

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

HÉRIKA RIBEIRO DOS SANTOS

**A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RELATO SOB A PERSPECTIVA DAS
RELAÇÕES RETÓRICAS**

**MARINGÁ – PR
2016**

HÉRIKA RIBEIRO DOS SANTOS

**A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RELATO SOB A PERSPECTIVA DAS
RELAÇÕES RETÓRICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio.

**MARINGÁ
2016**

HÉRIKA RIBEIRO DOS SANTOS

**A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RELATO SOB A PERSPECTIVA DAS
RELAÇÕES RETÓRICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio (Orientador)
Universidade Estadual de Maringá

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

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Ortelan Maia Botassini
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Maria Beatriz Nascimento Decat
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina

Dedico este trabalho à minha querida sobrinha (quase filha, quase mãe, mais que irmã; parceira, amiga, confidente, conselheira) Larissa Matsunaga dos Santos “que acabou indo embora cedo demais”...

AGRADECIMENTOS

Alguém já disse que “**a gratidão é a lembrança do coração**”. Faz sentido. Ao longo de nossas vidas sempre aparecem “anjos da guarda” que nos ajudam, e sem os quais nossos objetivos seriam muito difíceis de alcançar, ou seriam até inatingíveis. Por isso esta parte da tese é tão especial. Quero aqui expressar, de coração, os meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades.

Aos meus pais, Benedito e Idalina. Tendo consciência de que sozinha nada disso seria possível, dirijo um agradecimento especial a vocês, por serem modelos de coragem, pelo apoio incondicional, amor e paciência demonstrados durante toda a minha vida. Obrigada pela ajuda na superação dos obstáculos que, ao longo dessa caminhada, foram surgindo.

Ao meu namorado Wellington Costa, ouvinte atento de algumas dúvidas, inquietações, desânimos e sucessos, pelo apoio, pela confiança e pela valorização tão entusiasta do meu trabalho, dando-me, dessa forma, coragem para ultrapassar os obstáculos.

À minha amiga, irmã, alma gêmea Ana Beatriz Tomazi Guimarães. Você acompanhou TODOS os percalços e sabe que não foi fácil. Obrigada por sempre me ouvir e por suas contribuições imensuráveis para a minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Às amigas Simone Nery e Camila Moreschi, por tanta paciência e amor ao dividirem comigo seus conhecimentos. Amigas, vocês ficarão para sempre em minha mente e em meu coração. Obrigada.

Aos “Destemidos da Gramática”, meus sinceros agradecimentos. Obrigada Rosângela, André e Fernando por todas as contribuições, risadas, apresentações de trabalhos e amizade.

Às amigas Prof^a. Dr^a. Aparecida de Fátima Peres e Prof^a. Dr^a. Josimayre Novelli por toda preocupação, incentivo e amor dedicados a mim e a minha pesquisa.

Às minhas amigas Ana Paula Peron e Jane Cristina Beltramini Berto, por dividirem comigo tantas inquietações e angústias de um fim de tese.

Aos meus alunos que entendem tudo que eu falo sobre relato como a mais pura verdade, pois sou “doutora em relato” (risos). Vou representá-los aqui nos nomes de Ana Flávia, Ana Isadora e Júlia Verri, minhas incansáveis incentivadoras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE-UEM), por todo o auxílio.

Aos membros da banca de defesa, Prof^a. Dr^a. Dircel Aparecida Kailer, por todas as contribuições; Prof^a. Dr^a. Maria Beatriz Nascimento Decat, que com tanto carinho, desde a banca de qualificação, contribuiu com suas sugestões riquíssimas; Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, por todas as contribuições, desde a banca de qualificação, à minha querida e eterna professora de Sintaxe, minha fonte de inspiração como professora, Jacqueline Ortelan Maia Botassini, pelas contribuições ao longo de toda a minha vida acadêmica.

Minha gratidão ao professor Dr. Juliano Desiderato Antonio, meu orientador, que tive a oportunidade e a alegria de conhecer desde o meu primeiro ano de graduação – quando eu ainda nem sabia o que era um projeto - e ele com toda a cordialidade e confiança me convidou para fazer parte de seu Projeto de Ensino “A construção da escrita pelo aluno surdo”. Desde essa época, pude descobrir o grande profissional e a pessoa extremamente generosa que é, justificando a admiração de todos os seus alunos. Obrigada, Juliano, por ter acreditado em mim e aceitado me orientar já no terceiro ano do doutorado – com uma teoria totalmente nova. Sua experiência de vida e profissional foram determinantes ao longo da construção desta tese de doutorado. A sua disponibilidade irrestrita, sua forma inteligente e criativa de arguir as ideias apresentadas deram norte a este trabalho, facilitando o alcance dos objetivos. Juliano, estendo também ao seu clã (Ana Paula, Ana Júlia e Ana Lívia) os meus sinceros agradecimentos.

Finalmente, faço questão de agradecer, de coração, a todas as pessoas que torceram ou intercederam por mim, mesmo que de forma anônima ou discreta. E como disse Vinícius de Moraes: **“Você não faz amigos, você os reconhece”**. A todos esses amigos, meu muito obrigada.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever a organização textual do gênero relato, adotando, como cópula de análise, 15 textos produzidos em um vestibular realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM). As perspectivas teóricas adotadas fundamentam-se na Teoria dos gêneros pelo fato de se estar pesquisando um enunciado relativamente estável, materializado no cotidiano e com propriedades sociocomunicativas; nos princípios do Funcionalismo, mais especificamente na Teoria da Estrutura Retórica (RST), pelo fato de ela contribuir no sentido de se ter subsídios para analisar a coerência textual por meio das relações estabelecidas entre as porções do texto. Nesse sentido, a organização textual acontece pela constituição dos tópicos em relação, formando as partes maiores, compreendendo o texto como um todo; e, também, na Teoria dos Protótipos, por permitir identificar estruturas textuais mais típicas do gênero relato. Os textos, depois de digitalizados, foram segmentados e submetidos à análise com o auxílio de um programa computacional, o RSTTool. Depois disso, os resultados foram analisados no que concerne à estrutura composicional do gênero. A análise constatou que existe prototipia tanto na estrutura retórica, pois, na macroestrutura, aparecem as mesmas relações – causa, fundo, elaboração, embora em níveis diferentes –, quanto na estrutura composicional, visto que a maioria dos textos analisados contemplou todas as fases que compõem o gênero relato – título, fase inicial, fase de complicação, fase de ações, fase de resolução, fase de situação final, fase de avaliação e fase moral. Encontraram-se algumas diferenças tanto na estrutura retórica quanto na estrutura composicional do gênero relato. Nesta estão a presença ou ausência de título bem como da fase de avaliação e de moral. Naquela, a posição das relações retóricas no primeiro e segundo níveis de análise. Dessa maneira, verificou-se que as relações retóricas não apenas são essenciais para a compreensão da organização do texto, como também se manifestam a favor do encadeamento dos fatos relatados.

Palavras-chave: Funcionalismo. Gênero Textual. Relato. RST.

ABSTRACT

This research aims to describe the report genre textual organization, adopting, as the analysis corpus, fifteen reports produced in an entrance exam conducted at the State University of Maringá (UEM). The theoretical perspectives adopted are based on the theory of genres considering the fact that this investigation has been researching for a relatively stable statement, embodied in daily life and socio-communicative properties; on the principles of Functionalism, specifically in the Rhetorical Structure Theory (RST), by the fact that it contributes in order to get subsidies to analyze the textual coherence through the relations established between the text portions. In this sense, the textual organization occurs by the constitution of the related topics, forming the text bigger parts, comprising it as a whole; and also through the Theory of Prototypes, by allowing identifying textual structures more typical of the report genre. The texts, after being digitalized, were segmented and submitted to the analysis with the assistance of a computational program, the RST Tool. After that, the results were analyzed in relation to the compositional genre structure. The analysis demonstrated that there is prototyping both in the rhetorical structure, because, in the macrostructure, the same relations show up – cause, background, elaboration, although in different levels – as well as in its compositional structure, since the majority of the texts analyzed included all the phases that arrange the report genre - title, the initial phase, the complication phase, the actions phases, the resolution phase, the final situation phase, the assessment phase and the moral phase. Some differences were verified in both structures of the report genre, the rhetorical and compositional. In the last one, there is the presence or absence of title as well as the assessment and moral phases; in the first one, the rhetorical relations position on the first and second levels of analysis. In this way, it was verified that the rhetorical relations are not only essential for the understanding of the organization of the text, as well as they manifest in favor of the reported facts linking.

Keywords: Functionalism. Textual Genre. Report. RST.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de relação núcleo-satélite	46
Figura 2	Esquema de relação multinuclear	46
Figura 3	Tipos de esquemas utilizados na RST	47
Figura 4	Construções prototípicas de Givón (2005)	52
Figura 5	Exemplo de construção prototípica	53
Figura 6	Construção prototípica do constraste	53
Figura 7	Interface de importação e segmentação do texto	60
Figura 8	Interface para a criação do diagrama da estrutura retórica	60
Figura 9	Diagrama da estrutura retórica do texto 1	72
Figura 10	Diagrama da estrutura retórica do texto 2	78
Figura 11	Diagrama da estrutura retórica do texto 3	82
Figura 12	Diagrama da estrutura retórica do texto 4	86
Figura 13	Diagrama da estrutura retórica do texto 5	92
Figura 14	Diagrama da estrutura retórica do texto 6	96
Figura 15	Diagrama da estrutura retórica do texto 7	100
Figura 16	Diagrama da estrutura retórica do texto 8	104
Figura 17	Diagrama da estrutura retórica do texto 9	108
Figura 18	Diagrama da estrutura retórica do texto 10	113
Figura 19	Diagrama da estrutura retórica do texto 11	117
Figura 20	Diagrama da estrutura retórica do texto 12	121
Figura 21	Diagrama da estrutura retórica do texto 13	125
Figura 22	Diagrama da estrutura retórica do texto 14	129
Figura 23	Diagrama da estrutura retórica do texto 15	133
Figura 24	Diagrama da relação de preparação do primeiro nível da macroestrutura do córpis com título	138
Figura 25	Diagrama da relação de causa do primeiro nível da macroestrutura do córpis sem título	139
Figura 26	Diagrama da relação de resultado do primeiro nível da macroestrutura do córpis sem título	140
Figura 27	Diagrama da relação de elaboração do primeiro nível da macroestrutura do córpis sem título	140

Figura 28	Diagrama da relação de fundo do primeiro nível da macroestrutura do cópús sem título	141
Figura 29	Diagrama da relação de justificativa do primeiro nível da macroestrutura do cópús sem título	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Recorrência das fases de composição do relato em cada texto do cópus	137
Gráfico 2	Porcentagem de ocorrência das fases de composição do relato no cópus	137
Gráfico 3	Porcentagem das relações retóricas no segundo nível da macroestrutura do cópus com título	139
Gráfico 4	Porcentagem das relações retóricas no primeiro nível da macroestrutura do cópus sem título	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Agrupamento de Gêneros segundo Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly	28
Quadro 2	Diferenças entre a estrutura composicional da narração escolar e do relato de experiência vivida conforme postulados de Bronckart (1999), Bräkling (2009) e Schneuwly e Dolz (2010)	35
Quadro 3	Relações clássicas RST	43
Quadro 4	Definição da relação de elaboração.....	48
Quadro 5	Definição da relação de preparação	70
Quadro 6	Definição da relação de causa	71
Quadro 7	Definição da relação de resultado	73
Quadro 8	Definição da relação da lista	73
Quadro 9	Definição da relação de elaboração	74
Quadro 10	Definição da relação de contraste	74
Quadro 11	Definição da relação de justificativa	75
Quadro 12	Estrutura composicional do texto 1	75
Quadro 13	Estrutura composicional do texto 2	80
Quadro 14	Definição da relação de propósito	83
Quadro 15	Estrutura composicional do texto 3	83
Quadro 16	Definição da relação de sequência	88
Quadro 17	Definição da relação de fundo	88
Quadro 18	Definição da relação parentética	88
Quadro 19	Definição de relação de retomada	88
Quadro 20	Definição de relação de adição	88
Quadro 21	Estrutura composicional do texto 4	88
Quadro 22	Definição da relação de circunstância	93
Quadro 23	Definição da relação de concessão	94
Quadro 24	Estrutura composicional do texto 5	94
Quadro 25	Definição da relação de solução	97
Quadro 26	Definição da relação de atribuição	98
Quadro 27	Estrutura composicional do texto 6	98
Quadro 28	Estrutura composicional do texto 7	102

Quadro 29	Estrutura composicional do texto 8	105
Quadro 30	Estrutura composicional do texto 9	110
Quadro 31	Estrutura composicional do texto 10	114
Quadro 32	Estrutura composicional do texto 11	119
Quadro 33	Estrutura composicional do texto 12	122
Quadro 34	Estrutura composicional do texto 13	127
Quadro 35	Estrutura composicional do texto 14	131
Quadro 36	Estrutura composicional do texto 15	135
Quadro 37	Fases da estrutura composicional do gênero relato	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 O ENUNCIADO	20
1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS	22
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS	23
1.4 O GÊNERO RELATO	30
1.5 FUNCIONALISMO	36
1.6 A TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RHETORICAL STRUCTURE THEORY – RST)	43
1.7 A CONSTRUÇÃO PROTOTÍPICA	51
2 METODOLOGIA	55
3 O ESTADO DA ARTE	62
3.1 RST COMO RESPALDO TEÓRICO PARA PESQUISAS	63
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	68
5 ESTRUTURA RETÓRICA DO GÊNERO RELATO	138
5.1 RELATOS COM TÍTULO	138
5.1.1 Primeiro nível da estrutura retórica dos relatos com título	138
5.1.2 Segundo nível da estrutura retórica dos relatos com título	139
5.2 RELATOS SEM TÍTULO	141
CONCLUSÃO	148
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, norteadada pelo modelo teórico do Funcionalismo, mais especificamente da RST (Teoria da Estrutura Retórica) e considerando também a teoria dos gêneros textuais, procura-se descrever a estrutura retórica de relatos produzidos por candidatos do vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esse referencial foi adotado para o desenvolvimento desta pesquisa pelo fato de, como afirmam Mann e Thompson (1988), a RST ser uma teoria descritiva que objetiva o estudo da organização textual, caracterizando as relações que ocorrem entre porções de texto. Pode-se dizer que um dos pressupostos fundamentais da teoria é que, para que uma relação seja identificada, não há necessidade de marcas explícitas entre essas porções de texto e um dos fatores responsáveis pela coerência textual são as relações implícitas as quais se estabelecem entre as partes do texto. Por isso, é essencial que as macroestruturas do texto sejam explicitadas para o trabalho com gêneros textuais.

Apesar de ser um tema amplamente discutido, é importante retomar que gênero textual difere do tipo textual pela sua relação com o contexto sociocomunicativo. De acordo com Marcuschi (2002), os tipos textuais caracterizam-se por suas propriedades linguísticas, os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas empregadas em sua composição. Não são textos realizados empiricamente, isto é, não são realizações linguísticas com propriedades sociocomunicativas, mas sequências de enunciados cujas designações teóricas compreendem cinco tipos: narração, descrição, exposição, argumentação, injunção. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros textuais, segundo o autor, são textos realizados empiricamente e, por isso, constituem eventos comunicativos. São textos com propriedades sociocomunicativas, materializados no cotidiano e classificados conforme o canal, o estilo, o conteúdo, a organização textual e a função comunicativa.

A pesquisa que ora se propõe tem como intuito sanar algumas indagações que permeiam o estudo da estrutura retórica do gênero relato. A primeira delas é determinar a unidade central de um relato; também se investiga se existe um padrão organizacional para o gênero relato e, por fim, se existe uma recorrência de relações que compõem a macroestrutura dos relatos. Esses aspectos foram estudados a fim de responder a algumas questões: Existe prototipia no relato? Existe recorrência de

estrutura retórica nesse gênero? Há uma estrutura composicional recorrente? Quais as relações retóricas mais frequentes nos dois primeiros níveis dos diagramas, considerando a macroestrutura textual? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é descrever a estrutura retórica de relatos produzidos no vestibular da UEM. Para isso, serão percorridos alguns objetivos específicos, tais como: contribuir com a caracterização do gênero relato; descrever as relações retóricas que compõem a macroestrutura do gênero relato e identificar a unidade central dos textos que compõem o cópulus.

Será abordado, especificamente, o relato de experiência vivida, pois é um dos gêneros catalogados para o vestibular da UEM pelo fato de ser um gênero atual e de pouca bibliografia, além da morosidade com que as pesquisas acadêmicas chegam às escolas, normalmente, quando se fala em relato, restringe-se ao relato jornalístico, esquecendo-se das outras configurações que o gênero pode ter. É necessário que haja uma apropriação das ferramentas que constituem o relato, pois, caso contrário, o máximo que se pode ter é uma visão empírica e intuitiva.

Nos últimos anos, alguns aspectos do gênero relato foram estudados por pesquisadores brasileiros, no entanto, há ainda particularidades que não foram analisadas, principalmente as que fazem referência à estrutura organizacional do gênero. Nesse contexto, estudos como os de Souto e Leal (2009), de Bräkling (2009), de Rezende e Hila (2013) entre outros discorridos nesta pesquisa apresentam uma roupagem detalhada a respeito do relato, porém trabalhos a respeito desse gênero ainda são poucos e necessitam de ser ampliadas as pesquisas nessa área. Apesar dos resultados obtidos pelos estudiosos mencionados, muito ainda precisa ser investigado em relação à forma-função desse gênero, não somente no que é concernente a esse aspecto, como também a outros que necessitam de descrições funcionalistas mais detalhadas e precisas.

Este trabalho está organizado em capítulos, que se dividem da seguinte forma: o primeiro estabelece os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho. Nele, há uma revisão da teoria dos gêneros textuais; em seguida, uma explanação das peculiaridades do gênero relato, seguida de uma breve caracterização do pensamento funcionalista. Na sequência, a fim de se ter subsídios para investigar a coerência textual; são apresentados conceitos da RST. Além disso, é abordada a noção de prototípia pelo fato de, nas análises, ser verificado se os textos do cópulus se aproximaram da estrutura, entendida até então, como prototípica do relato.

No segundo capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados no trabalho, os quais se relacionam com os critérios de escolha do cópús utilizado e com o tipo de análise a ser feita.

No terceiro capítulo, analisa-se a estrutura retórica do gênero relato, bem como a estrutura composicional do gênero. Para isso, são transcritos os textos, apresentados diagramas de RST e são realizadas análises descritivas das relações retóricas. Esse tipo de tratamento requer uma visão do processo de articulação diferente do que se encontra nas gramáticas de cunho tradicional, sendo, dessa forma, necessária uma gramática funcional. Além disso, são apresentados quadros com as fases de um relato e verifica-se se os textos analisados os preenchem, isto é, se contemplam todas as peculiaridades do gênero.

Assim, pretende-se investigar a constituição do relato e como as relações retóricas entre os tópicos discursivos contribuem para a sua organização textual. Acredita-se que o modo como os tópicos se articulam na estrutura arbórea da RST pode estar vinculado aos propósitos que são inerentes ao gênero. Dessa forma, articulando as teorias, acredita-se que as relações retóricas não apenas contribuem para a compreensão da organização tópica estrutural do texto, mas também se manifestam a favor da apresentação dos fatos, de forma sequencializada, pretendida por esse gênero.

No quarto capítulo, apresenta-se a estrutura retórica do gênero relato, mais especificamente da macroestrutura, ou seja, das relações que se estabelecem entre as porções maiores dos textos. Nesse caso, não se refere a orações individuais, mas ao discurso como um todo ou a fragmentos maiores. Primeiramente, abordam-se as relações existentes no primeiro nível da estrutura retórica dos textos com título e sem título; na sequência, as que apareceram no segundo nível de análise dos textos com título. A frequência de ocorrência das relações também é apresentada a fim de se verificar se há uma superestrutura prototípica do gênero. Para tornar mais claras todas essas informações, apresentam-se gráficos e quadros com as informações.

No último capítulo, de conclusão, são tecidas considerações acerca de todas as análises realizadas e procurar-se-á responder a todas as perguntas de pesquisa e verificar se a hipótese de haver uma estrutura prototípica do gênero relato - tanto estrutura retórica quanto estrutura composicional - de fato se confirma.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos embasamentos teóricos norteadores deste trabalho segue a abordagem da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, o que orienta para um encaminhamento nos diferentes campos da linguagem – leitura, produção de texto e uso da língua – a partir das esferas de circulação, de produção e de recepção. Convém esclarecer alguns aspectos da teoria desenvolvida pelo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu círculo, que só foi conhecido no Ocidente a partir de 1970, exercendo forte influência nos estudos linguísticos e literários.

Na Rússia da década de 1920, o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e o linguista V. N. Voloshínov partem dos estudos da estilística tradicional, que trata de talentos individuais, e da linguística saussuriana, que aborda a formação abstrata do conceito de língua. A concepção deles de linguagem modifica fundamentalmente essas perspectivas, porque leva em conta a situação social da comunicação verbal, em meio a uma complexa rede de relações sociais. Para eles, a linguagem é uma atividade sociosemiótica, a qual ocorre entre indivíduos socialmente constituídos e imersos em relações historicamente dadas, e das quais participam de forma ativa e responsiva.

Na concepção bakhtiniana, a linguagem é entendida como um fenômeno de duas faces, articulado à história e à ideologia: cada enunciado está orientado para um interlocutor, dentro de uma situação social. O discurso é constitutivamente dialógico, o que permite pensar as questões da linguagem para além do sistema dicotômico de significante e significado, que a trata como algo móvel e perfeitamente codificado.

A orientação dialógica do discurso assume papel central no modo de ver a linguagem em funcionamento. Assim, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Na linguística que estuda estritamente o verbal, a oração é trabalhada como enunciado monológico isolado – ou seja, não pertence a ninguém nem se dirige a alguém. Na perspectiva bakhtiniana:

[...] o orador que escuta só sua própria voz, o professor que vê só seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles paralisam a forma de seus enunciados, destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório, e com isto depreciam suas próprias intervenções¹ (VOLOSHÍNOV, 1993, p. 251, tradução nossa).

1.1 O ENUNCIADO

Entender o enunciado como unidade central da comunicação discursiva é compreendê-lo na interação verbal, em situação concreta entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Durante uma conferência, por exemplo, mesmo que não ocorra interrupção, o orador acompanha o movimento dos ouvintes.

A compreensão do enunciado sempre se volta para seu auditório, presente ou pressuposto, porque fora dele não há comunicação verbal. A orientação para o outro conduz necessariamente à relação social e hierárquica entre interlocutores. Bakhtin afirma que “a orientação social é uma das forças organizadoras vivas que, junto com a situação do enunciado, constituem não só a forma estilística dessa, mas também sua estrutura puramente gramatical”² (VOLOSHÍNOV, 1993, p. 256, tradução nossa). Fora do auditório, nenhum ato de comunicação verbal se desenvolve.

Bakhtin (2003) distingue o enunciado concreto (unidade de comunicação verbal) da oração linguística (unidade da língua). Essa distinção norteia a compreensão do enunciado, conceito central na teoria bakhtiniana, como acontecimento social único na comunicação discursiva. A oração isolada é totalmente inteligível e não determina uma resposta; é neutra e não comporta aspectos expressivos. Tem natureza e limites gramaticais.

O estudo da natureza do enunciado compreende a parte verbal – a língua – e também uma parte extraverbal, subentendida – a situação, que se integra ao enunciado como elemento indispensável a sua constituição semântica. Se o enunciado se organiza dentro de uma orientação social, também pressupõe uma língua que o realize. Em diferentes situações, a mesma palavra assume significados diversos, o que resulta em enunciados distintos.

¹ “[...] the speaker who only listens to his own voice, the teacher who only see your handwriting, is a bad speaker, a bad teacher. They paralyze the form of their utterances, destroy the living bond, dialogic, with his audience, and thus depreciate their own interventions” (VOLOSHÍNOV, 1993, p. 251).

² “[...] the social orientation is one of the living organizing forces which, together with the statement of the situation, are not only the stylistic form of this, but also their purely grammatical structure” (VOLOSHÍNOV, 1993, p. 256).

O sentido do enunciado como um todo só se constrói na ligação entre a parte verbal (a palavra) e a extraverbal (sua dimensão social), que, para Voloshínov (1993), compreende três fatores:

- o horizonte espacial e temporal comum aos locutores – onde e quando ocorre o enunciado;
- o horizonte temático, o objeto ou o tema sobre o qual ocorre o enunciado (aquilo de que se fala);
- o horizonte axiológico, atitude do falante ao que ocorre – valoração.

O enunciador do discurso escolhe suas palavras e formula a estrutura sintática a partir de sua avaliação de uma situação. Sua expressão verbal não reflete só aquele contexto, é uma solução valorativa. A avaliação não se fecha no conteúdo do enunciado, mas se enraíza na fronteira viva do momento em que o dito se produz. A cada nova situação, o enunciado (até mesmo a palavra) é outro e sua significação é determinada pela interação verbal entre o enunciador (o autor), o ouvinte (o leitor) e o tópico do discurso (o que ou quem).

Ao selecionar as palavras – não encerradas no dicionário, mas em situação real em que ganham sentido e valor – o autor direciona seu discurso a um ouvinte participante da situação, determinando também sua forma. O conteúdo e o significado de um enunciado precisam de uma forma que os realize, uma vez que, “fora da expressão material, não existe o enunciado, assim como não existe tampouco a sensação”³ (VOLOSHÍNOV, 1993, p. 261, tradução nossa).

A expressão mais simples de comunicação verbal é a entonação, por meio da qual o discurso se orienta para fora dos limites verbais – está na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito. A entonação marca a atitude valorativa do enunciador diante de seu discurso e depende da situação para se comprometer socialmente e tomar posição diante de valores. Assim, a entonação estabelece um vínculo entre o enunciado, a situação e o auditório.

Considerado unidade discursiva, o enunciado tem as seguintes características:

- alternância dos sujeitos;
- caráter de acabamento, o que permite uma resposta;
- relação com o locutor e com os parceiros da comunicação discursiva.

³ “Out of material expression, there is the statement, nor does there is the feeling” (VOLOSHÍNOV, 1993, p. 261).

Cada enunciado acabado tem um sentido concreto, com conteúdo e expressão. Nele, a significação da palavra não se dá de forma isolada como unidade da língua, mas se refere à realidade efetiva nas condições da comunicação discursiva.

1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS

Cada enunciado concreto é individual, como explicado anteriormente, e circula em uma esfera de atividade humana. E cada esfera de uso da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, a que Bakhtin denomina gêneros discursivos. Assim, cada enunciado está vinculado a um gênero, que recebe dele uma expressividade determinada e típica.

Na caracterização de gênero discursivo, três aspectos se interrelacionam no enunciado: o tema (unidade de significação), o estilo (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (plano da expressão, da estrutura, da sequência organizacional).

Para Bakhtin (2010), o tema é diferente daquele concebido pela linguística, que o trata como assunto. O tema bakhtiniano transcende a língua: em todo enunciado existe uma parte verbal e uma extraverbal, à qual o tema pertence.

Os gêneros têm seus propósitos discursivos e não são indiferentes às especificidades de sua esfera. Nesse sentido, entende-se que todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e sua orientação de sentido para com ele.

A segunda característica do gênero discursivo é o estilo. É preciso compreendê-lo sob dois aspectos: o estilo individual e o estilo do gênero. Por exemplo, se um professor entra em uma sala de aula, apresenta o assunto, motiva seus alunos a trabalharem com ele e promove atividades de construção do conhecimento, há dois estilos marcados: o do gênero “aula”, que são as formas relativamente estáveis de composição, e o estilo do professor que interage socialmente. O estilo é uma pessoa somada a seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte.

A terceira característica é a construção composicional, que aparece no léxico e nas formas morfossintáticas específicas de cada gênero.

A noção de gêneros discursivos permite compreender os diferentes textos nas várias esferas de circulação e em que medida o diálogo entre eles marca suas fronteiras. Pode-se dizer até que a divisão em gêneros, muitas vezes, dá-se para facilitar a didática da língua portuguesa, sempre em busca de melhor desempenho linguístico. Como explica Bakhtin

[...] o gênero sempre é o mesmo, sempre é o novo e o velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário (BAKHTIN, 2010, p. 106).

O conhecimento dos gêneros discursivos, assim, torna o leitor competente nas diferentes linguagens e capaz de conhecer o mundo, o que o torna livre para exercer a cidadania, para construir sua identidade.

No centro da teoria bakhtiniana, os gêneros vivem nas fronteiras, em um campo interativo no qual discursos do cotidiano se relacionam com outras esferas, como a jornalística, a publicitária, a científica e a artística. A noção de gêneros valoriza a interação entre duas esferas da produção discursiva (a cotidiana e a definida pelo sujeito social), não sendo possível considerar os gêneros isoladamente, pois são práticas discursivas que organizam e definem o texto.

Cada texto, por sua vez, estabelece um diálogo com outros, retomando a memória discursiva e atualizando-os no momento de sua produção. Há diversas formas de presença do discurso do outro que podemos flagrar nos textos: a paráfrase, a citação, a alusão, a paródia, a ironia etc. A retomada explícita de um texto em outro é denominada intertextualidade, a recuperação do sentido de um discurso em outro, interdiscursividade.

1.3. GÊNEROS TEXTUAIS

Pelo fato de o objeto de estudo desta pesquisa ser um gênero textual – o relato – é imprescindível identificar o conceito com o qual se define gênero. Bazerman (2006) defende gênero em uma perspectiva social e enfatiza, sobretudo,

a participação ativa dos falantes no uso da língua, provocando alterações, ao mesmo tempo que dá estabilidade a certo gênero textual.

Nesta pesquisa, gêneros textuais são entendidos em uma perspectiva sociointeracionista, em que é visada a participação ativa dos interlocutores, em uma situação real de comunicação. Essa concepção nos remete a Marcuschi (2008), que caracteriza os gêneros como fenômenos históricos diretamente ligados à vida social e cultural. Mais especificamente, pode-se dizer, ainda segundo Marcuschi, que gêneros textuais são textos encontrados na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente construídas (MARCUSCHI, 2008).

Dessa forma, os gêneros textuais são textos empiricamente realizados, que cumprem funções definidas em diferentes situações de comunicação. Eles existem, na sociedade, em um número indefinido, de forma que outros podem surgir, na medida em que assumem formas definidas e funções estáveis. Dentre eles, citamos: piada, inquérito policial, carta pessoal, bilhete, e-mail, receita culinária, conversa espontânea, edital de concurso, bate-papo virtual, lista de compras, horóscopo, crônica, artigo de opinião e outros.

Levando em conta que os gêneros textuais apresentam uma oportunidade de grande relevância para lidar com a língua em uso, é que se elegeu um gênero textual de circulação social e bastante difundido no cotidiano dos indivíduos, no caso, o relato, como objeto de estudo. Antes de tratarmos especificamente do objeto de estudo, faz-se necessário expor conceitos e teorias que orientaram este trabalho sobre os gêneros.

Bakhtin (2003) constrói a ideia de gêneros como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística “relativamente estável”. É importante destacar essa relativa estabilidade, porque gêneros são entidades dinâmicas geradas das interações sociais; por isso se relacionam ao contexto sociocultural em que se inserem. Para o autor, os gêneros nascem a partir da interação entre os sujeitos numa determinada esfera da convivência humana. As formas típicas de organização temática (objetos, sentidos, conteúdos), composicional (organizações, relações, procedimentos) e estilística (seleção lexical,

frasal, gramatical) dos enunciados são definidas pelas necessidades e propósito da linguagem, a hierarquia, grau de proximidade e padrões de relacionamento entre os interlocutores e pela modalidade linguística – oral ou escrita.

Na visão bakhtiniana, a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico, realizando-se por meio da interação social dos sujeitos. “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é, em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Essa proposição fundamenta-se no princípio de que as manifestações verbais se dão em forma de textos, e não como elementos isolados. Os indivíduos não se comunicam por meio de palavras e orações independentes, mas através da construção de enunciados que estão ligados a outros, anteriores e posteriores a eles. Esse aspecto comunicativo remete à noção de texto como um evento comunicativo no qual aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada. Assim, a linguagem é vista como “uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças de comportamento e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas e culturais geradas pela criatividade do ser humano” (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, p. 7).

Ainda que surjam novas situações e novas formas de manifestação textual, com novos suportes sendo introduzidos e modificados, ainda que seja cada vez mais complexa a tarefa de classificar os gêneros e de caracterizá-los com precisão, os membros de um determinado grupo social, normalmente, conseguem reconhecer os aspectos semelhantes entre os textos que utilizam mais frequentemente. Dessa forma, os gêneros são reconhecíveis, uma vez que as ações sociais se dão por meio de estruturas parcialmente estáveis de enunciados.

John Swales, em sua famosa obra *Genre Analysis*, publicada em 1990, depois de apresentar os gêneros dentro dos estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos, desenvolve o conceito de gênero como “uma classe de eventos comunicativos” (SWALES, 1990, p. 45). Esse evento seria uma situação na qual a linguagem verbal tem papel significativo e indispensável, sendo constituído por um conjunto de fatores como o discurso e seus integrantes, a função desse discurso, o ambiente onde é produzido e recebido. O autor assinala como segunda e mais importante característica na definição dos gêneros, e o que torna uma série de

eventos comunicativos em gênero é o fato de esses eventos compartilharem um propósito de comunicação. Essa ideia é formada com base na crença do autor de que gêneros devem sempre cumprir um objetivo e corrobora com a ideia da interação social promovida.

Ainda ressaltando o papel de envolvimento social promovido pelos gêneros, é importante citar Miller (1994), para quem os gêneros se manifestam em forma de textos e são instrumentos comunicativos de ação social. A autora considera que os gêneros textuais se desenvolvem, fundem-se e se desmembram a partir das necessidades dos grupos e do surgimento de novos suportes em tecnologias como o telefone, a televisão e a internet, por exemplo. Para a pesquisadora, os gêneros devem ser vistos como:

[...] um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instruções controlam. Pode-se entender gênero, especificamente, como aquele aspecto da comunicação situada o qual é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto (MILLER, 1994, p. 71).

Miller (1994) destaca o fato de que ações retóricas são recorrentes e, portanto, podem ser tipificadas, tomando como base as semelhanças encontradas e as possíveis analogias. Essa recorrência não está ligada aos aspectos individuais, que são únicos e não podem ser repetidos, mas aos fenômenos sociais. Eles se baseiam em convenções discursivas para a ação social conjunta e, por isso, estão sempre relacionados a cada sociedade e cultura. Marcuschi (2002, p. 25) define gêneros textuais como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Eles são condicionados por fatores cognitivos, semióticos, comunicativos e sistêmicos, refletem estruturas de autoridade e estabelecem relações de poder e resultam das relações complexas entre um meio, um uso e a linguagem.

Bazerman (2005) também defende a ideia de que os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados ao cotidiano e às interações sociais. Segundo acredita o linguista americano:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas

pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas. (BAZERMAN, 2005, p. 22).

Um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra desenvolve estudos sobre gêneros, há aproximadamente duas décadas. Dentre eles, destacam-se Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, que já fazem parte da biblioteca de alguns professores e estudiosos da Língua Portuguesa.

Eles enfatizam que, para ser significativa, uma aprendizagem precisa acontecer em espiral e não de forma linear, como frequentemente ocorre nas escolas. Isso implica que o aluno não precisa aprender nas séries iniciais a narrar, para depois descrever, e, apenas nas séries finais, argumentar.

A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) é que os gêneros sejam agrupados com base em critérios como domínio social de comunicação, capacidade de linguagem envolvidas e tipologias textuais. Dessa forma, subdividem os gêneros nos seguintes agrupamentos: narrar (Mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil); relatar (representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo); argumentar (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição); expor (apresentação textual de diferentes formas dos saberes) e descrever (regulação mútua de comportamentos).

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly propõem agrupá-los com base em critérios como domínio social de comunicação, capacidade de linguagens envolvidas e tipologias textuais existentes.

Esse agrupamento – que, como qualquer outra tipologia textual, pode ser discutido e aprimorado – constitui um ponto de partida para se pensar em uma progressão na aquisição das peculiaridades de cada gênero.

Quadro 1 – Agrupamento de Gêneros segundo Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>	
<p><i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica <i>Sketch</i> ou história engraçada</p>	<p>Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Paródia Adivinha Piada ...</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relatos de experiência vivida Relatos de viagem Diário íntimo Testemunho Anekdota Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia</p>	<p>Reportagem Crônica mundana Crônica esportiva ... Historiais Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado</p>	<p>Editorial Discurso de defesa (advocacia) Requerimento Ensaio Resenhas críticas ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes</p>	<p>Texto expositivo Conferência Artigo enciclopédico Entrevista de especialista Texto explicativo Tomada de notas</p>	<p>Resumos de textos expositivos e explicativos Resenhas Relatório científico Relato de experiências (científicas) ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de uso Instruções de montagem Receita Regulamento</p>	<p>Regras de jogo Consignas diversas Textos prescritivos ...</p>

Fonte: Adaptado de Dolz e Shneuwly (2004, p. 60-61).

Baseados nas teorias de aprendizagem de Vigotsky, os pesquisadores de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a necessidade de trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros

de diferentes grupos. Por exemplo, em determinado ano, os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do agrupamento narrar, em seguida passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do agrupamento expor; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo descrever ações; e assim por diante. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, porém com a exploração de gêneros diferentes do mesmo grupo, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, com a faixa etária dos alunos e com as capacidades que se pretende desenvolver.

Os textos dos agrupamentos narrar, relatar, argumentar, expor e descrever devem permear todas as séries, desde as iniciais. Nas palavras de Pasquier e Dolzs (1996, p. 2),

[...] Desde muito cedo, graças ao desenho, ao contato freqüente com os livros, à utilização de imagens e, sobretudo, à técnica do professor como escriba. (a criança diz oralmente um texto escrito, ditando-o a um adulto que assume a tarefa gráfica), crianças pequenas podem produzir textos descrevendo um lugar conhecido, explicando um fenômeno conhecido, contando uma história, tentando convencer um colega, dando instruções para fabricar um brinquedo, etc.

Conforme os autores, desde a mais tenra idade, as crianças entram em contato com uma diversidade de gêneros textuais, com textos de todos os agrupamentos, os quais têm como critérios o domínio social de comunicação, a capacidade de linguagem envolvida e tipologias textuais existentes. Esse contato propicia ao aluno identificar qual o gênero ideal para que a comunicação alcance êxito. Por meio desse trabalho, o indivíduo não só aprende as características e especificidades de cada gênero, mas também começa a se conscientizar de que todo cidadão pode e deve participar ativamente da vida em sociedade.

É de fundamental importância o trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da cidadania do aluno. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Para isso, é de fundamental importância a contribuição da corrente funcionalista para a produção de gêneros textuais, a fim de alcançar as diversas finalidades comunicativas envolvidas na produção de textos, pois o funcionalismo defende a utilização da língua para diversos fins e amplia as possibilidades de

manifestação linguística. A abordagem do funcionalismo estuda a estrutura gramatical inserida na situação real de comunicação, considerando a situação de comunicação, o objetivo da interação, os participantes e o contexto. É importante que se saiba que, ao produzir uma situação discursiva, são feitas escolhas lexicais e estruturais de acordo com os objetivos pretendidos para atuar sobre os interlocutores. Assim, é possível dizer que o usuário da língua molda o seu discurso de acordo com os propósitos comunicativos, ou seja, há motivação para a forma de um texto ser como é.

Nesta seção do trabalho, são apresentados os conceitos de gêneros textuais e de gêneros discursivos à luz dos estudos bakhtinianos e dos pesquisadores de Genebra, bem como os pressupostos básicos do funcionalismo linguístico e suas contribuições para a produção de textos, considerando as questões de gênero textual. Além disso, é demonstrada, por meio de exemplos, a aplicabilidade de princípios funcionalistas, mais especificamente da RST em atividades de análise e reflexão sobre a língua, preconizada pelos PCN, como contribuição para o ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil.

Por meio dessa explanação, são apresentadas as peculiaridades do gênero relato e de que forma ele pode ser enriquecido por meio da concepção funcionalista, que pode ser uma alternativa para além da abordagem tradicional, muitas vezes insuficiente ou incapaz de descrever ou de analisar os complexos fenômenos envolvidos no uso da língua.

Devido a essa importância, é que o estudo que ora se propõe busca analisar e evidenciar como se dá o trabalho com o gênero relato, por meio de uma análise funcionalista destacando a “forma-função” e a prototipia de textos produzidos por candidatos a vagas na UEM.

1.4. O GÊNERO RELATO

Um dos agrupamentos mencionados por Dolz e Scheneuwly (1996) é o da ordem do relatar, o qual comporta os gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. O trabalho que ora se propõe é analisar a estrutura retórica do gênero relato, pois, de acordo com Santos e Barbosa (1999), a noção de gênero considera, além dos

elementos da ordem do social e do histórico, aspectos estruturais do texto, situação de produção e forma de dizer.

Apesar de serem escassas as referências bibliográficas sobre o gênero relato, foram encontrados alguns artigos que abordam tal tema. Souto e Leal (2009) justificam a necessidade de se trabalhar com o relato em sala de aula em virtude de ele possibilitar ao aluno a diferenciação entre o discurso oral e o discurso escrito e, principalmente, observar a ordenação do tempo dentro do texto. As autoras afirmam que, no discurso do relato, desenvolve-se um processo narrativo e uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção, por isso elas ainda asseveram que “as circunstâncias de tempo e lugar são indispensáveis”.

Outro aspecto que elas salientam é a importância de se considerar a objetividade como uma das peculiaridades desse gênero, bem como os verbos de ação no processo de relatar. Nas palavras utilizadas por elas, “o sujeito deve limitar-se ao que pode observar e explicitar fidedignamente”. Assim, em um relato, não há espaço para ações subjetivas e tudo deve ser passível de verificação.

Por meio da utilização de tópicos, Souto e Leal expõem estratégias de organização do discurso do gênero relato. Dentre eles, segundo elas, é necessário identificar o fato central organizador da trama de um relato, bem como o critério usado para ordenar os fatos em um texto ou a sequência do relato e as marcas linguísticas da organização temporal de um texto ou sequência de relato (advérbios e expressões adverbiais de tempo, palavras indicativas de sequenciação temporal etc.). Além disso, é preciso identificar as marcas linguísticas, tais como tempos verbais e marcadores textuais de eventuais projeções e retrospecções em um relato e ordenar temporalmente acontecimentos os quais tenham sido apresentados fora da ordem cronológica. Os outros passos, de acordo com as autoras, são reconhecer os efeitos de sentido da utilização de uma ordem de apresentação dos acontecimentos e empregar marcadores linguísticos e sinais de pontuação adequados à organização de uma sequência temporal de relato.

Depois dessa explanação a respeito da organização do discurso, as autoras abordam aspectos referentes à coesão verbal e a sua importância na produção do gênero relato. Elas ressaltam que os tempos verbais básicos, bem como seus papéis específicos precisam ser identificados. Depois, é preciso entender a correlação entre fatos e acontecimentos a partir da interpretação dos tempos

verbais utilizados em uma sequência de relato e relacionar os valores aspectuais dos pretéritos às criações de planos temporais.

Segundo elas, outro item importante a ser trabalhado é a conexão textual, a qual se dá por meio da observância dos marcadores textuais e seus efeitos de sentido e da reestruturação de sequências de relato, substituindo marcadores textuais por outros semanticamente equivalentes. Por último, analisar as marcas linguísticas e-ou gráficas da articulação do relato com outros discursos ou sequências discursivas do texto (descritivo, direto, indireto, argumentativo, injuntivo etc.).

Abaurre e Abaurre (2007) também contribuem com a especificação do gênero relato definindo-o como um texto no qual são apresentadas as informações básicas (os fatos) referentes a um acontecimento específico. O principal objetivo do relato, oral ou escrito, é informar, reconstruindo para o leitor ou ouvinte uma sequência de acontecimentos. Por esse motivo, os relatos focalizam as ações.

De acordo com elas, a principal finalidade dos relatos é informar, isso faz que a articulação dos fatos apresentados seja muito importante. De modo geral, essa articulação é feita, no plano das ideias, pela relação lógica que se estabelece entre as ações a serem relatadas.

As autoras mencionam que, como são várias as situações em que o relato se faz presente, esse é um gênero discursivo o qual acompanha o surgimento e a evolução da própria linguagem. A necessidade de contar o que aconteceu está relacionada à interação entre as pessoas e, portanto, à vida em sociedade. Por isso, os relatos ocorrem com frequência tanto em contextos de oralidade como de escrita.

Ao contrário da maioria dos gêneros discursivos, os relatos ocorrem em vários contextos diferentes. Isso acontece porque se recorre a esse gênero todas as vezes em que se tem a necessidade de apresentar uma sequência específica de fatos, associados a uma situação específica.

Há um contexto, porém, em que as pessoas se reúnem para ouvir e fazer relatos: as rodas de “causos”. Muito frequentes em pequenas cidades do interior, essas situações se caracterizam pela presença de alguns “contadores de causos”, pessoas que têm uma grande habilidade em enriquecer as histórias que contam.

É comum alguns trechos característicos de relatos serem encontrados associados a outros gêneros discursivos. Um dos exemplos mais frequentes na sociedade, infelizmente, é o boletim de ocorrência.

Cada vez que um crime é cometido, os investigadores coletam os relatos das vítimas, registrando, no boletim de ocorrência, os fatos como são por elas relatados. Em alguns casos – os acidentes automobilísticos, por exemplo -, há relatos conflitantes e os investigadores serão obrigados a comparar versões e decidir, com base em outras informações (análise dos veículos e do local do acidente), qual reconstrução dos acontecimentos é verdadeira.

Nos contos e romances, também é comum observar a ocorrência de relatos. Isso acontece porque, ao reconstruir situações de interação entre as pessoas, os narradores apresentam personagens que, nos diálogos, relatam fatos.

No caso dos relatos orais, sempre haverá um interlocutor específico para quem os acontecimentos são relatados. É possível, portanto, fazer uma imagem mais precisa desse(s) interlocutor(es) e, em função dessa imagem, selecionar melhor as informações a serem apresentadas e o nível de formalidade a ser adotado no uso da linguagem.

Um relato que faça parte de um boletim de ocorrência, por exemplo, contará com interlocutores de perfil muito preciso: os policiais que investigarão o acontecimento que deu origem ao relato. Nessa circunstância, as informações devem ser apresentadas de modo claro e coerente, para que os investigadores contem com dados necessários para começarem a agir. O uso da linguagem oral, no momento de fazer o relato, provavelmente será marcado por maior formalidade.

Uma situação completamente diferente seria um relato feito para amigos. O grau de formalidade, nesse contexto, é sempre menor, pelo fato de se conhecer o perfil dos interlocutores: pessoas com as quais se tem mais intimidade.

No caso de relatos escritos, torna-se difícil estabelecer uma imagem específica dos leitores, porque tal imagem depende do contexto em que o relato ocorre. Se ele aparecer em uma publicação a qual tem como público-alvo os jovens, como as revistas *Capricho* ou *Todateen*, o perfil dos leitores do relato coincidirá com o dos leitores da revista. Se, entretanto, o relato for publicado em uma revista de atualidades, como *Superinteressante* e *Época*, o perfil dos leitores torna-se mais amplo, caracterizando o que se conhece como interlocutor universal.

Ainda, segundo Abaurre e Abaurre (2007), na organização dos relatos, o primeiro fator a ser considerado é a situação de interlocução, porque ela estabelecerá importantes diferenças entre um relato oral e um relato escrito.

Em um relato oral, o locutor sempre estará diante dos interlocutores que, a qualquer momento, podem interromper e pedir informações ou esclarecimentos. Isso dá, a quem relata oralmente um fato, maior liberdade em termos estruturais. Já, quando se faz um relato escrito, deve-se lembrar de que os leitores não terão como solicitar mais informações ou esclarecimentos. O texto precisa, portanto, conter todas as informações necessárias para ser compreendido por quem o lê. Além disso, o relato escrito também deve fazer uso dos recursos de articulação textual próprios da escrita (uso de conjunções, pronomes, substituições, pontuação que garanta a relação adequada entre as ideias etc.).

Como o foco dos relatos está na ação, um aspecto importante da sua estrutura é o controle do tempo. O interlocutor do texto precisa contar com marcas textuais que permitam inferir a sequência dos acontecimentos. Assim, na maioria das vezes, os verbos e locuções verbais são flexionados no passado, para indicar que os fatos relatados ocorreram em momento anterior ao do próprio relato. A sequência em que os verbos são apresentados reconstitui, para os leitores, a ordem dos acontecimentos.

Concernente ao gênero relato de experiência vivida, Bräkling (2009) sugere uma organização interna do relato, conforme se pode observar:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.

- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

Obs.: não há título no relato (BRÄKLING, 2009).

Há vários tipos de texto que apresentam fatos em sequência, geralmente em ordem cronológica. Alguns, como as notícias, reproduzem a realidade; em outros, como o relato, os dados da realidade são pontos de partida para a criação ficcional.

Em suma, são marcas linguísticas desses textos: os verbos no pretérito perfeito (ou presente histórico); a indicação de momento e local em que os fatos aconteceram; a citação da fala das personagens (por meio de discurso direto ou indireto). Fatos vividos podem ser recuperados por meio da linguagem. No relato, expõe-se, em uma sequência temporal, um acontecimento singular, narrado, quando possível, em sua verdade. De acordo com Rezende e Hila (2013), respaldados por Bronckart (1999), Bräkling (2009) e Schneuwly e Dolz (2010), pode-se resumir a estrutura composicional do relato de experiência vivida conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Diferenças entre a estrutura composicional da narração escolar e do relato de experiência vivida conforme postulados de Bronckart (1999), Bräkling (2009) e Schneuwly e Dolz (2010)

ESTRUTURA COMPOSICIONAL	NARRAÇÃO ESCOLAR	RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA
Título	Traz título	Não traz título
Fase Inicial	Há uma situação em que o produtor pode se apresentar ou não como sujeito das ações narradas.	Há uma contextualização inicial (tempo, espaço, indivíduos etc.) em que o relator deve ser o sujeito das ações relatadas.
Fase de complicação	Necessariamente apresenta complicação	Pode haver referência a fatos perturbadores ou não
Fase de ações	A perturbação inicial desencadeia acontecimentos e se torna o eixo do enredo	Um fato pode desencadear outros fatos, mas a relação entre eles depende mais da perspectiva do relator
Fase de resolução	É apresentada uma resolução para os conflitos	Pode haver ou não resolução para possíveis conflitos
Fase de situação final	Surge uma situação final, com novo estado de equilíbrio	Surge uma situação final com ou sem a redução de uma possível tensão
Fase de avaliação	Pode haver uma avaliação do narrador que seja posicionada em qualquer parte da narrativa	Pode haver uma avaliação do relator que geralmente é posicionada no encerramento do relato

Fase de moral	Pode ser apresentado um sentido global da história, geralmente, no começo ou no final da sequência	Pode ser expresso, geralmente, no início ou no fim do relato, um sentido dado à situação relatada ou ao conjunto delas
---------------	--	--

Fonte: Rezende e Hila (2013, p. 7-8).

Tendo feito esse percurso, são retomados os postulados de Schneuwly e Dolz (2010), para se estabelecer uma distinção entre a narração escolar no rol dos gêneros da ordem do narrar e o relato de experiência vivida no daqueles da ordem do relatar, os quais são comumente confundidos pelo produtor de textos. Reconhece-se, assim, que, sendo cada gênero perpassado por uma capacidade de linguagem dominante, também sua estrutura composicional é particular.

Esta pesquisa aborda especificamente o relato de experiência vivida, pois foi um dos gêneros cobrados no vestibular da UEM, e pelo fato de os candidatos demonstrarem dificuldade para desenvolvê-lo. É necessário haver uma descrição da estrutura retórica do gênero, pois é um gênero atual e de pouca bibliografia, o que pode tornar a visão que se tem sobre ele empírica e intuitiva.

Será feita a análise da estrutura retórica de 15 textos considerando-se as peculiaridades do gênero relato acima mencionadas, para que se possa descrever sua estrutura, analisar as relações existentes entre as porções textuais e verificar se eles são os mais prototípicos.

1.5 FUNCIONALISMO

A premissa da Linguística Funcional (doravante, LF) é que a língua deve ser observada em seu uso efetivo, em que se observa como o produtor (ou o falante) utilizou os mecanismos linguísticos de que dispõe. Em oposição a essa visão, está o entendimento de que a língua é uma estrutura fechada em si mesma, um sistema, como coloca Saussure (2006, p. 17): “um todo em si e um princípio de classificação”. Diferentemente dessa visão saussureana, Ford (1986) e outros teóricos argumentam que a língua falada, principalmente a conversação, é um campo excelente para se estudar a complexidade da linguagem. Halliday (1985), ao contrastar a modalidade escrita da falada, destaca a complexidade, por exemplo, existente em construções das sentenças na modalidade da fala.

Os trabalhos funcionalistas mais representativos tiveram início em 1916, no Círculo Linguístico de Praga (CLP), com os primeiros estudos no campo da fonologia e, principalmente, com as teorias de Roman Jakobson, o qual propôs um modelo padrão para a comunicação. Com isso, em 1928, as formulações teóricas do CLP foram esboçadas no Congresso Internacional em Haia (Teses de Praga). Entretanto, encontram-se, na tradição antropológica americana, trabalhos anteriores ao CLP, com Sapir e seus seguidores.

Desde quando os estudos funcionalistas tiveram início, eles não mais deixaram de se fazer presentes em grupos, teorias e trabalhos, tais como: na Escola Linguística de Praga (Jakobson e as funções da linguagem); na tradição antropológica de Sapir (1921, 1949) e seguidores; na teoria tagmêmica de Pike (1967); no trabalho etnograficamente orientado de Hymes (1972); na tradição britânica de Firth (1957) e Halliday (1970, 1973, 1985); na tradição filosófica que, a partir de Austin (1962) e por meio de Searle (1969), conduziu à teoria dos Atos de Fala; no trabalho de grupo de pesquisadores que inclui Givón, Li, Thompson, Chafe, Hopper, DeLancey, Dubois entre outros; na Gramática de Papel e de Referência e em Lakoff e Langacker (tendência funcional-cognitiva).

Nesse escopo da LF, o texto, como objeto de estudo, pode ser visto sob diferentes prismas teóricos dentro das diversas ramificações do Funcionalismo. Nichols (1984) divide as correntes funcionalistas em três grupos: as *conservadoras*, as *moderadas* e as *extremistas*. O primeiro grupo, para Nichols (1984), não desconsidera as inadequações da análise formal, muito menos propõe um novo modelo de análise fundamentado na teoria funcionalista. Van Valin Jr. (2002) explica, também, que este grupo busca os padrões formais tentando conciliar os princípios funcionalistas, no entanto, essa conciliação resulta em um componente da análise formal, não necessariamente um novo modelo fundamentado no funcionalismo. O grupo moderado, de acordo com Nichols (1984), não só pontua as inadequações do formalismo, como propõe análises funcionalistas a fim de apresentar alternativas ao modelo formal. O terceiro grupo, segundo Van Valin Jr. (2002), nega a existência de uma estrutura linguística. O tipo extremista não segue o postulado saussuriano de que língua é um sistema. A gramática é fortemente motivada pelo discurso; para esse grupo, não existe gramática sem discurso. Alguns dos principais pesquisadores que fazem parte do primeiro grupo são Kuno e Prince; do segundo grupo, Dik e Van Valin Jr.; Halliday representa transição do segundo

grupo para o último; e do terceiro grupo, alguns dos principais nomes são Thompson, Hopper, Givón, dentre outros.

Cunha (2008) conceitua o funcionalismo como uma corrente linguística que difere do estruturalismo e do gerativismo por se preocupar com o estudo da relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são utilizadas. Ou seja, a motivação comum é a relação entre linguagem e uso, a linguagem no contexto social.

Para o funcionalismo, a língua é analisada no uso, nas situações comunicativas e como função que desempenha na frase, e não como estrutura estável e pressuposta e, muito menos, como aquisição inata, porque, na visão dos funcionalistas, o sistema linguístico é subjacente ao uso, instaurando a oposição entre desempenho e competência. A análise funcionalista está propensa a mudanças, devido à dinamicidade da língua.

Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Para funcionalistas, o que importa é o uso das expressões linguísticas na interação verbal, pois acreditam que, por meio delas, é possível conhecer a interação social entre os indivíduos, estabelecendo-se, assim, relações comunicativas entre os usuários. Segundo Dik (1978), no funcionalismo, a língua é vista como um instrumento de interação social e o principal propósito da linguagem é mediar a comunicação entre os usuários.

A fim de analisar a construção dos sentidos na visão funcionalista, é importante destacar as concepções de Halliday em sua gramática sistêmico-funcional, pois Sandra Thompson e William C. Mann, que propuseram a RST, absorveram e adaptaram algumas dessas ideias.

Considerando a noção de texto apresentada por Halliday e Hasan (1976), pode-se dizer que 'texto' não constitui uma unidade gramatical, como a sentença, mas constitui uma unidade da língua em uso. É possível acrescentar, ainda, a essa teoria, a ideia de que o entendimento do texto, passando pela gramática é, na verdade, um reflexo do processo cognitivo envolvido no entendimento das experiências que dão origem ao discurso (VAN DIJK, 1983, 1990a, 1990b; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2006; entre muitos outros).

Halliday e Matthiessen (2006) argumentam que a língua é um canal pelo qual os falantes constroem experiências e que, por meio delas, o sentido atribuído ao

sistema linguístico é construído também. Dessa forma, o funcionalismo preocupa-se em estudar a língua em seu uso efetivo, ou seja, em sua “vivência” (NEVES, 2010).

O texto (ou o discurso) é entendido, de acordo com essa perspectiva, como lugar de interação entre falantes, isto é, a arena na qual a língua é modelada pelo uso. Considerando isso, Halliday (1985) mostra que o texto, visto como processo ou como produto, sempre será derivado do sistema linguístico ao qual ele pertence, só então é que se pode dizer o porquê de o texto significar o que ele significa. Esse mesmo autor ainda destaca a importância de qualquer análise textual ser fundamentada na gramática. Caso contrário, o que se faz é apenas comentar sobre o texto analisado, uma vez que ele é uma unidade semântica e que a semântica é produzida por meio das construções gramaticais (HALLIDAY, 1985).

No entanto, a análise não pode se restringir apenas à descrição dos fatos gramaticais do texto, caso contrário não seria funcional. Halliday (1985) adverte que a descrição funcional deve considerar não apenas a gramática (sintaxe), mas também a semântica e a pragmática, o que acontece quando, na análise gramatical, por exemplo, para eliminar a incerteza quanto ao uso de determinada estrutura, privilegia-se um fator pragmático a outro. Esse tipo de análise trabalha o estudo do texto como processo, característica funcionalista; enquanto o estudo do texto como produto tem sido uma marca forte dos estruturalistas (CASTILHO, 2010). É inevitável, diante dessas colocações, desconsiderar o que Sweetser (1988, 1990) propõe: a forma linguística está intimamente ligada a determinações funcionais, que, por sua vez, são reflexos do aparato cognitivo humano.

Outro aspecto importante a se considerar são as metafunções, apresentadas por Halliday (1985) e expandidas em Halliday e Matthiessen (2006), as quais são as três funções mais gerais que a língua pode desempenhar: ideacional, interpessoal e textual. Elas apenas reforçam a ideia de que existe uma relação entre a língua, neste caso, gramática e cognição, pois a metafunção vai desde o nível mais abstrato - metafunção ideacional - até o nível mais concreto de materialização do discurso - metafunção textual.

A primeira metafunção, a ideacional, está associada à ideia de que a língua não deixa de ser, em primeiro lugar, a maneira pela qual o usuário constrói a sua experiência dos eventos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2006). Dessa forma, a língua, como colocam esses autores, é a “teoria da realidade” (p. 7). A metafunção interpessoal está interessada na interação entre os falantes, como um ‘age’ sobre o

outro utilizando a linguagem. Um exemplo disso é a categoria da modalidade deôntica, em que o falante pode proibir ou avalizar a ação de seu interlocutor, isso manifestado em meios linguísticos. A terceira metafunção, a textual, preocupa-se especificamente com a construção do texto, por exemplo, tema e rema.

As duas primeiras metafunções são consideradas como extratextuais, pois é a dialética entre mundo social e mundo linguístico que as determinam, já a terceira é estritamente linguística e, nos termos de Halliday, é a que dá “competência” para as duas primeiras se materializarem linguisticamente.

Na visão sistêmica de Halliday, a gramática⁴ é o fim para uma produção semântica (o texto), então, considera-se que a escolha gramatical é paradigmática e que o sistema tem certas condições que devem ser satisfeitas para seu uso (HALLIDAY, 1985).

A importância de se considerar as metafunções e a gramática como um fim para a produção semântica reforça o fato de a língua ser o instrumento pelo qual os indivíduos constroem a experiência dos eventos vividos. Assim sendo, não há como dissociar língua de experiência, por isso a metáfora gramatical e a fluidez de categorias, por exemplo, serem tão amplamente estudadas. Se a gramática deve ser estudada por uma perspectiva semântica, como defendem Halliday e Matthiessen (2006), as palavras não são categorizadas isoladamente.

Decat (2008) traz um conjunto de ideias que subvertem a ordem estabelecida pela maioria dos teóricos e estudiosos dos gêneros textuais e/ou discursivos, por defender o estudo dos graus de comprometimento com as estruturas linguísticas em textos de gêneros variados.

Na introdução, ela explana que tema e estrutura composicional são os aspectos mais trabalhados quando se abordam os gêneros textuais, enquanto os aspectos linguísticos dos textos são, muitas vezes, deixados à deriva. A autora, que trabalha a língua em funcionamento e tem vasta pesquisa na área, defende que as nomenclaturas só são importantes se elas evidenciarem uma realidade linguística.

Na sequência, a autora apresenta algumas teorias concernentes aos gêneros textuais e/ou discursivos, mencionando o teórico de base Bakhtin, e Marcuschi (2007), que é um estudioso de renome no Brasil. Ela retomou desde a definição mais difundida na academia de que os gêneros são enunciados relativamente

⁴ Autor emprega os termos *lexicogrammar* e *wording* para se referir ao sistema gramatical.

estáveis – depois, avançou nas explicações mencionando um quadro sinóptico construído por Marcuschi (2007) no qual o autor aborda os cinco agrupamentos em que os gêneros estão inseridos: narrar, argumentar, expor, descrever e a injunção, até questões pouco difundidas como o trabalho forma-função na caracterização dos gêneros.

É válido ressaltar que, mesmo fazendo uma retomada teórica a respeito dos gêneros, a autora extrapola estudos já realizados e enfoca a necessidade de, conforme já mencionado, trabalhar forma-função, pois acredita que o estudo desses aspectos formais e estruturais pode contribuir com a materialização da relação dos gêneros com a função a que eles se prestam.

Após a apresentação da teoria, Decat mostra exemplos de como se deve trabalhar com forma-função. Ela começa retomando Assis (2002), em que este apresenta as diferenças linguísticas entre os gêneros carta pessoal e e-mail. A partir do “modelo” de análise realizado pela autora, ela apresenta distinções entre artigo científico x ensaio, crônica e, na sequência, trabalha os gêneros receita culinária, resumo, notas de jornal, anúncio publicitário e horóscopo.

A autora fez a seleção dos gêneros para demonstrar o trabalho com “forma-função” no artigo, pois englobou textos dos cinco agrupamentos, possibilitando ao leitor pistas – e não receitas prontas – de como se trabalhar com os aspectos linguísticos presentes nos gêneros textuais.

Por meio das análises, fica evidente a necessidade de considerar, na caracterização dos gêneros, não apenas a forma, mas também o propósito, a função sociocomunicativa a que se destinam. Dessa forma, as contribuições desse texto são importantes para os professores que trabalham a produção textual por meio dos gêneros, por evidenciar que os elementos formais estão diretamente relacionados às funções discursivo-pragmáticas exigidas pelo próprio gênero. Assim, para a pesquisadora “a forma é efeito da função” e o trabalho nessa perspectiva torna possível caracterizar os gêneros efetivamente como práticas sociais. Ainda tomando emprestadas as palavras de Decat (2008), “qualquer gênero deve ser visto como uma materialização de formas que estão a serviço dos objetivos comunicativos dos gêneros”.

Em suma, o funcionalismo contextualiza a língua na situação social e avalia a funcionalidade de estruturas por meio de conceitos como a prototipicidade. A teoria dos Protótipos postula que as categorias não são estruturas homogêneas, pois elas

exibem melhor uma estrutura prototípica. Por exemplo, os membros mais representativos, ou seja, aqueles que os falantes primeiro evocam ao escutar ou ver o nome de uma categoria são os membros centrais ou prototípicos (melhores exemplos), em torno dos quais, os demais se organizam. Pode-se dizer que “guitarra” é um membro prototípico da categoria “banda”.

Os protótipos são considerados, segundo Costa (2004), tipos de categorias focais. Embora não se possa sustentar que todas as categorias têm, como as de cor, uma base biológica, pode-se sustentar, em geral, que as categorias se estruturam em torno de um centro cognitivo, seja perceptivo ou conceitual, até que os falantes julguem e meçam sua classe denotacional de aplicação. As entidades e os atributos, dentro de uma categoria, ordenam-se com diferenças de graus a partir da projeção desses focos cognitivos. Os membros mais distantes do centro serão casos limites que podem, inclusive, fazer parte de outras categorias.

A teoria dos Protótipos introduz, assim, uma metodologia alternativa de análise e apresentação da estrutura do significado. Uma descrição categorial deve considerar, como fonte dos atributos a incluir, tanto os bons e os maus exemplos, quanto os membros de pertinência duvidosa. Com essa informação, é possível construir o mapa categorial, que deve apresentar os atributos em ordem de representatividade. Os dados necessários para desenhar o mapa de uma categoria se obtêm do falante, como resultado de diversas tarefas experimentais e rejeitam as taxonomias científicas, porque não constituem uma representação adequada do modo como as pessoas organizam e entendem a realidade. O enfoque é cognitivo, não só porque apela à competência lexical e pragmática do usuário de uma língua, mas, particularmente, porque parte do pressuposto de que a organização da categoria na mente do falante, em torno de exemplos representativos, determina seu rendimento nas tarefas experimentais, assim como a compreensão linguística e o modo em que estrutura sua experiência na vida cotidiana. Um mapa categorial acompanha e representa a descrição prototípica de uma categoria.

Em virtude da relevância dos estudos funcionalistas, principalmente os que envolvem forma-função, a Teoria dos Protótipos e a Teoria da Estrutura Retórica (RST) – ambas explanadas a seguir – a análise proposta as emprega em descrições do gênero relato.

1.6 TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RHETORICAL STRUCTURE THEORY – RST)

A RST teve início na década de 1980, nos Estados Unidos, com trabalhos de geração automática de textos. Mann, Thompson e Matthiessen, integrantes de uma equipe de pesquisadores do *Information Sciences Institute* da Universidade de Califórnia, ao observarem que não existia qualquer teoria que os auxiliasse em seu trabalho, desenvolveram a RST (MATTHISSEN, 2005).

Atualmente, com um estatuto linguístico, a RST é uma teoria descritiva que tem como objeto o estudo da organização do texto, caracterizando as relações que emergem entre porções do texto (MANN; THOMPSON, 1988).

Conforme Taboada (2009), uma das questões fundamentais no estudo do discurso é o fenômeno da coerência. Para Mann e Thompson (1988), um texto coerente é aquele em que todas as partes formam um todo, e todas as partes de um texto coerente têm uma função.

Após analisarem centenas de textos, Mann e Thompson (1987) estabeleceram uma lista de vinte e quatro relações.

Quadro 3 – Relações clássicas da RST

Relação	Mononuclear	Multinuclear
<i>Antithesis</i> (Antítese)	X	
<i>Background</i> (Fundo)	X	
<i>Circunstance</i> (Circunstância)	X	
<i>Concession</i> (Concessão)	X	
<i>Condition</i> (Condição)	X	
<i>Contrast</i> (Contraste)		X
<i>Elaboration</i> (Elaboração)	X	
<i>Enablement</i> (Competência)	X	
<i>Evaluation</i> (Avaliação)	X	
<i>Evidence</i> (Evidência)	X	
<i>Interpretation</i> (Interpretação)	X	
<i>Joint</i> (Junção)		X
<i>Justify</i> (Justificativa)	X	
<i>Motivation</i> (Motivação)	X	
<i>Non-Volitional cause</i> (Causa não volitiva)	X	
<i>Non-Volitional result</i> (Resultado não volitivo)	X	
<i>Other wise</i> (A não ser que)	X	
<i>Purpose</i> (Propósito)	X	
<i>Restatement</i> (Reafirmação)	X	
<i>Sequence</i> (Sequência)		X
<i>Solutionhood</i> (Solução)	X	
<i>Summary</i> (Resumo)	X	
<i>Volitional cause</i> (Causa volitiva)	X	
<i>Volitional result</i> (Resultado volitivo)	X	

Fonte: Adaptado de Mann e Thompson (1988).

Essas relações constituem parte integrante da denominada relações clássicas da RST. Segundo os autores, essa lista não representa um rol fechado, eles destacam que outras relações podem surgir; no entanto, a lista estabelecida inclui as relações que afirmam ser suficientes para a análise dos textos que têm examinado. Mais tarde, à lista clássica, foram acrescentadas outras sete: método, preparação, incondicional, condição inversa, conjunção, disjunção e reformulação multinuclear. A lista completa com a definição das relações retóricas pode ser encontrada no *website* da RST: <http://www.sfu.ca/rst/index.html>. O *site* é uma compilação de uma série de recursos, inclui uma breve descrição da teoria, a definição das relações em inglês, francês, espanhol, basco e português, e também contém análises publicadas, referências bibliográficas e uma lista que sugere possíveis temas de pesquisa.

Os autores ressaltam que o quadro fornecido para a investigação das relações define relações não sinalizadas, ou seja, as relações podem não apresentar uma marca formal. Uma relação de condição, por exemplo, pode não estar marcada pela conjunção “se”. Assim, o reconhecimento de uma relação não depende da presença de aspectos morfológicos ou sintáticos, mas repousa nos julgamentos semântico e funcional. Dessa forma, além do conteúdo proposicional explícito veiculado pelas orações, há proposições implícitas que permeiam todo o texto. Essas proposições são inferidas da estrutura do texto e são fundamentais para o estabelecimento de sua coerência. Em uma análise de texto, os julgamentos feitos pelo analista são de plausibilidade, pois ele tem acesso a informações que fornecem subsídios à análise, mas não tem acesso direto ao produtor do texto.

Segundo Mann e Thompson (1987), as relações estabelecidas pela RST podem estar presentes tanto na microestrutura (entre orações)⁵ quanto na macroestrutura do texto (entre porções maiores). A macroestrutura fornece a informação global de um texto enquanto a microestrutura abarca as sentenças adjacentes.

As funções das relações podem ser apresentadas em dois grupos:

a) relações que dizem respeito ao assunto, que têm como efeito levar o destinatário a reconhecer a relação em questão. Fazem parte desse grupo as seguintes relações: alternativa, elaboração, circunstância, solução, causa volitiva,

⁵ Neste trabalho, as porções consideradas foram os tópicos discursivos (tópicos e subtópicos). Na microestrutura, analisaram-se os subtópicos dos tópicos maiores.

causa não-volitiva, resultado volitivo, resultado não-volitivo, propósito, condição, incondicional, método, interpretação, meio, avaliação, reafirmação, resumo, sequência e contraste;

b) relações que dizem respeito à apresentação da relação, que têm como efeito aumentar a inclinação do enunciatário a agir de acordo com o conteúdo do núcleo, concordar com o conteúdo do núcleo, acreditar no conteúdo do núcleo ou aceitar o conteúdo do núcleo. Fazem parte desse grupo as relações a seguir: motivação, antítese, fundo, competência, evidência, justificativa, reformulação, resumo, concessão e preparação.

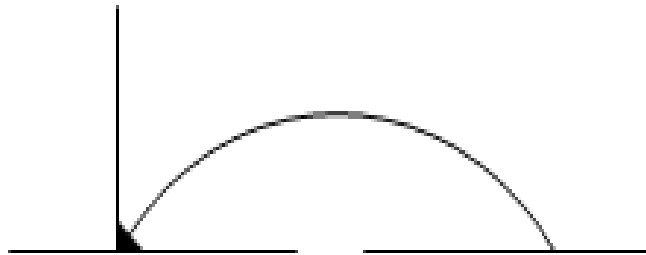
Ao desenvolver o primeiro analisador retórico automático para o inglês, Marcu (1997) utilizou *corpora* de textos cuja análise indicava a existência de relações não previstas no conjunto de relações da RST. Assim, acrescentou relações à lista, introduzindo, por exemplo, relações retóricas encaixadas, que relacionam segmentos encaixados no discurso. Segue um exemplo que apresenta um desses segmentos: “O livro de matemática que comprei em São Paulo é muito didático”. A oração relativa “que comprei em São Paulo” é o segmento encaixado. Para representar esses casos em que há segmentos encaixados constituindo uma única unidade elementar, faz-se uso da relação multinuclear SAME-UNIT proposta por Marcu (1997a apud SENO; RINO, 2004). Carlson e Marcu (2001) também apresentaram relações das quais este trabalho se serviu para a análise do *corpus*. As relações de conclusão, comparação e de atribuição, utilizadas na análise, por exemplo, não fazem parte do rol de relações clássicas da RST (MANN; THOMPSON, 1988), mas foram propostas por Carlson e Marcu (2001). Além de incluírem relações à lista, os autores classificaram relações. A relação de elaboração, por exemplo, apresenta as seguintes especificações: “elaboração-adicional, elaboração-geral-específica, elaboração-parte-todo, elaboração-processo-passo, elaboração-objeto-atributo, elaboração-conjunto-membro, exemplo, definição”. Outra que não faz parte da lista clássica é a relação parentética, definida por Pardo (2005).

As relações, em sua maioria, são do tipo núcleo-satélite. Dessa forma, em uma relação, uma extensão de texto é considerada como sendo a parte principal, e a outra, a parte que oferece subsídio, respectivamente. Nesse caso, têm um grau de dependência semelhante às orações hipotáticas (implica dependência). Algumas relações são paratáticas (implica independência), consistem de dois ou mais

núcleos. Nesse sentido, as relações se organizam de duas formas e podem se apresentar em dois grupos:

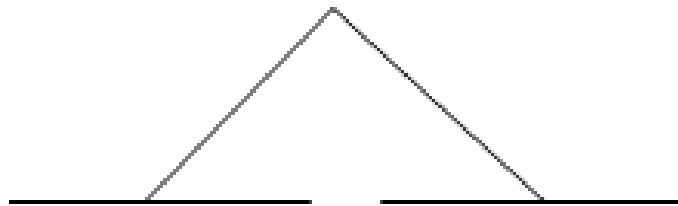
- 1) Relações núcleo-satélite: uma porção do texto (satélite) é ancilar da outra (núcleo). O núcleo é representado por N, e o satélite, por S. Na representação do esquema a seguir (Figura 1), um arco vai da porção auxiliar, que serve de subsídio, para a porção que funciona como núcleo.

Figura 1 – Esquema de relação núcleo-satélite

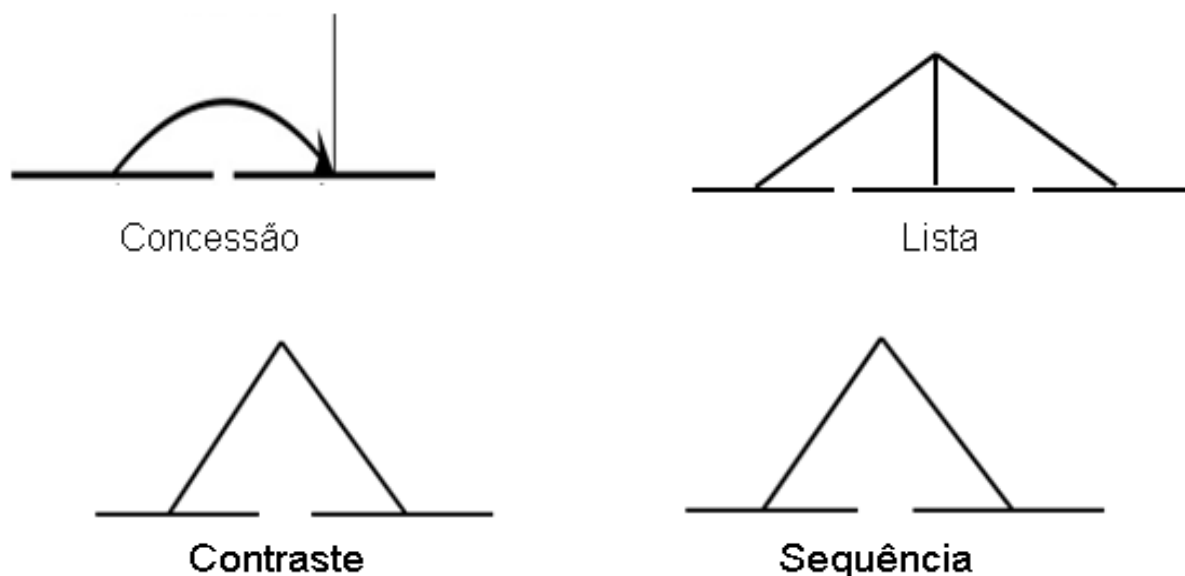


- 2) Relações multinucleares: uma porção do texto não é ancilar, mas cada porção constitui um núcleo distinto, conforme esquema representado pela Figura 2.

Figura 2 – Esquema de relação multinuclear



Os esquemas definem padrões que especificam o modo como porções particulares do texto se relacionam para formar porções maiores ou um texto todo. A RST propõe os quatro tipos de esquemas representados na Figura 3. A curva representa a relação estabelecida; a linha horizontal, a porção de texto; a linha vertical representa o núcleo. As relações do tipo núcleo-satélite têm somente um núcleo. Algumas relações têm mais de um núcleo, como a relação de lista e a de sequência, a de contraste tem dois núcleos apenas.

Figura 3 – Tipos de esquemas utilizados na RST

A estrutura retórica de um texto, representada por um diagrama arbóreo, é definida pelas redes de relações que se estabelecem entre as porções desse texto. Em uma análise, o primeiro passo é segmentar o texto em unidades. O tamanho da unidade é arbitrária, ou seja, não existe tamanho estabelecido, mas essa divisão em unidades deve ser baseada em alguma classificação teórica. Conforme Jubran (2006), o Grupo de Organização Textual-Interativa, ao estudar a macroestrutura textual, verificou que o processo básico de construção textual é o da topicalidade: quando, em um evento comunicativo, os interlocutores centram sua atenção sobre determinados temas, que se constituem como foco da interação verbal. Estabeleceu-se, portanto, a categoria de tópico discursivo para operar recortes de segmentos textuais, que se constituem como unidades de análise para o estudo do texto.

Em uma análise da RST, após a segmentação do texto, identificam-se as relações a partir de suas definições. As relações do tipo núcleo-satélite são definidas com base em quatro condições:

1. Restrições sobre o núcleo;
2. Restrições sobre o satélite
3. Restrições sobre a combinação entre núcleo e satélite;
4. O efeito pretendido pelo falante ao utilizar a relação.

Segue o exemplo de definição da relação de Elaboração:

Quadro 4 – Definição da relação de elaboração

Relação Retórica	Restrições sobre núcleo ou satélite	Restrições sobre núcleo + satélite	Efeito pretendido pelo autor
Elaboração	Nenhuma	O satélite apresenta detalhes adicionais sobre a situação ou sobre algum elemento do assunto que é apresentado no núcleo ou é acessível inferencialmente no núcleo, de uma ou várias formas, conforme descrito a seguir. Nesta lista, se o núcleo apresentar o primeiro membro de qualquer par, então o satélite inclui o segundo: conjunto – membro abstração – exemplo todo – parte processo – passo objeto – atributo generalização – especificação	O destinatário reconhece o satélite como fornecendo detalhes adicionais para o núcleo. O destinatário identifica o elemento do assunto para o qual o detalhe é fornecido.

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

De acordo com a RST e com as relações estabelecidas pela teoria, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas, conforme apresentado na introdução deste trabalho. Com uma listagem de relações estabelecidas por Mann e Taboada (2010), é possível analisar as relações retóricas nos mais variados gêneros textuais a fim de verificar a organização textual.

Para se identificar o que é central (núcleo) e o que é periférico (satélite), Mann e Thompson (1988) e Matthiessen e Thompson (1988 – principalmente) recorrem à teoria da psicologia da Gestalt e utilizam a nomenclatura figura e fundo para explicarem como a cognição humana entende o que é central e o que é periférico. Em termos linguísticos, Talmy (1988) se apropria dessa nomenclatura para explicar construções de adjuntos adverbiais como “o lápis está em cima da mesa”, e o porquê de “a mesa está sob o lápis” não ser uma construção aceitável. De forma breve, para este autor, a questão de figura-e-fundo está associada a uma série de categorias cognitivas, como lugar, movimento, estando simétricas umas às outras. O processamento dessas categorias cognitivas se dá em questão de segundo, e inúmeros estudiosos, passando pela psicologia, psicolinguística e linguistas cognitivos tentam determinar de que forma esse processamento acontece.

Ao descrever a estrutura retórica de um texto, a unidade mínima a ser segmentada é a oração, com exceção das orações que se ‘encaixam’ na estrutura de outra oração e, conseqüentemente, não estabelecem relação retórica. Dessa

forma, são passíveis de segmentação na RST as orações paratáticas, as orações hipotáticas adverbiais, bem como as orações explicativas.

Em termos de função quanto ao impacto causado no interlocutor, as relações retóricas ainda podem ser *de conteúdo* ou *de apresentação*. As relações retóricas de conteúdo têm como efeito levar o enunciatário a reconhecê-la, a percebê-la; são, portanto, de caráter mais semântico. Por sua vez, por meio das relações retóricas de apresentação, o locutor almeja aumentar a atitude positiva do interlocutor, aumentando neste a inclinação, segundo Antonio (2009), para agir, concordar, acreditar ou aceitar o conteúdo núcleo.

Anteriormente, afirmou-se que as relações retóricas não precisam ser formalmente sinalizadas. No entanto, as seguintes palavras de Taboada e Mann (2006) se aplicam aos propósitos desta pesquisa:

Geralmente, análises de textos maiores tendem a ser arbitrárias no que se refere à segmentação em unidades. Nesses casos, no entanto, outros fatores entram em cena: macroestruturas [...] ou características tipológicas de gênero [...] podem guiar a segmentação textual. [...] Um estudo mais pormenorizado de diferentes gêneros poderia esclarecer as possíveis correlações existentes entre macroestruturas de gêneros textuais e a sistematização da RST⁶ (TABOADA; MANN, 2006, p. 430, tradução nossa).

Neste trabalho, o que se busca é investigar as relações retóricas mais recorrentes no gênero relato para que se verifique se há uma teia retórica prototípica de relatos.

A RST parte do pressuposto de que o texto é organizado em estruturas hierárquicas, logo, o objetivo da análise de um texto usando essa teoria é identificar essas estruturas no gênero relato, evidenciando a relação funcional entre as porções de texto (MANN; THOMPSON, 1988).

Os diagramas RST são construídos a partir da análise dos tópicos principais de um texto, bem como de sua ideia principal, para delimitar o relacionamento retórico mais indicado entre os elementos macroestruturais. Todavia, a construção

⁶ “In general, analysis of larger units tends to be arbitrary and uninformative. However, at those levels, other structures are at play: macrostructures (Van Dijk, 1980) or constituents of a genre (Eggin and Martin, 1997; Martin, 1984) are probably more informative. [...] A more exhaustive study of different genres would throw light on the relationship between macrostructures or genres and RST structures” (TABOADA; MANN, 2006, p. 430).

da estrutura acontece por meio da segmentação do texto em EDUs⁷ e pelo seu relacionamento, ou seja, pela construção de subárvores simples. Como a tarefa de análise tem por objetivo a recuperação das intenções do escritor, o analista precisa ser um leitor competente e um especialista na representação do conhecimento, para que produza uma estrutura RST de acordo com os pressupostos da Teoria. Assim, pode-se dizer que, de modo geral, os padrões indicativos das relações RST são dependentes do gênero e domínio textual, pois, para que essas relações possam ser determinadas, é necessário reconhecer a ordem das proposições, pois ela será imprescindível para determinar a nuclearidade, ou seja, o reconhecimento das unidades que serão núcleos e satélites, bem como de seu relacionamento funcional, que é a determinação da relação retórica.

De acordo com Carbonel e Rino (2008), a variedade de estruturas textuais dificulta a estruturação RST, devido à ambiguidade das intenções tanto do produtor quanto do receptor de textos. Eles também afirmam que as próprias definições das relações RST são ambíguas, o que pode resultar em várias árvores RST para um mesmo texto. Segundo os autores,

[...] Para a estruturação, são considerados ainda os tipos básicos de estrutura textual, a saber: estrutura holística, relacional e sintática. A estrutura holística indica as propriedades do gênero ou variedade textual, que, por sua vez, remetem à macro-estrutura textual; a relacional trata das estruturas linear (coesão) e reticulada (coerência) do texto. Por fim, a estrutura sintática simplesmente reflete a organização textual e discursiva. Claramente, esses tipos envolvem todas as condições a que se recorre intuitivamente para se recuperar o aspecto retórico de um texto. (CARBONEL; RINO, 2008, p. 1703).

Além de considerar os aspectos estruturais, a RST também se preocupa com o funcional, o apresentativo e o informativo. Os pesquisadores Carbonel e Rino (2008) explicam que as relações funcionais são as, de fato, retóricas, as quais podem ser consideradas também discursivas, pelo fato de remeterem “aos efeitos que causam no leitor a partir dos objetivos do escritor, das suposições que ele faz sobre o leitor ou do uso dos padrões específicos do domínio ou da audiência pressuposta” (p. 1703). Além dessa, eles mencionam as relações apresentativas, as quais têm o objetivo de apresentar o assunto ou conteúdo textual e, por fim, são

⁷ EDUs - Unidades discursivas elementares são “minimal building blocks of a discourse tree”, blocos mínimos de construção de uma árvore discursiva. Em geral, são constituídas por cláusulas, com exceção de orações completivas e de orações restritivas (CARLSON; MARCU, 2001).

apresentadas as relações informativas, que são indispensáveis para transmitir a mensagem.

Complementando, Taboada e Mann (2006) apresentam a RST enquanto teoria de descrição linguística que tem o objetivo de somar a outras teorias, o que torna possível a inferência de que outras teorias descritivas podem ser agregadas aos princípios de descrição da RST, quando pertinentes.

Caso se objetive a descrição de uma língua que ultrapasse os limites daquela, questões como o processamento da linguagem e os processos cognitivos envolvidos na construção do discurso se tornam fins relevantes cujo meio pode ser o ato de descrever. Com esse objetivo, de se ter uma visão mais ampla dos fenômenos linguísticos, duas contribuições feitas por linguistas são importantes e podem ser agregadas à RST: a noção de construção prototípica e os níveis de ocorrência semântico-pragmáticos do contraste.

1.7 A CONSTRUÇÃO PROTOTÍPICA

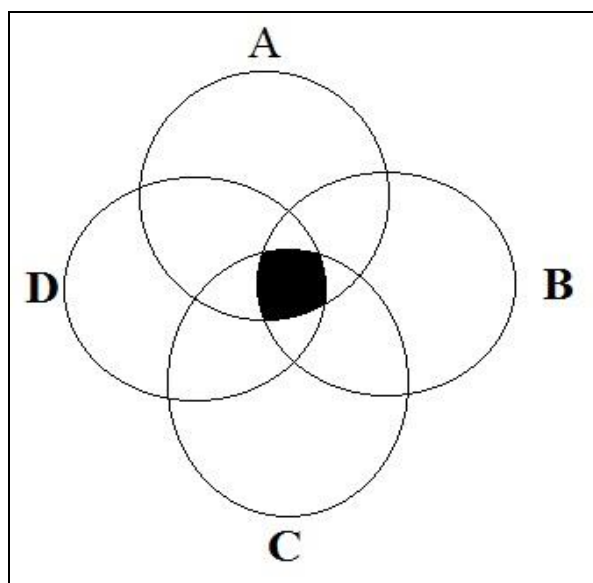
Nesta seção, apresentam-se algumas premissas a respeito de prototipia e de categorização. Essas duas noções estão fortemente associadas à disciplina das ciências cognitivas, tais como a Linguística Cognitiva. Como uma incursão profunda nessa disciplina está além do propósito desta tese, o que se faz é articular alguns princípios funcionalistas de descrição gramatical aos princípios mais gerais sobre prototipia e categorização.

A noção de prototipia está intimamente associada a um outro conceito muito discutido nos estudos linguísticos desde a Antiguidade Clássica, a noção de categorização. Desenvolvimentos significativos nessa área de estudo, apesar de existirem os estudos filosóficos e lógicos, são encontrados na literatura, hoje, vasta, do campo da Linguística Cognitiva.

Categorização é a capacidade de o homem agrupar entidades, coisas, experiências, entre outras coisas (EVANS; GREEN, 2006, p.168). No entanto, esses agrupamentos não acontecem entre limites bem definidos, muito menos pode-se falar em categorias estanques e isoladas; pelo contrário, as categorias não são estanques, são, na verdade, discretas e muitos pesquisadores tanto da área da linguística quanto na área da psicologia já comprovaram isso (ROSCH, 1973; LAKOFF, 1987; entre outros).

No entanto, se existe um agrupamento cujos limites são difusos, existe o que é mais característico deste grupo e o que é menos característico. Ao mais característico, chama-se de construção prototípica, ou seja, uma determinada entidade pertencente ao grupo que melhor incorpora/expressa as características desse grupo. Givón (2005, p. 38-40) propõe uma ilustração que esclarece a noção de prototipia, a ver, existe um grupo de quatro características, conforme o diagrama abaixo, que se entrecruzam. Todavia, existe um ponto de intersecção que é comum às quatro características ao mesmo tempo; são justamente entidades as quais têm propriedades deste ponto de intersecção comum às quatro características que são consideradas mais “típicas”, ou “exemplos normativos” (p. 39), tornando-se entidades prototípicas.

Figura 4 – Construções prototípicas de Givón (2005)



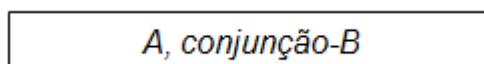
Fonte: Adaptado de Givón (2005, p. 39).

O argumento final do autor no que concerne ao compartilhamento de traços por uma entidade é que aquelas cujos traços são mais característicos à zona de intersecção total no diagrama têm maior traço categorial do que outras entidades que estão mais à margem do diagrama ou de outros entrecruzamentos (p.40).

Uma construção prototípica não precisa acontecer, necessariamente, apenas entre classe de palavras, podendo acontecer, também, no *continuum* estabelecido entre as orações complexas (LEHMANN, 1985).

A fim de ilustrar essa teoria, podem-se usar como exemplo as orações adversativas, para as quais Pezzati e Longhin-Tomazzi (2008), retomando Neves (1984), propuseram qual seria a sua construção prototípica, em que *A* é um sintagma oracional e *B* outro sintagma em oposição ao anterior, destacando a posição da conjunção nessa construção prototípica, sempre entre *A* e *B*.

Figura 5 – Exemplo de construção prototípica



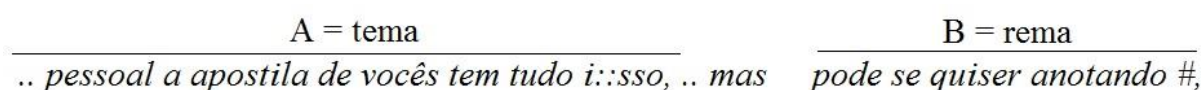
Fonte: Adaptado de Pezzati e Longhin-Tomazzi (2008).

[A] .. *peessoal a apostila de vocês tem tudo i::sso,*
 [B] .. *mas pode se quiser anotando #,*

Essa construção prototípica implica a maneira como a informação é distribuída no discurso. Van Valin Jr. (2002, p. 68) destaca a importância de se entender a maneira como a informação é distribuída no discurso se o objetivo da análise é entender a relação entre forma e função linguísticas. Neves (1984) estuda as invariâncias e variâncias da conjunção *mas*, considerando seus aspectos semântico e pragmáticos, especialmente na variância de contraposição e de eliminação.

A distribuição de informação é analisada sob a perspectiva de tópico/foco (ou tema/rema⁸), como unidades fundamentais de informação na organização de uma sentença (LAMBRECHT apud VAN VALIN JR., 2002). Na notação de Pezzati e Longhin-Tomazi (2008), a distribuição de informação em uma sentença contrastiva tem como tema a sentença *A*, e rema a sentença *B*. Considerando o exemplo anteriormente mencionado para as ocorrências, segue o modo de construção abaixo

Figura 6 – Construção prototípica do constraste



⁸ Van Valin (2002, p. 68-69) argumenta que até certo ponto tópico/foco e tema/rema, em sentidos mais amplos, podem ser entendidos como um único conceito. Por motivos de fundamentação teórica, mantém-se a nomenclatura tema/rema na análise.

A vantagem de se considerar esse tipo de análise estudando o contraste é que, conforme propõem Pezatti e Longhin-Tomazi (2008, p. 918), *A* serve de “suporte” para que a informação nova, trazida em *B*, seja entendida pelo interlocutor. Dessa forma, sempre existirá uma relação de foricidade entre *A* e *B*, mesmo que a referência a algum termo em *A* seja simplesmente um implícito em *B*.

Essa articulação tema/rema, em que é no último que se apresenta uma informação nova, vem de encontro com a proposta RST na medida em que a porção marcada pelo contraste é a responsável por apresentar esse novo ponto de vista com o qual o falante engaja.

No estatuto sintático, o contraste pode acontecer entre três estruturas linguísticas diferentes, segundo Neves (2000, p. 756): (a) sintagmas, (b) orações, (c) enunciados. Mesmo podendo acontecer nesses três diferentes estatutos, o contraste sempre deve acontecer, de acordo com a autora, entre estatutos semelhantes, ou seja, um sintagma não-oracional não pode contrastar com um sintagma oracional. Exemplos como o mencionado são ocorrências muito comuns em língua falada.

(04) [*A*] .. e esses novos textos estão fora do saco plástico,
[*B*].. mas dentro da pasta.

(*Aula de Psicologia*)

Em (04), a professor de psicologia alerta os alunos sobre os textos que eles deverão ter xerocado para a aula seguinte. Ao enunciar [*B*], a professora não constrói um sintagma oracional propriamente dito, no entanto, como propuseram Pezatti e Longhin-Tomazi (2008), existe um sintagma nominal e um verbal em elipse – {*esses novos textos estão*} dentro da pasta. Dessa forma, então, o contraste ainda é estabelecido entre duas porções de mesmo estatuto sintático.

A construção prototípica do contraste, então, consiste em dois elementos *A* e *B*, de mesmo estatuto sintático, que não precisam necessariamente ser sintagmas oracionais. Entender o modo da construção prototípica implica também entender a maneira pela qual a informação é distribuída nesse tipo de relação: *A*, funcionando como tema, e *B*, como rema, sendo este o ponto de vista com o qual o falante se engaja.

2 METODOLOGIA

Uma pesquisa de base funcionalista deve, certamente, trazer ocorrências reais das línguas. Dessa forma, neste trabalho, são analisadas as relações retóricas encontradas em textos do gênero relato. No *cópus* – Relatos produzidos no vestibular UEM – verão 2013 – selecionaram-se as ocorrências das relações retóricas existentes entre as porções textuais que compõem a superestrutura do relato. Nesse *cópus*, as relações foram analisadas nos textos a fim de identificar a unidade central.

Além dos textos de apoio utilizados para subsidiar a produção das redações pelos candidatos, a prova⁹ trazia também o comando a seguir, que especificava as condições de produção do relato: “Como professor de ensino médio, relate, em até 15 linhas, a experiência de um ex-aluno que foi aprovado no vestibular valendo-se da inteligência, do esforço e da sorte. Para nomear esse aluno, utilize os nomes Margarete ou Gastão”. Apresenta-se, a seguir, a prova na íntegra.

⁹ A prova está disponível para *download* em: <<http://www.vestibular.uem.br/2013-V/uemV2013p2g1.pdf>>. Acesso em: 09 ago.2014.

REDAÇÃO

O texto 1 trata dos fatores que podem contribuir para o sucesso no vestibular. No texto 2, destaca-se um desses fatores, a inteligência como elemento para o sucesso nas áreas pessoal e profissional. Tendo esses textos como apoio, redija os gêneros textuais solicitados.

TEXTO 1

O segredo do vestibular

Para conseguir uma vaga, muitos investem pesado nos estudos. Paula Gabriela Marin Figueira, 16 anos, pretende prestar Medicina. A paulista estuda no tradicional Colégio Bandeirantes, um dos campeões em aprovação no vestibular. (...) Mas, por “garantia”, matriculou-se em um cursinho. “Anoto tudo o que os professores falam durante as aulas, assim gravo melhor as informações”, afirma.

Maira Teresa Lima Pereira, 22 anos, faz cursinho para conseguir uma vaga em Medicina Veterinária. No ano passado, passou para a segunda fase na Universidade Estadual Paulista (Unesp), mas foi reprovada porque errou todas as questões da prova de Matemática. “Este ano eu não vou zerar porque tenho estudado muito mais. Estou mais confiante. Desta vez eu passo”. Maira é mais uma estudante que abdicou das horas de lazer para ficar mais tempo com os livros.

Mas qual é o segredo para passar no vestibular? (...)

O neurologista Ibsen Tadeo Damiani, professor da Santa Casa de São Paulo e secretário da divisão de neurologia da Associação Paulista de Medicina (APM), explica que os vestibulandos têm que assimilar muita informação em um curto período de tempo. E o problema é que muitos dados acabam se perdendo pelo meio do caminho.

“Quando estamos lendo, as informações visuais são transmitidas ao córtex occipital e percorrem um longo caminho até chegar ao lobo temporal”, explica. “No processo, há uma alteração na taxa de disparos químicos entre os neurônios, as células que fazem a comunicação de dados no cérebro. Essa é a memória de curto prazo, que você usa rapidamente e esquece em seguida”.

Isso significa que, para lembrar um dado duas semanas depois de tê-lo captado na mente, é preciso convertê-lo em memória de longo prazo. Esse trabalho fica a cargo do hipocampo, segundo o médico. “Depois que os dados são integrados aos circuitos do cérebro, o hipocampo descansa e quem trabalha é o lobo frontal, estrutura responsável pelo processo de recordação. É ele que traz à tona todas as informações que foram devidamente estocadas”. (...)

Não basta ter um Q.I. elevado e não saber manter a calma

Quem não faz muito esforço para aprender as matérias é Herbert Sollmann, 17 anos, ex-aluno do Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (Point), voltado para superdotados. Ele dispensa os simulados do cursinho e garante que não estuda mais que quatro horas por dia.

Durante o tempo em que se dedica aos livros, ouve música e assiste a televisão ao mesmo tempo. “Se eu estudar por muitas horas, esqueço tudo o que li. Por isso, prefiro prestar atenção às aulas porque assim memorizo grande parte das informações”. Sollmann é candidato a uma vaga em Engenharia Mecânica na USP. (...)

O psicólogo Rubens Riveras Valverde constata que a falta de controle emocional explica o fato de o aluno tido como “brilhante” não se dar bem nos exames. Ele acredita que o sucesso no vestibular não é exclusividade do gênio ou do conhecido “CDF”. “A força de vontade faz que muitos adolescentes que não são considerados inteligentes convertam esse sentimento em capacidade de passar em uma prova”, diz.

Do ponto de vista matemático, é praticamente impossível passar no vestibular só chutando

Mas e aquela “fezinha”, conta na hora da prova? (...) O matemático Jorge Oishi, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), não acredita muito nessa história. O especialista calculou para o Terra quais seriam as chances de um candidato que não sabe absolutamente nada passar no vestibular por meio do “chutômetro”, em uma prova de múltipla escolha com cinco alternativas.

“Não importa a alternativa escolhida, a probabilidade de um aluno acertar no chute é de 20 %. Para acertar duas questões, a chance diminui para 4 % ($1/5 \times 1/5 = 1/25$ e $1/25 \times 100$) e, para acertar três, fica ainda mais difícil: 0,8 %”, explica. (...)

Mas a estatística do matemático não é tão pessimista assim. “É claro que, se o candidato chutar apenas algumas questões e souber a maioria, a coisa muda de figura. Ele pode ficar com duas alternativas, o que garante uma probabilidade de 50 % de acerto”, conclui. (...)

Adaptação do texto disponível em <<http://educaterra.terra.com.br/vestibular/2001/10/19/064.htm>>. Acesso em 29/08/2013.

TEXTO 2**O poder da inteligência**

Pesquisas revelam que as pessoas com Q.I. elevado têm também inteligência emocional com alto potencial e boas chances de realização pessoal e profissional. Sabe-se agora que o nível de inteligência da humanidade tem aumentado muito. E, segundo os especialistas, existe um arsenal de recursos para expandir a capacidade mental das pessoas, sobretudo a inteligência das crianças.

A Mensa Brasil é o braço brasileiro de um clube internacional, nascido na Inglaterra em 1946, que reúne alguns dos donos dos mais altos quocientes de inteligência (Q.I.) de todo o planeta. Conversar com essa gente é uma experiência que comprova algumas das últimas descobertas feitas pelos cientistas que pesquisam a inteligência e o comportamento humanos.

Essas pessoas tendem a ser mais curiosas, seus interesses abrangem um universo maior e a relação delas com o mundo é mais rica. Há os gênios ranzinzas e os sábios ermitãos, mas tudo indica que estes são exceção à regra. Pelo que a ciência vem reafirmando, o quociente de inteligência medido pelos testes mais tradicionais (aqueles que detectam a capacidade de raciocínio linguístico, matemático e lógico) indica também o potencial da pessoa para se relacionar com os outros e para enfrentar os problemas do dia a dia. Nessa perspectiva, o Q.I. seria um fator importantíssimo para o sucesso. (...)

Adaptação do texto disponível em <http://veja.abril.com.br/270601/p_092.html>. Acesso em 29/08/2013.

Após a solicitação dos textos à CVU (Comissão de Vestibular Unificado), da UEM, e a cessão desse material, selecionaram-se os 15 textos melhor avaliados pela banca examinadora para comporem o *córpus* e, na sequência, os textos foram diagramados.

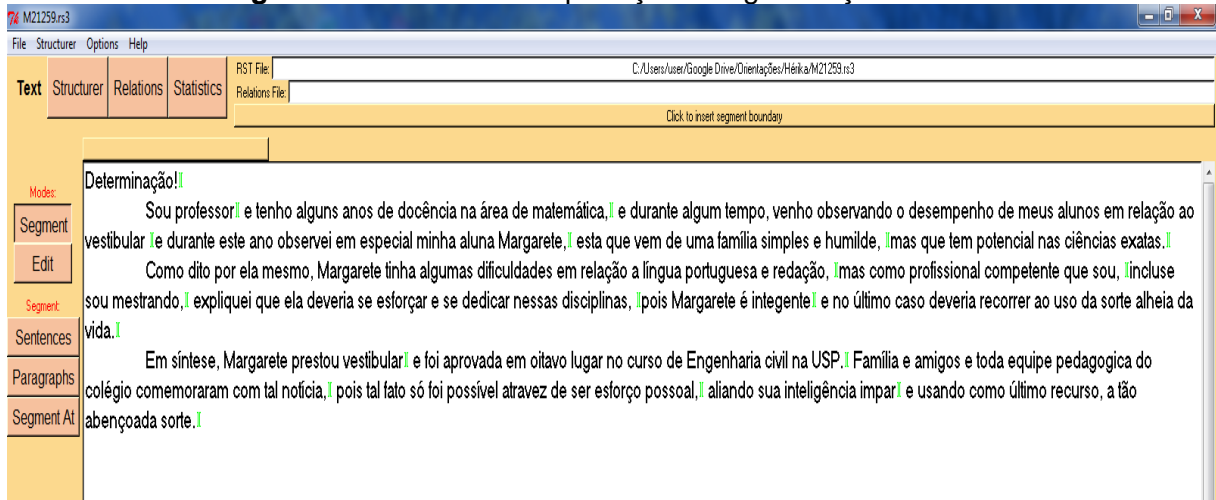
A fim de confirmar a originalidade deste trabalho, realizou-se um levantamento das pesquisas sobre Gêneros; Gênero Relato; Funcionalismo; RST e Prototipia e constatou-se que a maioria das pesquisas já realizadas sobre o gênero relato está relacionada a três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional e o estilo. Com relação à RST, não foram encontradas pesquisas referentes ao gênero relato, no que tange às relações entre as macro e micro estruturas que o compõem. Encontraram-se somente pesquisas relacionadas à área de inteligência artificial para modelos de sumarização automática, por exemplo.

De maneira geral, as pesquisas abordam análises de outros gêneros textuais diferentes do relato ou utilizam a teoria como forma de apoio à pesquisa, além daquelas que se direcionam para o Campo da Ciência Computacional. Todavia, até o momento, não existe publicação científica que relacione os temas RST e o gênero relato.

Os diagramas foram elaborados utilizando-se o *software* 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.

Inicialmente, importa-se o texto a ser analisado, em formato TXT, que deve ser, então, segmentado, como pode ser observado na figura 3. Na interface *Text*, o analista realiza a segmentação utilizando a cláusula como unidade de análise. Deve-se observar que orações que fazem parte da estrutura de uma oração-matriz como as completivas e as restritivas devem permanecer a ela ligadas, uma vez que não estabelecem relação retórica. Dessa forma, de acordo com Matthiessen e Thompson (1988), as orações que estabelecem relações retóricas e que, portanto, são unidades de análise da RST, são as paratáticas e as hipotáticas.

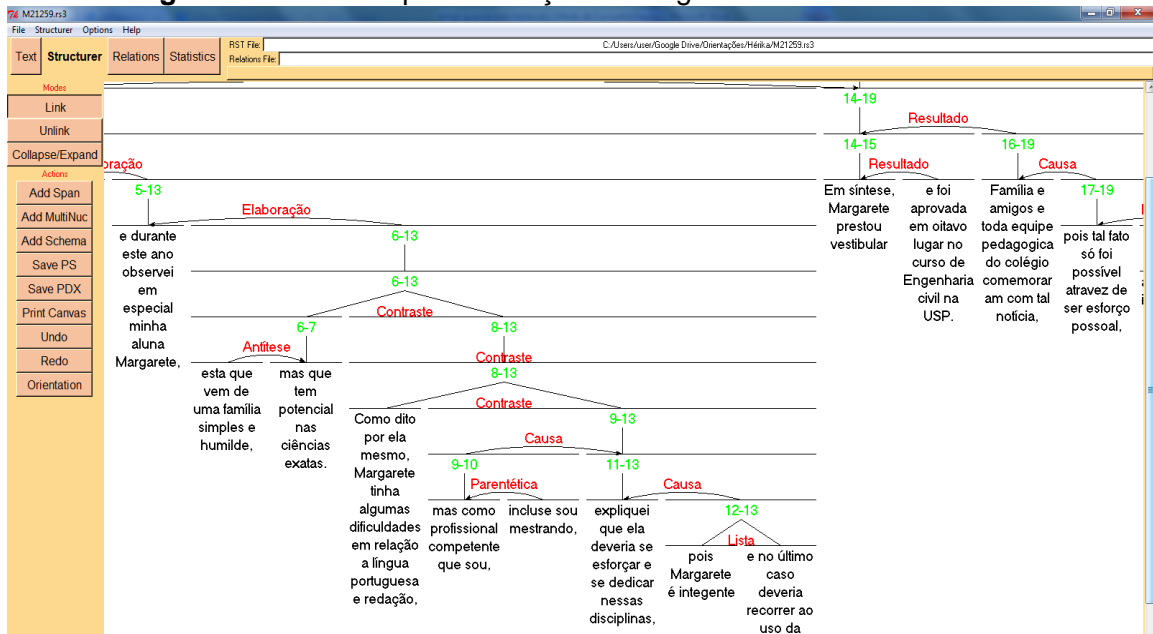
Figura 7 – Interface de importação e segmentação do texto



Fonte: RSTTool, versão 3.11

Após a segmentação, passa-se para a interface *Structurer* para a criação do diagrama da estrutura retórica, como pode ser observado na figura 4. Ligam-se as porções de texto que estabelecem relações retóricas e atribuem-se os rótulos das relações. Deve-se observar que todo o trabalho de identificação das relações é feito pelo analista. O *software* é apenas uma interface que facilita a representação gráfica da estrutura retórica.

Figura 8 – Interface para a criação do diagrama da estrutura retórica



Fonte: RSTTool, versão 3.11

Depois de finalizada a estrutura arbórea da RST, são analisadas e descritas as relações retóricas, para, então, iniciar a análise da estrutura composicional do gênero relato. Foram elaborados quadros e gráficos a fim de tornar a análise mais concreta e didática. Além disso, calcularam-se as ocorrências das relações, bem como das fases da estrutura composicional do gênero relato, analisaram-se os resultados e foram calculados os percentuais das ocorrências das relações e das fases.

Na sequência, estudou-se a macroestrutura dos 15 textos, abordando as relações existentes entre as porções textuais no primeiro e no segundo níveis de análise. Ademais, foram elaborados outros quadros para demonstrar os resultados obtidos.

3 O ESTADO DA ARTE

A contribuição científica deste trabalho é tanto para a área da Descrição Linguística quanto para a área que estuda os Gêneros Textuais. Para isso, no início desta pesquisa, em 2014, foi realizado um levantamento no Banco de Teses do Portal da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo *site*: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Por meio da busca, constatou-se a existência de vários trabalhos que têm como base teórica a RST. No entanto, de forma geral, as pesquisas na área da Linguística ou estavam voltadas para a análises de outros gêneros diferentes do relato ou utilizam a teoria como forma subsidiária à pesquisa, além daquelas que enveredam para o campo das Ciências da Computação, como, por exemplo, as pesquisas da inteligência artificial na criação de modelos de sumarização automática. Durante a pesquisa, os levantamentos bibliográficos foram realizados para comprovar a originalidade e a relevância da pesquisa. Buscou-se em alternativas como Scielo – Biblioteca científica eletrônica, Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações das específicas bibliotecas digitais das Universidades, e chegou-se aos principais pesquisadores sobre o tema RST no Brasil. Por meio desse conhecimento, foram necessárias investigações pelas bibliotecas específicas, bibliotecas digitais das Universidades em que eles atuam, tais como a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade do Vale do Rio do Sinos. Além disso, realizaram-se buscas pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que contém pesquisas defendidas a partir do ano 2006, e também pelo buscador Google, por meio do qual foi possível fazer um levantamento dos principais trabalhos existentes nas diversas áreas, pois nem todas as Instituições de Ensino Superior do país são cadastradas na BDTD.

Por meio da utilização de várias palavras-chave referentes ao tema RST, buscas foram realizadas pelo fato de a RST ser a teoria que fundamenta todo o trabalho. Também, de forma mais geral, realizou-se uma busca com as palavras-chave relacionadas à pesquisa: Funcionalismo. Gênero Textual. Relato. RST. Dessa forma, será apresentado um panorama de pesquisas realizadas sobre trabalhos no campo da Linguística e que envolvem a RST como teoria no Brasil. É válido ressaltar que a revisão da literatura deste trabalho teve como base teórica, principalmente, os estudos funcionalistas de linha norte-americana, os quais deram início à RST.

3.1 RST COMO RESPALDO TEÓRICO PARA PESQUISAS

A RST é uma forma de representação discursiva que tem sido explorada com diversas finalidades na Ciência da Informação, na Linguística Computacional e na Linguística Descritiva. Podem-se citar alguns exemplos de pesquisas com RST, tais como a sumarização e a geração textual, a análise de córpus e o estudo da prototipia textual, a aquisição de conhecimento discursivo para determinadas línguas (por exemplo, marcadores discursivos, conectivos etc.), a análise e a adequação textual (para fins de tradução ou simplificação, por exemplo), a tradução automática, a extração de informação, entre outros. Essa teoria pode ser aplicada a qualquer língua e pode ser utilizada para descrever a maioria dos textos. De acordo com dados disponíveis no *site do 4º Workshop da RST e os Estudos do Texto*, diferentes línguas já foram anotadas utilizando a RST: em inglês, Carlson et al. (2002) anotaram manualmente textos jornalísticos. Taboada e Renkema (2011) anotaram textos jornalísticos, anúncios, cartas, artigos de revistas, artigos científicos, críticas de livros, artigos de opinião. Em alemão, Stede (2004) também anotou textos jornalísticos. Em espanhol, da Cunha et al. (2011) anotaram textos científicos de diversas áreas. Em basco, Irukieta et al. (2013) anotaram resumos de textos científicos. Em português, Pardo e Rino (2004) e Pardo e Seno (2005) anotaram textos sobre informática. Estes últimos trabalhos foram desenvolvidos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-SP), no entanto, como os demais arrolados, enveredam para a Linguística Computacional.

A Teoria da Estrutura Retórica é uma ferramenta de análise também da Linguística Descritiva, por ser importante na descrição da macroestrutura de diversos gêneros textuais e tem grande importância em pesquisas sobre combinação de orações – que descrevem relações as quais se estabelecem entre as orações na microestrutura textual –, como pode ser observado nos trabalhos a respeito do português brasileiro: Decat (1993), *Leite com manga morre!: da hipotaxe adverbial no português em uso*; Antonio (2004), *Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português*; Giering (2009), *A organização retórica de artigos de divulgação científica midiática e a organização sequencial do texto* e Decat (2010), *Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista*. No Brasil, portanto, sob a orientação desses pesquisadores, novos estudos que abordam o tema “Teoria da

Estrutura Retórica (RST)” têm surgido, de forma expressiva, a cada ano, o que pode ser comprovado pela ampliação de teses e dissertações na área. O mapeamento realizado se restringe aos estudos catalogados (teses e dissertações) no Brasil e compreende um período de dez anos, de 2004 a 2015.

A tese de doutorado *Leite com manga morre!: da hipotaxe adverbial no português em uso*, de autoria de Maria Beatriz Nascimento Decat (1993) foi uma das precursoras. Além dessa pesquisa, outro trabalho de grande expressão, por ter sido uma referência para outros trabalhos nas análises da RST, é a já mencionada tese *Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português*, de Antonio (2004). Nesse último trabalho, analisaram-se 60 narrativas, nas modalidades de língua oral e escrita, para verificar a validade da afirmação de Matthiessen e Thompson (1988) de que as relações retóricas que se estabelecem no nível discursivo organizam desde a coerência dos textos até a combinação entre orações, o que pôde ser confirmado ao final do trabalho.

Segue um levantamento de pesquisas, supervisionadas por Antonio, Decat e Giering, as quais foram desenvolvidas nas respectivas universidades: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS-RS:

- 1 - *A propaganda é a alma do negócio: uma proposta de análise funcional-discursiva do anúncio publicitário*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, de autoria de Rosane Cassia Santos e Campos (UFMG, 2005);
- 2 - *A modalidade interrogativa e modalização nas vias de continuidade do artigo de opinião autoral*. Dissertação de mestrado, de que é autora Juliana Alles de Camargo Souza (UNISINOS, 2006);
- 3 - *Uma investigação funcionalista dos meios de expressão das relações retóricas de causa e resultado em elocuições formais*. Dissertação de mestrado apresentada, em 2009, na UEM, por Priscilla Teixeira Mamus;
- 4 - *Rhetorical structure theory: limites e possibilidades de representação da organização textual*. Dissertação desenvolvida por Juliana Thiesen Fuchs (UNISINOS, 2009);

- 5 - *A Retextualização de Texto do Gênero Infográfico: uma análise da estrutura retórica*. Dissertação desenvolvida por Maria Carmen de Oliveira (UFMG, 2010);
- 6 - *Uma investigação funcionalista das proposições relacionais estabelecidas por orações paratáticas aditivas e por orações paratáticas justapostas: relações retóricas de lista, de sequência, de condição e de resultado*. Dissertação de Marília Gabriela Rúbio (UEM, 2011);
- 7 - *A articulação de orações em provérbios do português em uso: uma análise das relações retóricas*. Dissertação de autoria de Ana Clara Gonçalves Alves de Meira (UFMG, 2011);
- 8 - *Um novo olhar sobre o uso da forma lexical "aqui", no gênero textual bate-papo por computador, à luz da teoria da estrutura retórica*. Dissertação desenvolvida por Elizane Pereira Neto (UFMG, 2011);
- 9 - *Estrutura retórica do texto e a articulação de orações no artigo de opinião: uma abordagem funcionalista*. Dissertação de autoria de Maria Risolina de Fátima Ribeiro Correia (UFMG, 2011);
- 10 - *O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização*. Dissertação de Carmen Starling Bergamini (UFMG, 2011);
- 11 - *As relações retóricas no gênero resposta argumentativa: um estudo da superestrutura do gênero e da expressão linguística das relações*. Dissertação em que é autora Jackline Altoé dos Santos (UEM, 2012);
- 12 - *Anunciou: vendeu???? O anúncio publicitário na mídia impressa e os mecanismos de sua construção como gênero: uma análise funcional-discursiva*. Tese de doutorado apresentada na UFMG, em 2012, por Rosane Cassia Santos e Campos;
- 13 - *A elaboração do discurso argumentativo por alunos do ensino fundamental*. Tese apresentada por Cláudia Barbosa Siqueira (UFMG, 2012);
- 14 - *Uma investigação funcionalista do marcador discursivo então no estabelecimento de relações retóricas em elocuições formais do português*. Dissertação de Deise Vieira dos Santos Alves (UEM, 2013);

- 15 - *Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários*. Tese de doutorado de Arlete Ribeiro Nepomuceno (UFMG, 2013);
- 16 - *Relações retóricas sinalizadas pelas estratégias de correção e de parafraseamento em elocuções formais*. Dissertação de autoria de Fernanda Trombini Rahmen Cassim (UEM, 2014);
- 17 - *Gramaticalização do item linguístico assim no português brasileiro: sua funcionalidade nos processamentos ideacional, interpessoal e textual*. Dissertação desenvolvida por Fernando Sachetti Bonfim (UEM, 2014);
- 18 - *A função textual-discursiva da hipotaxe adverbial no gênero resposta argumentativa*. Dissertação de Fátima Christina Calicchio (UEM, 2014);
- 19 - *A organização das construções por exemplo em português: uma abordagem à luz da teoria da estrutura retórica*. Tese desenvolvida por Rafaela Domingues Costa (UFMG, 2014);
- 20 - *As relações retóricas e a articulação de dispositivos e de orações no Capítulo I da Constituição Brasileira de 1988*. Tese desenvolvida por Angélica Alves Ruchkys (UFMG, 2014);
- 21 - *Relações retóricas emergentes na inserção de narrativas em notícias de divulgação científica midiática para adultos e crianças*. Dissertação desenvolvida por Érica Ehlers Iracet (UNISINOS, 2014);
- 22 - *Que bom, que bom, ai que bom! Da existência da relação retórica de interjeição*. Tese desenvolvida por Geovane Fernandes Caixeta (UFMG, 2015);
- 23 - *Casa de ferreiro, espeto de pau: uma análise das relações retóricas a partir do uso dos provérbios como estratégia argumentativa em textos da internet*. Tese de autoria de Ana Clara Gonçalves Alves de Meira (UFMG, 2015);
- 24 - *A organização textual do Sermão Bíblico: um estudo funcionalista das relações retóricas entre tópicos discursivos*. Tese desenvolvida por Simone Maria Barbosa Nery Nascimento, sob a orientação do Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio (UEM, 2015).

Os dois trabalhos a seguir, orientados pela Profa. Dra. Adriana Silvina Pagano (UFMG), têm como tema o processo de tradução. Todavia, fazem uso da RST para subsidiar o trabalho.

- 25 - *(Des)compactação de significados e esforço cognitivo no processo tradutório: um estudo da metáfora gramatical na construção do texto traduzido.* Tese desenvolvida por Igor Antonio Lourenço da Silva, na UFMG, em 2012;
- 26 - *Relações coesivas e estruturais: um estudo de conjunções em corpus paralelo e comparável no par linguístico inglês - português brasileiro.* Tese desenvolvida por Leonardo Pereira Nunes, também sob a orientação da Profa. Adriana Silvina Pagano (UFMG, 2014);

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo trata da descrição e análise dos dados. Foi analisada a estrutura composicional do gênero relato, que, segundo Souto e Leal (2009), no discurso desse gênero, desenvolve uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção, por isso elas ainda afirmam que “as circunstâncias de tempo e lugar são indispensáveis”. Para tanto, os textos foram selecionados e digitalizados, a fim de verificar a estrutura composicional, especificamente circunstâncias de tempo, por meio de análises de recursos linguísticos (sequência por meio dos verbos e expressões circunstanciais de tempo) tal como foi mencionado pelas referidas autoras; além disso, analisaram-se, também, as relações retóricas presentes nos textos.

Com base nas discussões de Bakhtin (2003), pode-se dizer que todos os textos possuem características relativamente estáveis, das quais o locutor nem sempre tem consciência. Tais características configuram diferentes gêneros textuais ou discursivos, e abrangem três aspectos básicos coexistentes: o tema, a estrutura (modo composicional) e os usos específicos da língua (estilo). Esclarecendo a referência feita por Bakhtin aos gêneros como atividades relativamente estáveis, Marcuschi (2002, p. 35) afirma que “isso se deve ao fato de eles não serem fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Dessa forma, pode-se dizer que o gênero é enunciado pelo fato de ser matéria linguística que considera o enunciador e o enunciatário. É estável porque está num contexto marcado, tem uma temática e um interlocutor definidos, e o advérbio “relativamente” indica que a estabilidade não é total, podendo o gênero ser modificado de acordo com a situação de comunicação. No caso da produção solicitada, o comando propõe alguns direcionamentos relacionados às condições de produção.

Analisando o comando: “Como professor de ensino médio, relate, em até 15 linhas, a experiência de um ex-aluno que foi aprovado no vestibular valendo-se da inteligência, do esforço e da sorte. Para nomear esse aluno, utilize os nomes Margarete ou Gastão”, pode-se dizer que ele direciona a produção dos candidatos. Por meio dele, podem-se observar os encaminhamentos para a produção de um relato, pois os termos empregados levam, justamente, a um texto com as

peculiaridades desse gênero textual. Primeiramente, o candidato já é levado a marcar um papel social: professor de ensino médio. Depois disso, delimitou-se o número de linhas, para relatar a experiência de um ex-aluno que foi aprovado no vestibular por fazer uso de três atributos: inteligência, esforço ou sorte. Além disso, a fim de não haver marcas de identificação do candidato, foi solicitado que empregassem os nomes Gastão ou Margarete para fazer menção às personagens.

Como o relato apresenta, em sua macroestrutura, uma característica marcada pela ordem cronológica dos fatos, apresentar-se-á uma lista com as expressões linguísticas que demonstram a organização dessa sequência de tempo. Após, a fim de ratificar a marcação temporal, as formas verbais serão também descritas. Em seguida, analisar-se-ão, ainda, as fases de um relato: fase inicial, fase de complicação, fase de ações, fase de resolução, fase de situação final, fase de avaliação e fase de moral. Além disso, foram analisadas, também, as relações retóricas do relato, tais como a unidade central e os satélites, para apresentar a organização da macroestrutura do gênero.

A estrutura retórica de um texto, representada por um diagrama arbóreo, é definida pelas redes de relações que se estabelecem entre porções de texto sucessivamente maiores. Segundo Mann e Thompson (1988), a estrutura retórica é funcional, pois leva em conta como o texto produz um efeito sobre o enunciatário, ou seja, toma como base as funções que as porções do texto assumem para que o texto atinja o objetivo global para o qual foi produzido.

De acordo com Iruskieta, Díaz de Ilarraza e Lersundi (2014), um passo fundamental em uma análise discursiva utilizando-se a RST é a identificação da unidade central, ou seja, a porção textual nuclear para a qual apontam todas as porções que funcionam como satélite, a unidade que tem maior grau de centralidade para os propósitos do produtor do texto.

Utilizando-se a proposta de Souto e Leal (2009) a respeito da organização do gênero relato mencionada anteriormente neste trabalho, no texto utilizado como exemplo, determinou-se como unidade central do texto a porção textual formada pelas unidades 15-16 por conterem o fato central organizador da trama.

Texto 1

1 Determinação!
 2 Sou professor
 3 e tenho alguns anos de docência na área de matemática,
 4 e durante algum tempo venho observando o desempenho de meus alunos em relação ao vestibular
 5 e durante este ano observei em especial minha aluna Margarete,
 6 esta que vem de uma família simples e humilde,
 7 mas que tem potencial nas ciências exatas.
 8 Como dito por ela mesmo,
 9 Margarete tinha algumas dificuldades em relação a língua portuguesa e redação,
 10 mas como profissional competente que sou,
 11 inclusive sou mestrando,
 12 expliquei que ela deveria se esforçar e se dedicar nessas disciplinas,
 13 pois Margarete é inteligente
 14 e no ultimo caso deveria recorrer ao uso da sorte alheia da vida.
 15 Em síntese, Margarete prestou vestibular
 16 e foi aprovada em oitavo lugar no curso de Engenharia civil na USP.
 17 Família e amigos e toda equipe pedagógica do colégio comemoraram com tal notícia,
 18 pois tal fato só foi possível através de seu esforço pessoal,
 19 aliando sua inteligência impar
 20 e usando como ultimo recurso, a tão abençoada sorte.

Não apenas nesse texto, mas em todos os textos do corpus, considerou-se unidade central a porção textual na qual o candidato apresenta o evento que atende ao comando da produção textual.

Em termos de sua superestrutura, a estrutura retórica que se apresentou recorrente traz dois satélites antepostos à unidade central. O primeiro deles é o título (unidade 1), que estabelece com o núcleo a relação de preparação (cf. definição dessa relação no quadro 5). Ao utilizar a relação de preparação, o produtor do texto deseja, com o conteúdo do satélite, tornar seu destinatário mais preparado e/ou mais interessado no conteúdo do núcleo.

Quadro 5 – Definição da relação de preparação

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N) ou sobre o satélite (S) individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Preparação	nenhuma	S precede N no texto; S tende a fazer com que L esteja mais preparado, interessado ou orientado para ler N	S precede N no texto; S tende a fazer com que L esteja mais preparado, interessado ou orientado para ler N

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

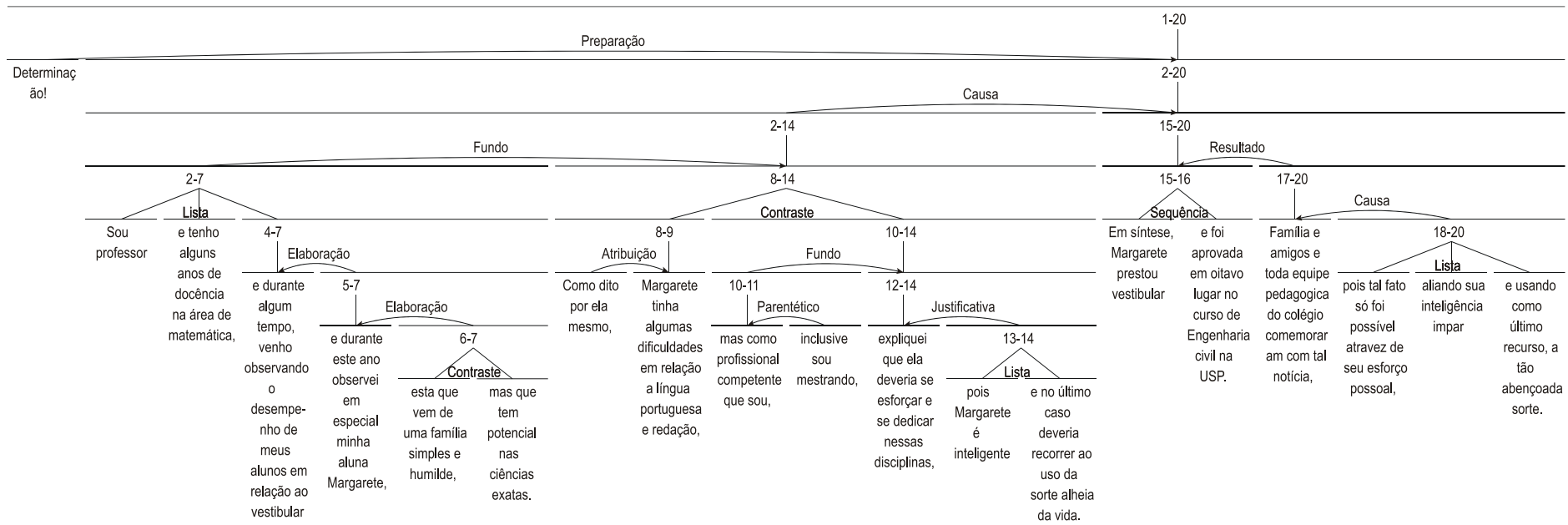
O segundo satélite estabelece relação de causa (cf. definição no quadro 6). Ao utilizar essa relação, o produtor do texto, falando da posição social de professor, tal como solicitado no comando, coloca-se como responsável pela aprovação do candidato de que o texto trata. Em outras palavras, atitudes do professor relatadas no satélite (unidades 8-14) culminam na aprovação de Margarete.

Quadro 6 – Definição da relação de causa

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N) ou sobre o satélite (S) individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Causa	Sobre N: N é uma ação ou uma situação.	S causou N; sem a apresentação de S, o destinatário poderia não saber a causa particular da situação; a apresentação de N é mais central que a apresentação de S para os propósitos do falante.	O destinatário reconhece S como uma causa de N.

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Figura 9 – Diagrama da estrutura retórica do texto 1



Fonte: A autora.

A unidade central, composta pelas unidades 15-16, forma uma relação de sequência em que se apresenta a aprovação. Da combinação entre as porções 15-16 e 17-20 emerge a relação de resultado. A relação de resultado, cuja definição pode ser observada no quadro 7, traz, no satélite, a consequência (resultado) do evento apresentado no núcleo. No caso do texto sendo analisado, o resultado da aprovação de Margarete é a comemoração da família e da equipe pedagógica do colégio.

Quadro 7 – Definição da relação de resultado

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo ou sobre o satélite individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Resultado		N causou S; a apresentação de N é mais central do que a apresentação de S para os propósitos do falante.	O destinatário reconhece que N poderia ter causado a situação em S.

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Ainda no interior da porção que funciona como núcleo do relato, as unidades de 18 a 20 apresentam a lista (cf. quadro 8) dos fatores que causaram a aprovação de Margarete. Ao contrário do que acontece na relação de resultado, na relação de causa (cf. quadro 6), o evento do satélite é que causa o evento do núcleo. Dessa forma, o esforço, a inteligência e a sorte causaram a aprovação de Margarete.

Quadro 8 – Definição da relação da lista

Nome da relação	Condições em cada par de N (núcleos)	Intenção do falante
Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N por meio de uma relação de Lista	O destinatário reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

A porção textual formada pelas unidades 2-14, que funciona como satélite da relação de causa na superestrutura do relato, também se inicia com a relação de lista. O autor do texto apresenta sua posição social de professor, conforme solicitado pelo comando da prova, para que possa relatar a experiência de aprovação de um aluno. Ao especificar detalhes a respeito do aluno que será o participante central do relato, o autor do texto utiliza a relação de elaboração (cf. quadro 9) e uma relação multinuclear de contraste (cf. quadro 10).

Quadro 9 – Definição da relação de elaboração

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo ou sobre o satélite individualmente	Restrições sobre núcleo + satélite	Intenção do falante
Elaboração	Nenhuma	O satélite apresenta detalhes adicionais sobre a situação ou sobre algum elemento do assunto que é apresentado no núcleo ou é acessível inferencialmente no núcleo em uma ou mais das maneiras listadas a seguir. Na lista, se o núcleo apresenta o primeiro membro de qualquer par, então o satélite inclui o segundo. grupo :: membro abstração :: instância todo :: parte processo :: passo objeto :: atributo generalização :: específico.	O destinatário reconhece o satélite como fornecendo detalhes adicionais para o núcleo. O destinatário identifica o elemento do assunto para o qual o detalhe é fornecido.

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

A relação de contraste que emerge entre as porções formadas pelas unidades 6-7 e 8-13 apenas sinaliza uma comparação de aspectos considerados contrários: ser bom em Exatas, e não em Humanas.

Quadro 10 – Definição da relação de contraste

Nome da relação	Restrições sobre cada par de núcleos	Intenção do falante
Contraste	Não mais do que dois núcleos; as situações nesses núcleos são (a) compreendidas como semelhantes em vários aspectos; (b) compreendidas como diferindo em alguns aspectos e (c) comparado com respeito a uma ou mais dessas diferenças.	O destinatário reconhece a comparabilidade e as diferenças levantadas pela comparação sendo feita.

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

A relação de justificativa (cf. quadro 11), que emerge da combinação das unidades 12 e 13-14, é utilizada na tentativa de levar o destinatário a aceitar os argumentos utilizados pelo produtor do texto em um ato-de-fala. Nas unidades 13-14, o autor justifica o motivo pelo qual explicou a Margarete que ela deveria se esforçar em Língua Portuguesa e Redação. Como afirma Antonio (2012), essa relação é expressa por meio de atos-de-fala, ou seja, não se trata de uma relação direta entre uma causa e uma consequência, mas de uma justificativa de algo que foi dito.

Quadro 11 – Definição da relação de justificativa

Nome da relação	Restrições sobre N ou sobre S individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante/escritor
Justificativa	Nenhuma	O destinatário, compreendendo S, aumenta sua prontidão para aceitar o direito do falante para apresentar N.	A prontidão do destinatário para aceitar o direito do falante para apresentar N aumenta.

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Tendo como inspiração o quadro elaborado por Rezende e Hila (2013), o qual resume também a estrutura composicional do gênero relato, optou-se por demonstrar de que forma essa estrutura foi encontrada nos textos analisados nesta pesquisa.

Quadro 12 – Estrutura Composicional do Texto 1

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Determinação!
Fase Inicial	“Sou professor e tenho alguns anos de docência na área de matemática,”
Fase de complicação	“Margarete tinha algumas dificuldades em relação a língua portuguesa e redação,”
Fase de ações	“venho observando o desempenho de meus alunos em relação ao vestibular”, “observei em especial minha aluna Margarete”, “expliquei que ela deveria se esforçar e se dedicar nessas disciplinas”.
Fase de resolução	“Em síntese, Margarete prestou vestibular e foi aprovada em oitavo lugar no curso de Engenharia Civil na USP.”
Fase de situação final	“Família e amigos e toda equipe pedagógica do colégio comemoraram com tal notícia,”
Fase de avaliação	“pois tal fato só foi possível através de seu esforço pessoal, aliando sua inteligência ímpar e usando como último recurso, a tão abençoada sorte.”
Fase de moral	Não traz.

No que tange à estrutura composicional do gênero, o título não faz parte da estrutura canônica do relato, no entanto, pelo fato de ele ter se apresentado de forma recorrente nos textos analisados, optou-se por incorporá-lo ao quadro, visto que está na materialidade linguística. Na sequência, menciona-se a fase inicial do texto, em que, de acordo com a teoria, há uma contextualização de tempo, espaço e indivíduos. Nela, o professor faz sua apresentação e situa o leitor no tempo, todavia o espaço não é delimitado.

Apesar de o relato não ter de apresentar necessariamente uma complicação, houve referência a um fato perturbador: Margarete tinha dificuldades em relação à língua portuguesa e redação. Contudo, tendo o esforço, a inteligência e a sorte a seu dispor, a aluna obteve êxito em seu objetivo e conseguiu ser aprovada em

oitavo lugar no curso de Engenharia civil na USP. Com isso, houve a resolução do frágil “conflito”, isto é, o problema com a língua portuguesa e a redação.

Por fim, dá-se a situação final, na qual há a redução dessa possível tensão e “Família e amigos e toda equipe pedagógica do colégio comemoraram com tal notícia,”. Houve também um momento de avaliação, o qual vai ao encontro da teoria por ser apresentado no final do relato quando são ressaltadas as ações de Margarete que culminaram em sua aprovação.

Além desses itens referentes à estrutura composicional, em alguns relatos há também a fase moral, na qual, segundo a teoria referente ao gênero mencionada na fundamentação teórica desta pesquisa, evidencia-se um sentido dado à situação relatada ou ao conjunto delas. Porém, no relato acima mencionado, não houve menção a essa fase.

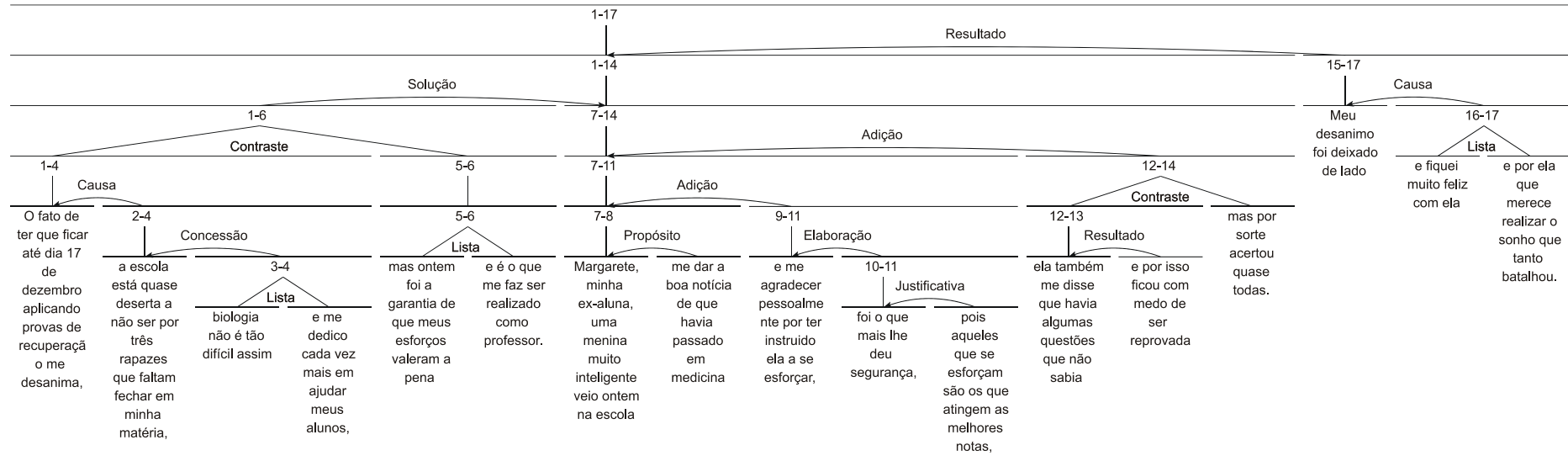
No que tange ao emprego das expressões adverbiais, características do gênero relato, pode-se dizer que, no texto acima, apesar de ele cumprir com as determinações exigidas no comando e, em decorrência disso, ter atingido uma boa nota, elas não foram empregadas com a frequência que se espera de um relato prototípico, pois foram utilizadas apenas duas “...durante algum tempo...” e “...durante este ano...”. No entanto, outras marcas linguísticas desempenharam tal função de demarcar a sequência temporal, como os verbos flexionados predominantemente no passado, para indicar que os fatos relatados aconteceram em momento anterior ao do próprio relato, por exemplo: “observei”, “tinha”, “expliquei”, “prestou”, “foi aprovada”, “foi possível” (pretérito); e “tenho alguns anos de docência, venho observando o desempenho de meus alunos” (presente).

Texto 2

- 1 O fato de ter de ficar até dia 17 de dezembro aplicando provas de recuperação me desanima,
- 2 a escola está quase deserta a não ser por três rapazes que faltam fechar em minha matéria,
- 3 biologia não é tão difícil assim
- 4 e me dedico cada vez mais em ajudar meus alunos,
- 5 mas ontem foi a garantia de que meus esforços valeram a pena
- 6 e é o que me faz ser realizado como professor.
- 7 Margarete, minha ex-aluna, uma menina muito inteligente veio ontem na escola
- 8 me dar a boa notícia de que havia passado em medicina
- 9 e me agradecer pessoalmente por ter instruído ela a se esforçar,
- 10 foi o que mais lhe deu segurança,
- 11 pois aqueles que se esforçam são os que atingem as melhores notas,

- 12 ela também me disse que havia algumas questões que não sabia
- 13 e por isso ficou com medo de ser reprovada
- 14 mas por sorte acertou quase todas.
- 15 Meu desanimo foi deixado de lado
- 16 e fiquei muito feliz com ela
- 17 e por ela que merece realizar o sonho que tanto batalhou.

Figura 10 – Diagrama da estrutura retórica do texto 2



Fonte: A autora.

A unidade central, isto é, aquela que expressa o atendimento ao comando, reforçando o ato de Margarete ter passado no vestibular, é o satélite de propósito 8, que dá motivo para a ida de Margarete até a escola. A essa porção (7-8) adiciona-se um satélite de elaboração e um de justificativa. A elaboração (9-11) acrescenta o fato de que Margarete, além de ter ido à escola dar a boa notícia da aprovação, foi também pelo fato de o professor tê-la motivado a se esforçar. Dessa relação, emerge a justificativa (10-11) de essa motivação ter lhe dado segurança, visto que os que se esforçam conseguem as melhores notas.

As porções (7-11) constituem o terceiro bloco de unidades do texto que, por sua vez, funciona de núcleo para o quarto bloco, unidades (12-14), no qual se estabelece um contraste e, da primeira porção do contraste (12), emerge uma relação de resultado, na qual é apresentado o medo de Margarete por não saber algumas questões, e a sorte de ter acertado todas (14). O terceiro e o quarto blocos, unidades de (7-14) ligam-se ao primeiro e segundo blocos, unidades (1-4) e (5-6), recebendo-o como satélite de solução. As unidades de (1-4) desenvolvem-se por meio de uma relação de causa, satélite (2), nas quais se explicita a causa de o professor ficar desanimado em ter de ficar na escola até 17 de dezembro aplicando provas para três garotos que não obtiveram boas notas na matéria ministrada por ele. Desta, emerge um satélite de concessão e uma lista, na qual se declara que biologia não é uma matéria tão difícil assim e que o professor se dedica muito em ajudar os alunos. Esse primeiro bloco (1-4) estabelece uma relação de contraste (5-6) com o segundo bloco, o qual é uma lista, e expõe que, apesar dos percalços da profissão professor, os esforços valeram a pena e ele se sente realizado no exercício dessa função. Assim, aparecem os satélites de solução. Blocos um e dois (1-6) são satélites de solução para blocos três e quatro, unidades (7-14).

O quinto bloco, unidades (15-17) expressa, por meio de um satélite de causa e uma lista, as motivações de o professor ter deixado o desânimo de lado, ficando muito feliz pela realização do sonho de Margarete para o qual ela batalhou muito. Na macroestrutura, o quinto bloco, as unidades (15-17) formam um satélite de resultado das porções (1-14).

Quadro 13 – Estrutura Composicional do Texto 2

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase Inicial	“O fato de ter que ficar até dia 17 de dezembro aplicando provas de recuperação me desanima” (De maneira bastante truncada, menciona que é professor de Biologia).
Fase de complicação	“ela também me disse que havia algumas questões que não sabia”, “ficou com medo de ser reprovada”.
Fase de ações	“me dedico cada vez mais a ajudar meus alunos”
Fase de resolução	“mas por sorte acertou quase todas”
Fase de situação final	“Margarete (...) veio ontem na escola me dar a notícia de que havia passado em medicina e me agradecer”,
Fase de avaliação	“foi a garantia de que meus esforços valeram a pena e é o que me faz sentir realizado como professor”
Fase de moral	“aqueles que se esforçam são os que atingem as melhores notas.”

Primeiramente, é válido ressaltar que, nesse relato, não houve a presença de título, o que corresponde com a definição do gênero relato apontada por Bräkling (2009), o qual assevera que não há título nesse gênero textual. Na fase inicial, em que, normalmente, são identificados tema, espaço e período, apenas a apresentação do narrador aconteceu de forma bastante tímida. Sendo assim, pode-se dizer que essa fase inicial não foi bem trabalhada no texto.

Na sequência, acontece a fase de complicação, na qual Margarete evidencia que não sabia algumas questões e, em decorrência disso, tem medo de ser reprovada. No entanto, a fase de resolução mostra que esse problema foi resolvido em virtude da sorte a qual acompanhou Margarete na prova do vestibular e possibilitou que ela acertasse quase todas as questões. Isso culminou na aprovação da aluna que se dirigiu ao colégio a fim de dar a notícia ao professor e agradecer-lhe. Com isso, inicia-se a fase de avaliação, em que o professor constata que todos os esforços por ele realizados valeram a pena e isso lhe proporcionou grande realização profissional.

Nesse relato, a fase moral também se fez presente – de forma tão explícita que fez lembrar o gênero fábula – quando Margarete menciona que “aqueles que se esforçam são os que atingem as melhores notas”. De acordo com Rezende e Hila (2013), essa fase pode ser expressa, geralmente, no início ou no fim do relato, expressando um sentido dado à situação relatada; porém, no relato em questão, essa fase se fez presente no meio do texto, diferenciando-se um pouco do que se é esperado como característica do gênero. Por outro lado, houve um encerramento prototípico do gênero, pois, segundo o que é proposto por Bräkling (2009), no encerramento, são pontuados sentimentos, efeitos, repercussões das ações

relatadas na vida do relator e dos envolvidos e isso acontece no final desse relato quando o professor menciona “Meu desânimo foi deixado de lado e fiquei muito feliz com ela”.

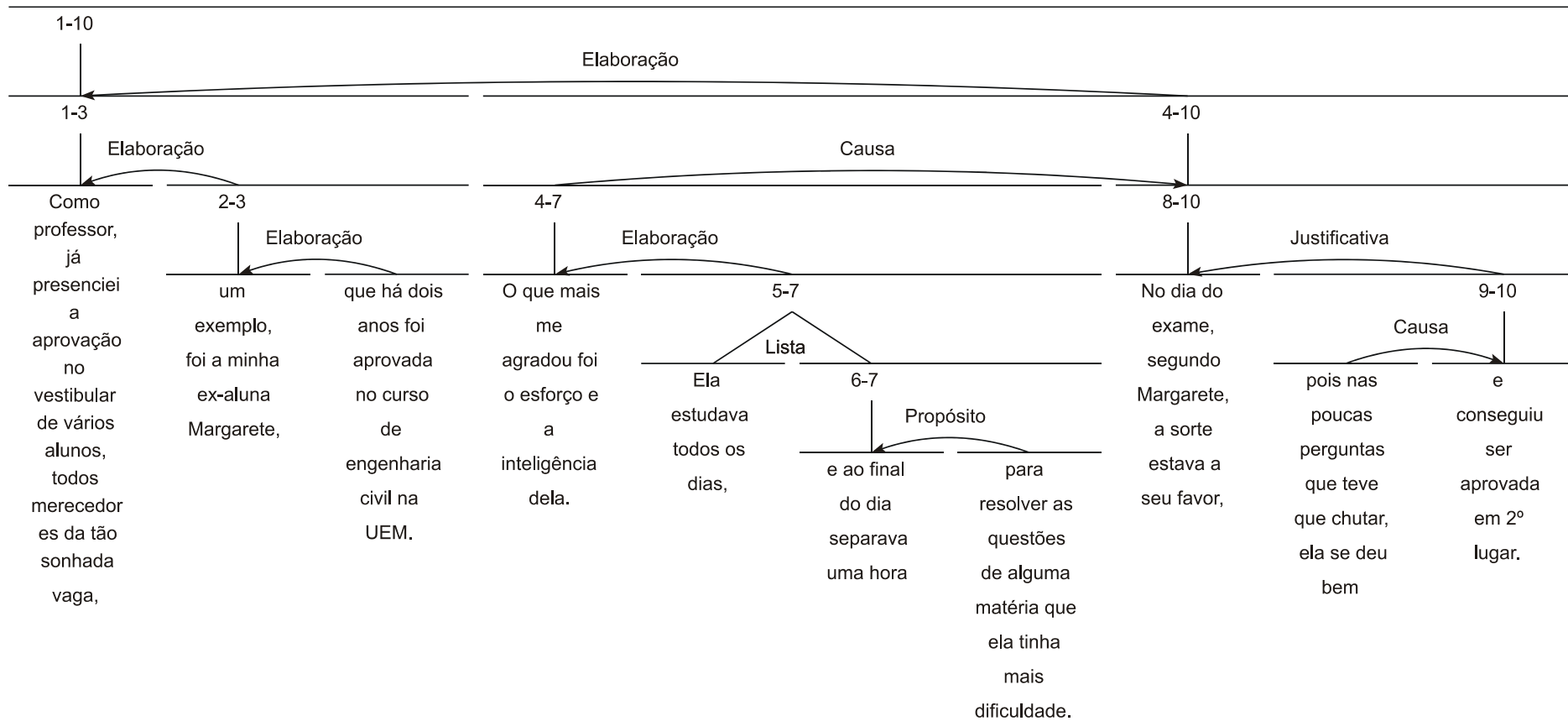
Ademais, tendo em vista que são imprescindíveis para a organização das informações no relato, os circunstanciadores de tempo foram pouco empregados nesse texto. Ao longo de todo o relato, foram utilizados apenas dois marcadores temporais, localizados logo no início do texto, são eles: “... até dia 17 de dezembro...” e “... ontem ...”; essa baixa ocorrência não compromete a localização das informações relatadas no tempo, uma vez que os verbos empregados, predominantemente, no pretérito perfeito e no presente histórico – recurso empregado no relato para sugerir a atualidade dos fatos e causar mais impacto, mesmo tendo eles acontecido no passado - auxiliam nessa demarcação temporal.

Além dessas características do gênero, Bräkling (2009) menciona também que a experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros e resultar na introdução de vozes desse terceiro no relato. Essa característica do gênero se fez evidente no texto, pois a voz de Margarete foi introduzida no texto por meio da utilização do discurso indireto – no qual o narrador transmite com suas próprias palavras a fala do personagem, reconta o que o personagem falou. Isso determina mudanças nos pronomes, nos advérbios e, principalmente, nos tempos verbais. A citação da fala do personagem é iniciada pelo pronome relativo “que”, conforme se pode constatar: “ela também me disse que havia algumas questões que não sabia”.

Texto 3

- 1 Como professor, já presenciei a aprovação no vestibular de vários alunos, todos
merecedores da tão sonhada vaga,
- 2 um exemplo, foi a minha ex-aluna, Margarete,
- 3 Que há dois anos foi aprovada no curso de engenharia civil na UEM.
- 4 O que mais me agradou foi o esforço e a inteligência dela.
- 5 Ela estudava todos os dias,
- 6 e no final do dia separava uma hora
- 7 para resolver as questões de alguma matéria que ela tinha mais dificuldade.
- 8 No dia do exame, segundo Margarete, a sorte estava a seu favor,
- 9 pois nas poucas perguntas que teve que chutar, ela se deu bem
- 10 e conseguiu ser aprovada em 2º lugar.

Figura 11 – Diagrama da estrutura retórica do texto 3



Fonte: A autora.

Como unidade central, determinou-se a porção textual formada pelas unidades (1-3), sublinhadas, por conterem o fato central organizador da trama, ou seja, a aprovação da aluna no vestibular.

Em termos de superestrutura, o primeiro satélite, unidades (4-10), estabelece com o núcleo, unidades (1-10), a relação de elaboração (cf. quadro 9). Os satélites (1-3) e (2-3), respectivamente, estabelecem relação de elaboração com o núcleo, acrescentando detalhes a sua posição social de professor, assim como solicitado pelo comando da prova, a fim de relatar a experiência de aprovação de um aluno. O satélite (2-3), ao acrescentar detalhes, fala da aprovação da aluna Margarete e foi considerado, portanto, como a unidade central. Da combinação entre as porções (4-7) e (8-10) emerge a relação de causa (cf. quadro 6) na qual o produtor do texto busca informar ao leitor os motivos que levaram Margarete à aprovação, utilizando, para isso, uma relação multinuclear de lista (cf. quadro 8), explicitando, por meio do satélite de propósito (cf. quadro 14), qual a motivação de se agir como evidenciado na lista, isto é, reservou uma hora por dia para estudar a matéria de maior dificuldade.

A porção textual formada pelas unidades (9-10) é satélite de justificativa do núcleo (8-10), em que se justifica a causa de Margarete, mesmo chutando algumas questões, ter passado em 2º lugar no exame vestibular.

Quadro 14 – Definição da relação de propósito

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N) ou sobre o satélite (S) individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Propósito	Em N: N é uma atividade; em S: S é uma situação que não se encontra realizada.	S será realizado através da atividade de N	L reconhece que a atividade em N se inicia para realizar S

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Quadro 15 – Estrutura Composicional do Texto 3

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase Inicial	“Como professor, já presenciei a aprovação no vestibular de vários alunos”
Fase de complicação	Não traz.
Fase de ações	“Ela estudava todos os dias”, “separava uma hora para resolver as questões de alguma matéria que tinha mais dificuldade”.
Fase de resolução	“conseguiu ser aprovada em 2º lugar.”
Fase de situação final	Não traz.
Fase de avaliação	Não traz.
Fase de moral	Não traz.

Como se pode observar no quadro acima, esse texto deixa de apresentar várias partes que compõem a estrutura de um relato que, até então, entende-se como prototípico, tais como: fase de complicação (pode haver referência a fatos perturbadores ou não), fase de situação final (acontece uma situação final com ou sem a redução de uma possível tensão), fase de avaliação (pode haver uma avaliação do relator) e a fase de moral (um sentido dado à situação relatada). Entretanto, a ausência dessas “fases” não comprometeu a nota do candidato, visto que todos os textos que fazem parte do corpus desta pesquisa foram bem avaliados pela banca examinadora.

Houve uma situação inicial, na qual o narrador foi apresentado como professor que já presenciou a aprovação de vários alunos no vestibular. Depois disso, a fase das ações da aluna Margarete a fim de que pudesse ser aprovada no vestibular e a fase de resolução “conseguiu ser aprovada em 2º lugar”.

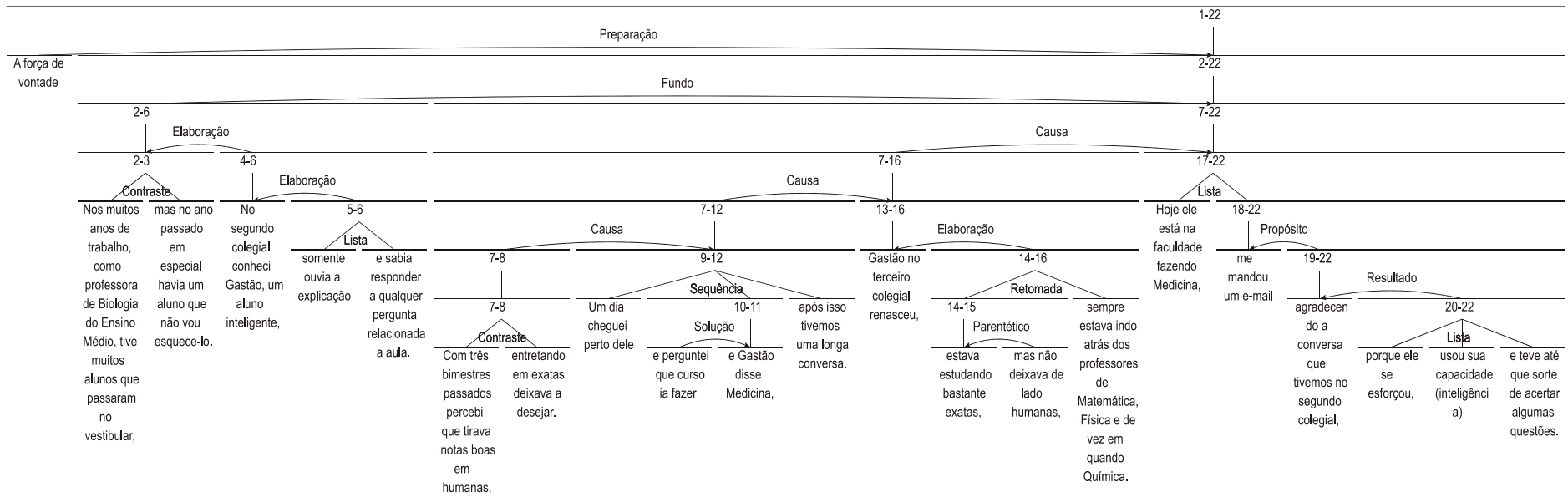
Nesse relato, a utilização de sequenciadores temporais também foi pequena, visto que, durante todo o texto, eles apareceram três vezes: “... há dois anos...”, “... ao final do dia...” e “No dia do exame...”. No entanto, eles foram bem distribuídos e essa estratégia possibilitou ao leitor traçar uma linha temporal dos fatos, já que foram empregados no início, no meio e no encerramento do relato. Além disso, os verbos também auxiliaram na sequencialidade dos fatos e foram empregados, predominantemente, no pretérito perfeito “presenciei”, “foi aprovada”, “agradou”, “deu”, “conseguiu”; mas também foi utilizado o pretérito imperfeito “estudava”, “separava”, para indicar que os fatos relatados ocorreram em momento anterior ao do próprio relato.

Texto 4

- 1 A força de vontade
- 2 Nos muitos anos de trabalho, como professora de Biologia do Ensino Médio, tive muitos alunos que passaram no vestibular,
- 3 mas no ano passado em especial havia um aluno que não vou esquecer-lo.
- 4 No Segundo colegial conheci Gastão, um aluno inteligente,
- 5 somente ouvia a explicação
- 6 e sabia responder a qualquer pergunta relacionada a aula.
- 7 Com três bimestres passados percebi que tirava notas boas em humanas,
- 8 entretanto em exatas deixava a desejar.
- 9 Um dia cheguei perto dele
- 10 e perguntei qual curso ia fazer
- 11 e Gastão disse Medicina,
- 12 após isso tivemos uma longa conversa.

- 13 Gastão no terceiro colegial renasceu,
14 estava estudando bastante exatas,
15 mas não deixava de lado humanas,
16 sempre estava indo atrás dos professor de Matemática, Física e de vez em quando
Química.
17 Hoje ele está na faculdade fazendo Medicina,
18 me mandou um e-mail
19 agradecendo a conversa que tivemos no Segundo colegial
20 porque ele se esforçou,
21 usou sua capacidade (inteligência)
22 e teve até que sorte de acertar algumas questões

Figura 12 – Diagrama da estrutura retórica do texto 4



Fonte: A autora.

Com relação à unidade central, determinou-se a porção textual formada pelas unidades (17-22), por conterem o fato central organizador da trama: a aprovação de Gastão no vestibular. Já em termos de sua superestrutura, a estrutura retórica que se apresentou traz vários satélites antepostos à unidade central. O primeiro deles é o título, o qual estabelece com o núcleo uma relação de preparação, que tem como intuito tornar o destinatário mais preparado e/ou mais interessado pelo conteúdo do núcleo.

O satélite de fundo (2-6) é composto por relações de elaboração, fazendo a apresentação do professor e do aluno Gastão e estabelecendo uma relação de contraste, caracterizando-o como aluno que somente ouvia e já sabia responder às perguntas da aula. Essa porção textual se liga à unidade central por meio de uma relação de fundo.

O satélite de causa (7-22), ligado à unidade central por meio de uma relação de causa, estabelece, primeiramente, o contraste entre as aptidões do garoto Gastão (apto às humanas, mas apresentando dificuldade de estudos em exatas). Dessas aptidão e inaptidão, emerge o satélite de causa (7-12) da sequência de ações do professor (chegar perto do aluno, perguntar que curso iria fazer e terem uma longa conversa). Da resposta do menino à pergunta do professor sobre o que iria cursar emerge uma relação de solução (10-11).

Essa porção textual, por sua vez, é causa do renascimento de Gastão (7-16). Elabora-se esse renascimento (14-16) por meio de duas relações: retomada e parentética, nas quais Gastão é mostrado como um aluno que estava estudando bastante exatas e também humanas e buscando os professores para tirar dúvidas.

A unidade central estabelece uma relação de lista (17-22) com a marcação da pergunta do comando, na qual o candidato escreve que o Gastão foi aprovado e enviou um e-mail ao professor, isto é, relação de lista (18-22). Desta emerge o propósito de se haver enviado o email (para agradecer) um satélite de resultado (20-22) da relação de lista em que constam as atitudes as quais o aluno teve para obter a aprovação, reforçando a presença, no texto, dos três fatores que foram evidenciados de importante participação no comando (inteligência, esforço e sorte).

Quadro 16 – Definição da relação de sequência

Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção de A
Sequência	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Quadro 17 – Definição da relação de fundo

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N) ou sobre o satélite (S) individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Fundo	em N: L não compreende integralmente N antes de ler o texto de S	S aumenta a capacidade de L compreender um elemento em N	A capacidade de L para compreender N aumenta

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Quadro 18 – Definição da relação parentética

Nome da Relação	Restrições sobre Núcleo ou sobre o Satélite individualmente	Restrições sobre Núcleo + Satélite	Efeito
Parentética	Nenhuma	S apresenta informação extra relacionada a N, complementando N; S não pertence ao fluxo principal do texto	Destinatário reconhece que S apresenta informação extra relacionada a N.

Fonte: Pardo (2005).

Quadro 19 – Definição de relação de retomada

Nome da relação	Condições em cada par de N	Efeito
Retomada	Os Ns apresentam informações que, juntas, constituem uma única proposição	Destinatário reconhece que as informações apresentadas constituem uma única proposição.

Fonte: Carlson e Marcu (2001).

Quadro 20 – Definição de relação de adição

Nome da relação	Restrições sobre N e S, individualmente	Restrições sobre N+S	Intenção de F
Adição	Sobre S: apresenta uma informação de caráter adicional	Em N + S: S apresenta uma informação de caráter adicional em relação ao conteúdo de N	O destinatário reconhece que S apresenta uma informação de caráter adicional em relação ao conteúdo de N

Fonte: A autora

Quadro 21 – Estrutura Composicional do Texto 4

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	A força de vontade
Fase Inicial	Nos muitos anos de trabalho como professora de Biologia do Ensino Médio, tive muitos alunos que passaram no vestibular,”
Fase de complicação	“entretanto em exatas deixava a desejar”
Fase de ações	“Gastão no terceiro colegial renasceu, estava estudando bastante exatas, mas não deixava de lado humanas, sempre

	estava indo atrás dos professores de Matemática, Física e de vez em quando Química.”
Fase de resolução	“Hoje ele está na faculdade fazendo medicina”
Fase de situação final	“me mandou um e-mail agradecendo a conversa que tivemos no segundo colegial”
Fase de avaliação	“porque ele se esforçou, usou sua capacidade (inteligência) e teve até sorte para acertar algumas questões.”
Fase de moral	Não traz.

No texto 4, as expressões circunstanciais de tempo ficaram bem evidentes pelo fato de terem sido empregadas 9 vezes ao longo do relato e esse é um aspecto bastante importante, uma vez que, juntamente com os verbos, demarcam o controle do tempo, como se pode observar: “Nos muitos anos de trabalho como professora de biologia do Ensino Médio...”, “...no ano passado em especial...”, “No segundo colegial...”, “Com três bimestres passados...”, “Um dia...”, “...após isso...”, “Gastão no terceiro colegial renasceu...”, “...sempre estava indo atrás dos professores de Matemática, Física e de vez em quando Química.”, “Hoje ele está na faculdade fazendo Medicina...”.

Assim como nos relatos descritos até esta parte do trabalho, a ocorrência dos verbos no passado foi a predominante, sendo que a maioria deles foi empregada no pretérito perfeito, isto é, uma ação passada e já concluída. Houve também verbos no presente histórico; todos indicando o momento em que os fatos aconteceram.

No que tange à organização do relato, esse se iniciou com um título o qual sintetiza o porquê de a aprovação ter acontecido “A força de vontade”. Na sequência, deu-se a fase inicial, em que o narrador se apresenta como professora de Biologia de longa data. Daí tem início um fato perturbador: a dificuldade que Gastão tinha em exatas. Essa “deficiência” foi minimizada graças à força de vontade do aluno, que, na fase das ações, é bastante ressaltada. Ele estudava bastante exatas, sem deixar de lado as humanas e procurava os professores das disciplinas nas quais tinha dificuldade para esclarecer suas dúvidas. Com isso, aconteceu a fase de resolução em que é mostrado que Gastão passou no vestibular e cursa medicina. Na fase de situação final, o aluno envia um e-mail ao professor agradecendo uma conversa que tiveram quando aquele ainda estava no ensino médio.

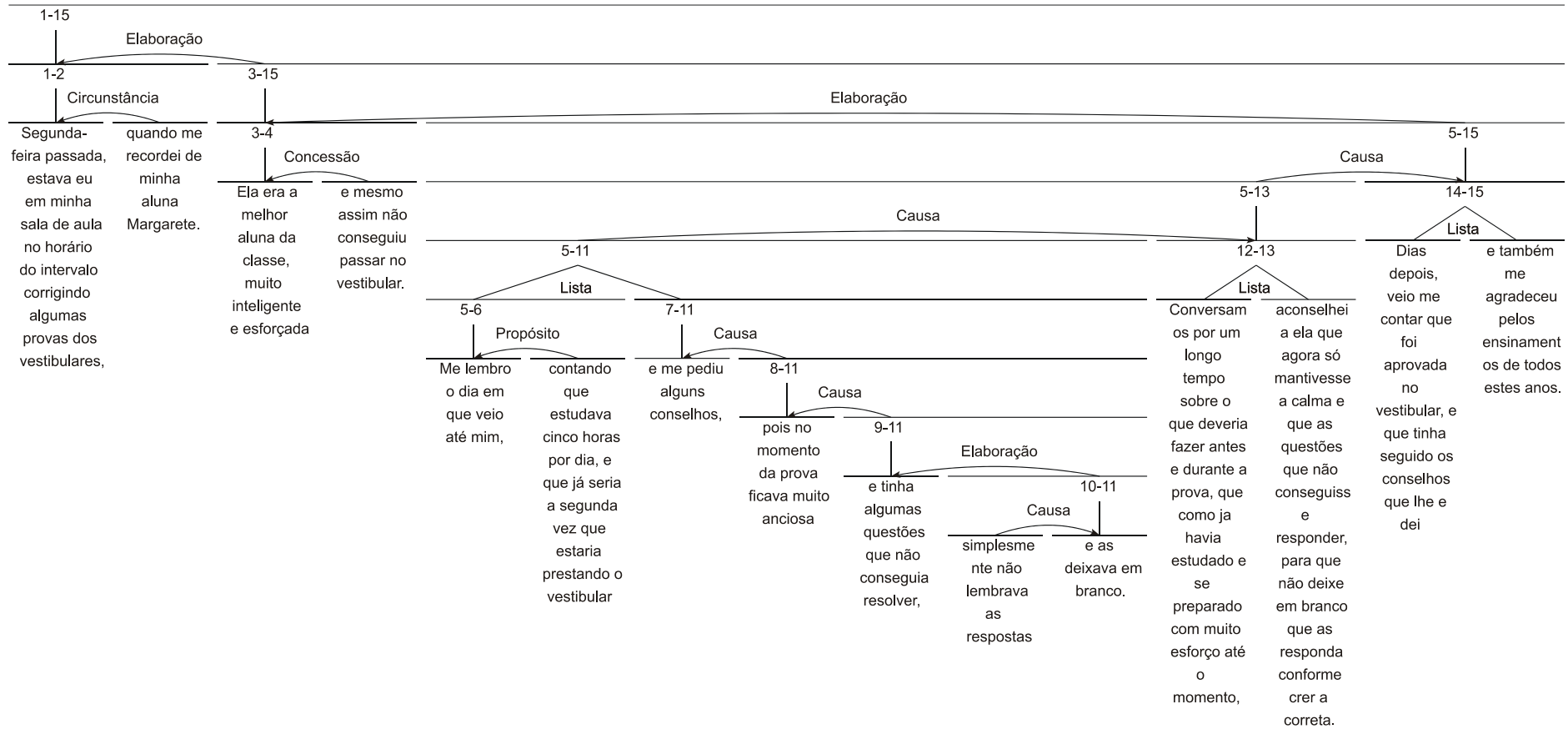
Por fim, na fase de avaliação, houve a constatação de que a inteligência, o esforço e até a sorte foram os fatores que levaram Gastão aos bancos universitários. Nessa fase, o comando da produção textual foi claramente retomado e pontuado.

Nesse relato, faltou apenas a fase de moral para se enquadrar na estrutura até então considerada prototípica do relato. Além disso, a presença do título também destoa da teoria de Bräkling (2009), o qual defende que não há título no relato.

Texto 5

- 1 Segunda-feira passada, estava eu em minha sala de aula no horário do intervalo corrigindo algumas provas dos vestibulares
- 2 quando me recordei de minha aluna Margarete.
- 3 Ela era a melhor aluna da classe, muito inteligente e esforçada
- 4 e mesmo assim não conseguiu passar no vestibular.
- 5 Me lembro o dia em que veio até mim,
- 6 contando que estudava cinco horas por dia, e que já seria a segunda vez que estaria prestando o vestibular
- 7 e me pediu alguns conselhos,
- 8 pois no momento da prova ficava muito ansiosa
- 9 e tinha algumas questões que não conseguia resolver,
- 10 simplesmente não lembrava as respostas
- 11 e as deixava em branco.
- 12 Conversamos por um longo tempo sobre o que deveria fazer antes e durante a prova, que como já havia estudado e se preparado com muito esforço até o momento,
- 13 aconselhei a ela que agora só mantivesse a calma que as questões que não conseguisse responder, para que não deixasse em branco que as responda conforme crer a correta.
- 14 Dias depois, veio me contar que foi aprovada no vestibular, e que tinha seguido os conselhos que lhe dei
- 15 e também me agradeceu pelos ensinamentos de todos estes anos.

Figura 13 – Diagrama da estrutura retórica do texto 5



Fonte: A autora.

Em relação à unidade central, determinou-se a porção textual formada pelas unidades (14-15) por conterem o fato central organizador da trama, isto é, a aprovação de Margarete no vestibular. A unidade central estabelece uma relação de lista com a aprovação do ex-aluno e o agradecimento ao professor. O satélite de causa (5-13) que explica as motivações de a ex-aluna ter sido aprovada conta com as relações de causa (5-11) e de lista (12-13) na qual é veiculada a informação de que o professor e Margarete conversaram por um longo tempo e que ele a aconselhou. As relações que emergem entre o satélite de causa e o núcleo são uma lista que retoma o dia em que Margarete chegou até o professor e pediu conselhos sobre como proceder no dia da prova, e uma relação de propósito (5-6), justificando o porquê de ela ter se dirigido ao professor a fim de pedir conselhos. As relações advindas dessa atitude são satélite de causa e de elaboração. (8-11) é satélite de causa que traz a explicação do motivo de Margarete ter pedido conselho ao professor, isto é, porque ela ficava muito ansiosa, e mais uma relação de causa (9-11) na qual o candidato assevera que a ansiedade de Margarete se dava pelo fato de ela não saber responder a algumas questões. Do satélite de elaboração, ao expandir as informações, também emerge a relação de causa (10-11), evidenciando que Margarete não lembrava as respostas na hora em que estava realizando a prova e deixava o gabarito em branco – elaboração.

Devido ao fato de a unidade central ser o desfecho do relato, o desenvolvimento do texto foi feito por meio de dois satélites de elaboração na macroestrutura textual – porções (5-15) e (1-15). Do primeiro, emerge um satélite da relação de concessão (3-4) o qual mostra que a aluna era a melhor da sala e, mesmo assim, não havia passado no vestibular. A porção (3-15) elabora o nível mais alto da macroestrutura (1-15), em que há um satélite de circunstância (1-2) que dá informações temporais sobre o dia em que o professor estava na sua sala e se recorda da ex-aluna Margarete.

Quadro 22 – Definição da relação de circunstância

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N) ou sobre o satélite (S) individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Circunstância	em S: S não se encontra não realizado	S define um contexto no assunto, no âmbito do qual se pressupõe que L interprete N	L reconhece que S fornece o contexto para interpretar N

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Quadro 23 – Definição da relação de concessão

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N) ou sobre o satélite (S) individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Concessão	Em N: A possui atitude positiva face a N Em S: A não afirma que S não está certo	A reconhece uma potencial ou aparente incompatibilidade entre N e S; reconhecer a compatibilidade entre N e S aumenta a atitude positiva de L face a N	A atitude positiva de L face a N aumenta

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Quadro 24 – Estrutura Composicional do Texto 5

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase Inicial	“Segunda-feira passada, estava eu em minha sala de aula no horário do intervalo corrigindo algumas provas dos vestibulares quando me recordei de minha aluna Margarete.”
Fase de complicação	“Ela era a melhor aluna da classe, muito inteligente e esforçada e mesmo assim não conseguiu passar no vestibular.”
Fase de ações	“veio até mim contando que estudava cinco horas por dia”, “pediu alguns conselhos”, “Conversamos por um longo tempo”, “aconselhei a ela”.
Fase de resolução	“Dias depois veio me contar que foi aprovada no vestibular”
Fase de situação final	“me agradeceu pelos ensinamentos de todos estes anos.”
Fase de avaliação	Não traz.
Fase de moral	Não traz.

Na fase inicial desse relato, há a apresentação do relator como sujeito das experiências vivenciadas enquanto professor que recordou de uma aluna e do tempo em que o fato se dá. Logo em seguida, surge a fase de complicação: Margarete, apesar de ser a melhor aluna da classe, ser inteligente e esforçada, não conseguiu passar no vestibular.

Depois, vieram as ações para tentar solucionar o problema: a aluna procurou o professor, pediu conselhos e os recebeu. Isso resultou na fase de resolução, na qual Margarete conta ao professor que passou no vestibular. A fase de situação final se deu quando a aluna se demonstrou grata ao professor pelos ensinamentos de todos os anos. O produtor desse relato não trabalhou nem a fase de avaliação, nem a fase de moral e, mesmo assim, o texto caracterizou-se como um bom relato.

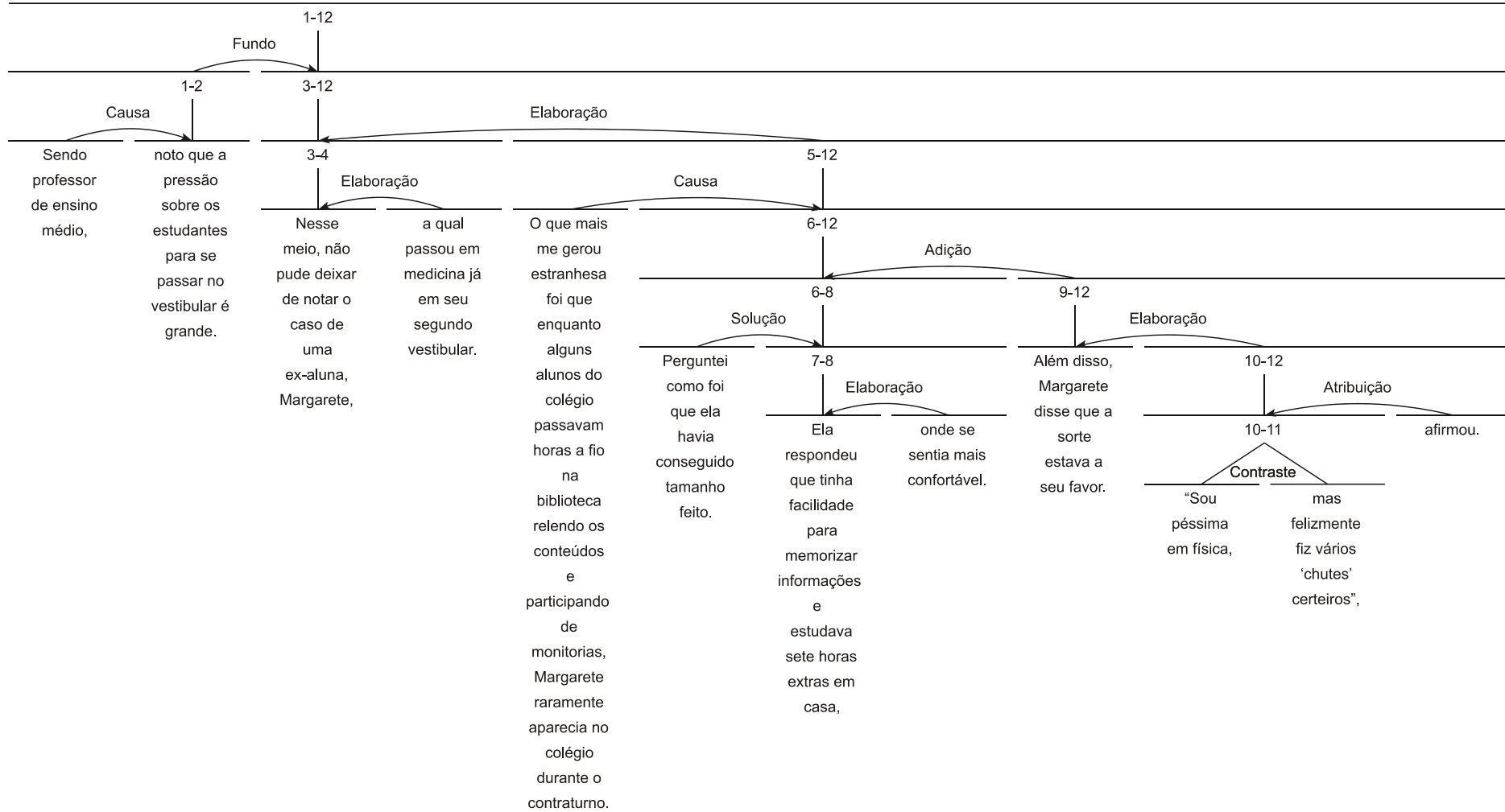
A sequência em que os verbos foram apresentados reconstitui, para os leitores, a ordem dos acontecimentos: “recordei”, “conseguiu”, “veio”, “estudava”, “pediu”, “ficava”, “consequia”, “lembrava”, “deixava”, “aconselhei”, “veio” e “agradeceu”. O texto também contou com marcas que permitiram inferir a sequência dos acontecimentos, tais como: “Segunda-feira passada”, “no horário do intervalo”,

“no momento da prova” e “Dias depois”. Além disso, vale ressaltar a presença do discurso indireto, ou seja, a introdução da voz de Margarete por meio do discurso do narrador “veio me contar que foi aprovada no vestibular”.

Texto 6

- 1 Sendo professor do ensino médio,
- 2 noto que a pressão sobre os estudantes para se passar no vestibular é grande.
- 3 Nesse meio, não pude deixar de notar o caso de uma ex-aluna, Margarete,
- 4 a qual passou em medicina já em seu Segundo vestibular.
- 5 O que mais me gerou estranheza foi que enquanto alguns alunos do colégio passavam horas a fio na biblioteca relendo os conteúdos e participando de monitorias, Margarete raramente aparecia no colégio durante o contraturno.
- 6 Perguntei como foi que ela havia conseguido tamanho feito.
- 7 Ela respondeu que tinha facilidade para memorizar informações e estudava sete horas extra em casa,
- 8 onde se sentia mais confortável.
- 9 Além disso, Margarete disse que a sorte estava a seu favor.
- 10 Sou péssima em física,
- 11 Mas felizmente fiz vários “chutes certos”,
- 12 afirmou.

Figura 14 – Diagrama da estrutura retórica do texto 6



Fonte: A autora.

Com relação à unidade central, determinou-se a porção textual formada pelas unidades (3-4), por conterem o fato central organizador da trama: a aprovação de Margarete no vestibular. A unidade 4 é satélite de elaboração do núcleo (3) em que se exhibe a fala do professor ao lembrar/notar o caso de Margarete. Essa porção central, por sua vez, elabora todo o desenvolvimento do texto, unidades de 5-12. Apresentam-se satélites de causa (6), de solução (7), de elaboração (8) e de adição (9), nos quais, respectivamente, o professor tem a sensação de estranheza devido à aprovação de Margarete, porque ela passava poucas horas no colégio e na biblioteca. Ele indaga a aluna a respeito de como havia conseguido o feito da aprovação, resposta à demanda como porção nuclear – facilidade para memorizar informações e estudar sete horas extras em casa – lugar no qual ela se sentia mais confortável, além de ter a sorte a seu favor.

A conclusão do relato emerge da elaboração do núcleo (9-12), no qual a aluna diz que a sorte estava a seu favor. Dentro da relação de elaboração, observa-se um contraste, no qual a estudante afirma que é péssima em física, mas que havia chutado certo várias questões. Além disso, é possível observar uma relação de atribuição, na qual ela expressa um juízo de valor sobre o dito, afirmando-o.

A unidade central é elaborada, no início do relato, por um satélite de causa, no qual o candidato descreve a máscara social do professor e assevera que, na condição de educando, ele observa o nervosismo a que os alunos são submetidos no momento da prova. Essas duas unidades (1-2) são elaboradas pela unidade central em que o candidato responde à pergunta do comando.

Quadro 25 – Definição da relação de Solução

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo (N) ou sobre o satélite (S) individualmente	Restrições sobre N + S	Intenção do falante
Solução	em S: S apresenta um problema	N constitui uma solução para o problema apresentado em S	L reconhece N como uma solução para o problema apresentado em S

Fonte: Mann e Taboada (2010, tradução nossa).

Quadro 26 – Definição da relação de Atribuição

Nome da Relação	Restrições sobre N ou sobre o Satélite individualmente	Restrições sobre Núcleo + Satélite	Efeito
Atribuição	Sobre N: N apresenta uma expressão, fala ou pensamento de alguém ou algo. Sobre S: S apresenta alguém ou algo que produz N	S e N indicam, respectivamente, a fonte de uma mensagem e a Mensagem	O destinatário é informado sobre a mensagem e sobre quem ou o que a produziu

Fonte: Carlson e Marcu (2001).

Quadro 27 – Estrutura Composicional do Texto 6

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase Inicial	“Sendo professor de ensino médio,”
Fase de complicação	“noto que a pressão sobre os estudantes para passar no vestibular é grande.”
Fase de ações	“Margarete raramente aparecia no colégio durante o contraturno”, “estudava sete horas extras em casa”, “felizmente fiz vários ‘chutes’ certos”.
Fase de resolução	“não pude deixar de notar o caso de uma ex-aluna, Margarete, a qual passou em medicina já em seu segundo vestibular.”
Fase de situação final	“Além disso, Margarete disse que a sorte estava a seu favor.”
Fase de avaliação	“Sou péssima em física, mas felizmente fiz vários chutes certos, afirmou”.
Fase de moral	Não traz.

Nesse relato, não foram empregados circunstanciadores temporais; no entanto, um aspecto importante de sua estrutura é o controle do tempo. O interlocutor do texto precisa contar com marcas textuais que permitam inferir a sequência dos acontecimentos. Por isso, na maioria das vezes, os verbos e locuções verbais foram flexionados no passado e no presente histórico, a fim de indicar que os acontecimentos relatados são anteriores à produção do relato. A sequência em que eles foram empregados mostra aos leitores a ordem dos acontecimentos relatados: “noto”, “é”, “pude”, “passou”, “gerou”, “passavam”, “aparecia”, “perguntei”, “havia conseguido”, “respondeu”, “tinha”, “estudava”, “sentia”, “disse”, “estava”, “sou”, “fiz” e “afirmou”.

O texto começa com uma contextualização em que se evidencia a apresentação do narrador como professor de ensino médio o qual nota que os estudantes são pressionados para passar no vestibular. Nesse mesmo momento, já aparece uma “estranheza”, denominada aqui como fase de complicação: pressão vivenciada pelos alunos. Na fase seguinte, aparecem as ações que levaram à aprovação de Margarete, tais como estudar sete horas extras em casa e dar chutes

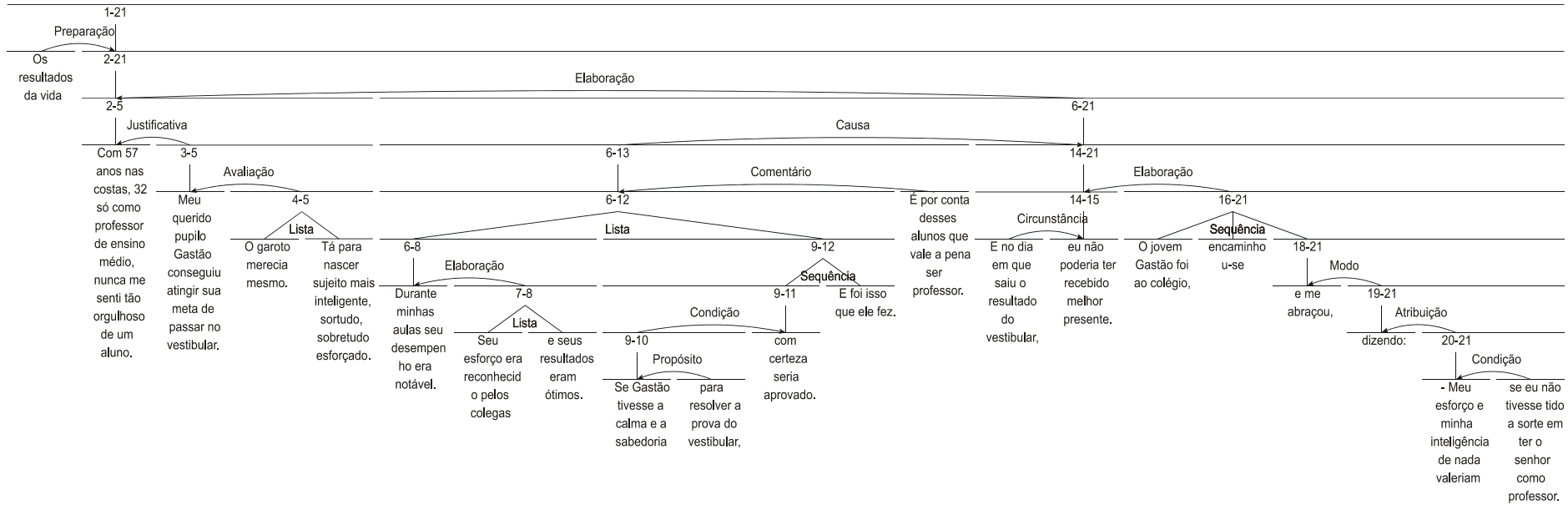
certeiros. Todo esse esforço resulta na fase de solução, na qual a estudante passou em seu segundo vestibular.

Quebrando a “prototipia do gênero”, essas fases não aconteceram na linearidade em que foram descritas, visto que, no segundo período do texto, já é mostrada a solução – aprovação de Margarete. Na situação final, penúltimo período do texto, Margarete reconhece que a sorte estava a seu favor e o texto é finalizado com uma avaliação explícita de Margarete “Sou péssima em física, mas felizmente fiz vários ‘chutes’ certos”. A introdução da voz da ex-aluna no relato se deu por meio da utilização do discurso direto - a reprodução de maneira direta da fala dos personagens, ou seja, a reprodução integral e literal – empregado entre aspas. Esse discurso cria efeito de verdade, verossimilhança.

Texto 7

1 Os resultados da vida
 2 Com 57 anos nas costas, 32 só como professor do ensino médio, nunca me senti tão orgulhoso de um aluno.
 3 Meu querido pupilo Gastão conseguiu atingir sua meta de passar no vestibular.
 4 O garoto merecia mesmo.
 5 Tá para nascer sujeito mais inteligente, sortudo, sobretudo esforçado.
 6 Durante minhas aulas, seu desempenho era notável.
 7 Seu esforço era reconhecido pelos colegas
 8 e seus resultados eram ótimos.
 9 Se Gastão tivesse a calma e a sabedoria
 10 para resolver a prova do vestibular,
 11 com certeza seria aprovado.
 12 E foi isso que ele fez.
 13 É por conta desses alunos que vale a pena ser professor.
 14 E no dia em que saiu o resultado do vestibular,
 15 eu não poderia ter recebido melhor presente.
 16 O jovem Gastão foi ao colégio,
 17 encaminhou-se
 18 e me abraçou,
 19 dizendo:
 20 Meu esforço e minha inteligência de nada valeriam
 21 se eu não tivesse tido a sorte em ter o senhor como professor.

Figura 15 – Diagrama da estrutura retórica do texto 7



Fonte: A autora.

Com relação à unidade central, determinou-se a porção textual formada pela unidade (14-21), por conter o fato central organizador da trama, ou seja, a aprovação de Gastão no vestibular.

Em termos de sua superestrutura, a estrutura retórica que se apresenta traz satélites antepostos à unidade central. Um deles é o título, que estabelece com o núcleo uma relação de preparação. Assim, o destinatário do texto estará mais preparado para entender a porção textual nuclear que trata da aprovação do ex-aluno no vestibular.

O relato se inicia pelo título, o que não se mostra prototípico nas redações analisadas. O título estabelece, com o restante da produção, a relação de preparação, que tem como intuito deixar o leitor mais preparado, interessado ou orientado para o conteúdo do núcleo. O conteúdo da unidade central estabelece uma relação de justificativa com a porção (2), na qual o vestibulando apresenta o professor, sua idade e explicita o sentimento com o qual ele está naquele momento, isto é, delinea a máscara social. Com isso, apresenta a unidade central e a resposta ao comando. Esse núcleo estabelece uma relação de avaliação (4) com uma lista (4-5), na qual o professor se posiciona, dizendo que o garoto Gastão realmente merecia a aprovação por conta da sua inteligência e do seu esforço.

Em seguida, apresenta-se uma segunda porção textual, em que se observa uma relação multinuclear de lista (6-12), e a primeira porção da lista, isto é, unidade (6), estabelece uma elaboração e outra lista, pois demonstra que o desempenho do aluno era notável e acrescentam-se detalhes dizendo que os colegas reconheciam seu esforço, e reiterando o ótimo desempenho que apresentava. A segunda porção da lista, unidades de (9-12), estabelece uma relação de condição e de propósito. (9-10) e (9-11), respectivamente. Nelas se observa que, caso Gastão tivesse calma e sabedoria para resolver a prova, propósito; com certeza, seria aprovado, condição. Esse satélite estabelece, por sua vez, uma relação de sequência com as atitudes que Gastão tomou.

Essa segunda porção textual é amarrada à macroestrutura do relato por meio de uma relação de comentário, em que o professor assevera que a profissão ainda vale a pena por conta de alunos como Gastão. Essa porção de (6-13) torna-se o satélite de causa da terceira porção textual, em que o aluno Gastão vai até o colégio agradecer ao professor.

A terceira porção é constituída por meio de uma relação de elaboração. A porção central recebe um satélite de circunstância, no qual se contextualizam as ações como ocorridas no dia em que saiu o resultado do vestibular. A partir do satélite de elaboração, verifica-se uma sequência de ações (16-21), a ida ao colégio, o encaminhar-se até o professor e o abraçá-lo. Foi apresentado um satélite de modo (19) e um de atribuição (20), nos quais o aluno diz e faz seu julgamento sobre a presença do professor na sua vida estudantil, como condição (21) prioritária para que ele tenha passado. Em nível de macroestrutura, essa porção funciona como satélite de elaboração da porção (2), em que o vestibulando apresenta a máscara social do professor.

Quadro 28 – Estrutura Composicional do Texto 7

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Os resultados da vida
Fase Inicial	“Com 57 anos nas costas, 32 só como professor de ensino médio,”
Fase de complicação	“nunca me senti tão orgulhoso de um aluno.”
Fase de ações	“conseguiu atingir sua meta”, “Seu esforço era reconhecido pelos colegas e seus resultados eram ótimos”, “seu desempenho era notável”, “seu esforço era reconhecido pelos colegas e seus resultados eram ótimos”, “e foi isso que ele fez”, “O jovem Gastão foi ao colégio, encaminhou-se e me abraçou”
Fase de resolução	“Meu querido pupilo Gastão conseguiu atingir sua meta de passar no vestibular.”
Fase de situação final	“E no dia em que saiu o resultado do vestibular, eu não poderia ter recebido melhor presente. O jovem Gastão foi ao colégio, encaminhou-se e me abraçou, dizendo:”
Fase de avaliação	“por conta desses alunos que vale a pena ser professor” e “Meu esforço e minha inteligência de nada valeriam se eu não tivesse tido a sorte de ter o senhor como professor”.
Fase de moral	Não traz.

Nesse texto, foram empregados apenas dois marcadores circunstanciais “Durante minhas aulas...” e “E no dia em que saiu o resultado do vestibular,...”, e, mais uma vez, os verbos e os tempos verbais empregados foram recursos essenciais para organizar os fatos temporalmente.

Esse relato iniciou-se com um título pertinente, mas que não foi retomado ao longo do texto. Em seguida, houve uma contextualização inicial com a apresentação do narrador mencionando sua idade, bem como o tempo de magistério. Depois disso, é apresentada uma tênue complicação que foi o fato de o professor nunca ter se sentido tão orgulhoso de um aluno, apesar de já ter uma carreira de 32 anos no magistério. No segundo período do texto, é relatada a aprovação de Gastão no

vestibular e, resultando, assim, na fase de resolução, uma vez que, em decorrência desse acontecimento, o professor passou a ter muito orgulho de um de seus alunos.

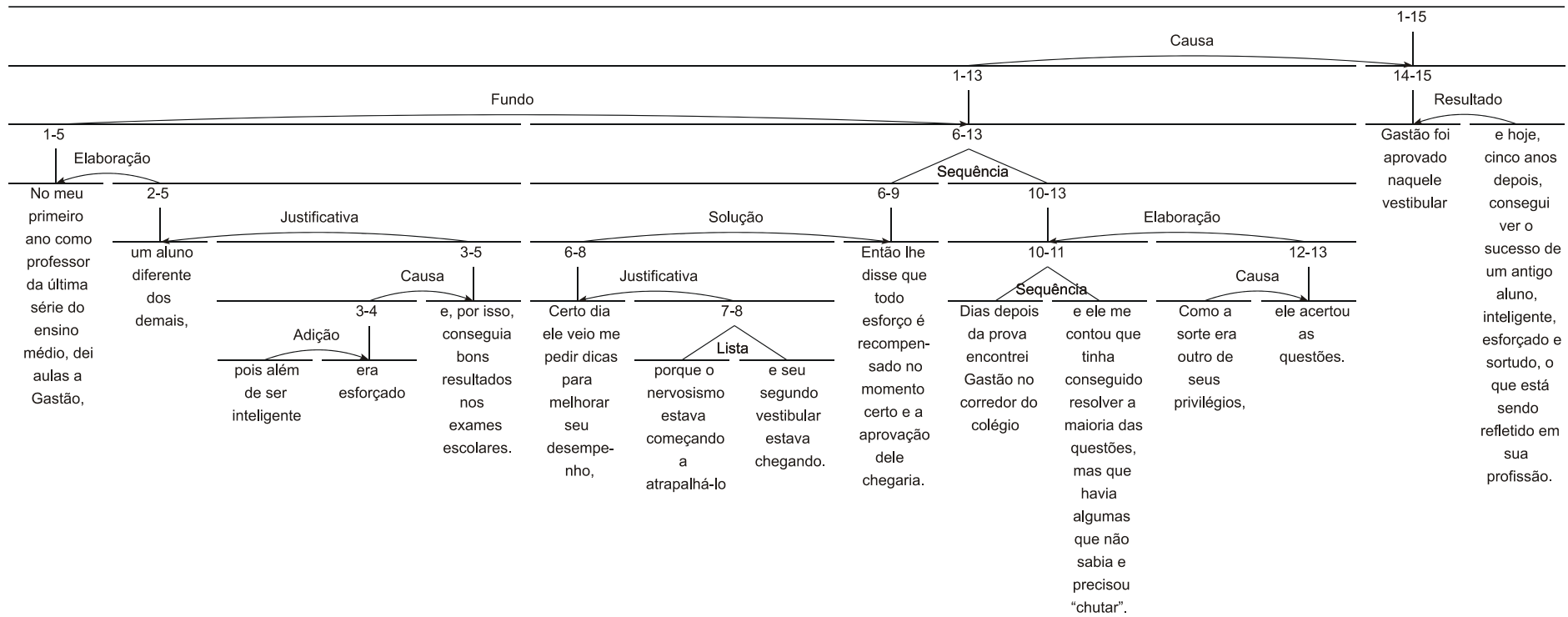
Como o foco do relato está nas ações, elas ficaram bastante evidentes durante todo o texto como se pode observar: “conseguiu atingir sua meta”, “Seu esforço era reconhecido pelos colegas e seus resultados eram ótimos”, “seu desempenho era notável”, “e foi isso que ele fez”, “O jovem Gastão foi ao colégio, encaminhou-se e me abraçou”. Apesar de não ter a fase de complicação, considerou-se o trecho “Meu querido pupilo Gastão conseguiu atingir sua meta de passar no vestibular.” como a resolução, pois, no contexto geral, entende-se que a aprovação é algo difícil de se alcançar.

Na fase de situação final, Gastão dirige-se ao colégio e abraça o professor, como uma forma de reconhecimento pela ajuda recebida. Pode-se dizer que há duas fases de avaliação, uma do professor e outra do aluno. Na avaliação do relator, “É por conta desses alunos que vale a pena ser professor.” e, na do aluno, todo esforço e inteligência dele não valeriam a pena se não tivesse a sorte de ter o narrador como professor.

Texto 8

- 1 No meu primeiro ano como professor da última série do ensino médio, dei aulas a Gastão,
- 2 um aluno diferente dos demais,
- 3 pois além de ser inteligente
- 4 era esforçado
- 5 e, por isso, conseguia bons resultados nos exames escolares.
- 6 Certo dia, ele veio me pedir dicas para melhorar seu desempenho,
- 7 porque o nervosismo estava começando a atrapalhá-lo
- 8 e seu segundo vestibular estava chegando.
- 9 Então lhe disse que todo esforço é recompensado no momento certo e a aprovação dele chegaria.
- 10 Dias depois da prova encontrei Gastão no corredor do colégio
- 11 e ele me contou que tinha conseguido resolver a maioria das questões, mas que havia algumas que não sabia e precisou “chutar”.
- 12 Como a sorte era outro de seus privilégios,
- 13 ele acertou as questões.
- 14 Gastão foi aprovado naquele vestibular
- 15 e hoje, cinco anos depois, consegui ver o sucesso de um antigo aluno, inteligente, esforçado e sortudo, o que está sendo refletido em sua profissão.

Figura 16 – Diagrama da estrutura retórica do texto 8



Fonte: A autora.

Determinou-se como unidade central a porção textual formada pelas unidades (14-15) por conter o fato central organizador da trama: Gastão foi aprovado no vestibular. Dessas unidades, emerge um satélite de resultado da aprovação de Gastão – ser um profissional bem sucedido. A porção textual (1-13) é um satélite de causa para culminar na aprovação. A porção (1-5) estabelece um satélite de fundo para que o leitor esteja mais apto a aceitar o conteúdo do núcleo, na qual é, primeiramente, apresentada a máscara social do professor (1-2) por meio da relação de elaboração. Justifica-se o ato de fala de o aluno ser diferente dos demais, como obter bons resultados (3-5) ser causa de esforço e inteligência, relação de adição (3-4).

Essa primeira porção textual estabelece um satélite de fundo com a segunda porção, composta pelas unidades (6-13). Esta porção textual é desenvolvida por meio de uma relação de sequência (6-9) e (10-13), a qual é multinuclear e, nela, a ordenação dos elementos é imprescindível para a compreensão do texto. A primeira parte da sequência é desenvolvida por uma relação multinuclear de lista (7-8) que justifica (6-8) que evidencia a ida do aluno até o professor para pedir dicas sobre como melhorar o seu rendimento nas provas do vestibular. Essa porção nuclear (6-8) é satélite de solução da primeira porção da sequência. A segunda porção da sequência, unidades (10-13), é desenvolvida por uma sequência (10-11) e, desta última, emergem a relação de elaboração e a de causa (12-13), em que Gastão, após ir até o colégio, contou ao professor sobre ter respondido à maioria das questões e chutado algumas. A relação de elaboração é identificada na fala de que Gastão, o qual era um menino que contava com a sorte como um dos seus privilégios, causa de ele ter acertado as questões que chutou. Em relação à macroestrutura, essas duas porções maiores (1-5) e (6-13) ligam-se à unidade central por meio de um satélite de causa da aprovação de Gastão.

Quadro 29 – Estrutura Composicional do Texto 8

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase Inicial	“No meu primeiro ano como professor da última série do ensino médio, dei aulas a Gastão”
Fase de complicação	“o nervosismo estava começando a atrapalhá-lo”
Fase de ações	“Certo dia ele veio me pedir dicas”
Fase de resolução	“Gastão foi aprovado naquele vestibular”
Fase de situação final	“Dias depois da prova encontrei Gastão no corredor do colégio e ele me contou que tinha conseguido resolver a maioria das questões, mas que havia algumas que não sabia e que precisou “chutar”. Como a sorte era outro de seus privilégios, ele acertou as questões.”
Fase de avaliação	“hoje, cinco anos depois, consegui ver o sucesso de um antigo aluno, inteligente, esforçado e sortudo, o que está sendo refletido em sua profissão.”
Fase de moral	“todo esforço é recompensado no momento certo”

Conforme já mencionado exhaustivamente nesta pesquisa, por se tratar de um relato, é importante que o leitor trace uma sequência temporal dos fatos e isso se dá por meio da utilização de marcadores temporais, tais como os que foram empregados, embora com pouca incidência, do início ao fim desse texto. São eles: “No meu primeiro ano como professor da última série do ensino médio...”, “Certo dia...”, “Dias depois da prova...” e “... hoje, cinco anos depois,...”. Esses indicadores de tempo situaram o leitor em relação ao fato narrado.

O primeiro marcador já auxiliou na contextualização inicial, apresentando o tempo e o narrador. Depois de explicar características de seu aluno Gastão, é mencionada a fase de complicação, na qual o professor menciona que o nervosismo estava começando a atrapalhar o estudante. Na sequência, foi estabelecida uma relação de causalidade entre as ações relatadas, também característica do gênero relato, de acordo com Bräkling (2009). Gastão procurou o professor para pedir dicas pela causa de o nervosismo estar atrapalhando e de o seu segundo vestibular estar chegando.

Como resolução para a fase de complicação, Gastão foi aprovado no vestibular e considerou-se como fase de situação final o seguinte trecho “Dias depois da prova encontrei Gastão no corredor do colégio e ele me contou que tinha conseguido resolver a maioria das questões, mas que havia algumas que não sabia e que precisou “chutar”. Como a sorte era outro de seus privilégios, ele acertou as questões.” Por fim, na fase de avaliação, o relator pontua os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas em sua vida e na vida dos envolvidos “hoje, cinco anos depois, consegui ver o sucesso de um antigo aluno, inteligente, esforçado e sortudo, o que está sendo refletido em sua profissão”.

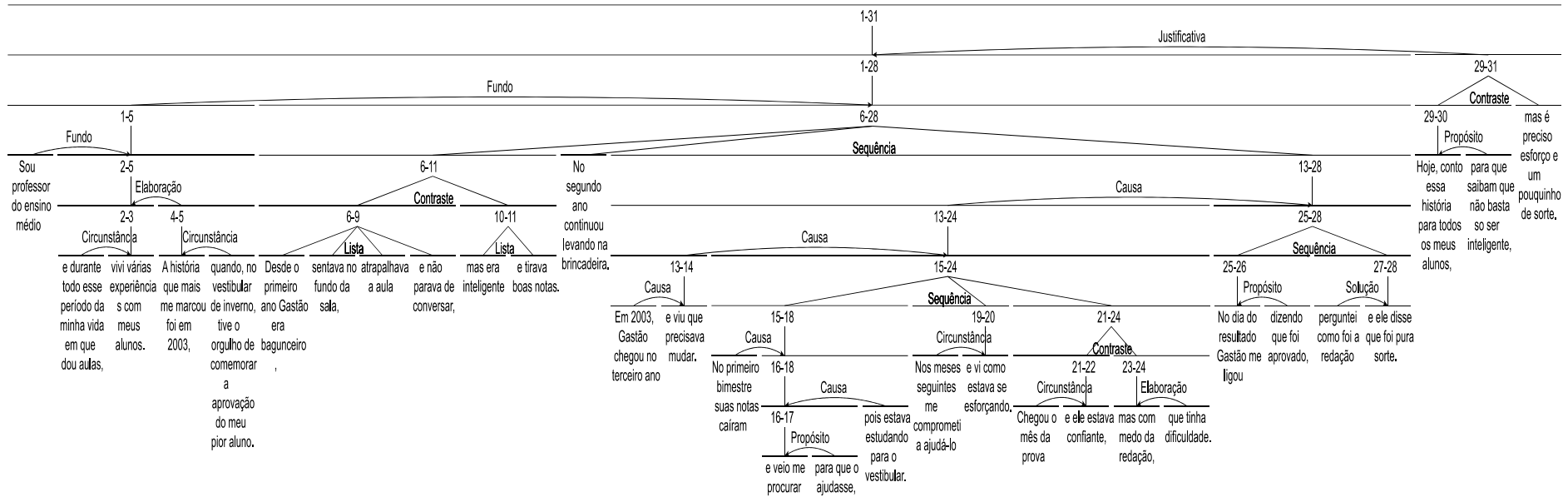
Nesse texto, pode-se identificar a fase moral, em que se aponta um sentido dado à situação relatada. Essa fase não foi posicionada nem no início, nem no final do relato, conforme é mais recorrente, mas foi empregada no meio do texto e, de fato, trouxe uma ideia capaz de levar os leitores à reflexão “todo esforço é recompensado no momento certo”

Texto 9

- 1 Sou professor do ensino médio
- 2 e durante todo esse período da minha vida em que dou aulas,
- 3 vivi várias experiências com meus alunos.
- 4 A história que mais me marcou foie m 2003,

5 quando, no vestibular de inverno, tive o orgulho de comemorar a aprovação do meu pior
aluno.
6 Desde o primeiro ano Gastão era bagunceiro
7 sentava no fundo da sala,
8 atrapalhava a aula
9 e não parava de conversar,
10 mas era inteligente
11 e tirava boas notas.
12 No Segundo ano continuou levando na brincadeira.
13 Em 2003, Gastão chegou no terceiro ano
14 e viu que precisava mudar.
15 No primeiro bimestre suas notas caíram
16 e veio me procurar
17 para que o ajudasse,
18 pois estava estudando para o vestibular.
19 Nos meses seguintes me comprometi a ajudá-lo
20 e vi como estava se esforçando.
21 Chegou o mês da prova
22 e ele estava confiante,
23 mas com medo da redação,
24 que tinha dificuldade.
25 No dia do resultado Gastão me ligou
26 dizendo que foi aprovado,
27 perguntei como foi a redação
28 e ele disse que foi pura sorte.
29 Hoje, conto essa história para todos os meus alunos,
30 para que eles saibam que não basta só ser inteligente,
31 mas é preciso esforço e um pouquinho de sorte.

Figura 17 – Diagrama da estrutura retórica do texto 9



Fonte: A autora.

As expressões temporais sinalizam relações de circunstância, as quais levantam a hipótese de que essa determinação se dá pelo número elevado de unidades, são trinta ao todo, maior número dentre todas as produções. Como unidade central, determinou-se a porção textual formada pelas unidades (25-28) por conter o fato central organizador da trama: Gastão telefonar ao professor dando a notícia de que foi aprovado.

As porções (4-5) são satélites de elaboração de uma informação que emerge por meio de um satélite de circunstância, na qual o vestibulando faz um preâmbulo sobre a carreira do professor e suas experiências com os alunos (2-3). Ao efetivar o ato de fala “sou professor do ensino médio”, estabelece-se uma relação de fundo (2-5). Em outras palavras, essa primeira porção textual serve como preâmbulo/ apresentação/ pano de fundo/ como elementos circunstanciais para as demais porções.

A segunda porção é composta por uma lista (6-9), na qual se apresentam Gastão e suas características negativas. As características positivas são expostas por meio de uma relação multinuclear de contraste (6-11), constando duas características evidenciadas por meio da relação de lista (10-11) – ser inteligente e tirar boas notas.

Essa porção textual (6-11) juntamente com duas demais porções: (12) e (13-28) estabelecem relação de sequência. Na porção (12), é apresentado que Gastão continuava levando os estudos sem muita seriedade. Nas porções (13-14), é apresentado um satélite de causa para a mudança de Gastão – ter chegado ao terceiro ano. As porções de (15-24) estabelecem uma sequência, na qual a primeira porção é constituída pelas unidades (15-18), a segunda pelas unidades (19-20) e a terceira pelas unidades (21-24). Naquela, unidades (15-18), há uma causa (16-18) para que Gastão fosse procurar seu professor e um propósito para isso – o aluno tirou notas baixas, fato que impulsionou o aluno a procurar o professor a fim de que ele o ajudasse – e um satélite de causa do propósito – porque ele estava estudando para o vestibular. Nas unidades (19-20), apresenta-se um satélite de circunstância, no qual o professor se compromete a ajudá-lo nos meses subsequentes e o aluno, por sua vez, estava se esforçando. Nessas unidades (21-24), estabelece-se uma relação de contraste (21-22) e (23-24). Em cada uma das porções, respectivamente, emerge uma relação de circunstância – a chegada do mês da prova – e uma relação de elaboração – ter dificuldade na redação. Toda essa porção de (13-24) estabelece

um satélite de causa (25-28) para a última porção de sequência (13-28). A porção de (25-28) é uma sequência também, pois, em (25-26), identifica-se um satélite de propósito relatando que Gastão havia ligado no dia do resultado da prova para avisar que havia sido aprovado. A segunda parte da porção (27-28) estabelece uma relação de solução – o professor perguntou como foi a redação e o aluno alegou que havia sido pura sorte.

A porção textual de (1-5) estabelece uma relação de fundo com o desenvolvimento do texto, porções (6-28). O satélite de justificativa (29-31) é determinado por um contraste, em que a primeira porção conta com uma relação de propósito – o professor conta a história para todos os alunos a fim de que saibam que não basta ser inteligente – e a segunda porção do contraste – mas é preciso esforço e um pouquinho de sorte.

Quadro 30 – Estrutura Composicional do Texto 9

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase Inicial	“Sou professor do ensino médio e durante todo esse período da minha vida em que dou aulas, vivi várias experiências com meus alunos.”
Fase de complicação	“Desde o primeiro ano Gastão era bagunceiro sentava no fundo da sala, atrapalhava a aula e não parava de conversar,”
Fase de ações	“No segundo ano continuou levando na brincadeira. Em 2003, Gastão chegou no terceiro ano e viu que precisava mudar. No primeiro bimestre suas notas caíram e veio me procurar para que o ajudasse, pois estava estudando para o vestibular. Nos meses seguintes me comprometi a ajudá-lo e vi como estava se esforçando. Chegou o mês da prova e ele estava confiante, mas com medo da redação, que tinha dificuldade.”
Fase de resolução	“no vestibular de inverno, tive o orgulho de comemorar a aprovação do meu pior aluno”
Fase de situação final	“No dia do resultado Gastão me ligou dizendo que foi aprovado, perguntei como foi a redação e ele disse que foi pura sorte”
Fase de avaliação	“Hoje conto essa história a todos os meus alunos”
Fase de moral	“não basta ser só inteligente, mas é preciso esforço e um pouquinho de sorte.”

Nesse texto, houve 10 ocorrências de expressões temporais, desde a contextualização inicial até o encerramento do relato. São elas: “... durante todo esse período da minha vida...”, “... quando, no vestibular de inverno...”, “Desde o primeiro ano, ...”, “No segundo ano...”, “Em 2003, ...”, “No primeiro bimestre...”, “Nos meses seguintes...”, “Chegou o mês da prova...”, “No dia do resultado, ...”, “Hoje...”. Esses marcadores circunstanciais de tempo foram bem empregados, tendo em vista que são essenciais para a organização das informações em textos do gênero. Por se

tratar de um relato, é importante que o leitor trace (no imaginário) uma linha temporal para localizar os acontecimentos em cada época. Os verbos também auxiliaram nesse percurso pelo tempo do fato relatado. Eles foram empregados, predominantemente, no pretérito visto que se apresentam, na maioria das vezes, fatos que aconteceram em um momento anterior ao do relato.

Esse relato tem como fase inicial a apresentação do professor de ensino médio, bem como o tempo em que ele situa os fatos relatados, isto é, durante todo o período da vida que atua nessa profissão. Depois disso, tem início a fase de complicação, na qual é mencionado que “Desde o primeiro ano Gastão era bagunceiro sentava no fundo da sala, atrapalhava a aula e não parava de conversar,”. Esse fato perturbador resulta em algumas ações as quais tendem a minimizar a evidência de conflito e resultar na aprovação de Gastão no vestibular: “No segundo ano continuou levando na brincadeira. Em 2003, Gastão chegou no terceiro ano e viu que precisava mudar. No primeiro bimestre suas notas caíram e veio me procurar para que o ajudasse, pois estava estudando para o vestibular. Nos meses seguintes me comprometi a ajudá-lo e vi como estava se esforçando. Chegou o mês da prova e ele estava confiante, mas com medo da redação, que tinha dificuldade.”. Depois disso, dá-se a fase de resolução, em que o professor tem a honra de comemorar a aprovação de seu pior aluno no vestibular de inverno (normalmente, mais concorrido que os vestibulares de outras épocas do ano).

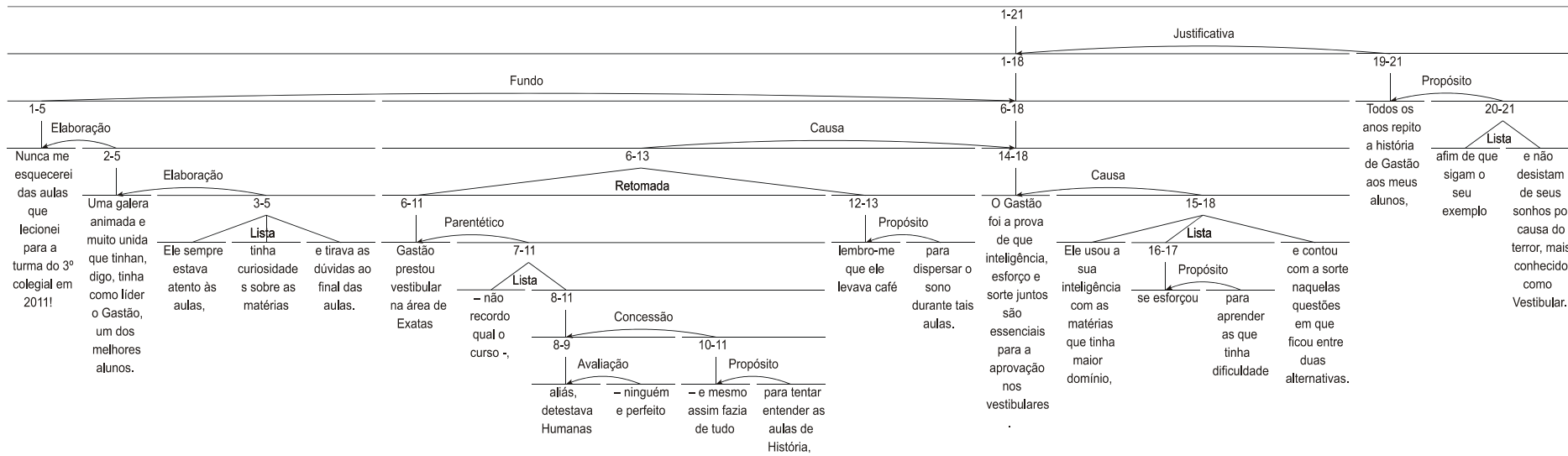
A fase de situação final se dá no momento em que Gastão liga ao professor para dizer que foi aprovado e, quando este lhe pergunta da redação, aquele lhe diz que foi pura sorte. Há ainda uma fase de avaliação em que o relator pontua as repercussões das ações relatadas em sua vida, visto que, hoje, ele compartilha a história do ex-aluno Gastão com todos os outros alunos aos quais ele ministra aulas. Por fim, na fase de moral, ainda se faz presente um “ensinamento” advindo dos fatos narrados “não basta ser só inteligente, mas é preciso esforço e um pouquinho de sorte.”.

Texto 10

- 1 Nunca me esquecerei das aulas que lecionei para a turma do 3º collegial em 2011!
- 2 Uma galera animada e muito unida que tinham, digo, tinha como líder o Gastão, um dos melhores alunos.
- 3 Ele sempre estava atento às aulas,
- 4 tinha curiosidades sobre as matérias

5 e tirava as dúvidas ao final das aulas.
6 Gastão presto vestibular na área de Exatas
7 - não recordo qual o curso -,
8 aliás, detestava Humanas
9 - ninguém é perfeito
10 - e mesmo assim fazia de tudo
11 para tentar entender as aulas de História,
12 lembro-me que ele levava café
13 para dispersar o sono durante tais aulas.
14 O Gastão foi a prova de que inteligência, esforço e sorte juntos são essenciais para a
aprovação nos vestibulares.
15 Ele usou a sua inteligência com as matérias que tinha maior domínio,
16 se esforçou
17 para aprender as que tinha dificuldade
18 e contou com a sorte naquelas questões em que ficou entre duas alternativas.
19 Todos os anos repito a história de Gastão aos meus alunos,
20 afim de que sigam o seu exemplo
21 e não desistam de seus sonhos por causa do terror, mais conhecido como Vestibular.

Figura 18 – Diagrama da estrutura retórica do texto 10



Fonte: A autora.

A porção textual que corresponde à unidade central (14-18) se estabelece como núcleo das porções (14-18), satélite de causa desenvolvido por uma relação multinuclear de lista (unidades 15,16 e 17). Essa lista apresenta as três causas da aprovação de Gastão, que são os critérios solicitados no comando da produção textual – inteligência, esforço e sorte. A unidade 16, esforço, recebe um satélite de propósito que explica qual a finalidade de ele ter se esforçado. A porção (14-18), por sua vez, recebe o satélite da porção textual (6-13) com o qual estabelece, no nível mais alto, uma relação de retomada de uma parentética (6-11) e de uma relação de propósito (12-13). Os parênteses contam com o desenvolvimento por meio de uma relação de lista a qual determina que o professor não lembrava para qual curso de exatas Gastão havia prestado vestibular (8-9), mas que certamente não era de humanas, porque ele detestava a área, estabelecendo, portanto, um satélite de avaliação. Logo em seguida, desenvolve-se uma relação de propósito por meio de um satélite de concessão (10-11) no qual o professor assevera que, mesmo o aluno tendo essa dificuldade em humanas, fazia de tudo para entender as aulas de História.

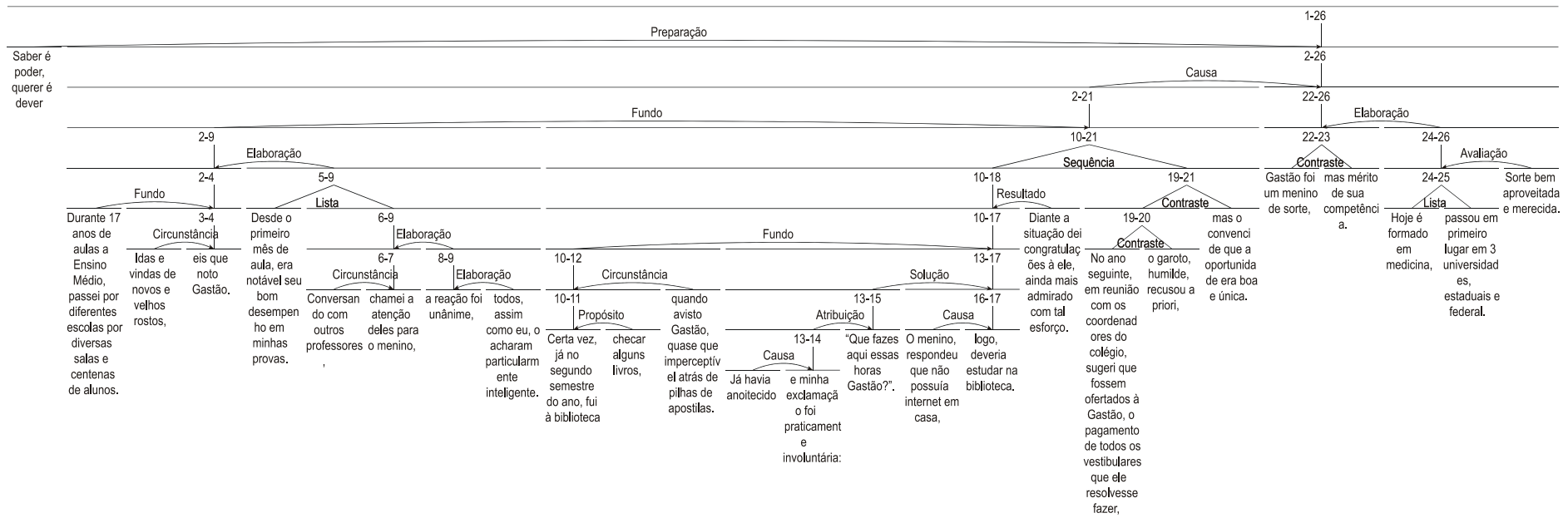
A porção nuclear (6-18) recebe o satélite de fundo (1-5) em que se faz a apresentação das personagens – professor e aluno Gastão - e do perfil deste por meio de dois satélites de elaboração e de uma lista (3-5). O findar do texto se dá por meio de uma relação de justificativa (19-21), em que o professor conclui dizendo que conta essa história aos alunos todos os anos, a fim de (relação de propósito e lista (20-21)) os alunos seguirem o exemplo e não desistirem dos seus sonhos.

Quadro 31 – Estrutura Composicional do Texto 10

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase Inicial	“Nunca me esquecerei das aulas que lecionei para a turma do 3º colegial em 2011”
Fase de complicação	“detestava Humanas”
Fase de ações	“Ele sempre estava atento à aulas, tinha curiosidades sobre as matérias e tirava as dúvidas ao final das aulas”, “Gastão prestou vestibular na área de Exatas”, “Fazia de tudo para tentar entender as aulas de História”, “ele levava café para dispersar o sono durante tais aulas”, “Ele usou sua inteligência”, “se esforçou”, “contou com a sorte”.
Fase de resolução	“aprovação nos vestibulares”
Fase de situação final	“Todos os anos repito a história de Gastão aos meus alunos, afim de que sigam o seu exemplo”
Fase de avaliação	“O Gastão foi a prova de que inteligência, esforço e sorte juntos são essenciais para a aprovação nos vestibulares.”
Fase de moral	“não desistam de seus sonhos por causa do terror, mais conhecido como vestibular.”

- 10 Certa vez, já no Segundo semestre do ano, fui à biblioteca
- 11 checar alguns livros,
- 12 quando avisto Gastão, quase que imperceptível atrás de pilhas de apostilas
- 13 já havia anoitecido
- 14 e minha exclamação foi praticamente involuntária:
- 15 “Que fazes aqui essas horas Gastão?”
- 16 O menino respondeu que não possuía internet em casa,
- 17 logo, deveria estudar na biblioteca.
- 18 Diante a situaçã dei congratulações à ele, ainda mais admirado com tal esforço.
- 19 No ano seguinte, em reunião com os coordenadores do colégio, sugeri que fossem ofertados à Gastão, o pagamento de todos os vestibulares que ele resolvesse fazer,
- 20 o garoto, humilde, recusou a priori,
- 21 mas o convenci de que a oportunidade era boa e única.
- 22 Gastão foi um menino de sorte,
- 23 mas mérito de sua competência.
- 24 Hoje é formado em medicina,
- 25 passou em primeiro lugar em 3 universidades, estaduais e federal.
- 26 Sorte bem aproveitada e merecida.

Figura 19 – Diagrama da estrutura retórica do texto 11



Fonte: A autora.

O título está estabelecendo com a unidade central uma relação de preparação. Com isso, a probabilidade de tornar o destinatário mais preparado e/ou mais interessado no conteúdo do núcleo tende a aumentar, visto que o conteúdo do satélite preparatório tem essa função.

Este é um dos relatos de maior extensão do cópuz, contendo 26 unidades, sendo a unidade central a porção textual formada pelas unidades (22-26) por conter o fato central organizador da trama: Gastão passou em primeiro lugar no vestibular de três universidades. A unidade central estabelece uma lista (24-25) na qual, além de responder ao comando, é evidenciado que o aluno Gastão já se formou. Um satélite de avaliação (26) – sorte bem aproveitada e merecida. Unidades (24-26) elaboram as unidades (22-23) que formam um contraste no qual o professor assevera que Gastão foi um menino de sorte, mas teve mérito devido a sua competência.

Toda a porção de (22-26) recebe um satélite de causa (2-21) que, por sua vez, é determinado a partir de uma relação de sequência (10-21) e de uma relação de fundo (2-9), sendo que este relato conta com uma peculiaridade, possui título o qual está estabelecendo com a unidade central uma relação de preparação (1-26). Com isso, a probabilidade de tornar o destinatário mais preparado e/ou mais interessado pelo conteúdo do núcleo tende a aumentar, visto que o conteúdo do satélite preparatório tem essa função.

Esse satélite de causa é estabelecido por meio de uma relação de sequência, unidades (10-18) e (19-21). A primeira parte da relação de sequência é desenvolvida por meio de um satélite de resultado (18) de tudo o que é exposto nas unidades precedentes, isto é, um satélite de fundo (10-12) da porção nuclear (13-17) com determinações de relações de propósito e de circunstância (10-11) nas quais o professor, ao ir até a biblioteca checar alguns livros, vê Gastão estudando; e um satélite de solução (13-15) no qual o estudante responde à demanda do professor, conferindo uma relação de causa (16-17) – estava na biblioteca, pois não tinha internet em casa. As unidades (12-15) recebem determinações de dois outros satélites (13-14), relações de atribuição e de causa, que se fazem presentes; a causa, quando o professor faz uma pergunta quase involuntariamente, dado que já havia anoitecido, e a atribuição ao perguntar o que Gastão faria na biblioteca àquela hora. A segunda parte da sequência (19-21) estabelece duas relações de contraste (19-20) e (20-21) em que o professor sugere o pagamento das taxas dos

vestibulares que o garoto Gastão faria e da recusa dele, e a segunda relação em que o professor o convence de quão boa e única era a oportunidade.

A relação de fundo (2-9) é desenvolvida por um satélite de elaboração (5-9) em que, após a apresentação do aluno Gastão e do papel social de professor, começa-se a traçar o perfil do aluno por meio de uma relação de lista, em que se apresenta o perfil notável do estudante na primeira porção e na segunda, além de um satélite de circunstância (6-7) para o momento em que o professor chamou a atenção dos colegas para o desempenho de Gastão e a elaboração (8-9) de que a reação de todos foi unânime em concordância com a opinião do professor. O relato termina com a relação de preparação estabelecida pelo título (1-26), como supracitado.

Quadro 31 – Estrutura Composicional do Texto 11

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Saber é poder, querer é dever
Fase inicial	“Durante 17 anos de aulas a Ensino Médio, passei por diferentes escolas por diversas salas e centenas de alunos.”
Fase de complicação	“O menino respondeu que não possuía internet em casa, logo, deveria estudar na biblioteca.”
Fase de ações	“sugeri que fossem ofertados à Gastão, o pagamento de todos os vestibulares que ele resolvesse fazer”, “o garoto, humilde, recusou a priori, mas o convenci de que a oportunidade era boa e única.” “dei congratulações à ele”
Fase de resolução	“passou em primeiro lugar em 3 universidades, estaduais e federal.”
Fase de situação final	“Hoje é formado em medicina”
Fase de avaliação	“Sorte bem aproveitada e merecida.”
Fase de moral	Não traz.

Esse é um relato que apresenta título, contrariando a afirmação de Bräkling (2009) de que esse não faz parte da estrutura composicional do gênero. Todavia, é válido ressaltar que 33% dos textos analisados apresentaram-no, podendo constatar, assim, que esse trecho introdutório está na materialidade linguística de muitos textos.

A contextualização inicial se dá com a apresentação do professor e situando-o no tempo. Na sequência, é apresentada a fase de complicação, isto é, o fato de Gastão não ter internet em casa. Foram realizadas várias ações a fim de solucionar o problema de Gastão, dentre elas, “sugeri que fossem ofertados à Gastão, o pagamento de todos os vestibulares que ele resolvesse fazer”, “o garoto, humilde, recusou a priori, mas o convenci de que a oportunidade era boa e única.” Todas elas culminaram na aprovação do estudante em três universidades, estaduais e federal e

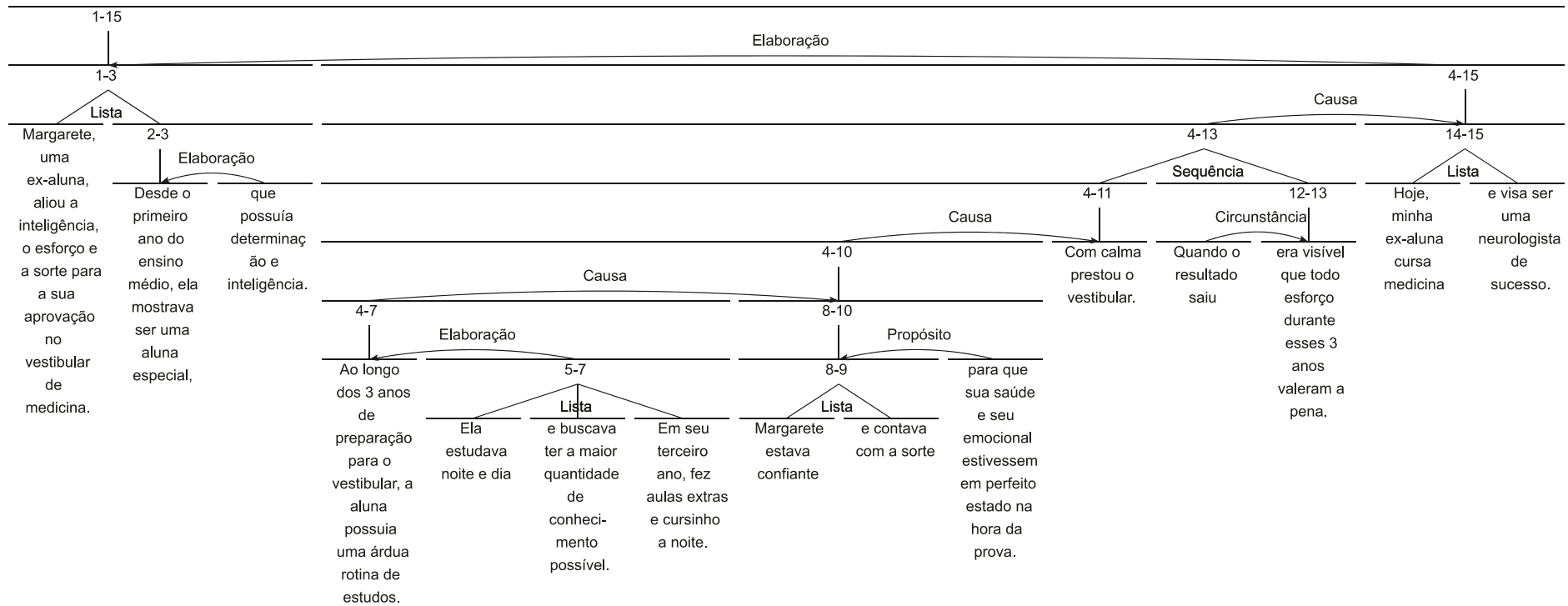
essa conquista fez com que, na fase final, fosse mencionado o fato de que Gastão, hoje, é formado em medicina. Existiu também uma fase de avaliação, posicionada no final do texto, o que é prototípico do gênero. Nessa fase, normalmente, são pontuados sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos, no texto que ora se analisa, é avaliado que a sorte de Gastão foi bem aproveitada e merecida por ele.

Também, nesse relato, os marcadores temporais foram empregados 6 vezes ao longo do texto “Durante 17 anos de aulas a Ensino Médio”, “Desde o primeiro mês de aula”, “Certa vez”, “quando avisto Gastão”, “No ano seguinte” e “Hoje”. Por meio deles e dos tempos verbais, tornou-se possível ao leitor situar-se na sequencialidade dos fatos, pois a sequência em que os verbos são apresentados - “Passei”, “noto”, “era”, “conversando”, “chamei”, “foi”, “acharam”, “fui”, “avisto”, “havia anoitecido”, “foi”, “respondeu”, “possuía”, “sugeri”, “convenci”, “foi”, “é” e “passou” - reconstitui, para os leitores, a ordem dos acontecimentos.

Texto 12

- 1 Margarete, uma ex-aluna, aliou a inteligência, o esforço e a sorte para a sua aprovação no vestibular de medicina.
- 2 Desde o primeiro ano do ensino médio, ela mostrava ser uma aluna especial,
- 3 que possuía determinação e inteligência.
- 4 Ao longo dos 3 anos de preparação para o vestibular, a aluna possuía uma árdua rotina de estudos.
- 5 Ela estudava noite e dia
- 6 e buscava ter a maior quantidade de conhecimento possível.
- 7 Em seu terceiro ano, fez aulas extras e cursinho a noite.
- 8 Margarete estava confiante
- 9 e contava com a sorte
- 10 para que sua saúde e seu emocional estivessem em perfeito estado na hora da prova.
- 11 Com calma prestou o vestibular.
- 12 Quando o resultado saiu
- 13 Era visível que todo esforço durante esses 3 anos valeram a pena.
- 14 Hoje, minha ex-aluna cursa medicina
- 15 e visa ser uma neurologista de sucesso.

Figura 20 – Diagrama da estrutura retórica do texto 12



Fonte: A autora.

Com relação à unidade central, determinou-se a porção textual formada pelas unidades 1-3, sublinhadas, por conterem o fato central organizador da trama, isto é, momento em que Margarete foi aprovada em Medicina.

O texto foi dividido em duas grandes porções textuais (1-3) e (4-15) desenvolvidas por meio de elaborações. Na primeira porção (1-3), a unidade central estabelece uma relação de lista em que se apresenta Margarete e seu perfil, unidade (1) e o perfil temporal em que vão se inserir os fatos narrados (2). A lista, por sua vez, recebe um satélite de elaboração, uma oração adjetiva restritiva explicativa, acrescentando detalhes ao perfil de Margarete. Dentro do grande satélite de elaboração (4-15), observa-se uma lista das qualidades de estudante atribuídas à Margarete (5-7), que são, por sua vez, satélite de elaboração da causa (4-7) de Margarete estar confiante e contar com a sorte ao prestar o vestibular, relação de lista disposta nas unidades (8-9), núcleo da relação de propósito – a fim de que sua saúde e seu emocional estivessem em perfeito estado na hora da prova. Todo esse contexto disposto nas unidades (4-10) estabelece uma relação de causa para a aluna ter realizado a prova com calma (4-11). A unidade (11), por sua vez, apresenta uma relação de sequência com as unidades (12) e (13) em que, após fazer a prova, a aluna obtém o resultado almejado e torna-se visível o esforço dos três anos. A porção (12), dentro da sequência, estabelece uma relação de circunstância para o que será apresentado na (13). Já a porção (4-13), conseqüentemente, é satélite de causa de a aluna estar cursando medicina e pretender ser uma neurologista de sucesso, transpostos por meio de uma relação de lista (14-15). Toda a porção (4-15) constitui um satélite de elaboração para a primeira porção textual (1-3).

Quadro 33 – Estrutura Composicional do Texto 12

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase inicial	Margarete, uma ex-aluna, aliou a inteligência, o esforço e a sorte para a sua aprovação no vestibular de medicina.”, “Desde o primeiro ano do ensino médio, ela mostrava ser uma aluna especial”
Fase de complicação	Não traz.
Fase de ações	“a aluna possuía uma árdua rotina de estudos”, “Ela estudava noite e dia e buscava a maior quantidade de conhecimento possível”, “fez aulas extras e cursinho a noite”, “prestou o vestibular”.
Fase de resolução	Não traz.
Fase de situação final	“Quando o resultado saiu era visível que todo esforço durante esses três anos valeram a pena.”
Fase de avaliação	Não traz.
Fase de moral	Não traz.

Um aspecto de suma importância que os candidatos devem observar ao produzir seus textos é a necessidade de atender a todas as solicitações do comando; entretanto isso não se deu de forma tão minuciosa nesse relato, uma vez que o relator só se marca como um professor de ensino médio no último período do texto. Esse relato teve início com a apresentação de Margarete e já com a notícia de que ela foi aprovada no vestibular, bem como com as referências aos fatores que possibilitaram que essa aprovação acontecesse: inteligência, esforço e sorte, aqui sim de acordo com o solicitado no comando.

Como nos outros relatos, a inquietação era sempre algo que atrapalhava a aluna de passar no vestibular. Nesse texto, não ocorreu essa situação, visto que o texto já teve início com a divulgação da aprovação. Dessa forma, a fase de complicação foi suprimida e o que veio na sequência foi a fase das ações que possibilitaram à Margarete tal êxito: “a aluna possuía uma árdua rotina de estudos”, “Ela estudava noite e dia e buscava a maior quantidade de conhecimento possível”, “fez aulas extras e cursinho a noite”, “prestou o vestibular”. Em consequência de não ser criada uma situação conflituosa, não houve a fase de resolução; foram apenas mencionadas as ações que resultaram na aprovação da aluna. No penúltimo tópico do quadro, aborda-se a fase de situação final, em que é mostrado sentimento de satisfação devido ao esforço durante a preparação para a prova do vestibular “Quando o resultado saiu era visível que todo esforço durante esses três anos valeram a pena.”.

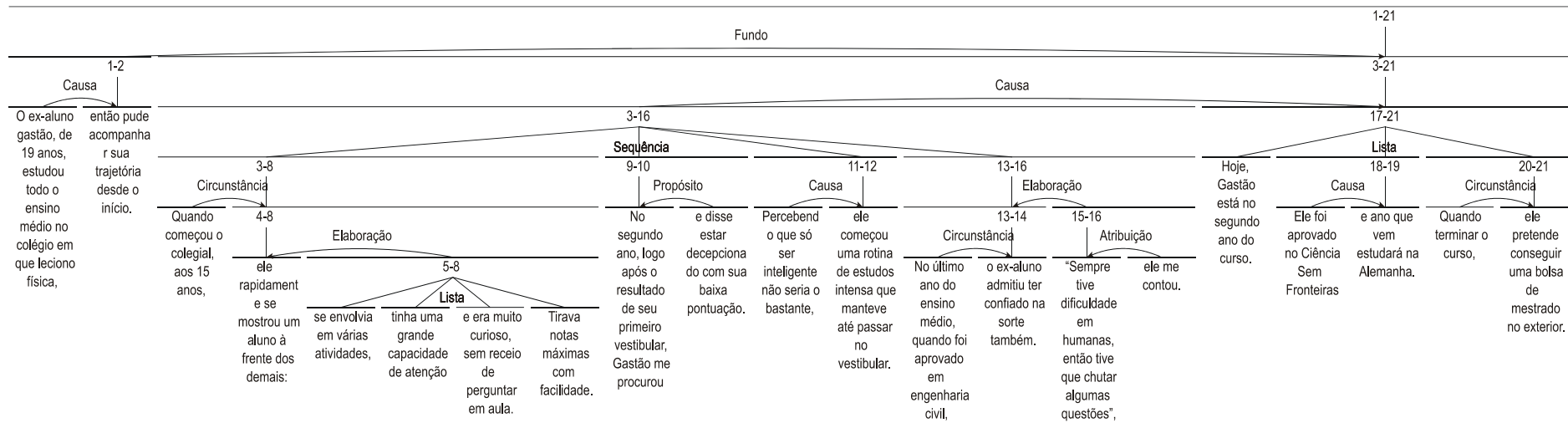
Em suma, neste texto, foi feita uma contextualização inicial, identificando tema / período “Desde o primeiro ano do ensino médio...”, depois houve uma apresentação das ações sequenciando-as temporalmente “Ao longo dos 3 anos de preparação para o vestibular...”, “Em seu terceiro ano...”, “Quando o resultado saiu...” e, por fim, um encerramento pontuando os efeitos das ações relatadas na vida dos envolvidos “Hoje...”. Todos esses aspectos auxiliaram o leitor na sequência dos acontecimentos relatados.

Texto 13

- 1 O ex-aluno gastão, de 19 anos, estudou todo o ensino médio no colégio em que leciono física,
- 2 então pude acompanhar sua trajetória desde o início.
- 3 Quando começou o colegial aos 15 anos,
- 4 ele rapidamente se mostrou um aluno à frente dos demais:

5 se envolvia em várias atividades,
6 tinha uma grande capacidade de atenção
7 e era muito curioso, sem receio de perguntar em aula.
8 Tirava notas máximas com facilidade.
9 No segundo ano, logo após o resultado de seu primeiro vestibular, Gastão me procurou
10 e disse estar decepcionado com sua baixa pontuação.
11 Percebendo que só ser inteligente não seria o bastante,
12 ele começou uma rotina de estudos intensa que manteve até passar no vestibular.
13 No último ano do ensino médio, quando foi aprovado em engenharia civil,
14 o ex-aluno admitiu ter confiado na sorte também,
15 “sempre tive dificuldade em humanas, então tive que chutar algumas questões”,
16 ele me contou.
17 Hoje, Gastão está no segundo ano do curso.
18 Ele foi aprovado no Ciências sem Fronteiras
19 e ano que vem estudará na Alemanha.
20 Quando terminar o curso,
21 ele pretende conseguir uma bolsa de mestrado no exterior.

Figura 21 – Diagrama da estrutura retórica do texto 13



Fonte: A autora.

A unidade central desse relato está no final do desenvolvimento, ou seja, nas porções textuais (17-21). Há uma sequência nas unidades (13-16) em que todo o percurso de aluno do ensino médio que vinha sendo descrito no relato, culmina na aprovação do aluno Gastão no vestibular no último ano do ensino médio.

A sequência (3-16) é estabelecida pelos blocos dois, três, quatro e cinco, respectivamente unidades (3-8), (9-10), (11-12) e (13-16). A unidade (3) é satélite de circunstância, que apresenta Gastão em idade de início de ensino médio, em relação a ter boa aptidão. Desenvolve-se por meio de uma relação de elaboração (5) e uma lista com as aptidões que ele demonstrava (5-8). O terceiro bloco, ou seja, a segunda parte da sequência, é formada pelas unidades (9-10) na qual é estabelecida uma relação de propósito e mostra Gastão no segundo ano indo à procura do professor devido a sua baixa pontuação no primeiro vestibular. O quarto bloco, isto é, terceira parte da relação de sequência, é composto pelas unidades (11-12), nos quais Gastão, percebendo que a inteligência não seria o fator único para a sua aprovação, começou a dedicar-se até o momento em que seria aprovado, sendo que esta relação é estabelecida como causa da aprovação. O quinto bloco, ou seja, a quarta parte da sequência, é composto pelas unidades (13-16) e apresenta a unidade central, na qual o aluno Gastão afirma a aprovação no curso de engenharia civil, ao estar cursando o terceiro ano do ensino médio, isto é, estabelece uma relação de circunstância. Ao apresentar o discurso direto, elabora-se e apresenta-se o outro elemento obrigatório do comando, a sorte, por meio de uma relação de elaboração e uma de atribuição.

De todas essas porções (3-16), emerge o satélite de causa com a porção de (17-21). Nela, estabelece-se uma lista em que se apresentam o sexto, o sétimo e o oitavo blocos, respectivamente, unidades (17), (18-19) e (20-21). A unidade (17) assevera a presença de Gastão no segundo ano do curso superior, as (18-19) apresentam que, no ano seguinte, ele estudará na Alemanha e um satélite de causa, devido a ter ingressado no programa Ciências Sem Fronteiras e as unidades (20-21), por fim, discorrem sobre a pretensão de Gastão ao terminar o curso superior, por meio de um satélite de circunstância.

Em relação à macroestrutura, deve-se lembrar do primeiro bloco, unidades (1-2) que estabelecem entre si uma relação em que o professor apresenta Gastão como ingressante no ensino médio no colégio em que ele lecionava física e a causa de ele ter podido acompanhar o desenvolvimento estudantil do aluno. Dessa porção,

emerge a relação de fundo. Sendo assim, as unidades (1-2) são, portanto, satélites de fundo das porções (3-21).

Quadro 34 – Estrutura Composicional do Texto 13

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase inicial	“O ex-aluno gastão, de 19 anos, estudou todo o ensino médio no colégio em que leciono física”
Fase de complicação	“Gastão me procurou e disse estar decepcionado com sua baixa pontuação.”
Fase de ações	“Começou uma rotina de estudos intensa que manteve até passar no vestibular”
Fase de resolução	“foi aprovado em engenharia civil”
Fase de situação final	“Hoje Gastão está no segundo ano do curso”, “Ele foi aprovado no Ciência sem Fronteiras e ano que vem estudará na Alemanha.”
Fase de avaliação	“Quando começou o colegial aos 15 anos, ele rapidamente se mostrou um aluno à frente dos demais: se envolvia em várias atividades, tinha uma grande capacidade de atenção e era muito curioso, sem receio de perguntar em aula. Tirava notas máximas com facilidade.”
Fase de moral	Não traz.

Neste texto, foram identificadas as informações necessárias para ser compreendido por quem lê. Além disso, o relato também fez uso dos recursos de articulação textual próprios da escrita e houve a apresentação das ações sequenciando-as temporalmente “estudou”, “leciono”, “pude acompanhar”, “começou”, “mostrou”, “se envolvia”, “tinha”, “era”, “tirava”, “procurou”, “disse”, “percebendo”, “manteve”, “foi aprovado”, “admitiu ter confiado”, “tive que chutar”, “contou”. Porque o foco dos relatos está na ação, um aspecto importante da sua estrutura é o controle do tempo. Para isso foi possível contar, também, com a presença de expressões adverbiais temporais, tais como: “... todo o ensino médio...”, “... desde o início...”, “Quando começou o colegial...”, “No segundo ano, logo após o resultado de seu primeiro vestibular...”, “No último ano do ensino médio, quando foi aprovado em engenharia civil...”, “Hoje...”, “ano que vem...”, “Quando terminou o curso...”, os quais localizaram os acontecimentos pelo modo como os fatos ocorreram.

Na fase inicial, houve a apresentação do aluno Gastão e do professor que, no caso, é o relator dos fatos. Foram descritas algumas ações e, depois, surge a fase de complicação em que o aluno procura seu professor para dizer que estava decepcionado com a baixa pontuação que obtivera no vestibular. A partir daí, é mencionada apenas uma ação para tentar solucionar o problema “Começou uma

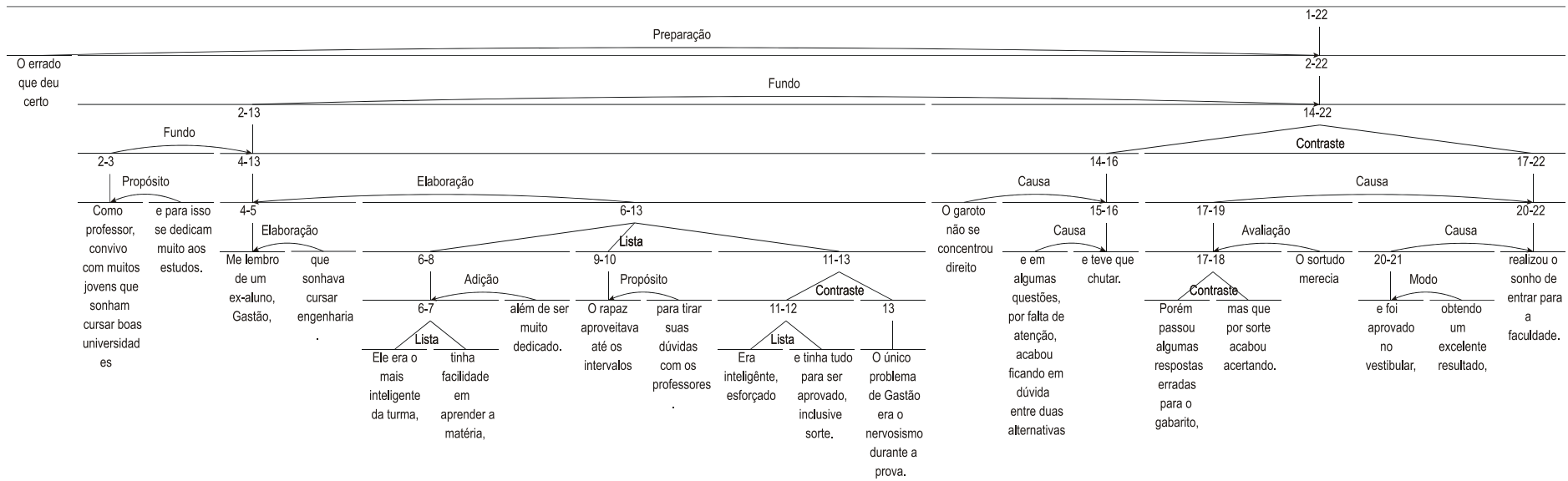
rotina de estudos intensa que manteve até passar no vestibular”, no último ano do ensino médio, acontece a resolução do problema que se deu com a aprovação do garoto em engenharia civil.

Depois disso, é apresentada a fase de situação final, na qual é evidenciado que “Hoje Gastão está no segundo ano do curso”, “Ele foi aprovado no Ciência sem Fronteiras e ano que vem estudará na Alemanha.”. No texto, há também a fase de avaliação do professor em relação ao percurso do aluno Gastão no ensino médio. Essa se deu já no segundo período do texto “Quando começou o colegial aos 15 anos, ele rapidamente se mostrou um aluno à frente dos demais: se envolvia em várias atividades, tinha uma grande capacidade de atenção e era muito curioso, sem receio de perguntar em aula. Tirava notas máximas com facilidade.”, embora a teoria que explana a estrutura composicional do relato assegure que essa fase é, geralmente, posicionada no encerramento do texto.

Texto 14

1 O errado que deu certo
2 Como professor, convivo com muitos jovens que sonham cursar boas universidades
3 e para isso se dedicam muito aos estudos.
4 Me lembro de um ex-aluno, Gastão,
5 que sonhava cursar engenharia.
6 Ele era o mais inteligente da turma,
7 tinha facilidade em aprender matéria,
8 além de ser muito dedicado.
9 O rapaz aproveitava até os intervalos
10 para tirar suas dúvidas com os professores.
11 Era inteligente, esforçado
12 e tinha tudo para ser aprovado, inclusive sorte.
13 O único problema de Gastão era o nervosismo durante a prova.
14 O garoto não se concentrou direito
15 e em algumas questões, por falta de atenção, acabou ficando em dúvida entre duas
alternativas
16 e teve que chutar.
17 Porém passou algumas respostas erradas para o gabarito,
18 mas que por sorte acabou acertando.
19 O sortudo merecia
20 e foi aprovado no vestibular,
21 obtendo um excelente resultado,
22 realizou o sonho de entrar para a faculdade

Figura 22 – Diagrama da estrutura retórica do texto 14



Fonte: A autora.

Em relação à macroestrutura, o relato é dividido em duas grandes porções textuais, em que a unidade central foi determinada pela porção textual formada pela unidade 20 (sublinhada) por conter o fato central organizador da trama: Gastão foi aprovado no vestibular. A unidade (20) recebe a determinação de um satélite de modo (21) – o aluno foi aprovado no vestibular de forma excelente. Reunidas, as porções (20-21) são satélite de causa de o aluno Gastão estar realizando seu sonho de entrar para a faculdade. A porção textual de (20-22) recebe determinação de um satélite de causa (17-19) em que a unidade (18) é uma atribuição para o fato posto na relação de contraste (17-18) na qual o aluno passou algumas respostas erradas para o gabarito, mas que por sorte acabou acertando-as. A atribuição é quase um comentário escrito do texto que assevera – o sortudo merecia. A porção de (17-22) é a segunda parte da relação de contraste estabelecida no terceiro nível de análise do diagrama. A primeira parte do contraste, unidades (14-16) são dois satélites de causa com os porquês o menino precisou chutar algumas questões.

A porção textual de (14-22) recebe a especificação de um satélite de fundo (2-13) em que há a apresentação do papel social de professor, dos jovens e do que eles desejam, relação de propósito (2-3). Porções (2-3) são fundo para o que será exposto em (4-13). A unidade (4) recebe um satélite de elaboração, no qual o professor se recorda de Gastão e do sonho dele de ser engenheiro. A partir daí, (6-13) compõe uma lista de três partes textuais. Na primeira, unidades (6-8), há uma lista (6-7) na qual se evidencia que Gastão era inteligente e aprendia com facilidade e uma relação de adição (8) – além de ser dedicado nas aulas. Na segunda parte, unidades (9-10) há um satélite de propósito que demonstra que até mesmo nos intervalos o aluno ia tirar dúvidas com os professores. Na terceira parte, unidades (11-13) há uma relação de contraste (11-13) em que na primeira parte do contraste, unidades (11-12) estabelece-se uma relação de lista, na qual o aluno é colocado como inteligente, esforçado e como tendo tudo para passar no vestibular, inclusive sorte. A segunda parte do contraste (13) era que, apesar de o aluno ter todos os atributos necessário, também possuía o nervosismo.

Para finalizar a análise, observa-se o primeiro satélite que estabelece com o núcleo uma relação de preparação (1-22). Ao utilizar essa relação, o candidato conseguiu, com o conteúdo do satélite, tornar seu destinatário mais preparado e/ou interessado no conteúdo do relato.

Quadro 35 – Estrutura Composicional do Texto 14

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	O errado que deu certo
Fase inicial	“Como professor, convivo com muitos jovens que sonham cursar boas universidades”
Fase de complicação	“O único problema de Gastão era o nervosismo durante a prova.”
Fase de ações	“O garoto não se concentrou direito”, “acabou ficando em dúvida entre duas alternativas”, “teve que chutar”, “passou algumas respostas erradas para o gabarito”, “acabou acertando”.
Fase de resolução	“foi aprovado no vestibular”
Fase de situação final	“realizou o sonho de entrar para a faculdade.”
Fase de avaliação	O errado que deu certo
Fase de moral	Não traz.

O texto teve início com a apresentação do título “O errado que deu certo”. Ele pode ser considerado até uma frase clichê, de fundo moralizador, e não é retomado, no texto, em nenhum momento. Ficou “solto”, apesar de ter relação de sentido com o fato relatado. Mais uma vez, é válido ressaltar que Bräkling (2009) não considera o título como componente de um relato.

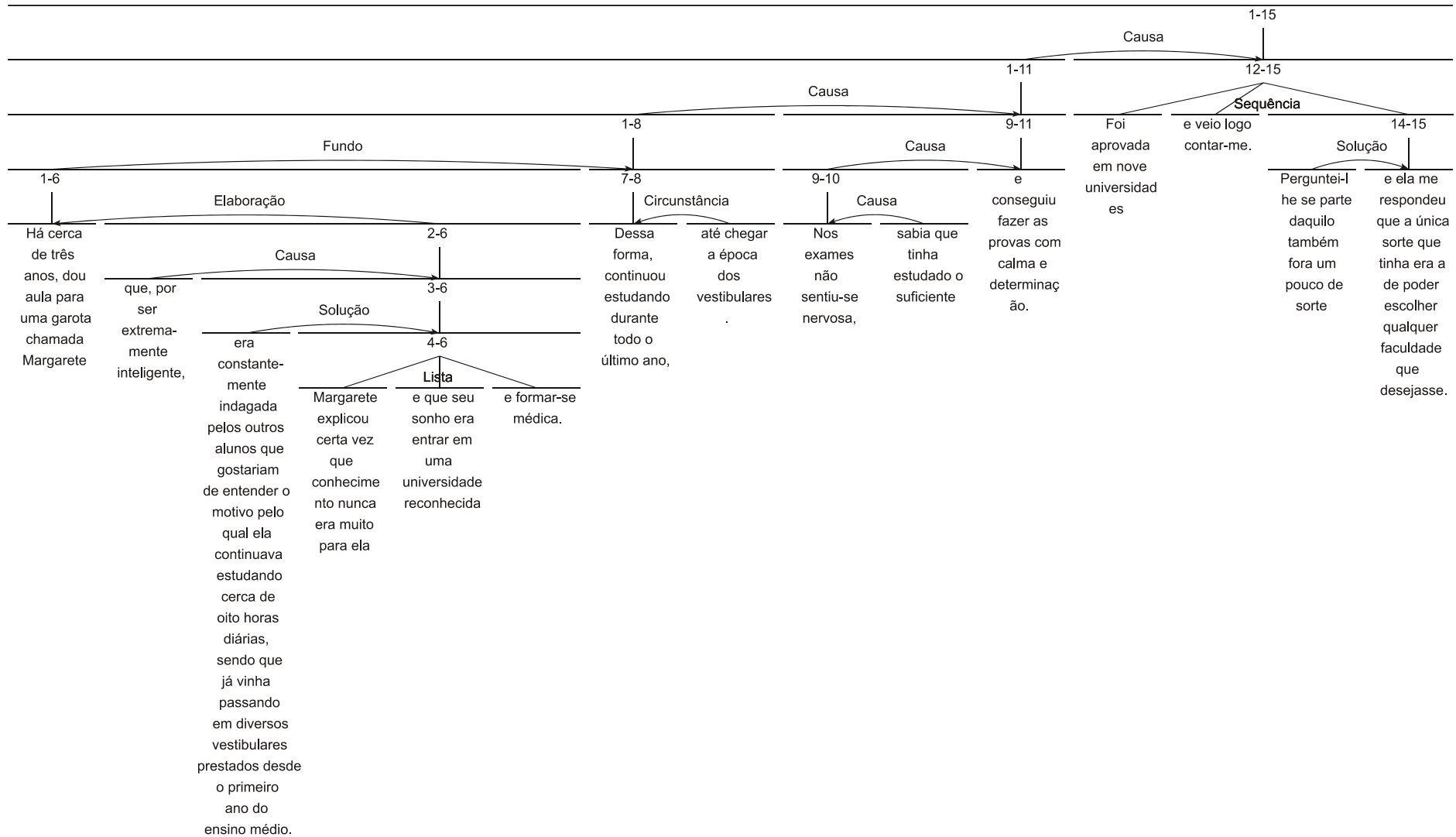
Na fase inicial, houve a apresentação do relator “Como professor, convivo com muitos jovens que sonham cursar boas universidades”. Depois disso, é mencionada uma complicação: o fato de Gastão ficar nervoso durante a prova. Logo depois, aparecem as ações que, normalmente, têm como intuito resolver a complicação mencionada; no entanto, nesse relato, elas tiveram um outro direcionamento “O garoto não se concentrou direito”, “acabou ficando em dúvida entre duas alternativas”, “teve que chutar”, “passou algumas respostas erradas para o gabarito”, “acabou acertando”, pois Gastão apenas realizou ações que o distanciaram de seu objetivo: ser aprovado do vestibular. Cumprindo com uma das exigências do comando que era abordar a sorte como um dos potencializadores da aprovação, essa foi inserida no relato a fim de solucionar o tênue conflito e foi o que aconteceu: Gastão “chutou”, passou respostas erradas para o gabarito e, mesmo assim, teve a situação resolvida sendo aprovado no vestibular.

Como situação final, na qual a tensão foi resolvida, tem-se “realizou o sonho de entrar para a faculdade.”. Ademais, o título pode ser caracterizado como uma avaliação, pois traz evidências dos sentimentos do relator em relação aos fatos relatados. Nele, é pontuado que, apesar de as ações praticadas por Gastão não serem aquelas que, geralmente, culminam em uma aprovação e, por esse motivo, serem consideradas erradas, o aluno alcançou seu objetivo e “deu certo”.

Texto 15

- 1 Há cerca de três anos, dou aula para uma garota chamada Margarete
2 que, por ser extremamente inteligente,
3 era constantemente indagada pelos outros alunos que gostariam de entender o motivo
4 pelo qual ela continuava estudando cerca de oito horas diárias, sendo que já vinha
5 passando em diversos vestibulares prestados desde o primeiro ano do ensino médio.
6 Margarete explicou certa vez que conhecimento nunca era muito para ela
7 e que seu sonho era entrar em uma universidade reconhecida
8 e formar-se médica.
9 Dessa forma, continuou estudando durante todo o último ano,
10 até chegar a época dos vestibulares
11 Nos exames não sentiu-se nervosa,
12 sabia que tinha estudado o suficiente
13 e conseguiu fazer as provas com calma e determinação.
14 Foi aprovada em nove universidades
15 e veio logo contar-me.
16 Perguntei-lhe se parte daquilo também fora um pouco de sorte
17 e ela me respondeu que a única sorte que tinha era a de poder escolher qualquer
18 faculdade que desejasse.
19 Hoje ele está na faculdade fazendo Medicina,
20 me mandou um email
21 agradecendo a conversa que tivemos no segundo colegial,
22 porque ele se esforçou,
23 usou sua capacidade (inteligência)
24 e teve até sorte de acertar algumas questões.

Figura 23 – Diagrama da estrutura retórica do texto 15



Fonte: A autora.

Em relação à unidade central, determinou-se a porção textual formada pela unidade 12 (sublinhada) por conter o fato central organizador da trama. Considerou-se unidade central a porção textual em que o vestibulando atende ao comando da produção textual, ou seja, a porção que aborda a aprovação do ex-aluno no vestibular.

A unidade central (12) está em uma relação de sequência, unidades (12-15), divididas em três partes. Na primeira, unidade (12), tem-se a unidade central. Na segunda parte, unidade (13), é asseverado que, após saber da aprovação, a aluna foi contar ao professor e, na terceira parte, unidades (14-15) em que na unidade (14) o professor pergunta se não haveria um pouco de sorte nas aprovações e a relação de solução que emerge, unidade (15) em que a aluna diz que a única sorte seria poder escolher em qual universidade se graduar. Essa sequência é delimitada por dois satélites de causa (1-11) e (1-8) e por uma relação de fundo (1-6).

O primeiro satélite, de fundo (1-6), é desenvolvido por meio de uma relação de elaboração (2-6). Na unidade (1), apresenta-se a aluna Margarete e há quantos anos o professor dá aula àquela garota. A elaboração (1-6) é determinada por uma relação de causa (2) e solução (3) e uma lista composta pelas unidades (4), (5) e (6) em que Margarete explica que conhecimento nunca era demais para ele, que gostaria de entrar em uma faculdade de qualidade e formar-se em medicina, este é o núcleo para a pergunta que se fez no satélite de causa de ela ser extremamente inteligente e no de solução por ser indagada pelos amigos de o porquê continuava a estudar tantas horas por dia, mesmo já tendo passado na maioria das disciplinas.

O primeiro satélite de causa (1-8) tem no núcleo (7), que assevera o fato de Margarete continuar estudando, um satélite de circunstância, até o momento do vestibular. Na sequência, existem várias relações de causa, em que a aluna não ficou nervosa no exame, pois havia estudado o suficiente (9-10) e causa, por sua vez, de Margarete ter ido bem na prova (9-11). Toda a produção (1-11) é considerada satélite de causa da sequência (12-15) em que há a unidade central.

Quadro 36– Estrutura Composicional do Texto 15

Estrutura Composicional	Trechos do Texto
Título	Não traz.
Fase inicial	“Há cerca de três anos, dou aula para uma garota chamada Margarete”
Fase de complicação	“seu sonho era entra em uma universidade reconhecida e tornar-se médica”
Fase de ações	“continuou estudando durante todo o último ano”, “não sentiu-se nervosa”, “conseguiu fazer as provas com calma e determinação”
Fase de resolução	“Foi aprovada em nove universidades”
Fase de situação final	“veio logo contar-me”
Fase de avaliação	“a única sorte que tinha era poder escolher qualquer universidade que desejasse.”
Fase de moral	“conhecimento nunca era muito para ela”

Nesse relato, fizeram-se presentes apenas três marcadores temporais localizados no início do texto “Há cerca de três anos...”, “... constantemente...” e “certa vez...”. Apesar do número reduzido de circunstanciadores, não houve comprometimento na localização das ações no tempo, uma vez que o autor se valeu dos verbos e dos tempos verbais, circunscrevendo-os em relação aos fatos relatados.

A maneira pela qual os verbos são encadeados já dá ao leitor uma visão global dos fatos relatados, bem como do controle do tempo, como se pode observar: “dou”, “era indagada”, “gostariam de entender”, “continuava estudando”, “vinha passando”, “explicou”, “era”, “entrar”, “formar-se”, “continuou estudando”, “sentiu-se”, “sabia”, “tinha estudado”, “conseguiu fazer”, “foi aprovada”, “veio contar-me”.

A fase inicial contextualiza tempo e relator e personagem central “Há cerca de três anos, dou aula para uma garota chamada Margarete”. Depois, tem início uma complicação “seu sonho era entra em uma universidade reconhecida e tornar-se médica”. Essa pode ser considerada uma complicação pelo fato de ser de conhecimento geral que medicina é um curso altamente concorrido.

Na descrição das ações, Margarete continua apresentando-se como uma pessoa disciplinada “continuou estudando durante todo o último ano”, “não sentiu-se nervosa”, “conseguiu fazer as provas com calma e determinação”. Tudo isso culminou em um resultado melhor do que o esperado “Foi aprovada em nove universidades” e, quando é mencionado esse trecho, pode-se dizer que ocorreu a fase de resolução. Afinal, era algo que preocupava a estudante.

Na situação final, a garota reconheceu a ajuda de seu professor e prova disso é: “veio logo contar-me”. Margarete não avaliou como sorte necessariamente o

fato de ter passado no vestibular, mas relatou que “a única sorte que tinha era poder escolher qualquer universidade que desejasse.”. Além disso, o sentido que encontrou com a situação relatada foi de que “conhecimento nunca era muito para ela” e essa pode ser considerada como fase de moral, de ensinamento: conhecimento nunca é demais. Divergindo do que se considera prototípico do gênero – a fase moral, geralmente, estar no início ou no final do relato - esse trecho está posicionado no interior do texto.

A fim de proporcionar uma visão mais global das informações apresentadas até então, o quadro abaixo sintetiza as informações mencionadas neste capítulo no que tange à estrutura composicional dos textos analisados.

Quadro 36 – Fases da estrutura composicional do gênero relato

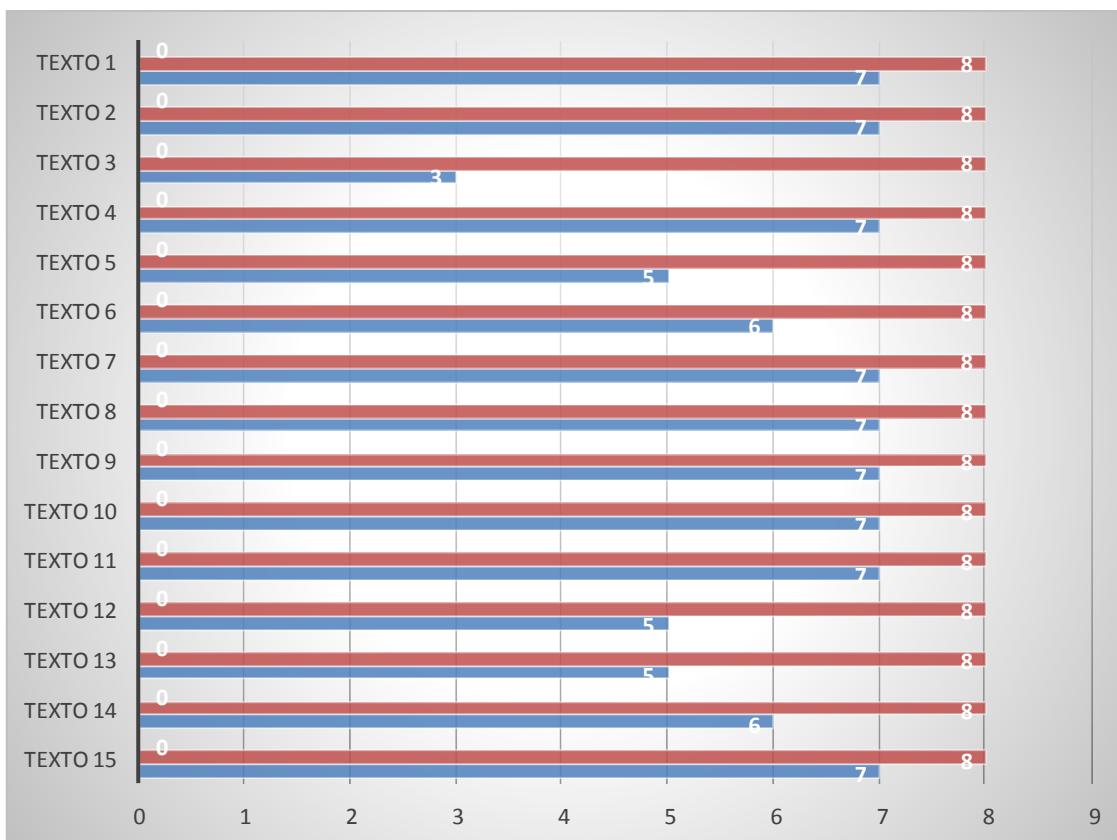
Texto	Título	Fase Inicial	Fase de Complicação	Fase de Ações	Fase de Resolução	Fase de Situação Final	Fase de Avaliação	Fase de Moral
1	O	O	O	O	O	O	O	X
2	X	O	O	O	O	O	O	O
3	X	O	X	O	O	X	X	X
4	O	O	O	O	O	O	O	X
5	X	O	O	O	O	O	X	X
6	X	O	O	O	O	O	O	X
7	O	O	O	O	O	O	O	X
8	X	O	O	O	O	O	O	O
9	X	O	O	O	O	O	O	O
10	X	O	O	O	O	O	O	O
11	O	O	O	O	O	O	O	X
12	X	O	O	O	O	O	X	X
13	X	O	O	O	O	O	X	X
14	O	O	O	O	O	O	X	X
15	X	O	O	O	O	O	O	O

Legenda:

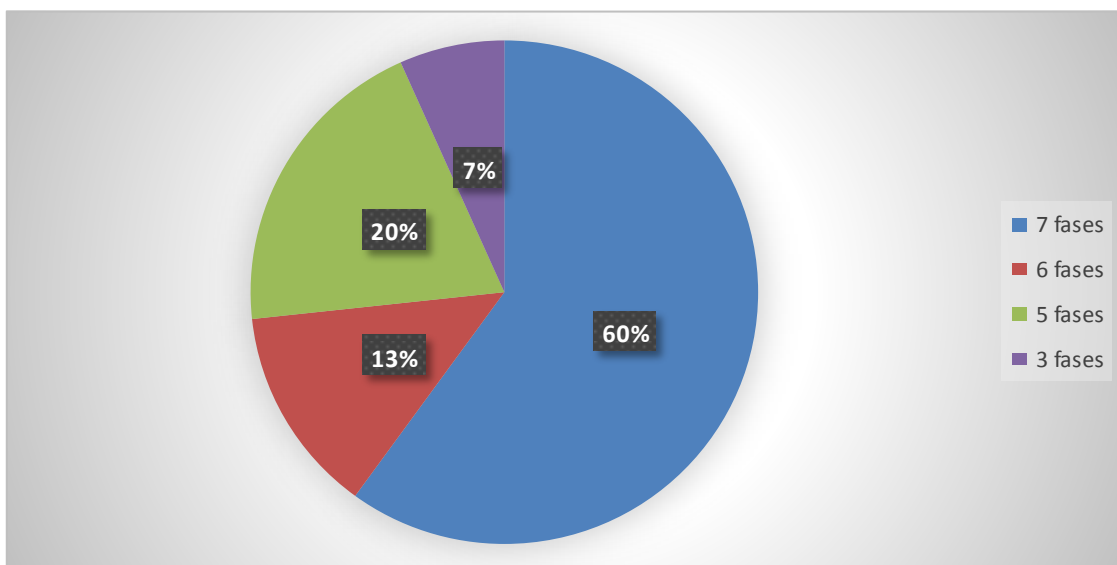
O: Presença da fase da estrutura composicional do gênero relato

X: Ausência da fase da estrutura composicional do gênero relato

O gráfico abaixo ilustra quantas fases do relato foram contempladas em cada um dos textos analisados (1-15). É válido salientar que a maioria dos textos contemplou a maioria das fases do relato; todavia os 15 textos obtiveram boas notas, inclusive aqueles que deixaram as referidas fases à margem da produção textual.

Gráfico 1 – Recorrência das fases de composição do relato em cada texto do corpus

Dessa forma, tem-se o gráfico abaixo evidenciando o percentual de ocorrência das fases do gênero relato nos textos analisados.

Gráfico 2 – Porcentagem de ocorrência das fases de composição do relato no corpus

5 ESTRUTURA RETÓRICA DO GÊNERO RELATO

Neste capítulo, serão analisadas as relações retóricas presentes nos relatos pertencentes ao cópulo desta pesquisa. Primeiramente, apresentar-se-ão as relações existentes no primeiro nível da estrutura retórica dos textos com título e, na sequência, dos sem título. Depois disso, as relações que apareceram no segundo nível – apenas dos textos com título. A frequência de ocorrência das relações é apresentada a fim de mostrar que há uma macroestrutura prototípica do gênero.

5.1 RELATOS COM TÍTULO

5.1.1 Primeiro nível da estrutura retórica dos relatos com título

De todos os textos do cópulo, cinco apresentaram título. Todos eles apresentaram a relação de preparação, em que o satélite precede o núcleo e faz que o leitor esteja mais preparado, interessado ou orientado para aceitar o conteúdo presente no núcleo. Segue o diagrama da relação de preparação.

Figura 24 – Diagrama da relação de preparação do primeiro nível da macroestrutura do cópulo com título



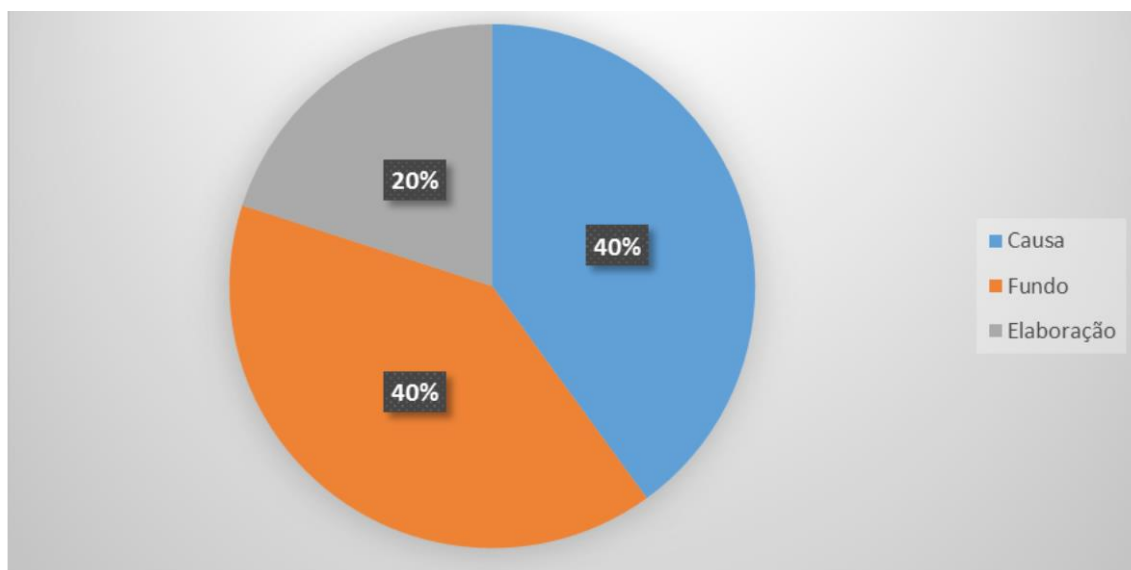
O aluno que está realizando a prova do vestibular pretende fazer que o leitor esteja mais preparado para aceitar e pontuar o seu texto, ao relatar toda a experiência do ex-aluno (Margarete ou Gastão) e citar os três critérios básicos exigidos pelo comando: esforço, inteligência e sorte.

O título, portanto, reforça a ideia dessas três palavras-chave, quase como a moral da história funciona para a fábula, só que em posição textual inversa, estruturando-o, de forma resumida e pessoal, a fim de que o leitor perceba o conteúdo do relato.

5.1.2 Segundo nível da estrutura retórica dos relatos com título

No segundo nível da macroestrutura dos relatos com a presença de título, observou-se a ocorrência de três relações: causa, elaboração e fundo, respectivamente nos textos: 1 e 11; 7 e 4 e 14, quantitativamente expostas no quadro abaixo.

Gráfico 3 – Porcentagem das relações retóricas no segundo nível da macroestrutura do cópús com título



A relação de causa tem um estreito elo com a relação de resultado, em que a diferenciação das duas pode ser obtida por meio da identificação, por parte do analista, de qual é a unidade mais central para os objetivos do produtor do texto. Se a unidade mais central for aquela em que está o fato causador, a relação que emerge é de causa. Por outro lado, se a unidade mais central for a ação ou o fato causador, haverá a relação de resultado, como se pode observar nos diagramas a seguir.

Figura 25 – Diagrama da relação de causa do primeiro nível da macroestrutura do cópús sem título

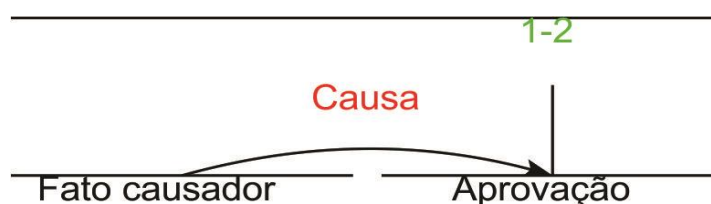


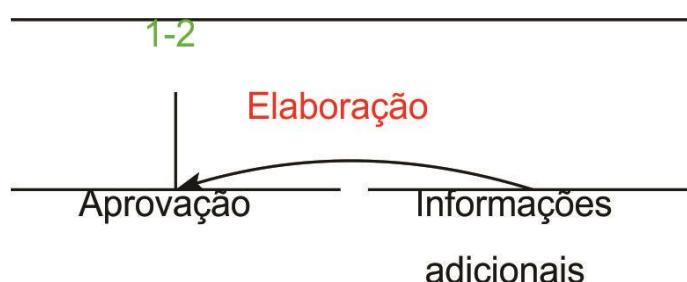
Figura 26 – Diagrama da relação de resultado do primeiro nível da macroestrutura do corpus sem título



A relação de causa, como supracitado, é aquela em que o fato causador tem mais preponderância para que os objetivos que o produtor do texto tem sejam alcançados. É exigido que o relator deixe explícito no texto que o ex-aluno conseguiu passar no vestibular por meio da inteligência, do esforço e da sorte. Portanto, a sua produção deve ter como fato causador a aprovação da ex-aluna, disposta, no texto 1, nas unidades centrais (15-16), por meio de todo o conteúdo do satélite de causa, unidades (2-14), que deve conter situações as quais pressuponham o desenvolvimento das palavras-chave (inteligência, esforço e sorte).

A segunda relação verificada nesse nível é a de elaboração. Nessa relação, o satélite acresce informações ao conteúdo do núcleo.

Figura 27 – Diagrama da relação de elaboração do primeiro nível da macroestrutura do corpus sem título

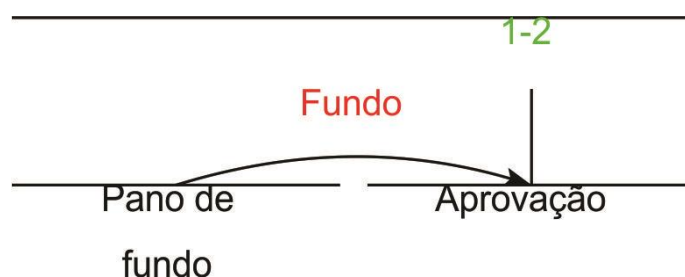


No texto 7, devido à presença de título, o desenvolvimento feito por meio do satélite de elaboração é toda a produção do relato na qual há a apresentação das personagens, unidades (2-4), o desenvolvimento das ações a fim de explicitar a inteligência, o esforço e a sorte do garoto Gastão, unidades (6-11), um comentário do professor sobre Gastão (13) e, por fim, a apresentação da aprovação do garoto, unidades (14-21).

A relação de fundo introduz uma informação para que o leitor esteja mais apto a compreender o conteúdo posto no núcleo, funcionando como um “pano de fundo”

para que o fato seja relatado. A relação de fundo ocorre antes do núcleo; a relação de elaboração depois dele.

Figura 28 – Diagrama da relação de fundo do primeiro nível da macroestrutura do cópús sem título

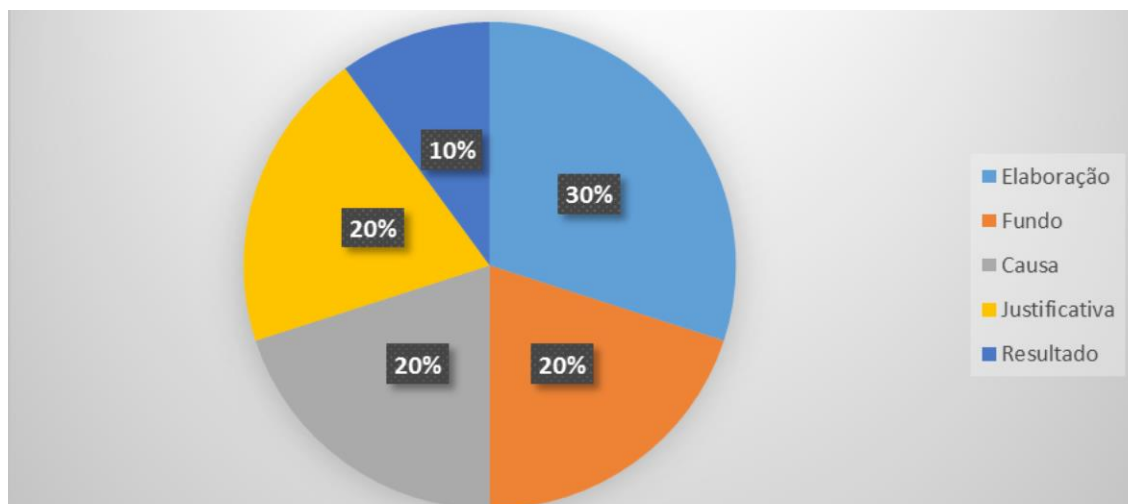


Há apenas uma ocorrência dessa relação no cópús. No texto 4, o satélite estabelece a apresentação das personagens, as circunstâncias temporais, o desenvolvimento das características do personagem Gastão, unidades (2-16), e culmina no núcleo, porção em que se apresenta a aprovação do garoto: unidades (17-22).

5.2 RELATOS SEM TÍTULO

No que concerne às relações retóricas constituintes do primeiro nível da macroestrutura sem título, decrescentemente, observou-se: trinta por cento de relação de elaboração, vinte por cento de relações de fundo, de causa e de justificativa e dez por cento da relação de resultado, como segue no quadro.

Gráfico 4 – Porcentagem das relações retóricas no primeiro nível da macroestrutura do cópús sem título



Nos textos 8 e 15, percebe-se a relação de causa, em que, no texto 08, é delimitado todo o contexto de produção do relato (introdução da máscara social – ser professor da personagem Gastão – bem como dos atributos do estudante; das ações que o levaram a ser merecedor da aprovação; e os aconselhamentos do professor), sendo, portanto, o fato causador que culmina na aprovação – unidades centrais 14-15. Por sua vez, o texto 15 não apresenta um perfil tão marcado do professor no início (“Há cerca de três anos, dou aula para uma garota chamada Margarete”) e o faz na apresentação e caracterização de Margarete. Esse relator preferiu focar os esforços e as características de Margarete para culminar na aprovação. Diferentemente do texto 8, é, na aprovação, isto é, nas unidades centrais (12-15), que é retomada a personagem do professor e a última palavra-chave que faltava: a sorte. A retomada da inteligência foi expressa de modo literal e a do esforço por meio de caracterizações das ações de Margarete.

A relação de resultado esteve presente em apenas um dos textos que compõem o corpus. No texto 2, o vestibulando preferiu apresentar o perfil do professor, a unidade central (8) em que há a aprovação e o fato causador dela, desenvolvendo as três palavras-chave (inteligência, esforço e sorte) com retomada literal. O fato causador é mais central para os objetivos do produtor do texto justamente porque, ao desenvolvê-lo, o aluno utiliza as palavras-chave que respondem à pergunta expressa no comando de produção do gênero relato.

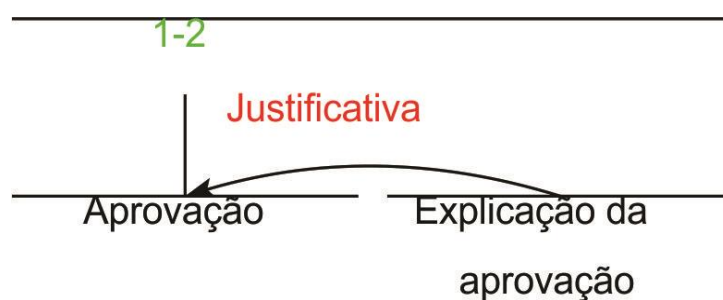
Além das relações de causa e resultado, houve três ocorrências da relação de elaboração no primeiro nível da macroestrutura do corpus sem título, que aconteceram nos textos 3, 5 e 12. A relação de elaboração prevê que o satélite apresente dados adicionais sobre o conteúdo expresso no núcleo. No texto 3, a relação de elaboração acresce informação sobre o dia do exame e os “chutes” que Margarete precisou fazer, unidades (4-10); no texto 5, todo o desenvolvimento do texto, unidades (3-15), à exceção dos circunstanciadores temporais, é realizada por meio da relação de elaboração, em que se acrescentam todos os detalhes àquela memória do professor sobre a aluna Margarete. No texto 12, ocorre o mesmo desenvolvimento que no texto 5, uma vez que o satélite de elaboração (4-15) desenvolve todas as porções (1-3) em que o vestibulando apresenta a aluna Margarete e suas três características mais importantes: inteligência, esforço e sorte.

Por sua vez, a relação de fundo introduz uma informação para que o leitor esteja mais apto a compreender o conteúdo posto no núcleo, funcionando como um

“pano de fundo” para que o fato seja relatado. Houve duas ocorrências da relação no cópuz; em ambas, a informação acrescida é sobre a apresentação das personagens. No texto 6, a apresentação é do professor e, no texto 13, a apresentação é do ex-aluno – Gastão.

A última ocorrência verificada no cópuz foi da relação de justificativa que se fez presente duas vezes, nos textos 9 e 10. Essa relação foi utilizada com o intuito de fazer que o leitor aumente a sua compreensão do satélite a fim de aumentar a sua tendência para aceitar o disposto no núcleo. No caso dos relatos analisados, a relação de justificativa se dá com a intenção de explicar como foram os processos que culminam na aprovação de Gastão.

Figura 29 – Diagrama da relação de justificativa do primeiro nível da macroestrutura do cópuz sem título



Diante do exposto, conclui-se que, quantitativamente, as relações desenvolveram-se em porcentagens muito próximas uma das outras, o que evidencia que não há uma discrepância grande entre a estrutura retórica e, conseqüentemente, entre a estrutura composicional do gênero, podendo assim afirmar que existe uma estrutura prototípica do gênero relato.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de verificar a organização textual do gênero relato, sob a perspectiva das relações retóricas e à luz da teoria dos gêneros textuais, investigaram-se, nesta pesquisa, as relações retóricas da macroestrutura do referido gênero. Além disso, foram expostas características do gênero relato, da abordagem funcionalista - mais especificamente da RST - e da Teoria dos protótipos e procurou-se descrever a estrutura retórica do relato sob a perspectiva das relações retóricas. Cabe ressaltar que, dentre os trabalhos que investigam o gênero relato, nenhum utiliza o escopo da RST para a realização da análise e isso possibilitou o exame das relações no sentido de verificar a organização textual, além de proporcionar a visualização de porções de texto que constituem o gênero relato em sua macroestrutura.

A fim de alcançar o objetivo de descrever a estrutura retórica de relatos produzidos para o vestibular da UEM, foram apresentados, no primeiro capítulo, os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa está ancorada, oportunizando um breve panorama de como se dá o modelo teórico do funcionalismo - teoria utilizada para esta investigação. Além disso, ofereceram-se os principais pressupostos da RST, que são de suma importância para a fundamentação da proposta de se encontrarem as relações retóricas que compõem a macroestrutura do relato; além da Teoria dos gêneros, que muito contribuiu com a análise e com a qual, neste trabalho, o funcionalismo dialoga no que tange à forma/função do gênero relato.

Na análise apresentada, observou-se que há uma recorrência de estrutura retórica e de estrutura composicional, porque, tanto em relação ao posicionamento da unidade central - porção textual na qual o candidato apresenta o evento que atende ao comando da produção textual, ou seja, a porção textual que trata da aprovação do ex-aluno no vestibular valendo-se da inteligência, do esforço e da sorte -, quanto na recorrência das relações de primeiro e segundo níveis, houve repetição de posicionamento e de relações retóricas. Pode-se, assim, dizer que o posicionamento da unidade central foi recorrente, mas não foi unívoco, pois em 11 textos (1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 e 15) ela apareceu no final do texto; em 3 textos (3, 6 e 12) no início e, em apenas 1 (2), a unidade central ficou posicionada no meio do texto. Esses diferentes posicionamentos da unidade central favoreceram também diferentes relações retóricas entre as porções textuais dos relatos.

De maneira geral, na macroestrutura do relato, encontram-se alguns tipos de relações retóricas, as quais podem ser evidenciadas em dois níveis de análise, os quais foram divididos em duas categorias (com título e sem título). No primeiro nível – com título, foi possível identificar apenas um tipo de relação retórica em todos os textos: a de preparação. Já, no primeiro nível sem título, foram encontrados cinco tipos de relações: elaboração (em três textos), fundo, causa e justificativa (em dois textos cada) e resultado (em apenas um deles).

As mesmas relações que aparecem no primeiro nível sem título estão também presentes no segundo nível com título (causa, fundo, elaboração). Apenas a relação de justificativa aparece somente no primeiro nível sem título sem se repetir no segundo nível com título. Com isso, comprova-se a prototipia das relações de causa, de fundo e de elaboração nos níveis estudados.

Os relatos não apresentaram, obrigatoriamente, todas as características esperadas, o que possibilita constatar que a língua é tão rica e idiossincrática que pode “extrapolar”, em sua materialidade, as peculiaridades que, até então, são consideradas intrínsecas ao gênero. Dentre as marcas textuais mencionadas, destacam-se, de acordo com Dolz e Scheneuwly (1996), Santos e Barbosa (1999), Abaurre e Abaurre (2007), Souto e Leal (2009), Bräkling (2009) e Rezende e Hila (2013), o controle do tempo, por meio da utilização de advérbios e de verbos; a ausência de título; uma contextualização inicial; a possibilidade de uma fase de complicação; a fase das ações; a de resolução para possíveis conflitos; a de avaliação e, geralmente, a fase de moral, expressa, na maioria das vezes, no início ou no fim do relato.

Foram analisados todos esses itens nos textos do corpus e verificou-se que, apesar de haver prototipia, a prática diverge da teoria em alguns aspectos, uma vez que nem todos os textos avaliados com boas notas pela banca de correção da redação do vestibular-UEM contemplam todas as características das fases tidas, segundo os autores estudados, como prototípicas do relato (fase inicial, fase de complicação, fase de ações, fase de resolução, fase de situação final, fase de avaliação e fase de moral), nos textos que compõem o corpus desta pesquisa, conforme já mencionado. Foi também acrescentado no quadro o item “título”, pelo fato de optar por não ignorar nenhuma parte dos textos – até mesmo aquelas que não são consideradas prototípicas pela estrutura canônica do gênero. Essa explanação se deu a fim de evidenciar que a língua em uso nem sempre vai ao

encontro das estruturas propostas teoricamente e que ela oferece possibilidades e os falantes dispõem desses recursos para realizar suas escolhas.

Acredita-se que, quando uma teoria não supre a realidade da língua em uso, ela precisa ser revista e ampliada. Um exemplo é a afirmação de Bräkling (2009) de que não há título no relato e, pelo que se comprovou nesta análise, ele foi empregado em um terço dos textos bem avaliados pela banca corretora do vestibular da UEM e, por esse motivo, não foram invalidados nos quadros desta análise, embora se apresentassem inócuos ou coincidissem com o conteúdo semântico da fase moral. Isso faz que a presença do título não mude as relações presentes nos textos.

Uma outra característica estudada é que o relato, diferentemente da narrativa, não apresenta, necessariamente, uma complicação; todavia, nos textos analisados, apesar de em nenhum deles a complicação ter sido enfática, ela é mostrada, mesmo que de maneira bastante tênue (como a ausência de internet em casa; nervosismo durante a prova; decepção com a baixa pontuação).

Como o foco dos relatos está na ação, um aspecto importante da sua estrutura é o controle do tempo, pois o leitor precisa ter a seu dispor marcas textuais que lhe permitam inferir a sequência dos acontecimentos. Em todos os textos analisados, foi possível acompanhar o desenrolar das ações por meio desses sequenciadores, que, nem sempre foram advérbios, mas também verbos e locuções verbais – empregados predominantemente no passado e no presente histórico – os quais indicaram que os fatos relatados ocorreram em momento anterior ao do próprio relato. Todos os autores reportados neste trabalho ressaltam a importância da utilização dos advérbios, no entanto, em um dos relatos mais bem escritos, texto 14, não foi empregado nenhum deles, e isso não comprometeu a sequência dos fatos relatados, os quais puderam ser claramente entendido pela utilização de verbos que suprimiram a função dos advérbios. Pode-se observar que, se apenas os verbos fossem mantidos no texto, seria possível realizar uma leitura da ordem de acontecimento dos fatos relatados. Essa é mais uma evidência de que a materialidade linguística é bem mais ampla que a teoria.

Mais uma evidência que respalda a tese defendida nesta pesquisa de que existe uma estrutura prototípica do relato, embora ela não seja totalmente unívoca, é que, na maioria dos textos, existe uma fase de avaliação, na qual são pontuados sentimentos, efeitos ou repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos

envolvidos, isto é, uma fase de reflexão que, algumas vezes, culmina em uma fase de moral que, segundo a teoria, é expressa, geralmente, no início ou no fim do relato; entretanto, por meio dos textos analisados, pode-se verificar que ela também é recorrente no meio do texto e, até mesmo, no título, como se pode observar nas análises realizadas.

A hipótese deste trabalho de que existe uma estrutura prototípica do gênero relato, bem como a de que há uma recorrência tanto de estrutura retórica, quanto de estrutura composicional foi confirmada, apesar de apresentar algumas divergências entre teoria e uso da língua, sendo que, em relação à estrutura retórica, as mais frequentes nos dois níveis de análise, considerando a macroestrutura textual, são: no primeiro nível da macroestrutura do relato com título: 1) preparação; no primeiro nível da macroestrutura do relato sem título: 1) elaboração, 2) causa, 3) fundo, 4) justificativa e 5) resultado e no segundo nível da macroestrutura do relato com título: 1) causa, 2) fundo, 3) elaboração.

Além disso, verificou-se uma possível articulação entre teorias, que contribuem para a compreensão da organização textual, o que, até então, não se tinha realizado articulando RST e Gênero Relato. Acredita-se que esta pesquisa incitará mais reflexões acerca desse gênero que carece de mais estudos no que concerne tanto à estrutura retórica quanto à estrutura composicional.

É válido ressaltar que este trabalho não se responsabiliza por questões referentes ao ensino, mas sim pela descrição de relações que contribuem com a construção da coerência textual. No entanto, acredita-se que a metodologia desenvolvida na análise possa servir como recurso didático para se trabalhar interpretação e produção textuais. Portanto, os resultados da pesquisa não apontam apenas para as características do gênero relato, mas sugerem estratégias que podem auxiliar com outros textos da ordem do relatar.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. Artigo de opinião e editorial. In: _____. **Produção de Texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p. 253-267.
- ANTONIO, J. D. **Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português**. 2004. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- ANTONIO, J. D. Os usos do agora em elocuições formais e em entrevistas orais. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 189-214, 2009.
- ANTONIO, J. D. Expression of cause, evidence, justify and motivation rhetorical relations by causal hypotactic clauses in Brazilian Portuguese. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 15, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2010.
- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- BRÄKLING, K. L. **Curso ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo, 2009. Mimeo.
- CARBONEL, T. I.; RINO, L. H. M. Estruturação retórica: um modelo de representação do conhecimento. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Orgs.). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 1699-1709. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_281.pdf>. Acesso em: 26 set. 2014.
- CARLSON, L.; MARCU, D. **Discourse Tagging Reference Manual**. California: University of Southern California, 2001. (Technical Report Technical Report ISI-TR-545). Disponível em: <<http://www.isi.edu/~marcu/discourse/tagging-ref-manual.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, S. B. B. Funcionalismo e ensino de língua materna. In: CHRISTIANO, M. E.; SILVA, C. R.; HORA, D. (Orgs.). **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino**. João Pessoa: Ideia, 2004. p. 227-264.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.

DECAT, M. B. N. **Leite com manga, morre!**: da hipotaxe adverbial no português em uso. 1993. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Letras)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

DECAT, M. B. N. A relevância da investigação dos processos linguísticos, numa abordagem funcionalista, para os estudos sobre os gêneros textuais. In: ANTONIO, J. D. (Org.). **Estudos descritivos do português: história, uso, variação**. São Carlos: Clara Luz, 2008. p. 169-191.

DECAT, M. B. N. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, J. H. C.; SARAIVA, M. E. F. (Eds.) **Estudos da língua em uso: da gramática ao texto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 231-262.

DIK, S. C. **Functional Grammar**. Amsterdam: North-Holland, 1978. (North-Holland Linguistic Series, 37).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, Paris, no. 37-38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, J.; SHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

EVANS, V; GRENN, M. **Cognitive Linguistic: an introduction**. Edinburg: Edinbug University Press, 2006.

FORD, C. Overlapping relations in text structure. In: DeLANCEY, S; TOMLIN, R. (Eds.). **Proceedings of the Second Annual Meeting of the Pacific Linguistics Conference**. Eugene, OR: University of Oregon, 1986. p. 107-123.

GIERING, M. E. A organização retórica de artigos de divulgação científica midiática e a organização sequencial do texto: fatores ascendentes e descendentes. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 60-75, jan./jun. 2009.

GIVÓN, T. **Context as Other Minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience through meaning: a language approach to cognition**. London; New York: Continuum, 2006.

IRUSKIETA, M.; DÍAZ DE ILARRAZA, A.; LERSUNDI, M. The annotation of the Central Unit in Rhetorical Structure Trees: A Key Step in Annotating Rhetorical Relations. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS: TECHNICAL PAPERS, 25., 2014, Dublin. **Proceedings...** Dublin: International Committee on Computational Linguistics, 2014. p. 466-475.

JUBRAN, C. C. A. S. A perspectiva textual-interativa. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 27-38.

LAKOFF, G. **Woman, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LEHMANN, C. Grammaticalization: synchronic variation and diachronic change. **Lingua e Stile**, Bologna, v. 20, no. 3, p. 308-318, 1985.

MANN, W. C.; TABOADA, M. **Rhetorical Structure Theory: Relation Definitions**. 2010. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/rst/01intro/definitions.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory: a framework for the analysis of texts. **IPrA Papers in Pragmatics**, Belgium, v. 1, no. 1, p. 79-105, 1987.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. **Text**, New York, v. 8, no. 3, p. 243-281, 1988. Disponível em:

<<http://semanticsarchive.net/Archive/GMyNDBjO/RST%20towards%20a%20functional%20theory%20of%20text%20organization.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014

MARCU, D. **The Rhetorical Parsing, Summarization, and Generation of Natural Language Texts**. 1997. 374 f. Thesis (Ph.D.)—Department of Computer Science, University of Toronto, Toronto, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização (10 Ed.). São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Remembering Bill Mann. **Journal Computational Linguistics**, Cambridge, MA, v. 31, no. 2, p. 161-172, 2005. Disponível em: <<http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/0891201054224002>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (Eds.) **Clause Combining in Grammar and Discourse**. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 1988. p. 275-329.

MILLER, C. R. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: Freedman, A.; Medway, P. (Eds.) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67-78.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, CA, v. 13, p. 97-117, 1984.

PARDO, T. A. S. **Métodos para Análise Discursiva Automática**. 2005. 211 f. Tese (Doutorado)–Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, no. 2, p. 31-41, 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>>. Acesso em 20 out. 2014.

PEZATTI, E. G.; LONGHIN-TOMAZI, S. R. As construções coordenadas. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. **Gramática do Português culto falado no Brasil**: classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008. p. 865-932.

REZENDE, D.; HILA, C. V. D. O gênero relato no vestibular e a narração escolar: considerações sobre a estrutura composicional. CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES, 4., 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/226t.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ROSCH, E. Natural categories. **Cognitive Psychology**, [S.l.], v. 4, no. 3, p. 328-350, 1973.

SANTOS, G. T. dos S.; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso. In: _____. **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: por uma abordagem enunciativa (Parte 2)**. São Paulo: PUC, 1999. p. 1-10.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SENO, E. R. M.; RINO, L. H. M. **Análise Discursiva para a Sumarização Automática de Textos em Português**. São Carlos: ICMC/USP, 2004.

SOUTO, A. M. S.; LEAL, L. F. V. **Textualização do discurso de relato (Organização Textual)**. 2009. Disponível em: <http://crv.sistti.com.br/sistema_crv_dotnet/documentos/op/em/linguaportuguesa/2010-08/op-em-lp-12.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

SWEETSER, E. E. Grammaticalization and Semantic Bleaching. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 40., 1988, Berkeley. **Proceedings...** Berkeley: BLS, 1988. p. 389-405. Disponível em: <<http://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/viewFile/1774/1546>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SWEETSER, E. E. **From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

TABOADA, M.; MANN, W. C. Rhetorical Structure Theory: looking back and moving ahead. **Discourse Studies**, London, v. 8, no. 3, p. 423-459, 2006. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~mtaboada/docs/Taboada_Mann_RST_Part1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

TALMY, L. Force dynamics in language and cognition. **Cognitive Science**, Malden, MA, v. 12, no. 1, p. 49-100, 1988.

VAN DIJK, J. J. A. **Lugal ud me-lám-bi nir-gál: le récit épique et didactique des travaux de ninurta, du déluge et de la nouvelle création**. Leiden: Brill, 1983. 2 v.

VAN DIJK, T. A. Discourse e society: a new journal for a new research focus. **Discourse & Society**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 5-16, 1990a.

VAN DIJK, T. A. The future of the field: discourse analysis in the 1990's. **Text**, New York, v. 10, no. 1-2, p. 133-156, 1990b.

VAN VALIN JR., R. D. Functional Linguistics. In: ARONOFF, M.; MILLER, J. R. (Eds.). **The Handbook of Linguistics**. New Jersey: Blackwell Publishing, 2002.

Disponível em:

<http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405102520_chunk_g978140510252015>. Acesso em: 10 set. 2014.

VOLOSHÍNOV, V. N. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (Orgs.). **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la consciencia**. Trad. Adriana Silvestri y Guillermo Blanck. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-276.

