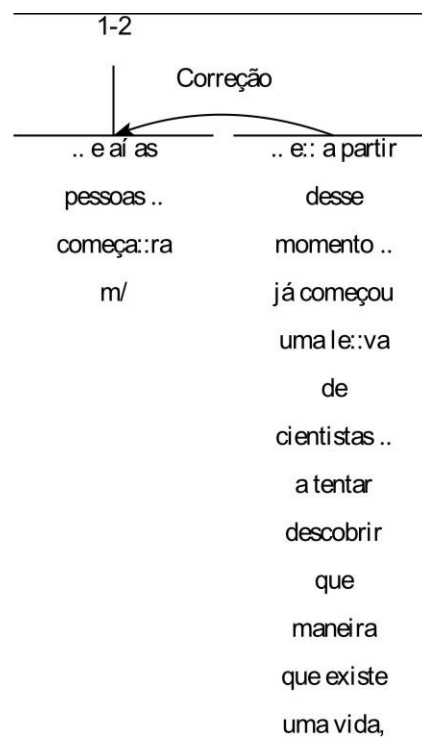


Diagrama 3.2.1 – Relação retórica de correção estabelecida pela estratégia de correção

Nesse caso, o professor de biologia inicia sua fala dando a informação de que as pessoas começaram a tirar determinadas conclusões a respeito da origem da vida, mas, depois, corrige-se, mostrando que, na verdade, foram cientistas que buscaram essas descobertas. Como se pode observar, essa nova relação é uma relação núcleo-satélite, em que o EF constitui o núcleo para a RST e o ER constitui o satélite para a RST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as relações retóricas sinalizadas pelas estratégias de parafraseamento e correção no texto falado.

Quanto às paráfrases, verificamos que a maioria delas foram construídas de maneira adjacente. Apesar disso, as paráfrases não adjacentes também ocorreram em grande número no *corpus*. Entendemos que, quando eram adjacentes, expressavam a intenção do falante – o professor – em reiterar uma explicação, apresentando-a de maneira diferente para que os alunos entendessem o conceito que estava sendo mostrado. Quando eram não adjacentes, apresentavam entre o EF e o ER inserções parentéticas ou um outro tópico para o mesmo assunto, dando continuidade à explicação do professor. Algum tempo depois, o professor retomava o EF por meio de um ER a fim de relacioná-lo com a explicação dada na sequência do primeiro.

Quase todas as paráfrases do *corpus* de pesquisa eram autoparáfrases autoiniciadas, o que se justifica por não haver maiores diálogos em sala de aula. Assim, somente uma vez houve uma heteroparáfrase autoiniciada, devido à intervenção de uma aluna.

Verificamos, também, que a maioria das paráfrases eram paralelas, ou seja, mantinham a extensão sintática e estreita relação semântica entre EF e ER. Como já foi mencionado, esse tipo de construção favorece a confirmação de uma explicação dada pelo professor, fazendo com que o aluno memorize o conteúdo. Nesses casos, a relação retórica estabelecida era de reformulação, na qual um satélite reformula o conteúdo do núcleo.

As paráfrases expansivas também apresentaram alta frequência de ocorrência no *corpus* de pesquisa. Elas buscavam apresentar exemplos, evidências e detalhamentos a respeito do EF. Por meio desses elementos, o professor procurava reformular o que havia dito, porém de uma maneira mais elaborada, o que expandia a conteúdo sintático do ER, levando à relação semântica mais frouxa entre EF e ER. Nesses casos, as relações retóricas constatadas eram as de evidência e elaboração. A primeira busca aumentar a crença do interlocutor a respeito do que o professor estava falando, presente no núcleo. A segunda busca apresentar pormenores a respeito do conteúdo presente no núcleo, sejam eles partes de um todo, exemplos, especificações etc.

Por fim, as paráfrases redutoras foram encontradas em menor número, geralmente quando o professor retomava o conteúdo apresentado anteriormente de forma resumitiva. Por isso, a relação retórica constatada nesses casos foi a relação de resumo, a qual prevê um satélite que reformula o núcleo com menos unidades, de forma mais abreviada.

Quanto à estratégia de correção, verificamos que todas as correções do *corpus* foram autocorreções autoiniciadas. Acreditamos que isso se deva à relação hierárquica presente em sala de aula: é improvável que um aluno corrija o professor. Além disso, as correções eram realizadas de maneira muito rápida – devido à atenção e à concentração do professor ao conteúdo que estava sendo apresentado –, o que inviabilizava uma correção iniciada por outrem. Obviamente, isso também se deve ao fato de não haver dialogicidade no contexto em questão, já que o professor tem posse do turno de fala quase o tempo todo.

A maioria das correções eram retificações: substituição total do EF pelo ER. Nesses casos, ficavam bem claras as diferenças semânticas entre o EF e o ER, o que fazia com que não houvesse a possibilidade de confusão com relação à paráfrase. Apesar disso, quando havia uma correção infirmativa – substituição parcial do EF –, também verificamos ocorrências que não apresentavam relações sintáticas próximas. Muitas vezes, o falante realizava uma troca lexical em que a palavra substituída tinha o sentido bastante diferente da nova palavra, por exemplo. Assim, não houve casos em que a aproximação semântica da correção era tão forte que pudéssemos confundi-la com uma paráfrase.

Ademais, as correções de aspecto linguístico também ocorreram no *corpus* em maior quantidade. Muitas consistiam em erros fonológicos e/ou sintáticos e alguns deles eram trocas lexicais. Geralmente, quando as correções de aspecto linguístico apresentavam trocas lexicais, constatava-se uma correção infirmativa. Por outro lado, encontramos poucas vezes correções de aspecto enunciativo. Quando elas ocorrem, apresentam modalizações, inclusive inserção de advérbios que modificam a semântica da ideia ali expressa. É interessante destacar que essas modalizações ocorreram nas aulas de geografia e de biologia, em que se discutiam aspectos como o movimento sem terra e as possíveis teorias da origem da vida e da evolução. Isso quer dizer, que os professores buscavam, por meio de modalizações e recursos expressivos, inserir suas opiniões pessoais, para que os alunos as aderissem. Já nas aulas de farmácia e de matemática, em que o objetivo era apresentar cálculos e experimentos científicos, tivemos o mínimo de correções de aspecto enunciativo.

Quanto à marcação das correções, vimos que as interrupções com e sem repetição foram as mais utilizadas, provavelmente pela rapidez com a qual se realizava a correção, a fim de que os alunos não se perdessem na explicação. As expressões *ou, éh, perdão, ou melhor, desculpa e não* também foram utilizadas para a marcação das correções e, muitas vezes, eram prolongadas, principalmente a expressão *éh*. Com esse recurso e com as pausas – outra marcação para as correções encontrada em menor número –, o professor poderia ganhar tempo para realizar seu ER sem perder o turno de fala. Apesar disso, como já dissemos, as interrupções ocorreram em maior quantidade, justamente por essa preocupação de inserir o

ER com rapidez. Em número menor, também ocorreram correções atenuadas, sem marcação explícita, as quais podem ser explicadas pelo mesmo motivo das interrupções: o falante procura realizar seu ER rapidamente a fim de continuar sua explicação.

Os EFs totalmente verbalizados foram encontrados em maior número: o professor percebia seu erro depois de expressar um termo completamente e, depois, reformulava-o. Já os EFs parcialmente verbalizados ocorrem em menor frequência do que os EFs totalmente verbalizados e os EFs projetados ocorreram ainda em menor frequência que os EFs totalmente verbalizados.

Por fim, observamos que a relação retórica que pudesse conter a finalidade de buscar adequação pragmática para um EF (o que caracteriza a estratégia de correção) era a relação de correção. A importância da consideração dessa relação foi retomada de Antonio & Cassim (2012) e seu objetivo foi descrito como sendo o de substituir um elemento apresentado no núcleo.

Esperamos que este trabalho possa auxiliar em novas pesquisas a respeito da língua falada que envolvam a RST e as estratégias de correção e paráfrase, suscitando novas pesquisas a respeito do estabelecimento de relações de coerência da língua falada e da RST. Dessa forma, este tipo de estudo pode ser ampliado, por exemplo, investigando-se as relações estabelecidas por outras estratégias da língua falada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONIO, J.D. & CASSIM, F.T.R. *Coherence relations academic spoken discourse*. Le Discours Parlé. Ljubljana: Znanstvena založba; Filozofske fakultete, 2012, p. 323-336.
- BARROS, D.L.P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p. 129-156.
- BUTLER, C. S. *Structure and function: a guide to three major structural-functional theories. Part 1: approaches to the simple clause*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 2003.
- CASTILHO, A.T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____.(org.) *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas, UNICAMP, 1989, p. 247-279.
- _____. *Construção coletiva de gramáticas descritivas: refletindo sobre a experiência brasileira*. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 13-31. 1ª parte, 2011.
- CÂMARA JR. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CHAFE, W, L. *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- COSERIU, E. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- DECAT, M.B.N. “Leite com manga, morre!”: da hipotaxe adverbial no português em uso. São Paulo: PUC, 1993. (Tese. Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas).
- _____. *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- DIK, SC. *The Theory of Functional Grammar, Part I: The structure of the clause*, 2 ed. Berlin & New York: Mouton the Gruiter, 1997.
- FÁVERO, L.L. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. In: PRETI, D. (org.) *Discurso oral culto*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005, p. 141-160.
- FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. da C. V. de O. e AQUINO, Z. G. O. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H. de M (org.). *Gramática do português falado*, vol VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999.
- _____. Correção. In: JUBRÁN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. vol. 1. Construção do texto falado, p. 255-273, 2006.

FOLEY, W.A. & VAN VALIN Jr. RD. *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GALEMBECK, P. T. *Recurso de Expressividade em Aulas*. Solettras, ano X, nº 20, jul./dez.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010. p. 119-130.

_____. *Marcadores de preservação da fala em textos conversacionais*. ESTUDOS LINGUISTICOS, v. XXVI, p. 294-299, 1997.

GALEMBECK, P. T & TAKAO, M. R. *A Paráfrase em Aulas para o Ensino Médio e Superior*. Solettras, ano I, nº 1, jan./jun. 2001. São Gonçalo: UERJ, 2001. p. 89-96.

GIERING, M. E. Organização retórica do artigo de opinião autoral: configuração prototípica. *Círculo de Linguística Aplicada a la Comunicación* (Clac). Madrid: Universidade Complutense de Madrid, n. 29, 2007.

GIVÓN, T. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press, 1979.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as a social semiotic the social interpretation of language and meaning* London University Park Press, 1978.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J.L.; DALL'AGLIO-HATTNER, M.M. (trad.) Gramática Discursivo-Funcional. In: SOUZA, E.R. (org.). *Funcionalismo Linguístico: Novas Tendências Teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

HILGERT, J.G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p. 103-128.

HOPPER, P.J. & THOMPSON, S.A. *The discourse basis for lexical categories in universal grammar*. *Language*, v. 60(4), 703-752, 1984.

HOPPER, P.J. *Emergent Grammar*. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*. v. 13, 1987, p. 139-157.

KOCH, I. G. V. *Construção/reconstrução do objeto de discurso: manutenção tópica e progressão textual*. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, v. 48, p. 23-32, 2006.

KOCH, I. G. V.; SOUZA E SILVA, M.C.P. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A.T.; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do Português Falado*. v. IV: Estudos Descritivos. Campinas/ S. Paulo: Ed. da Unicamp/ Fapesp, 1996.

MANN, W.C. & THOMPSON, S. A. *Rhetorical Structure Theory: a theory of text organization*. ISI/RS-87-190,1987.

_____. *Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization*. Text 8(3): 243-281, 1988.

MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory and Text Analysis. In: MANN, W.; THOMPSON, S (Eds.). *Text Description: Diverse Analyses of a Fund Raising Text*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 39-78.

MARCUSCHI, L. A. . *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*. Revista do GELNE (UFC), Fortaleza, v. 2, n.2, p. 55-65, 2000.

NEVES, M. H. M.. *Uma visão geral da gramática funcional*. Alfa, v.38. São Paulo, 1994, p. 109-127.

_____. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NICHOLS, J. *Functional Theories of Grammar*. Annual Review of Anthropology, v.13, 97-117, 1984.

PAVEAU, M-A; SARFATI, G-E. **As Grandes Teorias da Linguística**: da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

PRETI, D.(org.) *Análise de Textos Oraís*. S. Paulo: FFLCH / USP, 1993.

_____. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____. *Discurso oral culto*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005, p. 21-34.

RODRIGUES, A.C.S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos oraís*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p.13-32.

TABOADA, M. Implicit and Explicit Coherence Relations. In J. RENKEMA (ed.) *Discourse, of Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 127-140, 2009.

TABOADA, M. & HABEL, C. *Rhetorical relations in multimodal documents*. Discourse Studies: 15(1), 2013, p. 65

TABOADA, M.; MANN, W. *Rhetorical Structure Theory: Looking back and moving ahead*. Discourse Studies, 8(3):423-459, 2005.

URBANO, H. Usos da linguagem verbal. In: PRETI, D. (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 19-56.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN VALIN, R.D.Jr. *Layered Syntax in Role and Reference Grammar*. In: NUYTS, BOLKESTEIN & VET (eds.) 193-231, 1990.

_____. *Functional Linguistics*. In: ARONOFF, N. & REES MILLER, J. (eds.) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell, 319-336. 2000.

_____. "Functional Linguistics." In: *The Handbook of Linguistics*. Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller (eds). Blackwell Publishing, 2002. Blackwell Reference Online. 30 November 2007.

<http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405102520_chunk_g978140510252015>

ANEXO A
NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

#	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	hipótese do que se ouviu
/	truncamento
MAIÚSCULAS	entonação enfática
::	prolongamento de consoante ou vogal
-	silabação
?	interrogação
.	entonação descendente (indicando final de frase)
,	entonação ascendente ou estável (indicando continuação)
..	pausa com retomada instantânea do fluxo da fala
... ..	pausa (quanto maior o número de pontos, mais longa a pausa)
“citações”	citações literais
<i>Itálico</i>	pronúncia muito rápida das palavras