

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

MONIQUE BISCONSIM GANASIN

**FUNÇÕES EXERCIDAS E RELAÇÕES RETÓRICAS SINALIZADAS PELAS
ESTRATÉGIAS DE PARENTETIZAÇÃO E DE REPETIÇÃO EM ELOCUÇÕES
FORMAIS**

MARINGÁ – PR
2016

MONIQUE BISCONSIM GANASIN

**FUNÇÕES EXERCIDAS E RELAÇÕES RETÓRICAS SINALIZADAS PELAS
ESTRATÉGIAS DE PARENTETIZAÇÃO E DE REPETIÇÃO EM ELOCUÇÕES
FORMAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos
Orientador: Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio

MARINGÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Ganasin, Monique Bisconsin

G195f Funções exercidas e relações retóricas sinalizadas pelas estratégias de parentetização e de repetição em elocuções formais / Monique Bisconsin Ganasin.

-- Maringá, 2016.

68 f.

Orientador: Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio

Dissertação (Mestrado em Letras) -
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

1. Linguística. 2. Descrição linguística.
3. Funcionalismo - Teoria da Estrutura Retórica.
4. Parentetização. 5. Repetição. 6. Relações Retóricas.
7. Texto falado. 8. Elocuções formais. I. Antonio,
Juliano Desiderato, orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

410 21.ed.

MONIQUE BISCONSIM GANASIN

**FUNÇÕES EXERCIDAS E RELAÇÕES RETÓRICAS SINALIZADAS PELAS
ESTRATÉGIAS DE PARENTETIZAÇÃO E DE REPETIÇÃO EM ELOCUÇÕES
FORMAIS**

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

Aprovada em 08 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

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

Profª Drª Jacqueline Ortelan Maia Botassini
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profª Drª Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/Cornélio Procópio-PR

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos meus amigos, pela compreensão e por me incentivarem a concluir esta importante etapa;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio, pelos ensinamentos, pela paciência e por todos os momentos de bom humor;

Aos professores da banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Jacqueline Ortelan Maia Botassini e Prof.^a Dr.^a Leticia Jovelina Storto, pelos valorosos apontamentos;

Ao professor Dr. Paulo de Tarso Galembeck (*in memoriam*), por muito acrescentar no exame de qualificação deste trabalho, pouco tempo antes de nos deixar.

Aos professores do curso de graduação em Letras (UEM) e da pós-graduação em Letras, pelo aprendizado que me proporcionaram e por serem fonte de inspiração para esta conquista;

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras (UEM), em especial ao secretário Adelino Marques, pelos serviços prestados;

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

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as funções e as relações retóricas sinalizadas pelas estratégias de parentetização e de repetição em língua falada (elocuições formais). Além disso, busca-se apresentar as principais características dessas estratégias quanto à produção, às marcas formais, à distribuição e à construção. Esta pesquisa tem como base teórica o Funcionalismo e a Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory - RST*), que tem como objeto de estudo as relações que se estabelecem entre as partes do texto. A concepção de língua falada, que também embasa esta pesquisa, considera que fala e escrita não são modalidades estanques, ou seja, organizam-se dentro de um contínuo tipológico, embora existam características específicas da fala: o não planejamento, que tende a construir um texto oral fragmentado, com um fluxo discursivo descontínuo; pressões de ordem pragmática, que podem levar o falante a não utilizar a sintaxe tradicional. Essas características são marcadas no texto falado em forma de hesitações, truncamentos, falsos começos, correções, dentre outros. O *corpus* da pesquisa é constituído por elocuições formais (cinco aulas de ensino superior) pertencentes ao Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/Noroeste do Paraná). As aulas são transcritas de acordo com as normas estabelecidas pelo Projeto Norma Urbana Culta (NURC) e segmentadas em unidades de entonação. A análise quantitativa do *corpus* de parentetização evidencia que a maioria dessas ocorrências se manifesta sem marcador formal e tem como principais funções: testar a compreensão do locutor, estabelecer inteligibilidade do tópico e evocar conhecimento partilhado do tópico. Além disso, encontra-se uma única relação retórica: a parentética. Quanto às repetições, pode-se observar que estas, no *corpus*, são produzidas apenas pelo professor, ou seja, são autorrepetições. Ademais, observa-se uma maior frequência de repetições distantes do que adjacentes. Quanto à construção da repetição (integral ou com variação), foi encontrada quase na mesma quantidade no *corpus* da pesquisa, e suas funções mais frequentes são amálgamas sintáticas, intensificação, rema – tema e condução e manutenção do tópico. Também se verifica uma única relação retórica sinalizada pela repetição: reafirmação. Porém essa relação se manifesta de duas maneiras diferentes: com motivação icônica (função de intensificação) ou repetição de estrutura (função de listagem). Por meio deste trabalho, espera-se colaborar com outras pesquisas que envolvam a teoria da RST e as estratégias de formulação do texto falado, principalmente a parentetização e a repetição.

Palavras-chave: Funções; Relações Retóricas; Parentetização; Repetição; Língua Falada.

ABSTRACT

The aim of this study is investigating the function and rhetorical relations settled by bracketing strategies and repetition in spoken language (formal utterances). Also, it seeks to present the main features of these strategies related to production, formal marks, distribution and construction. This research has as its theoretical basis the Functionalism and the Theory of Rhetoric Structure (Rhetorical Structure Theory - RST), which has as its object of study the relationships established between the parts of the text. It is believed that the design of spoken language, which also underlies this research, speaking and writing are not watertight arrangements, or organize themselves within a typological continuous, even though there are specific characteristics of speech: the non-planning, which tends to build a fragmented oral text, with a discursive flow discontinued; pragmatic pressures, which can lead the speaker not to use the traditional syntax. These features are stated in the spoken text in form of hesitations, truncation, false starts and corrections, among others. The *corpus* of this research consists on formal utterances (five classes of higher education) belonging to *Funcpar* (Functionalists Research Group from the North / Northwest of Paraná). Classes are transcribed in accordance to the established rules by the Urban Culture Standard Project (NURC) and segmented into intonation units. Quantitative analysis of bracketing *corpus* shows that most of these occurrences manifests without a formal marker and its main functions: to test the understanding of the speaker, to establish the comprehensibility of the topic and to evoke shared understanding of the topic. In addition, there is a single rhetorical relation: a parenthetical. As for the repetitions, it may be noticed that these, in the *corpus*, are produced by the teacher only. *Ie* they are auto-repetitions. Furthermore, there was a higher frequency of distant repetitions than adjacent ones. As for building repetitions (full or variation), it was found almost the same amount in the research *corpus*, and its most common functions are: syntactic amalgams, intensification, rheme – the theme and driving and maintenance of the topic. Also there is a unique rhetoric relationship signaled by repetition: reassurance. However, this relationship manifests itself into two different ways: with iconic motivation (boost function) or structure of repetition (list function). Through this paper, it is expected to be used to cooperate on other research involving the theory of RST and the formulation of strategies of spoken text, especially the bracketing and repetition.

Keywords: Functions; Rhetoric Relations; Bracketing; Repetition; Spoken Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1.1 Modelo de interação verbal	17
Figura 1.2.1 Relação núcleo-satélite	20
Figura 1.1.1 Relação multinuclear	20
Figura 2.2.1 Segmentação do texto	42
Figura 2.2.2 Estruturação do texto	42
Figura 2.2.3 Anotação da relações retóricas	43

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1.2.1 Exemplo de relação parentética	22
Diagrama 3.1.3.1 Relação retórica parentética	54
Diagrama 3.2.5.1 Relação multinuclear de reafirmação com motivação icônica	61
Diagrama 3.2.5.2 Relação multinuclear de reafirmação com repetição de estrutura	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.2.1 Relação núcleo-satélite de condição	21
Quadro 3.1.1.1 Marcas formais da inserção parentética	46
Quadro 3.1.2.1 Funções textuais interativas das inserções parentéticas	53
Quadro 3.2.2.1 Distribuição da repetição	56
Quadro 3.2.3.1 Construção da repetição	57
Quadro 3.2.4.1 Aspectos funcionais da repetição	60
Quadro 3.2.5.1 Relação retórica de reformulação multinuclear	61
Quadro 3.2.5.2 Relações retóricas sinalizadas pela repetição	62

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Funcionalismo	15
1.2 A Teoria da Estrutura Retórica	19
1.3 O texto falado	23
1.3.1 Parentetização	26
1.3.2 Repetição	34
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2.1 Seleção do <i>corpus</i> de pesquisa	39
2.2 Elaboração dos diagramas utilizados na análise de dados	41
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	44
3.1 Parentetização	44
3.1.1 Marcas formais de inserção parentética	44
3.1.2 Classes/funções dos parênteses	46
3.1.3 Relações retóricas sinalizadas pela parentetização	53
3.2 Repetição	54
3.2.1 Produção da repetição	55
3.2.2 Distribuição da repetição	55
3.2.3 Construção da repetição	56
3.2.4 Aspectos funcionais da repetição	57
3.2.5 Relações retóricas sinalizadas pela repetição	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXO A	68

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* – RST) propõe o estudo de alguns fatores que levam um texto a ser considerado coerente. É uma teoria descritiva que tem por objeto de estudo a organização dos textos. Na visão da RST, além do conteúdo proposicional explícito veiculado pelas orações do texto, há proposições implícitas chamadas *proposições relacionais*, que surgem das relações que se estabelecem entre porções do texto. Primeiramente, uma lista de aproximadamente vinte e cinco relações foi estabelecida por Mann e Thompson (1987). Posteriormente, essa lista foi expandida por Mann e Thompson e também por outros autores, não representando, portanto, um rol fechado.

A concepção de língua falada que embasa a pesquisa não concebe fala e escrita como modalidades estanques, mas em um contínuo tipológico. O planejamento do discurso mostra que a fala e a escrita podem representar um contínuo, e há quatro níveis de planejamento: discurso falado não planejado, discurso falado planejado, discurso escrito não planejado e discurso escrito planejado. A modalidade oral e a modalidade escrita utilizam um mesmo sistema, mas diferem no que diz respeito aos métodos de produção, transmissão, recepção e de estruturas de organização. Na fala não planejada previamente, a produção *em se fazendo* do texto oral leva à fragmentação e a descontinuidades no fluxo discursivo (KOCH, 2006), motivo pelo qual essa modalidade é muitas vezes vista de forma estigmatizada quando analisada à luz da teoria gramatical que se desenvolveu a partir da escrita. Além disso, pressões de ordem pragmática levam o falante, na fala não planejada previamente, a “sacrificar a sintaxe em prol das necessidades de interação” (p. 46). Assim, a complexidade da escrita é caracterizada pela densidade lexical, já a fala é caracterizada pelo enredamento gramatical (HALLIDAY, 1989). Em decorrência disso, encontram-se no texto falado falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções parentéticas, repetições e paráfrases, que funcionam, na maioria das vezes, como estratégias de construção do texto falado, “servindo a funções cognitivo-textuais de grande relevância” (KOCH, 2006, p. 46). Dentre essas características da língua falada, interessam a este trabalho as inserções parentéticas (ou parentetizações) e as repetições.

As parentetizações são inserções não concernentes à construção tópica, podendo ser consideradas um desvio de tópico. Apesar disso, os parênteses têm papel importante no estabelecimento da significação, de base informacional, quando se referem ao segmento-contexto – o tópico que foi desviado para se inserir os parênteses – pois promovem avaliações

e comentários sobre o que está sendo dito, e/ou sobre como se diz, e/ou sobre a situação interativa e o evento comunicativo (JUBRAN, 2006).

Por isso, Jubran (2006) estabelece um contínuo entre quatro classes de parênteses, tomando como critério seu foco. Assim, a classe (a) representa a maior proximidade do tópico discursivo, passando pelas classes intermediárias (b e c), nas quais se acentua a presença do locutor e do interlocutor, até chegar ao afastamento máximo do tópico (classe d). Portanto, as inserções parentéticas podem operar diversas funções textual-interativas de acordo com seu foco (JUBRAN, 2006).

No que diz respeito à repetição, Marcuschi (2006) a concebe não apenas como um descontinuador textual, mas como uma estratégia de construção do texto falado e condução do tópico discursivo. As repetições podem ser fonológicas, de morfemas, de itens lexicais, de construções suboracionais ou de construções oracionais. Além disso, esses segmentos podem se distribuir de forma adjacente ou distante de sua matriz. Também podem ser repetidos integralmente ou com variação. Quanto às funções, as repetições operam em vários aspectos da formulação textual-discursiva, atuando no plano da coesividade, da compreensão, da continuidade tópica, da argumentação e da interatividade.

Dessa forma, percebe-se que as estratégias de parentetização e de repetição são ferramentas muito válidas para o professor atingir seus objetivos, no contexto das elocuções formais, por isso desempenham diversas funções. Assim, esta pesquisa justifica-se pela pouca abordagem desses tipos de ocorrências no âmbito da língua falada, principalmente em elocuções formais, considerando as relações retóricas estabelecidas pela RST, e pelo fato de que, às vezes, não são reconhecidas como estratégias do texto falado. Em outras palavras, verifica-se que a estratégia de parentetização não é um simples desvio de tópico, e a repetição não é apenas um ato tautológico.

O objetivo deste trabalho é identificar as funções exercidas e as relações retóricas estabelecidas por porções de texto que apresentam as estratégias de parentetização e de repetição. Além disso, serão verificadas algumas características dessas estratégias, como as marcas formais, suas formas de construção e de produção. O *corpus* da pesquisa pertence ao Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/Noroeste do Paraná) e é constituído por aulas de ensino superior, que foram gravadas e posteriormente transcritas de acordo com as normas do Projeto NURC (PRETI, 1993, p. 11-12).

O trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica, a qual aborda o paradigma funcionalista, seu surgimento, alguns modelos desse paradigma e seus objetivos em uma análise de textos. Além disso, são apresentados a RST, seus

pressupostos, seus objetivos e seus métodos de análise. Por último, são abordadas as características do texto falado, da parentetização e da repetição como estratégias de formulação textual. O segundo capítulo expõe os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentando a coleta e a transcrição do *corpus*, além da elaboração dos diagramas utilizados para a análise. O terceiro e último capítulo aborda os dados da pesquisa e suas análises, as quais são baseadas nas características de construção das parentetizações e das repetições.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este primeiro capítulo é dedicado à apresentação das teorias que fundamentam o trabalho. Sua divisão se dá em três partes: a primeira refere-se aos pressupostos básicos do Funcionalismo, modelo teórico-metodológico no qual o trabalho se baseia; a segunda parte apresenta os pressupostos da RST, utilizada na análise do *corpus*; a última parte refere-se às teorias sobre o Texto Falado, modalidade da língua cujas estratégias de construção – a parentetização e a repetição – compõem o *corpus* da pesquisa.

1.1 Funcionalismo

O Funcionalismo originou-se na *Escola de Praga*, especificamente do *Círculo Linguístico de Praga*, fundado em 1926 por Vilém Mathesius, que trouxe ideias opostas ao Estruturalismo, sobretudo com relação ao ponto de vista saussuriano quanto à distinção nítida entre sincronia e diacronia, assim como à noção de homogeneidade do sistema linguístico (FURTADO DA CUNHA, 2012).

O formalismo e o funcionalismo diferem-se no que diz respeito à estratégia de abordagem do fenômeno linguístico e no papel atribuído à Gramática, à Semântica e ao discurso – entendidos como módulos da linguagem. Assim, o formalismo restringe a língua a suas propriedades internas e coloca a gramática como seu componente principal. Já o funcionalismo entende a língua em sua situação social, na qual se dá a interação verbal. Assim, elege ora o discurso, ora a Semântica como componentes principais da língua (CASTILHO, 2012).

De acordo com Nichols (1984), as correntes funcionalistas são divididas em três: a *conservadora*, que apenas reconhece a inadequação proposta pela análise formalista padrão, sem propor um novo modelo de análise; a *moderada*, que rejeita os princípios formalistas e propõe um novo modelo em que a estrutura gramatical é influenciada pela semântica e pela pragmática, explorando a relação estrutura/função na linguagem; a *extremada*, que nega a existência de uma estrutura linguística e considera que a gramática é fortemente influenciada pelo discurso, alegando que suas regras são baseadas em função.

Consoante Butler (2003), o funcionalismo deve preocupar-se com as relações entre eventos linguísticos padronizados e contextos de uso e enfatiza a linguagem como comunicação. Além disso, a linguagem humana não se efetiva apenas por meio de sons ou marcas escritas, nem por itens lexicais em construções sintáticas, mas sobretudo por meio de significados. De acordo com Butler (2003), a abordagem funcionalista da linguagem deve ter

como modelo central a semântica e a pragmática, o que a diferencia das abordagens formais, as quais consideram a sintaxe como central.

Na visão da Linguística Funcional, a língua é “um instrumento de comunicação cuja estrutura depende da situação interacional e de fatores como a cognição e a comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução”. (NEVES, 2000, p. 03).

Conforme Neves (1997), os termos “função” ou “funcional” não são suficientes para definir a gramática funcional, pois, nas obras da Escola Linguística de Praga, há poucas definições desses termos. A concepção de funcionalismo é dada a muitos domínios e fenômenos da linguagem, e existem diferenças de concepções dos autores, pois são usadas de forma vaga e não são as únicas importantes para a apreciação da abordagem funcionalista. A autora deixa claro que a gramática funcional é acessível às pressões de uso, ao apresentar sua função geral:

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

De acordo com Dik (1989), o funcionalismo privilegia a função que as formas linguísticas desempenham na linguagem, considerando sempre o contexto e a função discursiva, a interação social e a competência comunicativa do falante, o propósito, os participantes, o contexto de comunicação e a situação interacional.

Dik (1989) argumenta que a língua, em um conceito funcional, é concebida primeiramente como um instrumento de interação social entre seres humanos, usado com o intuito de estabelecer relações comunicativas entre seus usuários. Assim, o linguista considera que a interação verbal constitui-se de uma atividade cooperativa, pois ela precisa de, pelo menos, dois participantes para chegar a seus objetivos; e estruturada, uma vez que é regida por normas, convenções e regras.

Em sua Gramática Funcional, Dik (1989) propôs um modelo de interação verbal por meio da língua, considerada estruturada e cooperativa. O esquema a seguir explica esse funcionamento:

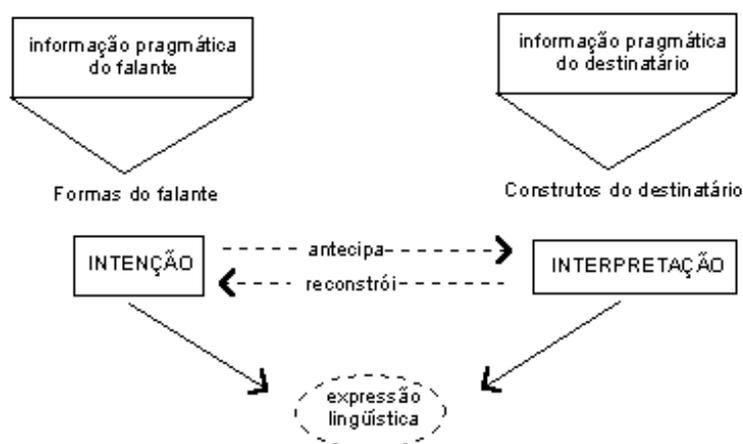


Figura 1.1.1 – Modelo de interação verbal
Fonte: Dik (1989)

No modelo de interação verbal proposto por Dik (1989), parte-se do ponto da informação pragmática – conjunto de conhecimentos, crenças, sentimentos etc.– que ambos os participantes têm. De acordo com sua intenção comunicativa, o falante transmite informação pragmática ao seu destinatário quando diz algo a ele. A expressão linguística que carrega essa informação compartilhada é produzida de acordo com a intenção do falante, da informação pragmática do falante e da antecipação que ele faz da interpretação do destinatário, o qual interpreta a expressão linguística a partir de sua informação pragmática e de suposições sobre a intenção do falante.

Halliday (1985) afirma que o funcionalismo considera enunciados efetivamente realizados e, por isso, defende que o modelo funcionalista é sistêmico, isto é, o falante tem várias opções de expressões linguísticas e escolhe entre elas as que melhor satisfaçam suas intenções comunicativas. Dessa forma, para o autor, uma análise linguística de cunho funcionalista tem como objetivo explicar como e por que o texto diz o que diz e por que um texto consegue ou não produzir os efeitos pretendidos por seu produtor.

Halliday (1985), em sua Gramática Sistêmico-Funcional, propõe as metafunções da linguagem como “diferentes modos de sentido construídos pela gramática. Trata-se de sistemas gramaticais pelos quais essas metafunções são efetuadas linguisticamente, ou seja, mecanismos da língua (nesse caso, da gramática) que auxiliam a leitura e a interpretação eficientes de um texto. Essas metafunções são a *ideacional* e a *interpessoal*, que estão relacionadas a fenômenos externos à língua, e a *textual*, que é intrínseca à língua.

A metafunção *ideacional* refere-se aos recursos gramaticais usados para construir tanto as experiências interiores do falante quanto as experiências com o mundo ao seu redor. O sistema gramatical de transitividade é um dos principais recursos linguísticos utilizados

para a execução dessa metafunção. Cada “experiência” do falante é construída a partir de uma configuração que consiste de um processo (verbo), dos participantes desse processo (argumentos) e das circunstâncias relativas ao processo.

Já a metafunção *interpessoal* refere-se aos recursos gramaticais utilizados pelo falante para interagir com seus interlocutores, ou seja, estes assumem papéis sociais e papéis que dizem respeito à situação comunicativa. O sistema gramatical de modo é uma das principais formas de realização dessa metafunção, fornecendo ao produtor do texto técnicas semânticas, como persuasão, pedido, requisição, sugestão, afirmação, insistência, adulação, dúvida etc.

Por último, a metafunção *textual* é entendida como a apresentação do conteúdo interpessoal e ideacional por meio de informações que podem ser compartilhadas pelo falante e por seus interlocutores em textos adequados à situação de uso. Recorrendo à função ideacional, pode-se ter um referente mental dos argumentos que podem interagir em um determinado processo, pode-se ter ideia dos papéis assumidos pelo produtor do texto e por seus interlocutores, mas é a função textual que operacionaliza a apresentação desses conteúdos por meio de construções que permitem ao falante conduzir seu(s) interlocutor(es) na interpretação do texto.

Consoante Halliday (1985), uma análise de texto que não considera a gramática com a qual este foi produzido representa apenas observações sobre o texto. Ainda que o texto seja um todo semântico, seus sentidos só são realizados por meio de expressões linguísticas, o que torna fundamental a inclusão da análise de seus elementos gramaticais.

Os estudos sobre linguagem como instrumento de comunicação também são foco da corrente funcionalista da Costa Oeste dos Estados Unidos (*West Coast Functionalism*) a partir de trabalhos de alguns pesquisadores, como Talmy Givón, Charles Li, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Paul Hopper, dentre outros. Para o Funcionalismo da Costa Oeste, a gramática não é considerada autônoma, pois, sendo a linguagem um instrumento de comunicação, é impossível compreender sua estrutura sem considerar sua função comunicativa (GIVÓN, 1979).

Para Hopper e Thompson (1980), os falantes planejam seus enunciados considerando suas intenções comunicativas e a percepção das necessidades de seus interlocutores. Um bom exemplo dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Funcionalismo da Costa Oeste é o estudo da transitividade na gramática e no discurso realizado por Hopper e Thompson (1980). A gramática tradicional considera a transitividade uma propriedade categórica do verbo, porém, para esses autores, a transitividade é uma noção escalar, organizada em dez parâmetros que verificam a eficiência e a intensidade com que uma ação é transferida de um interlocutor para

outro. Dessa forma, uma oração não é transitiva ou intransitiva, mas, dependendo do número de parâmetros de alta ou baixa transitividade, uma oração tem transitividade mais alta do que outra oração. Por isso, há partes de um texto que são mais relevantes do que outras.

Os autores observaram, em suas pesquisas, que a transitividade exerce função discursiva. Sendo assim, orações com transitividade alta geralmente compõem a estrutura básica do texto, chamada *figura*. Já as orações com transitividade baixa compõem o *fundo*, isto é, as partes do texto que contêm informações que contribuem com a compreensão da *figura*, pois fornecem suporte ou trazem comentários sem contribuir efetivamente para os objetivos comunicativos do falante (HOPPER E THOMPSON, 1980).

O estudos funcionalistas, portanto, consideram não apenas a integração dos componentes linguísticos, mas também o reconhecimento de análises que levam em consideração o discurso em seu uso efetivo no ato comunicativo. Dentre as teorias funcionalistas, este trabalho pauta sua análise na RST, a qual se aproxima dos estudos de Halliday e do Funcionalismo da Costa Oeste, pois sua análise considera a intenção do falante, o contexto de produção e seus constituintes semânticos e pragmáticos. Portanto, a seguir, serão apresentados os pressupostos da Teoria da Estrutura Retórica.

1.2 A Teoria da Estrutura Retórica

A RST foi desenvolvida por linguistas norte-americanos na década de 1980 e tem como objetivo descrever a organização dos textos, considerando que as relações entre suas partes formam um todo coerente. (MANN; THOMPSON, 1988; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988; MANN *et al.*, 1992).

De acordo Mann e Thompson (1988), as relações descritas pela RST são implícitas e podem ou não ser sinalizadas explicitamente. Estas são chamadas *proposições relacionais*, que surgem das relações que se estabelecem entre porções do texto. As relações implícitas são fundamentadas em sua informação semântica, sendo importante o tipo de proposição relacional que emerge da articulação entre as orações, e não necessariamente a sua marca formal (DECAT, 2001).

Segundo Mann e Thompson (1987), as relações retóricas podem estar presentes na microestrutura do texto (entre orações e cláusulas) e na macroestrutura do texto (porções maiores de texto). Van Dijk (1992) afirma que a macroestrutura do texto contém a informação semântica global do discurso, já a microestrutura diz respeito às sentenças adjacentes.

Mann e Thompson (1988) dividem as relações em dois grupos, conforme suas funções globais. O primeiro grupo refere-se às funções que dizem respeito ao assunto, que têm como

objetivo levar o enunciatário a reconhecer a relação em questão. São as seguintes relações: elaboração, circunstância, solução, causa volitiva, resultado volitivo, causa não volitiva, resultado não volitivo, propósito, condição, interpretação, meio, avaliação, reafirmação, resumo, sequência, contraste.

No segundo grupo, há as funções que dizem respeito à apresentação da relação, que têm como objetivo aumentar a inclinação do enunciatário a agir de acordo com o conteúdo do núcleo, concordar com o conteúdo do núcleo. São as seguintes relações: motivação, antítese, *background*, competência, evidência, justificativa, concessão, preparação.

Quanto à organização das relações, observa-se que o tipo mais comum de relação na RST é assimétrico, as chamadas relações núcleo-satélite (figura 1.2.1). Quando isso ocorre, um membro de um par porções textuais é mais central, o núcleo, e um mais periférico, o satélite.

De acordo com Taboada e Mann (2005), o núcleo é a porção que contém a informação mais importante do texto e as informações essenciais para que o autor cumpra seu objetivo. Já os satélites contêm informações adicionais sobre o núcleo e apresentam as informações secundárias. Quando uma relação se estabelece entre dois segmentos de estatuto semelhante, ela é chamada multinuclear, conforme ilustrado na figura 1.2.2:



Figura 1.2.1 – Relação núcleo-satélite
Fonte: autora



Figura 1.2.2 – Relação multinuclear
Fonte: autora

Quanto ao número de relações, tem-se em princípio um conjunto de relações aberto, de modo que podem surgir relações adicionais. Primeiramente, Mann e Thompson (1988)

estabeleceram uma lista de vinte e cinco relações. Posteriormente, essa lista foi expandida para trinta relações por Mann e Thompson (2005). Além disso, Carlson e Marcu (2001) apresentaram cento e trinta e seis relações.

Para Mann e Thompson (1988), a definição das relações retóricas consiste em quatro campos: condições sobre o núcleo, condições sobre o satélite, condições sobre a combinação entre núcleo e satélite e sobre a intenção do autor. Quanto à terminologia, N diz respeito ao núcleo e S, ao satélite, A, ao autor e L, ao leitor ou ouvinte. A seguir, no quadro 1.2.1, exemplifica-se a definição da relação de *condição*.

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Condição	em S: S apresenta uma situação hipotética, futura, ou não realizada (relativamente ao contexto situacional de S)	Realização de N depende da realização de S	L reconhece de que forma a realização de N depende da realização de S

Quadro 1.2.1 – Relação núcleo-satélite de condição
Fonte: MANN e TABOADA (2010)

Conforme explicitado no quadro 1.2.1, para se definir uma relação, é necessário que se levem em conta quatro condições:

- **restrição sobre o núcleo ou condição em núcleo individualmente:** apresenta as informações a respeito do conteúdo do núcleo que se deve levar em conta ao classificar determinada porção de texto. Essa informação pode ser uma ação ou uma atitude do autor em relação ao núcleo ou ação ou compreensão do leitor;
- **restrição sobre o satélite ou condição em satélite individualmente:** apresenta as informações a respeito do conteúdo do satélite que se deve levar em conta ao classificar determinada porção de texto. Essa informação pode trazer o núcleo como causador do satélite ou se a ação contida no satélite foi ou não realizada ou se essa ação é hipotética;
- **restrição sobre a combinação entre o núcleo e o satélite ou condições em núcleo mais satélite:** apresenta as informações a respeito do conteúdo da combinação núcleo mais satélite que se deve levar em conta ao classificar determinada porção de texto. Essa informação pode ser: se o núcleo foi a causa do satélite; se o impedimento apresentado em uma das partes é fundamental para a realização do que se encontra na outra; ou se é necessária a realização de um para a concretização da ação no outro;

- **efeito ou intenção do autor:** apresenta qual é o efeito que a relação deveria causar no leitor, segundo a intenção do autor. Essa informação pode ser: a necessidade de o leitor reconhecer que o satélite foi consequência do que ocorreu no núcleo.

Mann, Matthiessen e Thompson (1992) definiram alguns passos na realização de uma análise por meio da RST. Primeiro, deve-se segmentar o texto em unidades. Para a RST, as unidades de análise devem ter alguma integridade funcional, como as cláusulas. De acordo com Taboada (2009), o texto é construído de forma recursiva, com unidades menores, tornando-se parte de unidades maiores. Em segundo lugar, deve-se identificar as relações entre as porções textuais no modelo *top down*, ou seja, partindo-se da macro para a microestrutura.

O diagrama 1.2.1 exemplifica uma análise feita por meio da teoria da RST:

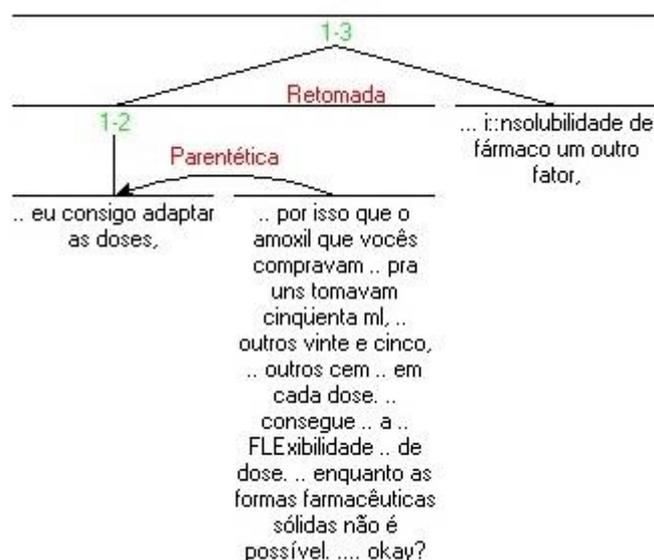


Diagrama 1.2.1 – Exemplo de relação parentética

Fonte: autora

O núcleo é representado pela linha vertical, à qual se ligam os satélites. Quando a relação for multinuclear, as porções de texto serão colocadas no mesmo nível. No diagrama 1.2.1, o texto foi segmentado em três unidades, conforme se observa. Entre as unidades 1-2, percebe-se que há a relação *parentética* núcleo-satélite, que aponta para seu núcleo (unidade 1), em que se concentra o tópico que foi interrompido. Quanto à unidade 3, observa-se a relação de *retomada*, a qual emerge após a unidade 2, indicando o retorno ao tópico discursivo que foi interrompido (unidade 1).

De acordo com Mann e Thompson (1988), a identificação das relações retóricas é baseada em julgamentos funcionais e semânticos, que têm como objetivo identificar a função de cada parte do texto e verificar como é produzido o efeito desejado em seu possível receptor. Essa análise é baseada nos princípios de plausibilidade, pois o analista tem acesso ao texto, tem conhecimento do contexto em que o texto foi produzido, das convenções culturais do produtor do texto e de seus possíveis receptores, no entanto não tem acesso direto ao produtor do texto ou aos possíveis receptores, portanto não pode afirmar que a análise está correta, ou seja, apenas sugere uma análise plausível.

A partir do exposto, pode-se observar que a RST consiste em uma teoria de caráter funcionalista, que pode ser utilizada para descrever a estrutura organizacional dos textos. Como a análise deste trabalho será feita por meio da teoria da RST com *corpus* de língua falada, a seguir serão expostas algumas considerações teóricas sobre essa modalidade.

1.3 O texto falado

De acordo com Koch (2006), o que distingue o texto falado do texto escrito é a forma como se realiza sua coprodução pelos interlocutores. No texto escrito, não há uma participação direta dos interlocutores, apenas se considera o outro, havendo certo distanciamento entre escritor e leitor, o que leva à inexistência de marcas explícitas de atividade verbal conjunta. Dessa forma, a dialogicidade é vista como “ideal”, pois o escritor assume o papel que lhe compete, como produtor do texto, e desempenha também o papel de leitor. Já no texto falado, como os interlocutores estão copresentes, há uma interlocução ativa, que resulta um texto produzido em coautoria, com marcas verbais de produção conjunta (KOCH, 2006).

Koch (2006) salienta que há diferenças de grau da manifestação da coprodução discursiva, de acordo com o teor mais dialógico e menos dialógico do texto, que pode ser desde uma coprodução verbal ativa – como os diálogos – até uma coprodução verbal menos ativa, como as elocuições formais (aulas, palestras, entrevistas etc.).

Outro aspecto relevante a ser tratado, quando se estuda o texto falado, é o contínuo fala-escrita, pois, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, fala e escrita são duas modalidades de língua distintas, não sendo, portanto, a escrita uma mera transcrição da fala. Apesar disso, essas modalidades não podem ser vistas como antagônicas, mas sim em um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam a escrita formal de um lado, e a conversação espontânea de outro (KOCH, 2006).

Dessa forma, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2001, p. 37), ou seja, na realidade, o que se observa é que existem textos escritos muito próximos ao polo da conversação espontânea (como bilhetes), e textos falados que se aproximam da escrita formal (como conferências), havendo também tipos mistos e intermediários.

Para identificar os diferentes tipos de textos dentro desse contínuo, a autora cita alguns autores que sugerem a utilização de alguns critérios: Koch e Oesterreicher (1990), critério do *medium*, oral ou escrito, e da proximidade/distância (física, social etc); Chafe (1985), que leva em conta o envolvimento maior ou menor entre os interlocutores; Halliday (1985), que defende que o texto escrito possui maior densidade lexical, enquanto o texto falado possui maior complexidade sintática (KOCH, 2006).

Halliday (1989) esclarece que fala e escrita são igualmente complexas, porém de forma diferente. Na escrita, essa complexidade é caracterizada pelo maior número de itens lexicais por oração, ao passo que, na fala, a complexidade é caracterizada pelo enredamento gramatical (*gramatical intricacy*), marcado por pausas e truncamentos, por exemplo.

Koch (2006) propõe as características da fala: relativamente *não planejável*, isto é, necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo lance do jogo da linguagem; apresenta-se *em se fazendo*, isto é, em sua própria gênese, tendendo a expor seu processo da sua construção; o *fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes*, que são estabelecidas por fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas; apresenta uma *sintaxe característica*, contudo sem deixar de ter como base a sintaxe geral da língua.

Por se tratar de uma atividade de coprodução discursiva, o locutor que detém o turno de fala não é o único responsável pela produção do seu discurso, assim os interlocutores empenham-se na produção do texto, são cooperativos, conegociam, coargumentam, de forma que suas produções não teriam sentido se analisadas separadamente. Dessa forma, “o locutor (...) não é o único responsável pela produção do seu discurso, (..) os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto.” (KOCH, 2006, p. 46).

Quanto à questão do planejamento e não planejamento do discurso, Ochs (1979, *apud* RODRIGUES, 1993) considera que há quatro níveis: falado não planejado, falado planejado, escrito não planejado, escrito planejado. No geral, a língua falada tende a um não planejamento, ou, ainda, é planejada localmente e, como esse discurso é resultado de uma interação, o planejamento e o próprio discurso se realizam em um eixo temporal de forma

concomitante. A ideia de não planejamento pode ser associada ao que Chafe (1979, *apud* RODRIGUES, 1993) denomina *fragmentação*, que pode ser entendida ao saber que a língua falada é produzida aos jatos, que são as unidades de ideia, com um contorno entonacional típico e limitadas por pausa, ou seja, quando falamos, produzimos uma unidade de ideia por vez, sendo que estas, na fala, tendem a ser menos longas e complexas que na escrita.

Castilho (1998) aponta três processos constitutivos da fala: a *ativação*, a *reativação* e a *desativação*. A construção por *ativação* é a seleção das palavras para a constituição do texto e suas unidades e das sentenças e sua estrutura, tendo uma representação fonológica. A construção por *reativação* é a volta ao que foi dito, por meio da retomada ou repetição de formas e/ou de conteúdo, exemplo disso é a estratégia de repetição¹. Por fim, a construção por *desativação* é a ruptura na elaboração do texto e da sentença, podendo ser exemplificada pela parentetização².

Koch (2006) ainda argumenta que pressões de ordem pragmática podem ocorrer, podendo se sobrepor às exigências da sintaxe. Isso acontece devido às necessidades da interação, por isso podem ser encontrados, no texto falado, falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases, que têm, na maioria das vezes, funções cognitivo-interacionais de grande relevância. Dessa forma, o texto falado possui uma estruturação que lhe é particular, estabelecida pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção, por meio das quais deve ser descrito e avaliado.

Dentre os diversos gêneros pelos quais a língua falada se manifesta, esta pesquisa trabalha com as elocuições formais, no caso, aulas de ensino superior, as quais geralmente constituem exemplos de interações assimétricas, pois, como afirma Koch (2006, p. 391), “o professor detém o poder da palavra e produz um discurso praticamente monólogo”, ou seja, nas elocuições formais não há possibilidade simétrica de troca de turno: o professor, na posse do turno, busca transpor os conteúdos de forma bastante coesa, munido, para tal, de estratégias de retextualização como a correção, a repetição, a paráfrase e a inserção parentética. Porém, nos momentos em que se apresentaram trocas de turnos no *corpus*, elas evidenciam-se por serem intervenções na forma de perguntas ou reiteraões.

Conforme Silva (2002), a produção textual realizada em salas de aula constitui-se como um gênero textual denominado *aula expositiva*, cuja estratégia didática tem como

¹ A estratégia de repetição representa parte do *corpus* da pesquisa e será explicada na seção 1.3.2.

² A estratégia de parentetização representa parte do *corpus* da pesquisa e será explicada na seção 1.3.1.

objetivo explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão. Acredita-se que esse gênero seja preparado com temas específicos, esperando uma centração tópica maior, embora isso nem sempre possa ocorrer. Além disso, acredita-se que a aula tenha sido preparada pensando no interlocutor (SILVA, 2002).

Silva (2002) destaca ainda que a produção da aula expositiva contempla as seguintes características: interação linguística; participação de, pelo menos, dois interactantes; recorrência de, ao menos, uma troca de falantes; concomitância temporal. Dessa forma, entende-se que a elocução formal é também característica da língua falada, produzida em contexto de assimetria, sendo uma produção caracterizada pelo controle hierárquico de turno e uma condição de contexto social de produção por falantes cultos.

De acordo com esse contexto, as estratégias de formulação fazem parte da construção do discurso e são fundamentais para que haja compreensão na interlocução. Há diversas estratégias usadas pelos falantes, e elas têm diferentes funções. A seguir, serão tratadas, especialmente, as estratégias de formulação que serão estudadas neste trabalho: a parentetização e a repetição.

1.3.1 Parentetização

De acordo com Jubran (2006), para o reconhecimento das inserções parentéticas, é necessário levar em conta um dos traços básicos do tópico discursivo, que é a *centração*, ou seja, “a propriedade de concentração da interação verbal em um determinado conjunto de referentes concernentes entre si” (JUBRAN, 2006, p. 302). Isso porque, conforme defende a autora, as inserções não são concernentes à construção tópica, por isso têm a natureza de desvio de tópico.

Galembeck e Storto (2014) acrescentam que os parênteses configuram a construção por desativação (descontinuação), ou seja, a ruptura na elaboração do texto e da sentença. Consoante os autores, além dos parênteses, outra forma mais “branda” de desativação é a digressão³.

Andrade (2001 *apud* FERREIRA E GALEMBECK, 2014) define digressão como “uma porção textual que não se acha diretamente relacionada com o segmento precedente, nem com o que lhe segue”, sendo, portanto, um novo tópico, uma nova centração. Isso se

³ Embora a ruptura na elaboração do texto e da sentença possa ser classificada como digressão ou como inserção parentética, neste trabalho, as duas formas serão tratadas como inserções parentéticas.

relaciona ao que afirma Jubran (2006), quanto ao reconhecimento de duas modalidades de inserção: a de maior extensão, que tem estatuto tópico, pois cria uma outra centração dentro do segmento tópico em que ocorre. Nesse caso, temos o tópico A (tópico B inserido) retorno ao tópico A; e a segunda, de menor extensão, que não constitui uma nova centração, pois não projeta nem desenvolve um outro tópico dentro do que estava em desenvolvimento. Dessa forma, há uma breve suspensão do tópico, com interrupção momentânea e retomada imediata. Assim, temos tópico A (suspensão momentânea do tópico A) continuidade do tópico A (JUBRAN, 2006).

Os exemplos⁴ do *corpus* do trabalho evidenciam essas duas modalidades de inserção:

(1)

.. isso é uma suspensão,
 .. uma poma::da,
 .. aqui a hipogló::s,
.. como eu dei exemplo pra/pra vocês,
 .. existem vários sólidos .. dispersos .. naquela base semi-sólida,

(2)

.. eu consigo adaptar as doses,
.. por isso que o amoxil que vocês compravam .. pra uns tomavam cinquenta ml,
.. outros vinte e cinco,
.. outros cem .. em cada dose.
.. consegue .. a .. FLExibilidade .. de dose.
.. enquanto as formas farmacêuticas sólidas não é possível.
.... okay?
 ... i::nsolubilidade de fármaco um outro fator,

Observa-se, no primeiro caso, que há uma unidade de ideia completamente independente em relação à unidade de ideia anterior, ou seja, um breve desvio de tópico. A unidade que foi interrompida pelo parêntese (*.. aqui a hipogló::s*) não tem sua estrutura sintática truncada. Já no segundo caso, observam-se várias unidades oracionais, o que favorece um corte sintático.

Conforme Jubran (2006), o primeiro critério identificador de inserções parentéticas é o desvio tópico, ou seja,

É preciso levar em conta que a definição de parênteses é relacional: sua caracterização como elemento encaixado e desviante só se ressalta por contraposição ao contexto (tópico discursivo) no qual ocorre. Dada essa inter-relação entre desvio e contexto, a análise da parentetização implica uma etapa inicial de delimitação do contexto (identificação do segmento tópico), para que se possa, em uma etapa

⁴ Nos exemplos deste trabalho, os trechos de inserções parentéticas e de repetições são representados em negrito e sublinhados.

seguinte, verificar a suspensão tópica operada pelo encaixe de parênteses no interior desse contexto. (JUBRAN, 2006, p. 305)

Os parênteses têm papel importante no estabelecimento da significação, de base informacional, sobre a qual se refere a centração do segmento-contexto (o tópico que foi desviado para se inserir os parênteses) pois promovem avaliações e comentários sobre o que está sendo dito, e/ou sobre como se diz, e/ou sobre a situação interativa e o evento comunicativo (JUBRAN, 2006). Assim, os parênteses constituem-se como uma estratégia do texto com funções pragmáticas, além do desvio de tópico. É possível observar isso por meio do exemplo (3) de uma aula de Geografia, em que os parênteses têm finalidade pragmática. Há alteração do tema dos enunciados para a primeira pessoa, quando o professor relata sua experiência a fim de demonstrar a veracidade do conteúdo que está expondo, no caso, de reafirmar para os alunos que os militantes têm terras.

(3)

.. o governo .. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária,

.. o INCRA compra a te::rra.

.. professor daí comprou dá a terra pro cara?

.. dá a terra para o pessoal viver .. nessa terra.

.. professo::r .. os militantes têm terras?

... os militantes têm terras.

.. fato importantíssimo,

.. eu já fui num assentamento,

.. eu já fui em um acampamento de sem terra,

.. professor é verdade,

..você parece mesmo com esses carinhas aí que invadem terras.

.. hã ... obrigado,

... hã,

.. mas eu fui,

.. fui uma vez ali na região de Paranacity,

.. Paranapoema,

.. vocês foram ali naquela região ali já?

.. andaram?

.. caminharam .. naquele lado ali?

.. só areia,

.. aquela coisa toda lá.

[comentários incompreensíveis dos alunos]

.. pessoal .. show de bola,

.. primeiro detalhe,

.. o que é acampamento?

.. o que é assentamento?

Quanto às marcas formais de inserção parentética, Jubran (2006) afirma que estas podem aparecer tanto no segmento parentético quanto no segmento-contexto⁵. No primeiro caso, as marcas são a ausência de conectores do tipo lógico, os quais poderiam estabelecer relações lógico-semânticas entre os parênteses e o segmento do qual fazem parte. Além disso, marcas prosódicas, como pausas e alterações na pronúncia dos parênteses, fazem parte da estruturação das inserções.

No segundo caso, podem ser verificadas marcas de ruptura momentânea do desenvolvimento do tópico discursivo, como pausas não preenchidas, pausas preenchidas por hesitações, suspensão de segmentos em processamento, interrupções com cortes sintáticos, dentre outros. Há também marcas de reintrodução do tópico discursivo, como pausas não preenchidas ou preenchidas por hesitações, uso de conectivos ou pronomes relativos que retomam a oração anterior aos parênteses, marcadores discursivos sequenciadores de tópico, dentre outros (JUBRAN, 2006).

Além das marcas formais, Jubran (2006) afirma que há fronteiras de ocorrência dos parênteses, em que se deve observar, primeiramente, sua segmentação em três partes: E1 (segmento anterior ao parêntese), E2 (o parêntese) e E3 (segmento posterior ao parêntese, que dá continuidade a E1). As fronteiras em que se interpolam as inserções parentéticas podem ser entre constituintes de frase, no limite entre duas unidades frasais, entre a primeira e segunda parte de pares adjacentes e entre segmentos textuais, como estruturas anacolíticas.

Quando os parênteses ocorrem entre constituintes de frase, há uma continuidade sintática entre E1 e E3, o que garante a coesão entre essas partes e marca, em contrapartida, o caráter parentético de E2. Segue um exemplo desse tipo de ocorrência:

(4)

.. que essa prime::ira vida da Terra .. chegou aqui .. através do espaço .. pelo espaço,
 .. veio lá do espaço.
 .. essa teoria pessoal .. nos últimos a::nos,
.. nos anos que eu digo assim .. lá:: no meio década de/de/do sécu/do século passa::do,
 ... ela .. tava bem já .. bem esquecida,
 .. e a:: outra teoria já tava bem .. aceita.

Os parênteses, nesse caso, são inseridos entre partes que se completam sintaticamente, ou seja, entre o SN (*essa teoria*) e seu SV (*tava...*) e, caso fossem retirados, não afetariam na coesão do texto.

Há duas situações que evidenciam os parênteses entre duas unidades frasais. Na primeira situação, as unidades são formadas por uma frase complexa, e a segunda delas é

⁵ Considera-se segmento contexto a unidade anterior e a unidade posterior ao parêntese (no caso, segmento parentético).

introduzida por meio de conectivo ou pronome relativo que assinala o vínculo sintático entre E1 e E3, conforme o exemplo (5), de uma aula de Psicologia em que a professora insere uma informação sobre o título, assunto que está em E1, e depois o retoma em E3 por meio do pronome relativo “que”. Além disso, o conectivo “mas” assegura a coesão entre a inserção parentética e o segmento anterior:

(5)

.. então vocês deverão dar um título para essa tabela.

... eu não vou falar aqui o título né.

.. mas vocês deverão dar o título a ela.

... que é referente ao que está sendo apresentado na tabela .. tá.

Na segunda, o parêntese posiciona-se entre unidades conectadas não sintaticamente, mas sim topicamente. As marcas operam, portanto, no plano textual, tendo sua continuidade assinalada por marcadores discursivos (exemplo 6) ou por estratégias de construção do texto, neste caso, por uma repetição (exemplo 7):

(6)

.. NÃO .. eles vieram ju::nto com .. asteró::ides,

.. meteorio/me/meteo/meteo::ros .. que caíram na Terra.

.. e aí tem até uma/uma figura aqui representando,

.. não dá pra ver,

.. mas tem um meteorito aqui com várias .. bactérias ali grudadas.

Observa-se, no exemplo (6), da aula de Biologia, que o professor utiliza o marcador discursivo “mas” em E3 para ressaltar e retomar o fato de que existe, na figura, um meteorito com várias bactérias, ainda que, como colocado nos parênteses, não seja possível visualizá-lo.

(7)

.... por que que nós vamos utilizar suspensões?

.. esse material tem no e-mail de vocês viu?

.. por que que nós vamos uSAR suspensões?

.. quais são os fato::res .. que justifi::cam .. a utilização das suspensões?

No caso do exemplo (7), da aula de Farmácia, os parênteses ocorrem entre a estratégia de repetição, que está em E1 e E3.

Quando se manifestam entre a primeira e a segunda parte de pares adjacentes, as inserções parentéticas podem aparecer nos pares do tipo pergunta-resposta, intermediando os dois constituintes.⁶

(8)

⁶ Não houve essa ocorrência em nosso *corpus*, portanto o exemplo foi retirado de Jubran (2006, p. 315).

Doc. – (P) o que mais chama atenção por exemplo quando a senhora olha para o filme assim a não ser as cenas e o conteúdo o que mais impressiona a senhora? ...

Inf. – **não sei o que responder o que mais me impressiona? ... ah nem sei ...** (R) BOM eu acho que para mulher o que mais chama atenção são as cenas lindas os locais que passam o mais a roupa né? ... eu acho que mais é a roupa maquiagem cabelo.

Observa-se, em (8), que a pergunta feita pelo Documentador introduz um novo tópico. A resposta, que é dada em E3 pelo Informante, representa o desenvolvimento desse tópico, após o parêntese realizado em E2. Esse fato fica evidente no exemplo em que o marcador discursivo “bom” indica o início da resposta após a inserção.

Por fim, quando as inserções parentéticas apresentam-se entre segmentos textuais com estruturas anacolúpticas, há um corte sintático entre E1 e E3. Isso ocorre, normalmente, quando o parêntese configura uma estratégia de construção do texto, como a paráfrase, quando há um marcador discursivo, quando há repetição de elementos presentes em E1 e quando há a coocorrência de marcador de sequencialidade tópica e repetição. No caso do exemplo (9), os parênteses produzem um corte sintático no verbo falar, no final de E1, que é retomado por meio de uma repetição dos mesmos segmentos, em E3, “o senhor poderia falar”:

(9)

Doc. – olhe o *senhor poderia falar* **já que trabalha no sindicato do:s comercia::rios na qualidade de: dentista ...** o *senhor poderia falar* quais os serviços que o sindicato presta aos se::us

Inf. – segurados né?

Jubran (2006) destaca, ainda, que podem ser processadas relações anafóricas entre E1-E2-E3, sendo duas situações específicas. A primeira acontece com a anáfora em E3, quando há referência a uma informação que se encontra em E1, e nunca em E2:

(10)

Inf. – o ser e o dever ser na realidade social ... eles se: ah... complementam andam juntos... o ser e o dever ser ou seja o mundo real e o mundo ideal... ou irreal **eu num num.... como vocês queiram chamar...** *esses dois* vi:vem... lado a lado na realidade social ...

No exemplo (10)⁷, a expressão “esses dois”, em E3, faz remissão a “o mundo real e o mundo ideal”, sintagmas encontrados no limite final de E1.

A segunda situação de anáfora acontece em E2, quando o elemento anafórico faz remissão ao que está em E1, como no exemplo (11), em que o pronome relativo “que”, presente no início de E2, faz remissão à “observação”, que se encontra em E1.

⁷ Exemplo retirado de Jubran (2006, p. 317).

(11)

.. PESSOAL uma observação bacana legal
.. **que nós necessariamente devemos fazer**
 .. é o seguinte,

Jubran (2006) defende que os parênteses podem ser classificados em graus e podem se correlacionar do seguinte modo:

- a) de um lado, os parênteses são menos desviantes do tópico discursivo quando pendem mais para o conteúdo dos enunciados de relevância tópica, esclarecendo-os, exemplificando-os, sem deixar de sinalizar demandas pragmáticas para a sua ocorrência. Nesses casos de uma orientação mais pronunciada dos parênteses para o tópico em proeminência no texto, decresce a manifestação explícita das circunstâncias situacionais da interlocução;
- b) por outro lado, os parênteses são mais desviantes do tópico quando apresentam uma tendência mais acentuada para focalizarem o processo de enunciação, bem como circunstâncias da situação de comunicação, sem que, com isso, sejam anuladas as suas implicações no desenvolvimento do tópico ou na realização do ato comunicativo. Equivale a dizer que, quando quebram o fluxo temático para, no limite, enfocarem predominantemente o ato enunciativo, os parênteses mesmo assim repercutem no texto, por estarem indicando o espaço discursivo no qual se ancoram as significações textuais, ou mesmo por estarem perspectivando condições enunciativas necessárias à própria existência do evento comunicativo e, conseqüentemente, do texto. Nesses casos de maior incidência das condições enunciativas no texto, é menor a orientação dos parênteses para os elementos de centração tópica. (JUBRAN, 2006, p. 325)

Dessa forma, Jubran (2006) estabelece um contínuo entre quatro classes de parênteses, tomando como critério o foco sobre o qual atingem predominantemente os fatos de parentetização. São, portanto, as classes:

- (a): parênteses focalizadores da elaboração tópica do texto;
- (b): parênteses com foco no locutor;
- (c): parênteses com foco no interlocutor;
- (d): parênteses focalizadores do ato comunicativo. (JUBRAN, 2006, p. 326)

Assim, a classe (a) representa a maior proximidade do tópico discursivo e menor explicitação verbal do pragmático no texto, passando pelas classes intermediárias (b e c), nas quais se acentua a presença do locutor e do interlocutor, até chegar ao afastamento máximo do tópico (classe d).

Quando os parênteses são *focalizadores na elaboração tópica*, suas funções são de esclarecimento, analogias, exemplificações, justificativas, ressalvas etc. Nesse caso, é menos operacional o critério de desvio de tópico, pois a inserção parentética guarda uma

proximidade com o tópico discursivo em desenvolvimento. Observa-se essa função no exemplo (12), em que o professor de Biologia utiliza os parênteses para inserir um exemplo sobre o conteúdo da aula, no caso, as características físicas que são adquiridas pelos descendentes dos animais:

(12)

.. então esses/essas características corporais adquiridas pelo uso ou .. pelo desuso não são transmitidas .. para os seus descendentes.

... quer ver um exemplo .. que até HOje tem gente que me vem .. perguntar?

.. quando mocha o boi,

.. é mocha que fala né?

Quando os parênteses têm *foco no locutor*, introjetam o falante no texto, focalizando representações suas a respeito de seu papel discursivo, podendo manifestar o envolvimento do falante com o assunto ou situações de egoenvolvimento. O exemplo (13) evidencia o professor de Biologia reconhecendo seu desconhecimento do assunto, no caso, o nome do poema. Esse reconhecimento se dá pois o professor não julga necessário citar o nome desse poema para que os alunos entendam, de fato, o que é mais importante no tópico em questão. Percebe-se que esse tipo de parênteses incide sobre o locutor (“não lembro”) e também sobre o assunto (“nome do poema”):

(13)

.. Francesco Redi olha que interessante .. ele tava fazendo um poema .. éh::.. egípcio,

.. e eu não lembro o nome do poema agora,

.. só que lá no poema dizi::a .. mais ou menos assim,

.. que o rei pedia pra que conservassem o seu corpo

Quando se tem os parênteses com *foco no interlocutor*, estes materializam a presença do interlocutor no texto falado e fazem referência a condições enunciativas do discurso que garantem a possibilidade de intercâmbio verbal. Como nas aulas geralmente há pouca troca de turno, isso acontece quando o professor utiliza os marcadores “meta-pedagógicos”⁸, ou quando faz perguntas retóricas, como no exemplo (14), da aula de Biologia:

(14)

.. formada a partir desse processo de evolução química.

.. meu Deus .. mas que doido,

.. COMO que isso acontece?

.. i::sso só foi possível .. pela .. éh::/ .. pelas características da terra primitiva onde deu-se origem da vida

⁸ Os marcadores “meta-pedagógicos” serão explicados e exemplificados na seção 2.1.

Por fim, os parênteses *focalizadores do ato comunicativo* promovem um grau máximo de desvio tópico, uma vez que colocam em primeiro plano a própria situação de interação verbal. No caso do exemplo (15), da aula de Psicologia, observam-se os parênteses utilizados para o estabelecimento de condições para a realização ou prosseguimento do ato comunicativo, em que a professora decide inserir, no momento do ato comunicativo, uma página como orientação para os alunos prepararem seus relatórios:

(15)

.. então na página três .. tem a prática u::m .. e dois .. tá?
 ... e:: o tratame::nto **.. deixa eu por essa página aqui,**
 .. porque tem que ver o texto primeiro da prática que vocês já viram,

Portanto, fica evidente que a parentetização é uma estratégia que ocorre na fala, com configurações e funções específicas dessa modalidade, pois estão relacionadas com as diferentes circunstâncias de seu processamento. Além disso, evidencia-se a importância e a relevância de suas funções textual-interativas, o que torna a parentetização uma estratégia muito produtiva em textos falados, a fim de fornecer esclarecimentos relevantes para a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores e marcar a presença dos interlocutores no processo interacional.

1.3.2 Repetição

De acordo com Marcuschi (2006), a repetição não é apenas um descontinuador textual, mas uma estratégia de construção do texto falado e condução do tópico discursivo, não sendo, portanto, apenas um ato tautológico, pois expressa algo novo. Há uma grande diferença entre repetir um elemento linguístico e repetir um mesmo conteúdo.

(16)

.. ó o imposto do feijÃO,
.. cortei,
.. cortei,
.. cortei,
.. corte::i hein.

No exemplo (16), o professor de Geografia utiliza a repetição da forma verbal “cortei” com o intuito de intensificar aos alunos como o imposto do feijão foi reduzido, ou seja, não é apenas uma mera repetição do verbo, e sim a repetição de algo que se pretende transmitir ao interlocutor de forma que este entenda claramente o tópico em questão.

Marcuschi (2006) afirma que, funcionalmente, a repetição é a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no espaço de um mesmo evento

comunicativo. Nesse sentido, o autor define alguns termos: *segmento textual*, que constitui qualquer produção linguística de um texto oral, podendo ser fonológico, uma unidade lexical, um sintagma ou uma oração; *idêntico*, termo que se refere a uma repetição em que o segmento é realizado sem variação em sua relação com a primeira entrada; *semelhante*, o termo que aponta para a produção de um segmento com variação no item lexical ou na estrutura; *evento comunicativo*, uma unidade de interação (MARCUSCHI, 2006).

A primeira entrada do segmento discursivo que será repetido posteriormente é designada como *matriz*, a qual se caracteriza por atuar como base para a projeção do outro segmento que será construído à sua semelhança ou identidade, ou seja, a *repetição*. Assim, a matriz pode condicionar a repetição em vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico ou pragmático (MARCUSCHI, 2006).

Quanto à produção, Marcuschi (2006) afirma que as repetições podem ser *autorrepetições*, em que o próprio falante a produz em sua fala, ou *heterorrepetições*, em que o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor, sendo estas menos frequentes. Quanto à distribuição, as repetições podem ser adjacentes ou estarem distantes de sua matriz. Além disso, os segmentos podem ser repetidos integralmente ou com variação. Do ponto de vista da categoria linguística do segmento repetido, podem-se ter repetições fonológicas, repetições de morfemas, repetições de itens lexicais, repetições de construções suboracionais, repetições de construções oracionais (MARCUSCHI, 2006).

O exemplo (17) evidencia a repetição de morfemas que indicam o tempo pretérito perfeito dos verbos “andaram” e “caminharam”. Essa repetição atua com a função de temporalização e podem, algumas vezes, aspectualizar a argumentação situada em tempos contrastantes, que diferenciam a natureza das ações praticadas.

(17)
 .. vocês foram ali naquela região ali já?
 .. **andaram?**
 .. **caminharam** .. naquele lado ali?
 .. só areia,
 .. aquela coisa toda lá.

A repetição de item lexical geralmente ocorre com nomes e verbos e pode ter diversas funções, dentre elas, como no exemplo (18), de caracterizar a constituição de um tópico, além de produzir a coesividade.

(18)
 .. já falei pra vocês da vaca louca .. num falei?
 .. falei lá que lá na Europa pegaram o **boizinho**,
 .. trituraram o **boizinho**,
 .. e deram o **boizinho** prum outro **boizinho** comer,

.. e pra vaca comer?

No exemplo (19), observa-se a repetição de construção subordinada, a qual reproduz constituintes oracionais dos mais diversos tipos, podendo ser mesmo orações reduzidas ou com muitas elisões. É possível observar a repetição de “devido” em orações diferentes, mas que seguem uma ordem.

(19)

.. então as migrações aconteceram **devido** a quê pessoal?
.. devido aos ciclos e-co-nômicos.
 .. belezinha?
 ... tranquilo?

Por fim, exemplifica-se, em (20), a repetição de construções oracionais. No caso da aula de Geografia, observa-se a locução verbal “vai andando” usada pelo professor para indicar o crescimento e/ou o desenvolvimento das capitânicas hereditárias:

(20)

.. olha onde aconteceu a maioria dos problemas de terra do Brasil,
 .. aqui,
 .. capitânicas hereditárias.
 .. e aí o negócio **vai andando**,
.. vai andando,
.. vai andando,
.. vai andando,
 .. começam a vir os imigrantes,
 .. chegam no Brasil,

Quanto às funções das repetições, estas atuam em vários aspectos da formulação textual-discursiva, conforme aponta Marcuschi (2006):

- a) no plano da *coesividade*, abarcando a sequencialização propriamente, a referenciação, a expansão oracional, a parentetização e o enquadramento funcional;
- b) no plano da *compreensão*, fortalecendo a intensificação e o esclarecimento;
- c) no plano da *continuidade tópica*, propiciando a amarração, introdução, reintrodução, delimitação do tópico;
- d) no plano da *argumentatividade*, possibilitando a reafirmação, contraste, contestação;
- e) finalmente, no plano da *interatividade*, colaborando na monitoração da tomada de turno, ratificação do papel de ouvinte, incorporação de opinião (MARCUSCHI, 2006, p. 232).

Quanto à *coesividade*, é possível observar, no exemplo (21), que a repetição foi utilizada pelo professor de Matemática a fim de se obter uma coesão sequencial, em forma de listagem, na qual ele elenca vários itens de que os alunos não precisam. É possível observar,

ainda, que se mantém o paralelismo sintático entre as orações, mudando-se apenas seus complementos:

(21)

.. o cara pega e bota a integral onde ele quer e faz tudo que ele quer do jeito que ele quer,
 .. então **não precisa de** teoria,
.. num precisa de matemática,
.. num precisa de estudar,
.. num precisa de DIPLOMA,
.. num precisa de engenheiro,
.. não precisa de nada.
 .. se é pra ele fazer o que ele quer.

Fávero (2009) acrescenta que a coesão recorrencial também pode ser articulada por meio da estratégia de repetição. De acordo com a autora, “apesar de haver retomada de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo informacional caminha, progride; tem, então, por função levar adiante o discurso” (FÁVERO, 2009, p. 26). Dentre os casos de coesão recorrencial, a recorrência de termos e o paralelismo (recorrência de estruturas, como no exemplo 21), estão presentes no *corpus* de repetição.

Outra função importante da repetição é a de promover e facilitar a *compreensão*. O exemplo (22) expõe essa função por meio de uma intensificação que o professor de Geografia transpõe por meio da alternância de “bebe água” e “come ração” para demonstrar aos alunos como se dá o processo de engorda do gado:

(22)

.. de um lado tem água,
 .. do outro lado tem ração.
 .. o gado vai,
.. bebe água,
.. come ração,
.. bebe água,
.. come ração,

Quando se pretende introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar o tópico em evidência, a repetição é utilizada com a função de *continuidade tópica*, como se observa no exemplo (23), da aula de Matemática, em que o professor usa a repetição para inserir um novo tópico referente à forma correta de se resolver o exercício:

(23)

.. muita gente.. pegou e fez isso aqui ó .. né,
 .. e resolveu essa integral por logaritmo,
.. está correto,
 .. e depois usou frações parciais nessas daqui,
.. está correto TAMBÉM .. né,
 .. vai trabalhar mais.

Quando servem para a *argumentatividade*, as repetições são observadas, sobretudo, em forma de orações, assim servem para reafirmar, contrastar ou contestar argumentos. No caso do exemplo (24), o professor de Geografia utiliza essa estratégia em uma pergunta retórica (o que é muito comum no *corpus*) a fim de reafirmar uma informação que possivelmente os alunos poderiam se questionar depois e, assim, já demonstrar a veracidade do conteúdo exposto:

(24)
 .. e um detalhe que vocês não podem esquecer jamais,
 .. transgênicos .. tem **pontos positivos e tem pontos negativos.**
 .. professor **negativos e positivos?** [escreve no quadro]
 .. exato.

Por fim, a repetição pode operar no plano da *interatividade* quando se pretende expressar opinião pessoal, monitorar a tomada de turno, ratificar o papel do ouvinte, mostrar polidez etc. No exemplo (25)⁹, a locutora (L2) expressa sua opinião sobre as condições psicológicas dos indivíduos diante do desemprego. Quando L1 toma a palavra, inicia seu turno com modalizadores de atenuação (*eu às vezes / digamos*), para expressar sua divergência, porém utiliza a mesma estrutura de base de L2 em seu início de turno, evidenciando, também, a função de tomada de turno:

(25)
 L2 – é mas aí:: é o tal negócio **eu não me preocupo muito com a média ...**
 pra mim interessa::: o:: indivíduo né? Salvação individual [...]
 L1 – **é eu às vezes me preocupo com ... digamos com a média** pelo seguinte...
 eu me preocupo com o que eu estou contribuindo com o bem da média ou não

É possível constatar, portanto, que a repetição é uma estratégia de processamento regular e sistemática, que está entre as estratégias básicas de formulação da fala, dessa forma, reflete as condições de produção ligadas ao tempo real. Além disso, a repetição mostra-se como uma estratégia de grande valor para o processo textual-interativo, contribuindo para o processo informacional e para a preservação da funcionalidade comunicativa.

⁹ Conforme será exposto na sessão 3.2.1, no *corpus* desta pesquisa não foi encontrada ocorrência repetição produzida pelos alunos (heterorrepetição), portanto o exemplo é retirado de Marcuschi (2006, p. 250).

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, dividido em duas seções, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A primeira parte trata da coleta e da seleção do *corpus*. Na segunda seção, expõe-se a elaboração dos diagramas das análises.

2.1 Seleção do *corpus* de pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é formado por cinco elocuições formais¹⁰ de aproximadamente oitenta minutos cada, as quais pertencem ao Funcpar¹¹ (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná). Esse grupo tem como objetivo promover discussões a respeito de tópicos relacionados à descrição linguística e ao ensino de gramática com base no modelo teórico do Funcionalismo, corrente linguística que privilegia a língua em uso e a reflexão sobre a língua.

Os informantes da pesquisa são professores universitários e do Ensino Médio de Maringá (PR) que nasceram na cidade ou residem nela há mais de dez anos. As gravações foram feitas durante aulas, motivo pelo qual se espera algum grau de formalidade nos textos. Outras características que devem ser destacadas nesses textos são os papéis e a posse de turno fixados previamente (KOCH, SOUZA e SILVA, 1996). Dessa forma, há poucas marcas de interação, pois o professor geralmente detém o turno de fala e responde a perguntas feitas pelos alunos.

A escolha desse gênero para compor o *corpus* do trabalho justifica-se pela recorrência das estratégias de parentetização e de repetição, as quais o professor utiliza para atingir seu objetivo, comprovando as diversas funções que essas estratégias podem desempenhar.

As elocuições formais têm um início bem marcado com a apresentação de seus objetivos, bem como um encerramento no qual os objetivos da aula seguinte são antecipados, conforme se observa nos exemplos (26) e (27), em que o professor retoma a aula anterior como forma de contextualizar o assunto no universo comum partilhado pelos interlocutores:

(26)

bom na AUla passada né:: nós fizemos o experimento determinação do nível operante e treino ao bebedouro .. certo?

e:: aí vo::cês éh:: ... vocês registraram naquela folha de registro os/ o que:: vocês obserVARAM ... né,
 ... então os dados foram coleTADOS .. a respeito do experimento que foi realizado né,
 ... entÃO HOje nós vamos/ eu vou estar passando para vocês ... éh:: o relatório que vai ter que ser FEItO,
 ... é o trabalho que vocês vão ter que fazer agora com os dados que foram coletados .. tá?

¹⁰ As aulas são das disciplinas de Biologia, Farmácia, Geografia, Matemática e Psicologia.

¹¹ Site do Funcpar: <http://www.dle.uem.br/funcpar/index.html>

(27)

.. e pra isso .. é .. PRIMordial nós estudarmos o comportame::nto bioló::gico .. da suspensão.
 .. a re::ologia da suspensão.
 ... o que é isso?
 .. nós vamos deixar pro próximo capítulo,
.. pra próxima aula tá?
 ah:: gente eu tava esquecendo,
 .. óh:: .. presta atenção só um pouquinho.
 .. as suspensões .. eu mandei pra vocês por e-mail .. os slides.
 .. aqui tem .. o roteiro da aula o programa da aula,
 .. e tem xerox,
 .. são quatro cinco .. capítulos .. de livros modernos sobre suspensões.

Ademais, podem ser encontrados marcadores “meta-pedagógicos” como “*certo?*” e “*já sabe né*”, que constituem marcadores de busca de aprovação discursiva e fazem referência ao saber já internalizado pelos alunos ou pela audiência, como nos exemplos (28) e

(29):

(28)

.. observe que isso aqui é o PRODUTO,
 .. então tem que usar a fórmula da derivada do produto,
 .. então presta atenção como eu vou fazer,
 .. eu vou deriva PRIME::IRO o co-seno.
... certo?

(29)

.. então .. se:: não simplificar,
.. já sabe né,
 .. errar em conta .. né::?

A transcrição do *corpus* foi feita alfabeticamente, seguindo um padrão baseado nas normas do projeto NURC (PRETI, 1993: 11-12) com algumas adaptações¹². Os textos foram segmentados em unidades de entonação. Essas unidades de entonação, segundo Chafe (1987), são uma série de breves jorros que expressam a informação que está sendo focalizada pela consciência no momento da enunciação, pois a fala espontânea não é produzida em um fluxo contínuo. Três critérios são propostos por Chafe para a identificação dessas unidades:

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

A seguir, podem-se observar no exemplo (30) dessas unidades de informação:

¹² As adaptações estão expostas no Anexo A, no final do trabalho.

(30)

... .. eu corrijo a prova po::r QUESTÃO,
.. então eu corrigi a primeira questão de todo mundo.

É possível observar que as duas unidades iniciam-se por pausa e têm uma estrutura básica de oração. A primeira possui uma curva entonacional estável marcada pela vírgula; já a segunda tem entonação descendente, marcada pelo ponto final, típico de final de oração.

Chafe (1987) ainda faz duas importantes observações sobre a identificação das unidades. Primeiramente, nem sempre os três critérios aparecerão simultaneamente em cada unidade. Além disso, nenhum dos três critérios é suficiente para identificar uma unidade, pois não se deve esperar que um fenômeno cognitivo se manifeste mecanicamente por meio de fenômenos linguísticos.

Por fim, conforme o objetivo da pesquisa exposto, as unidades utilizadas para a análise são aquelas que evidenciam as estratégias de repetição e de parentetização, as quais foram anotadas seguindo os pressupostos teóricos expostos no primeiro capítulo.

2.2 Elaboração dos diagramas utilizados na análise de dados

Os diagramas arbóreos, que representam graficamente as relações retóricas, foram elaborados por meio do programa RSTTool, versão 3.11, de Mick O'Donnel, disponível para *download* no *site* www.wagsoft.com. O programa foi desenvolvido especialmente com a finalidade de facilitar a diagramação da estrutura retórica de textos. São criadas duas listas de relações, as multinucleares e as do tipo núcleo-satélite. Dessa forma, o texto é segmentado para, posteriormente, o diagrama ser elaborado. Após isso, traçam-se os esquemas que representam os tipos de relações entre as porções de texto, designando-se, em seguida, as relações.

Assim, o trabalho de elaboração dos diagramas seguiu as seguintes etapas:

- 1) **Segmentação:** o texto é salvo em formato *.txt* e importado para o programa. Após isso, há a delimitação das unidades que representam a estratégia de parentetização.

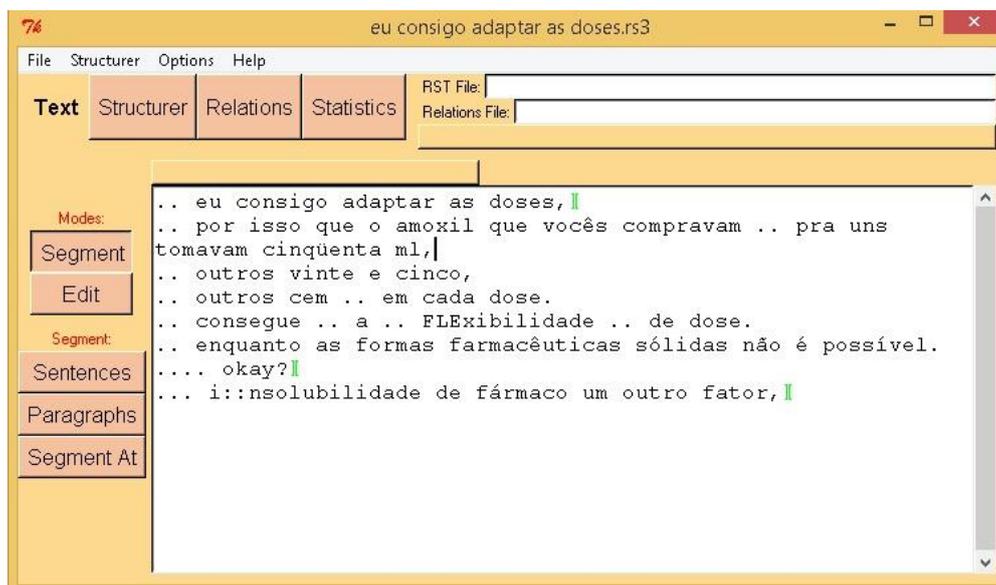


Figura 2.2.1 - Segmentação do texto

Fonte: autora

- 2) **Estruturação do texto para a anotação das relações retóricas:** nessa interface, as porções de texto são estruturadas de maneira que a análise possa ser iniciada e suas respectivas relações retóricas sejam anotadas.

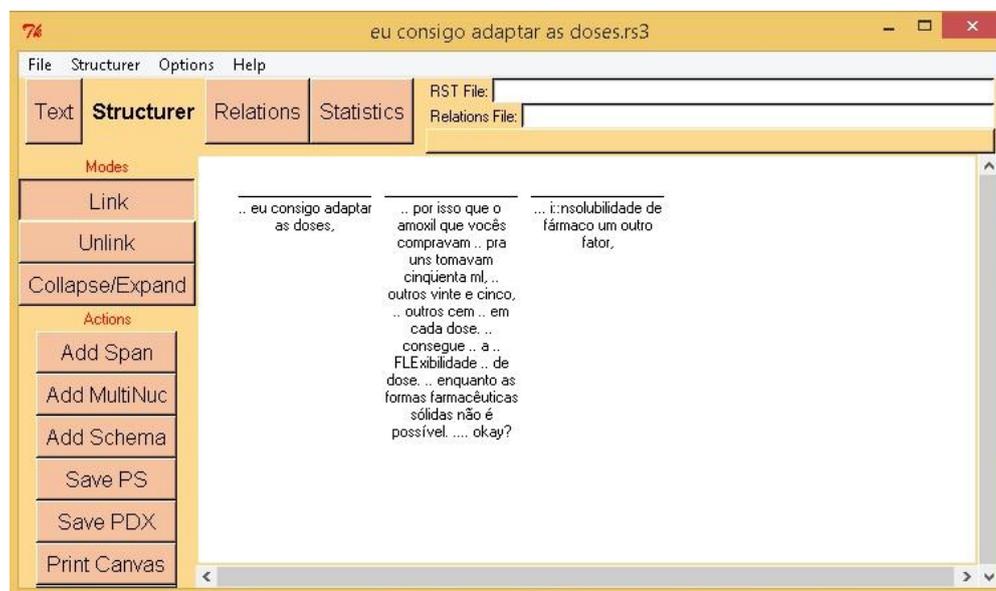


Figura 2.2.2 - Estruturação do texto

Fonte: autora

- 3) **Análise e anotação das relações retóricas:** finalmente, uma porção de texto é ligada à outra e seleciona-se a relação retórica que se estabelece entre ambas. É importante ressaltar que essa análise não é feita automaticamente pelo programa.

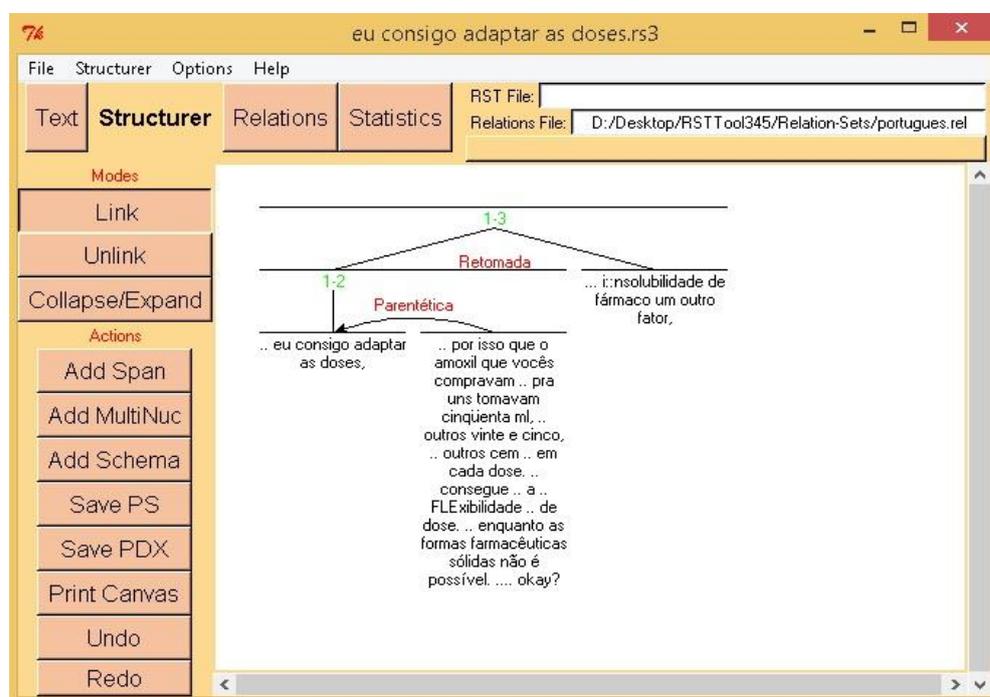


Figura 2.2.3 - Anotação das relações retóricas

Fonte: autora

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, dividido em duas seções, serão expostas as análises dos dados que compõem o *corpus* do trabalho. Primeiramente, a análise incidirá sobre a estratégia de parentetização, cujos parâmetros são marcas formais (ausência ou presença), classes/funções dos parênteses e relações retóricas sinalizadas pela parentetização. Em seguida, a estratégia de repetição será investigada utilizando como parâmetros a produção (autorrepetição ou heterorrepetição), a distribuição (adjacente ou distante), a construção (integral ou com variações), as funções textual-discursivas e as relações retóricas sinalizadas pela repetição.

3.1 Parentetização

Foram contabilizadas, no total, 570 ocorrências da estratégia de parentetização nas cinco aulas que compõem o *corpus* da pesquisa. Como já exposto anteriormente, essa estratégia pode apresentar diversas características, dentre as quais serão focalizados os aspectos a seguir.

3.1.1 Marcas formais de inserção parentética

As marcas formais da inserção parentética podem ocorrer tanto no segmento parentético (os parênteses em si) quanto no segmento-contexto (parte que antecede ou que sucede os parênteses).

Quando ocorrem no segmento parentético, pode-se identificar a presença ou a ausência de marcadores discursivos ou conectores que podem estabelecer relações entre os parênteses e o segmento em que se encaixam. A seguir, observa-se, no exemplo (31), a ausência de qualquer marca delimitando o início dos parênteses:

(31)

.. fases líquidas .. emulsões,

.. se você tem fase sólida e fase líquida e semi-sólida,

.. suspensão.

.. as emulsões vocês vão começar a ver daqui a duas aulas.

.. HOje e aula que vem vocês vão estudar as suspensões.

.. entenderam?

.. e os sistemas complexos?

.. nos sistemas complexos .. eu posso ter .. duas ou mais fa::ses onde .. eu tenho o li::quido,

Já no exemplo (32), ocorre a manifestação de marcador discursivo introduzindo o segmento parentético, no caso o “*então*”, que não estabelece conexões lógico-semânticas entre o enunciado anterior ao parêntese e o próprio parêntese, criando, portanto, um desvio de

tópico. Outros marcadores encontrados no *corpus* são “por exemplo” (exemplo 33) e “ou seja” (exemplo 34):

(32)

.. e que essa característica nova que ela adquiriu .. era possível .. transmitir para .. os descendentes.

.. então duas/ dois pontos,

.. lei do uso/desuso/ .. do uso e desuso,

.. uso de determinadas partes do corpo do organismo .. faz com que .. essas partes se desenvolvam,

(33)

.. tal substância/ *por exemplo* o **AS-PAR-TA-ME,**

.. sabe .. o aspartame que tem na Coca Zero,

.. Coca Light,

.. e os adoçantes Zero Cal que a gente conhece por aí?

... ele é.. altamente mutagênico,

... causa/o acúmulo dele tá causando mutações no DNA,

... e aí pode gerar .. câncer,

Em (33), o marcador discursivo “por exemplo” introduz a inserção parentética com função de exemplificação. Já em (34), percebe-se o marcador “ou seja”, introduzindo a inserção parentética com função de esclarecimento.

(34)

.. o que que vai acontecer?

.. a suspensão farmacêutica adequada .. deve ser de fácil .. re-suspensão,

.. ou seja o sedimento não deve se apresentar rígido e in-dis-per-sível,

.. ou seja .. por que que vocês estão sentados nas cadeiras,

.. não estão flutuando aqui no ar?

.. tem a gravidade,

.. toda partícula tende a .. sedimentar,

.. hoje ou daqui mil anos a partícula vai sedimentar.

Ainda foi possível encontrar, no *corpus*, algumas ocorrências – menos frequentes – de marcadores discursivos tanto no início dos parênteses quanto no segmento contexto, conforme exemplificado em (35) com o “então”:

(35)

.. ou m ao cubo .. menos três m ao quadrado .. mais três m menos um .. é que é igual a zero.

.. bom .. aí as raízes,

.. então/ tem um segredinho na hora de escrever as raízes,

.. não tem?

.. qual é o segredinho?

.. primeiro dá a .. solução complementar,

.. que eram quem?

.. um um e um,

.. e da:: .. dessa outra equação aqui qual é a raiz?

.. um também.

.. certo?

.. então agora vamos escrever aqui.

.. a solução .. correspondente ... a essas raízes .. é dada por/

.. então vai ficar aqui .. c um elevado a x .. mais c dois .. né,

No quadro a seguir, apresenta-se a frequência de ocorrência da parentetização conforme suas marcas formais:

	N	%
Marcador discursivo “então”	18	3,15
Marcador discursivo “por exemplo”	02	0,35
Marcador discursivo “ou seja”	01	0,17
Ausência de sinalização	549	96,3
Total	570	100

Quadro 3.1.1.1 – Marcas formais da inserção parentética

Fonte: autora

3.1.2 Classes/funções dos parênteses

Conforme já exposto na seção 1.3.1, os parênteses podem operar em quatro classes e, por isso, têm funções textual-interativas diferentes de acordo com seu foco.

A classe (a) é responsável pelo *foco na elaboração tópica* e tem como funções: exemplificação (exemplo 36), esclarecimento (exemplo 37), ressalva (exemplo 38), retoque e correção (exemplo 39), explicitação do significado de palavras (exemplo 40), verbalização da atividade formulativa (exemplo 41), marcação de subdivisão de um quadro tópico (exemplo 42) e marcação de retomada de tópico (exemplo 43):

(36)

.. e obter então sistemas homogêneos e sistemas heterogêneos.

.. então nós teremos sistemas .. homogêneos,

.. por exemplo soluções,

.. e heterogê:neos,

Conforme ilustra o exemplo (36), os parênteses exemplificadores introduzem dados comprovadores do que está sendo dito (no caso, as “soluções”). Isso aponta também o envolvimento do professor com o que está sendo dito, ou seja, que ele se baseia na evidencialidade de exemplos, o que gera uma maior confiabilidade no conhecimento e leva à aceitação do conteúdo pelos alunos.

(37)

.. ele tá fazendo uma liosfe::ra .. uma bioissorção .. tá?

.. não é uma absorção reter na superfície?

.. é que no caso é uma bioissorção

.. depende então da molhabilidade do ângulo de contato,

.. forma-se então uma capa de solvato ali uma liosfe::ra,

O exemplo (37), de parênteses de esclarecimento, detalha dados expostos no enunciado anterior (no caso, esclarece que “absorção reter na superfície” é uma “biossorção”). Isso atende à clareza do texto, o que colabora para o entendimento do conteúdo em questão.

(38)

.. só que .. nesta .. nesta fórmula .. tem uma situação ideal,
 .. OU .. as partículas .. são perfeitamente esféricas,
 .. lisinhas sem porosidade nenhuma.
.. acontece que nem sempre isso acontece,
.. isso ocorre,
 .. as partículas são irregula::res,
 .. ou as partículas são esféricas,
 .. e ainda são poro::sas mais ou menos.

No exemplo (38), há o parêntese com função de ressalva, em que se insere uma observação sobre a abrangência referencial do que está sendo dito. No caso, o professor, ao falar sobre as características das partículas (lisas, sem porosidade), interrompe o tópico e faz a observação de que isso não é geral, que pode haver caso de exceções.

(39)

.. normalmente maiores que zero/ é::: mi/ micrômetros,
 .. [desculpa],
 .. normalmente maiores que zero micrômetro .. nós chamamos de suspensõ::es de emulsõ::es

Quando os parênteses têm função de correção ou retoque, como no exemplo (39), há uma reformulação parcial ou total do enunciado que é interrompido. No caso, o professor reformula a informação, anulando parte do enunciado “maiores que zero é micrômetro” para “maiores que zero micrômetro”, pois percebe que a presença da forma verbal pode comprometer o conteúdo.

(40)

... então pessoal .. a primeira teoria diz .. abiogênese.
.. BIogênese vem .. de gera::r vida .. tá::?
.. quando a gente coloca o “a” ali,
.. a gente quer dizer que a vida ela é gerada a partir de uma matéria .. NÃO viva.
 .. então que diz essa teoria?

O exemplo (40) evidencia a função de explicitação do significado de palavras, na qual geralmente aparecem procedimentos metalinguísticos, pois o termo empregado no texto (no caso, “abiogênese”) se torna objeto de um comentário sobre a sua referência (“.. BIogênese vem .. de gera::r vida .. tá::? .. quando a gente coloca o “a” ali, .. a gente quer dizer que a vida ela é gerada a partir de uma matéria .. NÃO viva.). Observa-se que, na situação comunicativa

de sala de aula, o professor percebe que os alunos talvez desconheçam tal palavra, o que o leva a inserir o parêntese para explicar o termo.

(41)

.. quando mocha o boi,
.. é mocha que fala né?
.. quando tira o chifre lá né?
.. quando tira o chifre do boi,
 .. o seu filho vai nascer .. sem chifre.
 ... isso é errado,
 .. isso é Lamarck.

No caso do exemplo (41), há a função de verbalização de atividade formulativa, em que o professor explicita sua própria formulação do enunciado. No caso, há a formulação com a palavra “mocha” em que o parêntese projeta um enunciado sinônimo a ela (“.. quando tira o chifre lá né?”)

(42)

então a gente vai trabalhar hoje .. e nos próximos/ .. amanhã també::m,
.. nós vamos estar trabalhando a origem da vida e evolução,
.. mas hoje nós vamos ver .. como surgiu a vida na Terra,
 .. dao::nde veio essa vida.

No exemplo (42), observa-se o parêntese com função de marcação de subdivisão de um quadro tópico, em que há explicitação de partes de um tópico maior (no caso, a aula daquele dia). As partes delimitadas, então, seriam os subtópicos, os conteúdos que serão trabalhados.

(43)

.. então vamos agrupa::r .. os termos semelhantes.
 .. é obrigatório fazer isso antes de substituir na equação .. tá::?
 .. pra diminuir a quantidade de termos.
..então olha .. aqui tem termos semelhantes .. né,
 .. aqui tem termos semelhantes . .tá::,

Por fim, há os parênteses com função de retomada de tópico (exemplo 43), em que estes se manifestam encaixados em segmentos cujo tópico central se movimenta para um de seus aspectos (“.. pra diminuir a quantidade de termos”) e é posteriormente reintroduzido (“.. aqui tem termos semelhantes . .tá::,”).

A classe (b) é responsável pelo *foco no locutor* e tem como funções: manifestações atitudinais do locutor em relação ao tópico (exemplo 44), indicação da fonte enunciativa do discurso (exemplo 45) e manifestação de interesse ou desinteresse pelo tópico (exemplo 46):

(44)
 .. ele vai pedir assim,
.. a que eu vejo tá sempre assim .. falando da teoria,
 .. ele não vai pedir assim,
 .. quais as teorias estão corretas?

No exemplo (44), observa-se o parêntese com função de manifestações atitudinais do locutor em relação ao tópico. Nesse caso, a inserção parentética exprime o modo pelo qual o significado dos enunciados tópicos é qualificado, de forma a refletir o julgamento do falante sobre a probabilidade de serem verdadeiras as proposições expressas por ele. Observa-se, no exemplo (44), que o professor utiliza o parêntese para expressar sua impressão sobre como as questões que tratam da teoria são cobradas (“.. *a que eu vejo tá sempre assim* ..”).

(45)
 .. essa teoria pessoal .. nos últimos a::nos,
.. nos anos que eu digo assim .. lá:: no meio década de/de/do sécu/do século passa::do,
 ... ela .. tava bem já .. bem esquecida,
 .. e a:: outra teoria já tava bem .. aceita.

Percebe-se, no exemplo (45), os parênteses com função de indicação da fonte enunciativa do discurso. No tópico discursivo, o professor faz referência a “.. *nos últimos a::nos,*” e utiliza a inserção parentética para esclarecer com maior precisão quando são esses últimos anos (“.. *nos anos que eu digo assim .. lá:: no meio década de/de/do sécu/do século passa::do,*”).

(46)
 .. aí perguntei pra ela,
 .. senhora::,
.. acho que era Maria o nome dela,
.. uma coisa assim,
.. Matilde,
.. sei lá.
 .. aí perguntei o nome dela,
 .. ah:: e falei “vem cá por que que o chão da casa da senhora é tipo assim ... assim desse jeito?”

Em (46), há a função de manifestação de desinteresse pelo tópico ao se perceber que o professor não dá muita importância ao nome da mulher com quem conversou (“.. *acho que / .. uma coisa assim, / .. sei lá.*), apenas tentar lembrar seu nome, que ele não julga importante naquele momento, e retorna ao tópico.

Na classe (c), os parênteses têm *foco no interlocutor* e têm as seguintes funções: estabelecer inteligibilidade do tópico (exemplo 47), evocar conhecimento partilhado do tópico (exemplo 48), testar a compreensão do locutor (exemplo 49), instaurar convivência com o

interlocutor (exemplo 50) e chamar a atenção do interlocutor para um elemento do tópico (exemplo 51):

(47)

.. e essa moléculas orgânicas mais complexas tinham a capacidade .. de se auto-duplicar.

.. qual que é a característica de um ser vivo?

... não é a reprodução?

.. não é deixar descendente?

.. de uma maneira ou de outra?

.. pronto .. temos aqui .. o primeiro ser vivo.

... uma molécula/.. uma célula .. extremamente simples,

No exemplo (47), há a função de estabelecer a inteligibilidade do texto, em que geralmente ocorrem sequências esclarecedoras dos enunciados tópicos. Nesse caso, o professor utiliza o parêntese para esclarecer sobre a capacidade das moléculas orgânicas de auto-duplicar, dizendo, nos parênteses, que sua característica é a reprodução e, por isso, se auto-duplicam.

(48)

.. disperSÃO .. molécula:r .. ou iônica,

.. tão lembrados?

.. são as soluções verdadeiras,

... okay?

Em (48), há a função de evocar conhecimento partilhado do tópico, o que é colocado como um dado consensual, além de firmar contato entre os interlocutores quanto ao domínio do assunto. No caso, com a inserção de “.. *tão lembrados?*”, o professor busca contextualizar, além de atestar que o conteúdo já foi exposto e que os alunos devem se lembrar disso naquele momento para ele poder dar prosseguimento ao conteúdo em questão.

(49)

.. de forma que .. a terapêutica seja cumprida,

.. a dose terapêutica seja cumprida,

.. entenderam?

.. ficou claro?

.. suspensão é um sistema termodinamicamente instável.

A função de testar a compreensão do interlocutor é observada no exemplo (49), o caso em que as inserções parentéticas mais aparecem no *corpus* da pesquisa. Essa função aparece em forma de perguntas, que permeiam o desenrolar do tópico discursivo, como no exemplo, “.. *entenderam?*”, “.. *ficou claro?*”, funcionando como um teste por parte do professor para pode dar prosseguimento à aula.

(50)

.. aí você olhava a lama,
 .. de repente a lama começava a se mexer,
 .. ia tomando forma,
 .. gerava o sapo?

.. eles acreditavam nisso .. tá pessoal?

.. século .. éh:.. dezesse::is .. dezesse::te quando começou essa teoria.

A função de instaurar convivência com o interlocutor pode ser observada no exemplo (50), em que o professor procura envolver o aluno em comentários, avaliações e opiniões suas a respeito do assunto. No caso, o professor pode ter percebido certa dúvida dos alunos em relação ao tópico, por isso faz uma inserção para que eles se situem sobre o que está sendo dito e, dessa forma, concordem com o tópico.

(51)

.. pecuária .. ela pode ser pecuária intensiva .. e pecuária ex-ten-si-va.

.. então vamos anotar do ladinho aí pessoal,

.. pecuária intensiva .. e pecuária ex-ten-si-va.

No exemplo (51), há a função de chamar a atenção do interlocutor para um elemento do tópico. Observa-se que o professor destaca a necessidade de contato com os alunos (“.. *então vamos anotar do ladinho aí pessoal,*”) para dar a devida apreensão a um dado que é tido como importante naquela situação, no caso, sobre “.. *pecuária intensiva .. e pecuária ex-ten-si-va.*”, o que mostra a função dos parênteses relacionada à elaboração do ato discursivo também.

Por fim, na classe (d), os parênteses são *focalizadores do ato discursivo* e têm as seguintes funções: sinalização de interferências de dados externos ao ato comunicativo (exemplo 52), estabelecimento da modalidade do ato comunicativo (exemplo 53), estabelecimento de condições para a realização ou prosseguimento do ato comunicativo (exemplo 54) e negociação de turnos (exemplo 55):

(52)

... entã::o to::do esse material vai auxiliá-los na elaboração do relatório.

... [30 segundos de conversa paralela incompreensível]

ge::nte desculpa é que a aluna queria uma informação ali,

.. enTÃO todo esse material .. vai nos auxiliar .. na elaboração do relatório.

No exemplo (52), observa-se a função de sinalização de interferências de dados externos ao ato comunicativo, em que o professor interrompe o tópico em questão por causa de algo que ocorre fora do discurso (“*ge::nte desculpa é que a aluna queria uma informação ali,*”). Também é possível perceber que a inserção se volta para os interlocutores. Além disso, o

fato de haver interferência de ruídos na gravação (“[30 segundos de conversa paralela incompreensível]”) acarreta uma ruptura na formulação do texto falado.

(53)

.. a gente vai ver .. nos exercícios que eles sempre vão pedir os experimentos.

.. amanhã .. vocês já tão com a apostila,

.. vai ser melhor AINda,

... a gente faz os exercícios,

.. e vai acompanhando,

.. beleZA?

.. E-vo-lução pessoal,

.. evolução é #

... então o criacionismo .. radical .. não acredita em evolução.

Em (53), observa-se a função de estabelecimento da modalidade do ato comunicativo. Como as elocuições formais geralmente seguem regras preestabelecidas, podem aparecer parênteses que façam referências a essas normas que orientam a interação. No caso, percebe-se o professor informando como conduzirá a aula do dia seguinte.

(54)

..então .. nós vamos tratar .. do:: pó # nos sistemas .. lí::quidos .. ou semi-sólidos.

.. todo mundo se localizou?

.. posso continuar?

.. as suspensões então .. farmacêuticas podem ser .. classificadas como líquidas,

A função de estabelecimento de condições para a realização ou prosseguimento do ato comunicativo pode ser observada no exemplo (54), em que os parênteses são utilizados para checar as condições necessárias para que o ato comunicativo se realize ou tenha continuidade. No caso, o professor insere o parêntese justamente para perguntar se os alunos estão entendendo o conteúdo em questão e se pode dar continuidade. Nessa função, é muito comum a ocorrência de perguntas, encontradas com grande frequência no *corpus*.

(55)

.. então são informações que podem aparecer no relatório .. tá?

.. usem esse material.

[pergunta feita por aluno – incompreensível]

.. acalma,

.. ainda não cheguei lá.

.. nós/nós já vamos chegar lá.

.. gente .. resultado é apresentado dessa forma,

.. ve::ja vocês .. têm que se preocupa::r na apresentação de::s resultados com o dado quan-ti-ta-ti-vo,

Por fim, no exemplo (55), observam-se os parênteses com função de negociação de turnos, uma particularidade do ato interativo, que é a do jogo pela posse da palavra. No

exemplo, percebe-se que há uma interrupção por parte de um aluno ao fazer uma pergunta, o que desviou o tópico em questão, que é rapidamente retomado pelo professor.

O quadro a seguir ilustra as ocorrências da parentetização de acordo com cada função textual-interativa encontrada no *corpus*:

Classe	Função	N	%
A	Exemplificação	24	4,21
	Esclarecimento	22	3,85
	Ressalva	03	0,52
	Retoque e correção	04	0,70
	Explicitação do significado de palavras	01	0,17
	Verbalização da atividade formulativa	02	0,35
	Marcação de subdivisão de um quadro	15	2,63
	Marcação de retomada de tópico	24	4,21
B	Manifestações atitudinais do locutor em relação ao tópico	03	0,52
	Indicação da fonte enunciativa do discurso	18	3,15
	Manifestação de interesse ou desinteresse pelo tópico	07	1,22
C	Estabelecer inteligibilidade do tópico	92	16,14
	Evocar conhecimento partilhado do tópico	61	10,70
	Testar a compreensão do locutor	127	22,28
	Instaurar convivência com o interlocutor	29	5,08
	Chamar a atenção do interlocutor para um elemento do tópico	43	7,54
D	Sinalização de interferências de dados externos ao ato comunicativo	33	5,78
	Estabelecimento da modalidade do ato comunicativo	10	1,75
	Estabelecimento de condições para a realização ou prosseguimento do ato comunicativo	39	6,84
	Negociação de turnos	13	2,28
Total		570	100

Quadro 3.1.2.1 – Funções textuais interativas das inserções parentéticas

Fonte: autor

3.1.3 Relações retóricas sinalizadas pela parentetização

Pelo fato de terem estatuto de desvio de tópico, as ocorrências de parentetização sinalizaram uma única relação retórica: a *parentética*. Essa relação não faz parte do rol clássico de relações da RST (Mann e Thompson, 1988), foi proposta por Carlson e Marcu (2001).

De acordo com Carlson e Marcu (2001), as expressões entre parênteses são, geralmente, identificadas como “unidades de discurso encaixadas” (*EDU - embedded discourse unit*), as quais quebram uma outra unidade de discurso e/ou modificam uma única unidade de discurso. Ainda de acordo com os autores, ocasionalmente algumas expressões são usadas para preencher algumas informações em falta no texto; nesse caso, não se deve considerá-las como relação parentética. Embora haja essa consideração, o acréscimo de

informação é caracterizado com um breve desvio tópico, constituindo um caso de inserção parentética.

Dessa forma, a relação de parênteses pode ser definida como um enunciado que quebra outro enunciado (por isso um desvio de tópico), sem que tenha a função de acrescentar informações a esse enunciado.

Além disso, verifica-se a presença da relação retórica de *retomada* sempre após a relação parentética, justamente funcionando de forma a reintroduzir o tópico discursivo que foi quebrado pelos parênteses. De acordo com Carlson e Marcu (2001), a relação de retomada liga porções textuais separadas por uma porção com função apositiva ou parentética. É possível observar isso no diagrama a seguir:

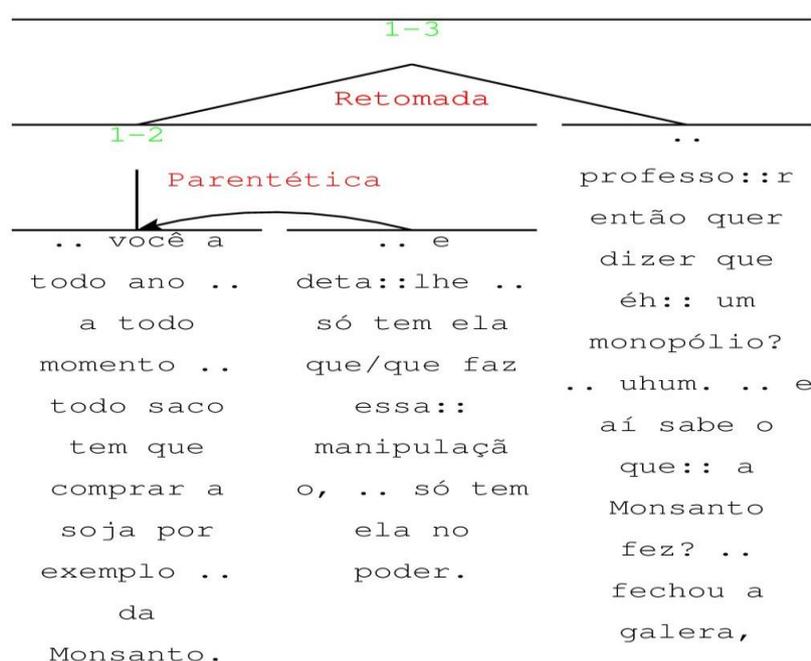


Diagrama 3.1.3.1 – Relação retórica parentética
Fonte: autor

Observa-se, no diagrama 3.1.3, que as unidades de ideia 1, 2 e 3 representam justamente os enunciados E1 (anterior ao parêntese), E2 (o parêntese) e E3 (posterior ao parêntese), respectivamente. Entre as unidades 1-2, percebe-se que há a relação *parentética* núcleo-satélite, que aponta para seu núcleo (unidade 1), em que se concentra o tópico que foi interrompido. Quanto à unidade 3, observa-se a relação de *retomada*, a qual emerge sempre após os parênteses, indicando o retorno ao tópico discursivo que foi quebrado.

3.2 Repetição

Foram contabilizadas, no total, 680 ocorrências da estratégia de repetição nas cinco aulas que compõem o *corpus* da pesquisa. Como já exposto anteriormente, essa estratégia pode apresentar diversas características. Dentre elas, esta análise focalizará os aspectos apresentados na sequência.

3.2.1 Produção da repetição

A repetição pode ser produzida de duas maneiras: autorrepetição e heterorrepetição. A primeira se manifesta quando o próprio falante a produz. Já a segunda, quando o interlocutor interfere no discurso, repetindo algum segmento dito pelo locutor.

No *corpus* da pesquisa, houve apenas a ocorrência de autorrepetições, ou seja, em todos os casos, as repetições foram produzidas pelo professor. Tal fato se dá, provavelmente, porque as elocuções formais configuram um texto com poucas marcas de interação, em que o professor geralmente detém o turno de fala. Quando há falas de alunos durante a aula, estas ocorrem, geralmente, na forma de perguntas, o que não favorece o uso da repetição do segmento dito pelo professor.

3.2.2 Distribuição da repetição

A distribuição das repetições pode se dar de duas maneiras: adjacente ou distante. Quando uma repetição é adjacente, esta ocorre no mesmo turno de fala e em tópicos seguidos, ou seja, sem nenhum intervalo de tópico. É o que se observa no exemplo (56), de uma aula de Psicologia, em que o professor produz o mesmo segmento duas vezes seguidas, a fim de chamar a atenção dos alunos para um item que será cobrado no relatório solicitado pelo professor:

(56)

.. porque tem que ver o texto primeiro da prática que vocês já viram,

.. tratamento e análise dos dados,

... tratamento e análise dos dados,

.. PÁgina três e quatro .. dos i::tens um ao quatro,

... e outra coisa muito imporTANTE,

.. vi::r na monitoria,

... certo?

Já as repetições distantes são aquelas que se apresentam em tópicos diferentes, exemplificadas em (57), e são mais frequentes no *corpus* principalmente por meio de itens

lexicais e sintagmas nominais. Observa-se, neste trecho¹³ da aula de Geografia, a repetição do sintagma nominal “*questão agrária*”, repetido no tópico seguinte ao que está sua matriz:

(57)
 .. agora cuidado com isso aqui **questão ... agrária,**
 .. professor o que significa **questão agrária?**
 .. uh:: DANADO ... isso aí dá muito pano pra manga,

O quadro a seguir ilustra as ocorrências de repetição conforme sua distribuição:

Distribuição da repetição	N	%
Adjacente	236	34,7
Distante	444	65,3
Total	680	100

Quadro 3.2.2.1 – Distribuição da repetição
 Fonte: autor

3.2.3 Construção da repetição

Quanto à sua construção, a repetição pode ser integral, ou seja, não há alteração qualquer em relação a sua matriz; ou pode ter variações, sendo parte da matriz repetida por meio de sinônimos, hipônimos, hiperônimos e, até, mesmo, sendo reconstruída com algumas alterações. No exemplo (58), da aula de Geografia, observa-se a repetição integral da matriz “*cada vez mais*”, com valor de ênfase. Já no exemplo (59), percebe-se que o segmento repetido (“*não sabe escrever*”) sofreu variações em relação a sua matriz (“*não sabe ler*”), ou seja, repetiu-se a mesma estrutura, porém houve variação do complemento da forma verbal “sabe”:

(58)
 .. transgênico é::o/tal da/da/da revolução ver::de num é professor?
 .. aquele negócio onde .._vamo produzir ma::is,
.. cada vez ma::is,
.. cada vez mais,

(59)
 .. o que acontece com a população?
 ... vai pra cidade.
 ... chega na cidade,
.. não sabe ler,
.. não sabe escrever.
 .. “amigo:: que que você faz aí?”,
 .. faço nada,
 .. o que que você fazia no passado?

¹³ Na unidade “.. professor o que significa **questão agrária?**” do exemplo (57), apesar de parecer a voz de um aluno fazendo pergunta, esse trecho é a transcrição da voz do próprio professor. Quando há transcrição da voz de alunos, no *corpus*, utiliza-se “[aluno faz pergunta]”.

.. ô:: no passado meu pai tinha terra pra caRA::Mba,

O quadro a seguir ilustra a frequência das repetições de acordo com sua construção. Observa-se que os dois tipos de construção ocorrem praticamente com a mesma frequência no *corpus*:

Construção da repetição	N	%
Repetição integral	341	50,1
Repetição com variação	339	49,9
Total	680	100

Quadro 3.2.3.1 – Construção da repetição
Fonte: autor

3.2.4 Aspectos funcionais da repetição

Conforme já exposto na seção 1.3.2, as repetições podem apresentar diversos aspectos funcionais e operar em diversos planos.

No plano da *coesividade*, as repetições estão entre as estratégias mais utilizadas, sobretudo para a coesão sequencial. Os recursos de coesão sequencial encontrados no *corpus* são listagem (exemplo 60) e amálgamas sintáticos (exemplo 61).

(60)

.. tudo isso é pecuária.

.. então eu tenho .. os ovi::nos,

.. eu tenho os capri::nos,

.. eu tenho os bovi::nos,

.. eu tenho os suí::nos,

.. então tudo isso aí .. é pe-cu-á-ria.

.. beleza?

No exemplo (60), da aula de Geografia, o professor lista uma série de itens para explicar o que é pecuária, utilizando paralelismo sintático, variando apenas os complementos do mesmo verbo. Esse tipo de repetição é, geralmente, construído de forma adjacente e com variações, ocorrendo muitas vezes em forma de orações.

(61)

.. eu procuro sempre montar as aulas ... com:: .. multimídia,

.. porque eu trago ima::gens,

.. porque eu trago ví::deos,

.. a gente vai fazendo i::sso,

.. é legal,

.. é legal pra fixar.

.. podem també::m dar sugestões,

Em (61), observa-se a função de amálgamas sintáticos, em que há um jogo de construção – reconstrução de estruturas, ou seja, há a repetição do segmento da matriz (“*é legal*”), o qual é aproveitado para formar uma estrutura completa (“*é legal pra fixar*”).

Quando ocorrem no plano da *compreensão*, as repetições têm funções de intensificação (exemplo 62) e rema – tema (exemplo 63).

(62)

.. transgênico é::o/tal da/da/da revolução ver::de num é professor?

.. aquele negócio onde .. vamo produzir ma::is,

.. cada vez ma::is,

.. cada vez mais,

.. consequentemente acabar com/com a fome.. num é isso?

A função de intensificação pode ser observada em (62), a fim de facilitar a compreensão, obedecendo ao princípio da iconicidade, segundo o qual o maior volume de linguagem idêntica em posição idêntica corresponde a um maior volume de informação. Essa construção é muito comum, no *corpus*, de forma adjacente e, na maioria das vezes, sem variações.

(63)

.. então cada equação é dum **tipo**,

.. e cada **tipo** tem um jeito certo de resolver.

.. aliás .. uma grande porcentagem escreve integral sem dx aqui.

... certo?

Em (63), observa-se a função rema – tema, em que a repetição tem por finalidade transformar em tema do enunciado seguinte o rema do enunciado precedente, pela ênfase dada ao item repetido, conforme ocorre com o segmento “*tipo*”.

No plano da *organização tópica*, as funções da repetição são: introdução de tópico (exemplo 64), reintrodução de tópico (exemplo 65) e condução e manutenção de tópico (exemplo 66).

(64)

.. já ouviram falar numa empresa chamada [escreve no quadro] .. Monsanto?

.. já ouviram falar numa empresa chamada Monsanto?

.. alguém já ouviu falar nisso?

.. pessoal o que que é essa empresa?

.... essa empresa é a/o/a:: empresa que tem a patente,

Em (64), há a reiteração de um segmento como forma explícita de marcar a introdução do tópico discursivo. No caso da aula de Geografia, o professor está falando sobre transgênicos e anuncia que o novo tópico será desenvolvido sobre a empresa Monsanto.

(65)

.. ele não vai pedi::r pra você/ .. seria muita sacanagem .. pedir pra você dizer qual que é o correto,
 ... **ele vai pedir** como uma questão
 [.. deixa eu ver se tá aqui na apostila,]
 **ele vai pedir** assim ó,
 .. a:: teori::a que di::z que os prime::iros seres vi::vos não e::ram capa::zes de produzir o seu pró::prio
 .. alimento é a teori::a .. autotrófica?

Em (65), há a reintrodução do tópico discursivo após os parênteses (“.. *deixa eu ver se tá aqui na apostila*”), ou seja, o professor de Biologia interrompe o tópico para fazer um comentário, o que configura um desvio de tópico. Porém, em seguida, retoma o que estava falando, utilizando a repetição do segmento que foi quebrado pelos parênteses.

(66)
 .. nós vamos estar trabalhando a **origem da vida** e evolução,
 .. mas hoje nós vamos ver .. como surgiu a vida na Terra,
 .. dao::nde veio essa vida.
 .. só que quando nós trabalhamos com **origem da vida**,
 .. nós temos que deixar claro aqui um termo,
 um termo de **origem da vida**,
 .. que é o CRIACIONISMO.

Em (66), há a condução de manutenção de tópico, observada pela presença constante do segmento “*origem da vida*”, na aula de Biologia, dando indício do tópico que está sendo focado. Essa função está muito presente no *corpus* da pesquisa, sendo construída de forma distante e, geralmente, com poucas variações.

No plano da *argumentação*, as repetições se manifestam, na maioria das vezes, por meio de orações e funcionam como reafirmação de argumentos (exemplo 67) e contraste de argumentos (exemplo 68).

(67)
 .. já viram esse símbolo em algum produto?
 .. um triângulo com um T?
 .. **que que tá dizendo?**
 .. **tem transgênico.**
 .. **que que o T aqui tá dizendo?**
 .. **ôh:: .. tem transgênico,**
 .. se você quer comer,
 .. o problema é seu,

O exemplo (67) é muito típico no *corpus* do trabalho, pois seu objetivo é reafirmar um argumento, ou seja, no contexto das elocuições formais, o professor utiliza a repetição para expressar a veracidade do conteúdo, como na aula de Geografia, em que ele fala sobre o significado do símbolo do transgênico nos produtos para convencer seus alunos de que os

produtos que contêm esse símbolo apenas o usam para sinalizar o tipo de soja utilizada, mas não afirmam se isso é bom ou ruim, conforme defende o professor.

(68)

.. o governo .. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária,

.. o INCRA compra a terra.

.. professor daí comprou dá a terra pro cara?

.. dá a terra para o pessoal viver .. nessa terra.

.. professor: .. **os militantes têm terras?**

... os militantes têm terras.

.. fato importantíssimo,

Em (68), há a função de contraste de argumentos. Embora o professor detenha o turno de fala, essa estratégia foi utilizada, principalmente, por meio de perguntas feitas por ele mesmo, como se fosse a voz de um aluno tirando dúvidas. Esse caso é muito comum no *corpus* do trabalho, como na aula de Geografia, em que o professor faz a pergunta (segmento matriz) e a responde repetindo e confirmando positivamente. Dessa forma, como não há, na maioria das vezes, troca de turno com os alunos, para instaurar o caráter argumentativo de sua fala, o professor reproduz perguntas como se seus alunos estivessem contestando a informação de que os militantes têm terras.

O quadro a seguir ilustra a frequência das repetições de acordo com seus aspectos funcionais:

Plano	Função	N	%
Coesividade	Listagem	63	9,3
	Amálgamas sintáticos	134	19,7
Compreensão	Intensificação	85	12,5
	Rema – tema	93	13,7
Organização tópica	Introdução de tópico	55	8,1
	Reintrodução de tópico	46	6,8
	Condução e manutenção de tópico	102	15
Argumentação	Reafirmação de argumentos	77	11,3
	Contraste de argumentos	25	3,7
TOTAL		680	100

Quadro 3.2.4.1 – Aspectos funcionais da repetição

Fonte: autor

3.2.5 Relações retóricas sinalizadas pela repetição

Como a RST considera para sua análise apenas os elementos que constituem orações, embora as repetições possam ser de diversas formas, nesta seção da pesquisa, serão analisadas apenas as repetições de orações adjacentes, que formam um total de 38 ocorrências, as quais sinalizaram uma única relação retórica: a *reafirmação*¹⁴. De acordo com Mann e Taboada (2010), a relação multinuclear de reformulação é definida da seguinte maneira:

Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção do falante
Reformulação multinuclear	Um elemento constitui, em primeiro lugar, a repetição de outro, com o qual se encontra relacionado; os elementos são de importância semelhante para os propósitos do falante	O destinatário reconhece a repetição por meio dos elementos relacionados

Quadro 3.2.5.1 – Relação retórica de reformulação multinuclear

Fonte: MANN & TABOADA (2010)

Apesar de sinalizaram somente a relação retórica de reafirmação, pôde-se observar duas funções diferentes que as repetições evidenciam no *corpus*.

Primeiramente, nota-se relação multinuclear de reafirmação com motivação icônica para a repetição da forma verbal. É possível observar isso no Diagrama 3.2.5.1, uma vez que a reiteração sugere que a manipulação da semente de soja teve alguma duração. A relação de sequência é estabelecida no nível mais alto da estrutura retórica da porção textual do diagrama por haver sucessão cronológica entre os núcleos:

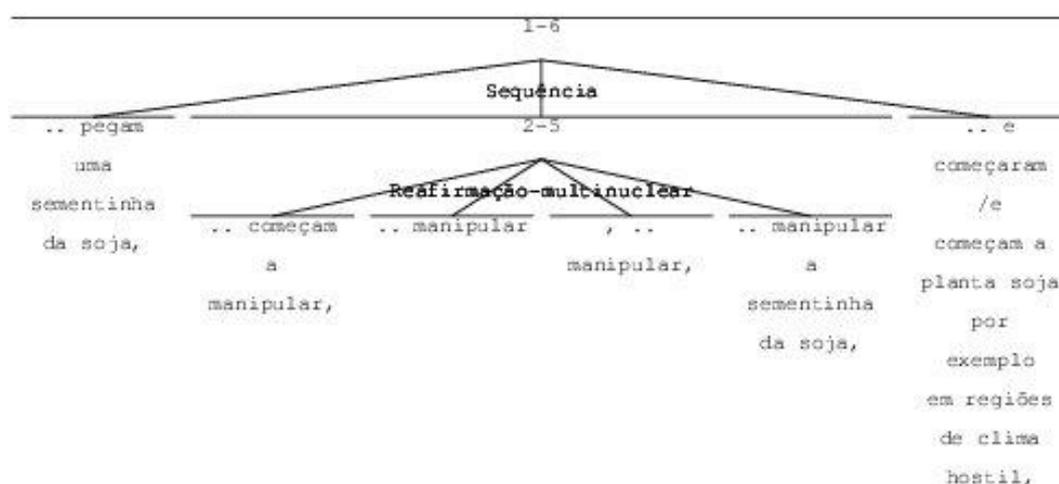


Diagrama 3.2.5.1 – Relação multinuclear de reafirmação com motivação icônica

Fonte: autora

¹⁴ Embora no site a tradução seja *reformulação*, neste trabalho será utilizado o termo *reafirmação* devido à natureza da estratégia de repetição.

Outra manifestação da relação retórica multinuclear de reafirmação é a repetição expressa por meio de paralelismo sintático, considerada aqui como repetição de estrutura, conforme exemplifica o Diagrama 3.2.5.2. O professor fala sobre migrações no Brasil motivadas por desenvolvimento econômico. Ele afirma que, se a economia estava se desenvolvendo no Nordeste, as pessoas iriam para aquela região. E a mesma estrutura pergunta-resposta é repetida para as demais regiões: Norte, Centro, Sul, Sudeste:

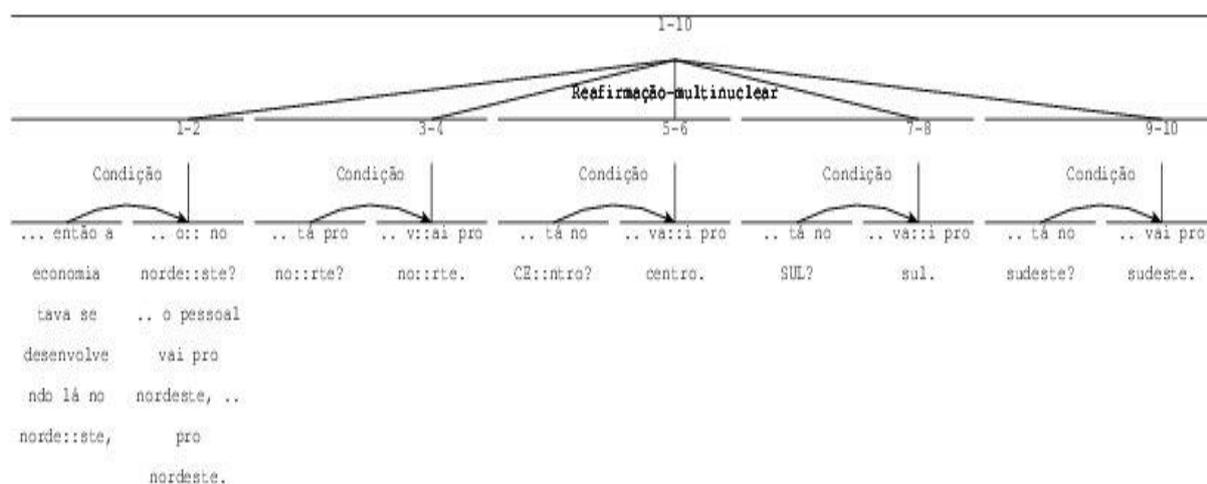


Diagrama 3.2.5.2 – Relação multinuclear de reafirmação com repetição de estrutura

Fonte: autora

Conforme ilustra o quadro a seguir, a maioria das ocorrências de repetição foi de relação de reafirmação multinuclear com motivação icônica, que são aquelas que têm a função de intensificação. As outras ocorrências da relação de reafirmação multinuclear são as de repetição de estrutura, ou seja, aquelas que têm a função, geralmente, de listagem:

Relação retórica	N	%
Reafirmação multinuclear (repetição com motivação icônica)	29	76,3
Reafirmação multinuclear (repetição de estrutura)	9	23,7
Total	38	100

Quadro 3.2.5.2 – Relações retóricas sinalizadas pela repetição

Fonte: autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar e analisar as funções e as relações retóricas sinalizadas pelas estratégias de parentetização e de repetição em elocuições formais.

Quanto às ocorrências de parentetização, verificou-se que a sua grande maioria manifesta-se sem marca formal. Quando houve marcas formais, estas foram por meio dos marcadores discursivos “*então*”, “*por exemplo*” e “*ou seja*”. Quanto às funções textuais interativas dos parênteses, encontraram-se muitas ocorrências com a função de testar a compreensão do locutor, estabelecer inteligibilidade do tópico e evocar conhecimento partilhado do tópico, todas presentes na classe que focaliza o interlocutor. Dessa forma, entende-se que, no contexto das elocuições formais, a parentetização é uma estratégia muito pertinente quando se pretende buscar a compreensão do interlocutor e tentar envolvê-lo no ato comunicativo.

Além disso, verificou-se que a única relação retórica sinalizada pelas porções de texto da estratégia de parentetização foi a relação parentética. Conforme exposto, tanto a definição da estratégia quanto a definição da relação retórica têm em comum o caráter de desvio de tópico, o que levou automaticamente a essa sinalização. Por conta disso, também se observou a ocorrência da relação de retomada sempre após os parênteses, justamente a fim de reinserir o tópico que foi interrompido.

No que diz respeito à estratégia de repetição, foram encontradas apenas as que são produzidas pelo professor, ou seja, as autorrepetições. Quanto à sua distribuição, observou-se uma maior frequência de repetições distantes do que de repetições adjacentes. Além disso, a construção da repetição, no *corpus* do trabalho, ocorreu quase na mesma quantidade como integrais ou com variações.

Quanto aos aspectos funcionais da repetição, percebeu-se que um número maior de ocorrências com as funções que operam no plano da coesividade, da compreensão e da organização tópica: amálgamas sintáticos, intensificação, tema – rema e condução e manutenção do tópico. De fato, essas são estratégias pertinentes para que o professor atinja seus objetivos nas aulas.

Por fim, quanto às relações retóricas, assim como na parentetização, houve a sinalização de apenas uma relação: reafirmação multinuclear. Porém essa relação se manifestou de duas maneiras distintas: a primeira – e mais recorrente – com motivação icônica, ou seja, com a função de intensificação; a segunda, menos recorrente, foi uma repetição de estrutura, a qual tem a função de listagem.

A partir dos resultados expostos, espera-se que este trabalho possa colaborar com novas pesquisas a respeito da língua falada que envolvam a RST e as estratégias de parentetização e de repetição. Portanto, este tipo de estudo pode ser ampliado, por exemplo, investigando-se as funções exercidas e as relações sinalizadas por outras estratégias da língua falada.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, C. S. *Structure and function: a guide to three major structural-functional theories. Part 1: approaches to the simple clause*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 2003.
- CARLSON, L.; MARCU, D. *Discourse Tagging Reference Manual. ISI Technical Report. ISITR-545*, 2001.
- CASTILHO, A. T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: ROSA DE SOUZA, Edson (Org). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 17-42.
- _____. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CHAFE, W. Cognitive Constraints on Information Flow. In: TOMLIN, R. *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1987. p. 21-51.
- DECAT, M.B.N. *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- DIK, C. S. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht-Holland/Providence RIEUA: Foris Publications, 1989.
- GIVÓN, T. *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press, 1979.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 11ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 26-36.
- FERREIRA, T. C.; GALEMBECK, P. T. A digressão na fala de idosos. In: GALEMBECK, Paulo de Tarso (Org.). *O tópico discursivo e os temas correlatos: coletânea de textos*. Londrina: Mecenias, 2014, p. 105-125.
- FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de Linguística*. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 157-176.
- GALEMBECK, P. T; STORTO, L. J. Inserções parentéticas em aulas para o ensino médio e superior. In: GALEMBECK, Paulo de Tarso (Org.). *O tópico discursivo e os temas correlatos: coletânea de textos*. Londrina: Mecenias, 2014, 126-143.
- HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*. v.56, n.2, p.252-299, 1980.
- HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Pres, 1989.
- JUBRAN, C. C. A. S. Parentetização. In: KOCH, I.G.V; SPINARDI, C.C.J. (Org.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: Construção do Texto Falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006, p. 301-357.

KOCH, I.G.V. Especificidade do texto falado. In: _____ (Org.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: Construção do Texto Falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006. p. 39-46.

KOCH, I. G. V.; SOUZA E SILVA, M. C. P. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado. v. IV: Estudos Descritivos*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Fapesp, 1996. p. 379-410.

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

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

_____. *RST Web Site*. 2005. Disponível: <http://www.sfu.ca/rst/>. Acesso em: 18 set. 2015.

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

MANN, W. C.; TABOADA, M. *RST Web Site*. 2010. Disponível em: <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>. Acesso em: 18 set. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: KOCH, I.G.V; JUBRAN, C.C.A.S. (Org.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: Construção do Texto Falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006. p. 219-254.

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

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. The structure of discourse and ‘subordination’. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (Eds.) *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1988.

NEVES, M. H. M. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. *Annual review of anthropology*. 1984.

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

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

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 179-203.

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

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

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

ANEXO A

Adaptação das normas do projeto NURC (PRETI, 1993: 11-12)

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