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

PRISCILLA TEIXEIRA MAMUS

UMA INVESTIGAÇÃO FUNCIONALISTA DOS MEIOS DE EXPRESSÃO DAS RELAÇÕES RETÓRICAS DE CAUSA E RESULTADO EM ELOCUÇÕES FORMAIS

MARINGÁ - PR
2009

PRISCILLA TEIXEIRA MAMUS

UMA INVESTIGAÇÃO FUNCIONALISTA DOS MEIOS DE EXPRESSÃO DAS RELAÇÕES RETÓRICAS DE CAUSA E RESULTADO EM ELOCUÇÕES FORMAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da 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 - PR
2009

PRISCILLA TEIXEIRA MAMUS

UMA INVESTIGAÇÃO FUNCIONALISTA DOS MEIOS DE EXPRESSÃO DAS RELAÇÕES RETÓRICAS DE CAUSA E RESULTADO EM ELOCUÇÕES FORMAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Presidente da Banca - Orientador

Profa. Dra. Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dedico este trabalho àquele que foi o melhor ser humano que tive o prazer de conhecer e, sobretudo, ter como amigo, Rilton Clavisso de Fontes (*in memorian*)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Pedro e Zuleica, não só pelo apoio durante o mestrado, mas por todo amparo, incentivo e, sobretudo, confiança e amor durante cada etapa da minha vida;

Aos meus irmãos, Alessandro e Renata, por acreditarem em mim e sempre terem uma palavra de acolhimento e apoio, e por terem trazido Daniele, Giovana e Fábio às nossas vidas;

Às amáveis Andréia e Adriana, por estarem sempre comigo, apesar da distância, e por me deixarem fazer parte da sua família. Um agradecimento especial à tia Nazareth, que sempre me acolheu em sua casa durante todo o período do mestrado com muito carinho;

Ao mais que amigo Janderson, que nunca me deixou desistir, nem mesmo pensar negativamente, que foi compreensivo, deu-me forças e todo o suporte com seu amor e companheirismo;

A todos os que foram meus professores durante o curso de graduação em Letras e no Programa de Mestrado na Universidade Estadual de Maringá, sobretudo ao professor Aécio Flávio de Carvalho por todos os seus ensinamentos, e por ter-me tornado uma aluna mais interessada, mas também por ter contribuído, na minha vida, enquanto ser humano mais digno e ético;

Ao meu professor e orientador Juliano, pelas contribuições, paciência e amizade.

Um agradecimento todo especial e cheio de emoção a minha amiga Giselle que, desde a primeira semana da graduação até o mestrado, esteve sempre comigo, aguentando o meu mau humor e a minha felicidade sem motivos, as minhas maluquices, as minhas fases ruins, que foram muitas! Além de tudo, por vezes emprestou-me sua casa, sua cama, sua família, sempre com muita disposição e amizade. Obrigada amiga!

Ao meu Deus, por todas as conquistas!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever os meios de expressão das relações retóricas de causa e de resultado em elocuções formais do tipo aula. A partir da aplicação da Teoria da Estrutura Retórica, teoria funcionalista criada por Mann e Thompson (1987), utilizada para descrever as relações que se estabelecem entre as partes de um texto, pretende-se verificar a importância das relações de causa e de resultado na construção de um discurso que se propõe a explicar e ensinar, conforme seu tipo de marcação em determinado contexto de aula. Para tanto, as relações foram identificadas no *corpus* e, em seguida, classificadas quanto ao tipo de marcação. Depois foi observado como as relações foram empregadas para que os professores que foram informantes atingissem seus propósitos comunicativos. O *corpus* da pesquisa é constituído de três elocuções formais (aulas) pertencentes ao banco de dados do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná). Os informantes da pesquisa são professores universitários que nasceram ou residem na cidade de Maringá (PR) há mais de 10 anos. Para a coleta dos dados, foram realizadas gravações durante as aulas de graduação, as quais foram transcritas conforme padrão baseado nas normas do projeto NURC, com algumas adaptações e segmentadas em unidades entonacionais, conforme Chafe (1987). Os resultados da pesquisa apontam que a análise das relações de causa e resultado na fala dos professores contribuiu não só com seus propósitos de ensinar, mas também com a inclinação da interpretação dos alunos diante das explicações e objetivos comunicativos dos professores. Isso acontece porque tanto a causa quanto o resultado auxiliam na explicação de determinado assunto, pois parecem facilitar o entendimento por parte dos alunos, uma vez que é mais fácil se compreender um resultado quando sua causa é apresentada. Por meio desta dissertação de mestrado, espera-se contribuir com as pesquisas sobre organização textual, sobretudo do discurso falado, pois as escolhas feitas pelo produtor de um texto, conforme seu gênero, podem influenciar não só sua coerência e entendimento, mas também os propósitos que o produtor deseja atingir. A descrição dos meios de expressão dessas relações também pode servir como base para trabalhos de geração e interpretação automática de textos na Linguística Computacional e também para a criação de materiais de produção textual.

Palavras-chave: Teoria da Estrutura Retórica; causa e resultado; marcadores discursivos; coerência.

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe how the rethorical relations cause and result are expressed in formal elocutions (lectures). By the Rethorical Structure Theory aplication, functional theory developed by Mann e Thompson (1987) which describes the established relations between the parts from a text, it's intended to verify the relations cause and result relevance in a construction of a discourse which are proposed to explain and teach, according to its kind of mark in a particular lecture context. The relations were indetified in the *corpus*, and after they were classified s the sort of mark. Then, it was observed how de relations were applied to the lectures, who were the informers, got their comunicatives purpose. The research corpus is formed by 10 formal elocutions (lectures) which belong to Funcpar (Functional Research Group on North/ North-East of Paraná) database. The subjects of the research are university lecturers who were born in Maringá (PR) or have lived in it for at least 10 years. The data were recorded during graduation classes and were transcribed according to a pattern based on NURC project (PRETI, 1993, p. 11-12) with a few adaptations. The segmentation of the units of the corpus followed Chafe's (1987) concept of intonation units. Results indicate the analysis of the cause and result relations in the teachers' speech not only contributed to their purpose of teaching, but also with the bent of the students interpretation in front of the teachers' explanations and communicative goals. This is because both the cause and results help in explaining subjects, because they seem to facilitate the understanding by students, since it is easier to understand a result when its cause is presented. Results of the research have showed a contribution with researches about textual organization, mainly the oral discourse, because the text producer, according to its genre, can influence not only in its coherence and compreension, but also to the purposes which the text producer aims to get. The description of this relations' ways of comunication can serve as base to researches about texts' automatic generation and interpretation in Computational Linguistic and also to the textual production tools.

Key words: Rethorical Structure Theory, cause and result, discursive markers, coherence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de relação núcleo-satélite.....	29
Figura 2	Esquema de relação multinuclear.....	29
Figura 3	Esquema de relação núcleo-satélite.....	42
Figura 4	Esquema de relação multinuclear.....	42
Figura 5	Segmentação de texto.....	43
Figura 6	Estruturação de texto.....	44
Figura 7	Editor de relação.....	44
Figura 8	Estatísticas.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Paradigma formal x paradigma funcional.....	17
Quadro 2	Camadas que constituem a oração.....	19
Quadro 3	Funções que dizem respeito ao assunto.....	26
Quadro 4	Funções que dizem respeito à apresentação da relação.....	28
Quadro 5	Relações multinucleares.....	29
Quadro 6	Subsequência temporal do efeito em relação à causa	50
Quadro 7	Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de causa entre porções textuais com até dez orações.....	52
Quadro 8	Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de causa entre porções textuais com mais de dez orações.....	64
Quadro 9	Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de resultado entre porções textuais com até dez orações.....	71
Quadro 10	Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de resultado entre porções textuais com mais de dez orações.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	**.....**	12
CAPÍTULO I	**.....**	15
1	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....**	15
1.1	A TEORIA FUNCIONALISTA.....	15
1.2	TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA DO TEXTO (RHETORICAL STRUCTURE THEORY - RST).....	24
1.2.1	**Os tipos de relações e suas definições.....**	25
1.3	OS MARCADORES DISCURSIVOS.....	31
1.4	A ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES NA VISÃO FUNCIONALISTA.....	35
CAPÍTULO II	**.....**	39
2	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....**	39
2.1	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	39
2.2	QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS.....	41
CAPÍTULO III	**.....**	47
3	**AS RELAÇÕES RETÓRICAS DE CAUSA E RESULTADO: ANÁLISE DOS DADOS DO *CORPUS*.....**	47
3.1	A RELAÇÃO DE CAUSA E OS TIPOS DE MARCADORES.....	50
3.1.1	**Relações realizadas por atos de fala.....**	53
3.1.2	**Relações marcadas por MD.....**	51
3.1.2.1	Que.....	51
3.1.2.2	Como.....	52
3.1.2.3	Então.....	53
3.1.2.4	Porque.....	55
3.1.3	**Relações não-marcadas.....**	61
3.1.4	**Relação de causa entre porções textuais com mais de dez orações.....**	62
3.1.4.1	Porque.....	63
3.1.4.2	Relações não-marcadas.....	63
3.2	A RELAÇÃO DE RESULTADO E SEUS MEIOS DE EXPRESSÃO.....	68

3.2.1 Relações marcadas..... 69
3.2.1.1 E e Aí..... 69
3.2.1.2 Tanto que..... 72
3.2.1.3 Isso quer dizer que..... 72
3.2.1.4 Por isso..... 73
3.2.1.5 Pergunta e resposta..... 74
3.2.1.6 Então..... 76
3.2.2 Relações não-marcadas..... 79
3.2.3 Relação de resultado entre porções textuais com mais de dez orações..... 81
3.2.3.1 Relações marcadas..... 82
3.2.3.1.a Por isso então/ Então por isso..... 82
3.2.3.1.b Então..... 82
3.2.3.2 Relações sem marcação..... 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS 86

REFERÊNCIAS 89

ANEXO A 93

INTRODUÇÃO

O surgimento de vertentes teóricas que têm como objeto de estudo a língua em uso fez do discurso e do texto elementos investigados pela Linguística. Até a primeira metade do século XX, os estudos linguísticos privilegiavam os aspectos formais da língua, tendo a frase como nível máximo de análise (KOCH, 1988).

Entre os estudos linguísticos que consideram fatores interacionais e pragmáticos em sua análise, levando em conta expressões linguísticas em seus contextos de uso, as teorias funcionalistas têm grande destaque nos estudos das relações entre texto e gramática, “pois estudam as expressões linguísticas levando em conta os propósitos para os quais foram utilizadas nos textos em que ocorrem” (ANTONIO, 2009).

Por meio da teoria funcionalista, é possível observar como o falante utiliza a língua para organizar seu discurso de maneira coerente, ou seja, o conteúdo de cada enunciado relaciona-se aos demais para conferir sentido ao texto, o qual contém as proposições elaboradas pelo falante para que atinja seus propósitos de comunicação, seja para persuadir ou informar seu receptor. Esse estabelecimento global de sentidos no texto está diretamente relacionado à sua coerência, ou seja, os elementos de um texto precisam ter uma unidade e estabelecer relações entre si para que ele seja coerente (NEVES, 2000).

Para exemplificar, Neves (2000) utiliza a oração “Maria tinha lavado a roupa quando chegamos, mas ainda estava lavando a roupa”, a qual é incoerente pelo fato de o verbo apresentar uma ação acabada, primeiramente, e depois inacabada, relação incongruente (NEVES, 2000, p. 9). Apesar de as duas orações fazerem sentido isoladamente, não formam uma unidade coerente ao serem relacionadas. Além disso, o conectivo *mas* faz uma ligação adversativa ilógica, denotando que elementos coesivos são importantes no estabelecimento da coerência textual.

> A coesão textual, mas não só ela, revela a importância do conhecimento lingüístico (dos elementos da língua, seus valores e usos) para a produção do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência. Os elementos lingüísticos e sua relação, por exemplo, com o contexto de situação também é importante para o cálculo do sentido e a percepção de um texto como coerente (NEVES, 2000, p. 14).

Essas considerações são importantes não só para o estabelecimento da coerência textual em si, mas também para que o produtor do texto atinja seus objetivos comunicativos com êxito, uma vez que seu receptor percebe o texto em sua totalidade, interpretando-o conforme lhe foram dadas as unidades. Além disso, essa interpretação possibilita a identificação das intenções mais relevantes entre as relações textuais estabelecidas pelo produtor do texto, o qual pode se valer de

> relações intencionais/argumentativas entre proposições, cujo efeito pretendido é aumentar a inclinação do leitor para alguma coisa, alterando sua crença em algo, fazendo-o desejar realizar uma ação ou aceitar melhor algo (por exemplo, justificar uma afirmação, para que o leitor aceite melhor esta); relações semânticas/informativas/factuais, cujo efeito pretendido é fazer com que o leitor reconheça/fique informado sobre a relação (por exemplo, o fato de uma pessoa estar doente implicar o fato de ela não ir à aula) (PARDO, 2005, p.)

Tanto as relações intencionais quanto as semânticas são abordadas pela Teoria da Estrutura Retórica do Texto (*Rhetorical Structure Theory* – RST), criada por Mann e Thompson (1987) e utilizada para descrever as relações que se estabelecem entre as partes de um texto. A aplicação dessa teoria permite que a estrutura dos textos seja descrita, bem como as relações retóricas (intencionais e semânticas) entre as partes que formam um todo coerente.

Como o objetivo desta pesquisa é descrever os meios de expressão das relações retóricas de causa e de resultado em elocuções formais do tipo aula, a RST foi a teoria utilizada para a identificação dessas relações, a fim de se observar como auxiliaram nos propósitos de ensinar dos professores. Parte-se da hipótese de que as relações de causa e de resultado são importantes na construção de um discurso que se propõe a explicar e ensinar, conforme seu tipo de marcação em determinado contexto de aula.

Os objetivos específicos para a realização da análise foram os seguintes:

- identificar as relações de causa e de resultado no *corpus;*
- classificar as relações quanto ao tipo de marcação;
- verificar como as relações eram empregadas para que os professores que serviram de informantes atingissem seus propósitos comunicativos.

Em termos de sua estrutura, o trabalho foi dividido em introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos

dados e considerações finais. A fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e a análise e discussão dos dados foram divididos em três capítulos.

No capítulo I, apresentam-se os seguintes tópicos que embasam a pesquisa: o Funcionalismo em Linguística, uma vez que a pesquisa tem seu interesse em investigações reais de uso da língua e o objetivo de estudar a função de itens gramaticais nas situações comunicativas; a teoria RST, por meio da qual são analisadas as relações de causa e resultado; marcadores discursivos, utilizados na verificação dos tipos de marcação das relações; articulação de orações, pelo fato de as relações, por vezes, serem estabelecidas por orações adverbiais.

No capítulo II, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, levando-se em conta a coleta e a transcrição dos dados de língua oral que compõem o *corpus*, a quantificação dos dados e os procedimentos adotados para a sua análise.

O capítulo III apresenta a análise das relações de causa e resultado como forma de expressões retóricas que auxiliam na organização textual, com base na RST. Analisam-se os meios de expressão dessas relações por meio de quadros de frequência de ocorrência e alguns exemplos são comentados. Também são apresentados os diagramas da estrutura retórica de alguns desses exemplos.

Por meio desta dissertação de mestrado, espera-se contribuir com as pesquisas sobre organização textual, sobretudo do discurso falado, pois as escolhas feitas pelo produtor de um texto, conforme seu gênero, podem influenciar não só sua coerência e entendimento, mas também os propósitos que o produtor deseja atingir. A descrição dos meios de expressão dessas relações pode servir como base para trabalhos de geração e interpretação automática de textos na Linguística Computacional e também para a criação de materiais de produção textual.

CAPÍTULO I

Fundamentação teórica

Neste capítulo, são apresentados os fundamentos que embasam teoricamente este trabalho. Inicialmente, apresentam-se os pressupostos básicos do Funcionalismo, teoria linguística na qual se pauta a pesquisa. Em seguida, apresenta-se a Teoria da Estrutura Retórica do Texto, modelo teórico-metodológico que orienta a análise dos dados. O terceiro item a ser abordado são os marcadores discursivos. Como o trabalho trata dos meios de expressão das relações retóricas, é necessário que os marcadores discursivos sejam estudados, uma vez que são frequentemente utilizados pelos falantes para marcar as relações retóricas. Por fim, discute-se a questão da combinação de orações na visão funcionalista, visto que as relações retóricas podem ser estabelecidas, tanto em nível de grandes porções de texto quanto entre orações.

1.1 A teoria funcionalista

A partir do *Curso de Lingüística Geral,* de Saussure, em 1916, a linguística do século XIX deu lugar ao que se chama hoje Linguística Moderna, passando a enfatizar três características representantes dessa evolução: o sistema, a estrutura e a função da linguagem.

Saussure, para quem os objetos são criados por diferentes pontos de vista, analisou a língua enquanto sistema a partir de um paradigma formal, isto é, priorizou a língua em sua totalidade em relação aos elementos que a compõem. Esse todo da língua, entendido aqui como sistema, corresponde a um conjunto de elementos responsáveis pela organização e deu lugar ao que se convencionou chamar estrutura (MARTELOTTA & AREAS, 2003). Após o curso iniciado por Saussure, as tendências estruturalistas por ele introduzidas começaram a ter grande relevância nos estudos do Círculo Linguístico de Praga, com pesquisas voltadas à estrutura interna da língua.

Apesar de Saussure ter ignorado o aspecto do uso do sistema linguístico quando estabeleceu a *langue* e a *parole*, linguistas como Bühler observaram, já nos estudos de Praga, a essencialidade da função da linguagem, conferindo, entre outros aspectos, função comunicativa aos elementos linguísticos, embora a acepção

mais relevante do termo *função,* para os linguistas de Praga, seja a de que a língua é sempre utilizada com um fim específico (MARTELOTTA & AREAS, 2003). No mesmo período em que surgiam os estudos de Praga, Roman Jakobson descreveu algumas funções da linguagem que até hoje são retomadas: emotiva, conativa e fática, as quais levam em conta os participantes da interação; poética, que privilegia a mensagem; metalinguística, na qual o próprio código é priorizado; referencial, a única que se restringe à teoria estruturalista. Ficou para Bühler a designação das funções representativa, expressiva e apelativa, também voltadas à interação (PEZATTI, 2004). Antes mesmo desses estudiosos, linguistas como William D. Whitney, Von der Gabelentz e Hermam Paul já tinham a consciência de que fatores psicológicos, cognitivos e funcionais são importantes na descrição linguística, além de trabalharem com aspectos sincrônicos e diacrônicos na escola neogramática do século XIX.

Há uma questão a ser tratada que é a definição do termo *função,* tendo em vista a variedade de empregos por diferentes estudiosos. Conforme Neves (2004a), *função* e *funcional* foram termos frequentemente utilizados na Escola Linguística de Praga, mas nunca com uma definição única, ou até mesmo sem definição alguma, o que torna difícil uma interpretação definitiva dos usos dos termos. Além disso, tais usos passam por modificações quando analisados em diferentes domínios e fenômenos linguísticos, mostrando as variações entre os autores. A autora ainda ressalta que “os termos ‘função’ e ‘funcional’ não são os únicos relevantes para a interpretação da ‘abordagem funcionalista” (2004a, p. 7).

Segundo Pezatti (2004), Martinet relaciona o termo *função* “à eficiência comunicativa das unidades estruturais” (p. 169). Já Danes aponta que o termo *função* foi utilizado como um termo referente à “tarefa” desempenhada pelos elementos da linguagem, assim como o “propósito” ao qual tais elementos se prestam (NEVES, 2004a, p. 8). Enfim, Halliday (1973), para quem “o sistema linguístico está intrinsecamente ligado ao sistema social, ao uso” (MODESTO, 2006), não considera que o termo *função* esteja atrelado ao modo como as classes de palavras ou sintagmas se comportam nas estruturas das unidades maiores, mas “ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados” (NEVES, 2004a, p. 8). Para Halliday (1973), é possível tomar a linguagem como funcional no sentido de que

podemos utilizá-la para descrevermos fatos ou experiências vividas; além disso, por meio dela há a interação entre as pessoas de várias maneiras.

Observa-se que a linha estruturalista tinha mais de uma abordagem em relação à concepção de língua e, especificamente, em relação ao significado de *função*. A partir dessas distinções, houve a divisão de dois polos: o formalista, o qual deixou a função em segundo plano ao priorizar a forma; o funcionalista, o qual deu ênfase à função da forma linguística no ato comunicativo (MARTELOTTA & AREAS, 2003, p. 19).

A primeira questão que distingue o formalismo do funcionalismo é denotada no próprio nome, significando que o primeiro se preocupa com os estudos das formas linguísticas; já o segundo prioriza a função que tais formas desempenham na linguagem. Assim, os formalistas analisam a língua como um objeto autônomo, independente das questões comunicativas propiciadas pelo uso. De forma contrária, os funcionalistas levam em conta os contextos em que os enunciados são produzidos, avaliando-os de acordo com a sua função discursiva. Neves (2004a, p. 47) apresenta uma adaptação da diferenciação feita por Dik (1989) dos paradigmas formal e funcional:

Quadro 1. Paradigma formal x paradigma funcional

	Paradigma Formal	**Paradigma Funcional**
Definição (conceito) de língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Principal função da língua	Expressão dos pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação.	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em um *input*	Faz-se com a ajuda de um *input* extenso e estruturado de dados

	restrito e não-estruturado de dados.	apresentado no contexto natural.
Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais.
Relações entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.

No quadro, verificam-se as principais características que diferenciam as duas correntes de estudo, das quais o funcionalismo tem grande relevância para este trabalho.

As principais correntes funcionalistas da atualidade, com ramificações no Brasil, são: a Gramática Funcional de linha holandesa (*Functional Grammar* -FG) e a Gramática Discursivo Funcional (*Functional Discourse Grammar* - FDG), a Gramática Sistêmico-Funcional de M. A. K. Halliday (*Systemic Functional Grammar* - SFG), os trabalhos dos pesquisadores que compõem o grupo conhecido como Funcionalismo da Costa-Oeste dos EUA (*West Coast Functionalism* - WCF) e a Teoria da Estrutura Retórica do Texto (*Rhetorical Structure Theory* - RST), desenvolvida no âmbito do WCF e da SFG (ANTONIO, 2009).

Na FG, cujo principal representante é Dik (1989), a interação verbal, considerada a interação social por meio da língua, é vista como uma atividade estruturada (por meio de regras) e cooperativa (necessita de, pelo menos, dois participantes para atingir seus objetivos). Além disso, as expressões linguísticas são responsáveis pela mediação das interpretações do interlocutor em relação às intenções do falante, e não pelo estabelecimento dessas interpretações. Para Dik (1989), existem, ainda, dois tipos de sistemas de regras dos quais os falantes fazem uso para a concretização da comunicação: a) regras que governam a constituição das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas); b) regras pragmáticas que governam os padrões de interação verbal. Logo, a língua é considerada “um instrumento de interação social entre seres

humanos, utilizado com a intenção de estabelecer relações comunicativas" (DIK, 1989, p. 3).

É importante ressaltar que a FG é uma gramática da frase, que se propõe a descrever a constituição da cláusula em camadas, do nível mais baixo para o nível mais alto. De acordo com autor, a oração possui uma estrutura abstrata complexa, cujo nível mais baixo consiste no predicado e seus argumentos. O predicado é a base da estrutura e aplica-se a certo número de termos para referir entidades, como também designa propriedades ou relações. A aplicação desse predicado aos termos apropriados gera uma segunda camada, a predicação, a qual indica um estado de coisas situado no espaço e no tempo concretos ou conceituais.

A predicação é expandida por argumentos – termos exigidos pela semântica do predicado – e por satélites – termos que fornecem informação suplementar. Pode ser construída em uma estrutura da terceira camada, a proposição, que designa um fato possível. O conteúdo proposicional pode ser verdadeiro ou falso, pode ser mencionado, negado, defendido, lembrado etc.

Além disso, essa terceira camada pode ser expandida por satélites de nível mais alto. A proposição, quando recebe força ilocucionária, por meio da aplicação de operadores ilocucionários - declarativo, interrogativo ou imperativo – constitui uma frase, que corresponde à unidade da quarta camada, o ato de fala (PEZATTI, 2003). Isso pode ser mais bem compreendido por meio do quadro a seguir:

Quadro 2. Camadas que constituem a oração

Predicado	1ª camada	Base
Predicação	2ª camada	Expansão dos argumentos
Proposição	3ª camada	Designa um fato possível
Frase	4ª camada	Ato de fala

A Gramática Discursivo Funcional surgiu a partir da FG, mas diferencia-se dela, primeiramente, porque parte da intenção do falante para a articulação das expressões linguísticas e, depois, porque reconhece o ato discursivo como unidade básica do discurso, enquanto a FG privilegiava a frase. A organização *top-down* (que começa no discurso e trabalha até os mais baixos níveis da estrutura gramatical) da

FDG prevê que o nível pragmático governe o nível semântico, e que, por sua vez, o nível semântico governe o nível morfossintático. Por fim, esses três níveis governam o nível fonológico.

A Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985) estuda a gramática em seu aspecto funcional sob três diferentes sentidos, apesar de eles se relacionarem entre si: na interpretação de textos; na interpretação do sistema; na interpretação dos elementos da estrutura linguística. Para Halliday (1985), cada ato comunicativo, falado ou escrito, pertence a um contexto de uso, que é levado em conta por formar o sistema ao longo das gerações, o que nos mostra a ligação da linguagem às necessidades humanas. Dessa forma, como afirma Halliday (1985), os elementos mais significativos que compõem a linguagem são os componentes metafuncionais, a saber: a) *ideacional*, que se relaciona ao ambiente, à situação real em que o enunciado foi construído, e que representa os significados das experiências dos falantes, por meio do sistema de transitividade, em que verbos e termos se combinam para formar uma imagem pretendida pelo autor da enunciação; b) *interpessoal*, que diz respeito à interação dos participantes, os quais assumem um papel por meio da linguagem, considerada um meio de ação; c) *textual,* que se relaciona ao fluxo de informação e organiza o texto por meio do sistema temático. Cada elemento, em uma linguagem, é explicado pela referência à sua função em todo o sistema linguístico, ou seja, todas as línguas organizam-se com base nos significados ideacionais e interpessoais, associando-se ao textual e resultando em manifestações dos propósitos mais gerais da linguagem que são entender o ambiente e agir sobre os outros (HALLIDAY, 1985).

Nos Estados Unidos da América, a Linguística Funcional é representada não por uma teoria específica, mas pelas pesquisas de autores que compõem o grupo conhecido como Funcionalismo da Costa-Oeste. Alguns de seus principais representantes são Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, dentre outros. Uma característica comum nos trabalhos desses autores é a investigação baseada no uso, que representa uma tentativa de explicar a forma linguística a partir de funções mais frequentes que ela desempenha na interação, admitindo a adaptação da estrutura gramatical às necessidades cognitivas e comunicativas dos usuários da língua.

A RST, por fim, é uma teoria descritiva que tem por objeto o estudo da organização dos textos, caracterizando as relações que se estabelecem entre as

partes do texto (MANN & THOMPSON, 1988; MATTHIESSEN & THOMPSON, 1988). Parte do princípio de que as relações retóricas que se estabelecem no nível discursivo organizam desde a coerência dos textos até a combinação entre orações (MATTHIESSEN & THOMPSON, 1988). Essa teoria tem papel fundamental no embasamento teórico desta pesquisa.

Assim como existem vários representantes, há diversas definições para o funcionalismo:

> Caracterizar o *funcionalismo* é uma tarefa difícil, já que os rótulos que se conferem aos estudos ditos "funcionalistas" mais representativos geralmente se ligam diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram, não a características definidoras da corrente teórica em que eles se colocam. Prideaux (1994) afirma que provavelmente existem tantas versões do funcionalismo quantos linguistas que se chamam funcionalistas, denominação que abrange desde os que simplesmente rejeitaram o formalismo até os que criam uma teoria. A verdade é que, dentro do que vem sendo denominado – ou autodenominado – "funcionalismo", existem modelos muito diferentes (NEVES, 2004a, p. 1).

Depreende-se da afirmação de Neves que cada concepção teórica denominada "funcionalista" está relacionada a um nome, o que pode conferir diferentes concepções a uma mesma linha teórica. Podem ser encontrados, então, trabalhos que são considerados funcionalistas por se embasarem em algum representante renomado, ainda que este se (auto)denomine funcionalista apenas por se opor ao formalismo.

A proposta comum a todos os modelos funcionalistas é a de que a língua é um instrumento com fins comunicativos, no qual "o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo" desempenham papel relevante e influenciam as estruturas linguísticas. Isso implica dizer que a língua não é um objeto autônomo (MODESTO, 2006); ela 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 cultura, mudança e variação, aquisição e evolução (NEVES, 2000, p. 3). Além disso, ela possui uma extensão infinita, isto é, não é exaustiva (HALLIDAY, 1973); seu uso nos traz a noção de função, princípio pelo qual é possível analisar sua organização e modo de utilização.

> Uma abordagem funcionalista de uma língua natural sempre tem como objetivo o interesse de verificar como se obtém a comunicação com essa língua, ou como os usuários dessa língua dela se utilizam para se comunicar entre si de maneira eficiente. O que se põe sob análise, portanto, é a chamada *competência comunicativa* (MODESTO, 2006, p. 2).

Para Neves (2004a, p. 15), a noção de *competência comunicativa* está vinculada a Hymes, o qual utilizou esse termo para se referir à capacidade que o falante tem não apenas de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também adequados à situação comunicativa. A expressão, quando utilizada no âmbito dos estudos funcionalistas, refere-se à habilidade que os indivíduos possuem no domínio de sua língua, envolvendo domínios como uso, interpretação, codificação e decodificação.

Os funcionalistas, embora enfatizem a linguagem em uso, não abrem mão de certa sistematização dos usos, de forma que uma gramática funcional se propõe a descrever estruturas linguísticas, levando em conta não só as regularidades de determinados usos, mas também os contextos de comunicação em que o falante se insere, seus conhecimentos prévios e os dos ouvintes, pois “é no uso que os diferentes itens [lexicais] assumem seu significado e definem sua função” (NEVES, 2000, p. 13). A gramática funcional, assim, é um sistema de significados acompanhados por formas pelas quais os significados podem ser realizados. Segundo Halliday (1985), tais formas podem vir sob a forma de textos, e a análise linguística de um texto nos possibilita avaliar se ele alcança ou não os seus propósitos não só por meio do seu contexto, mas também por como suas características linguísticas relacionam-se sistematicamente às características do seu meio, incluindo as intenções de todos os envolvidos na sua criação. Para o funcionalista, um texto é uma unidade semântica, cujos significados são expressos por meio de determinadas palavras ou frases; e sem uma teoria de fraseamento, isto é, uma gramática, não há como interpretar o significado de um texto. O autor afirma, ainda, que o termo *semântica* não se refere simplesmente ao significado das palavras, mas sim ao sistema de significados de uma linguagem expressos por uma gramática, bem como pelo vocabulário.

A relação entre os estudos funcionalistas e o estudo do texto é abordada por Neves em seu artigo “Funcionalismo e linguística do texto” (2004b). Nele, a autora defende que a Linguística do Texto (doravante LT) “só pode admitir um aparato de

análise que contemple o uso da língua produzindo sentidos para cumprir funções", pois ela aborda a competência textual, e o texto, por sua vez, são "as reais unidades de uso" (*idem*). Por isso a autora afirma que a Gramática Funcional contém embasamentos teóricos propícios para a LT. Neves (2004b) inicia seu artigo mostrando que, já na década de oitenta, autores como Koch e Fávero propunham investigar o texto na LT, e não só a palavra ou a frase. Hoje, os estudos desse ramo da Linguística já atingiram a maturidade, e ainda levam em conta a competência textual do falante, que se relaciona à desenvoltura daqueles que fazem uso da língua. Dessa forma, fica clara a relação da LT com a proposta funcionalista que toma como objeto de estudo a habilidade comunicativa do usuário da língua direcionada aos estudos linguísticos.

Uma gramática funcional, além de avaliar estruturas, funções e interpretações do sistema, faz a interpretação de textos abordados por ela como unidades de uso. Essas unidades integram, entre si, componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, dos quais os pragmáticos é que acercam os demais, ou seja, são os usos que fundamentam as expressões linguísticas.

Neves (2004a, p. 75), ao citar Hopper (1987), diz que os sistemas linguísticos são dinâmicos e sensíveis às pressões do funcionamento lingüístico; por isso, eles "se prestam a uma adaptação contínua, mas sempre equilibrada, dirigida para a satisfação das necessidades comunicativas dos falantes, o que leva ao reconhecimento de que, em qualquer estágio, a gramática é emergente". Segundo a autora (2004a), a visão de linguagem em interação é que sustenta as teorias funcionalistas, levando-se em conta o fazer textual e os propósitos aos quais os enunciados são construídos, assim como postula Halliday (1985). Fatores como esse apontam confluências entre a Linguística Funcional e a Linguística do Texto. Um exemplo dessa confluência, segundo Neves (2004b), é a noção de tópico discursivo, que permeia muitas pesquisas embasadas pela LT, pois a Gramática Funcional também diz que todo discurso possui algo sobre o qual se fala, que é o mesmo conceito de tópico discursivo para a LT. Tal tópico, no decorrer do texto, pode ser introduzido, mantido, reintroduzido por um novo referente. Tal recuperação é possibilitada, de acordo com Halliday (1985), pela adaptação das funções textuais dentro dos processos de textualização.

1.2 Teoria da Estrutura Retórica do Texto (Rhetorical Structure Theory - RST)

A Teoria da Estrutura Retórica (doravante RST) foi criada na Universidade da Califórnia por um grupo de investigadores formado por Bill Mann, Sandra Thompson e Christian Matthiessen, por volta de 1983. Inicialmente, o trabalho objetivava pesquisar a geração automática de textos, pois até então não havia uma teoria sobre a estrutura ou sobre as funções discursivas adequadas para gerar textos. Como o estudo se pautou no fato de que cada porção de um texto coerente tem uma função, ele passou a ter grande relevância nos estudos linguísticos no que diz respeito à coerência e, consequentemente, aos estudos da organização textual.

De acordo com a RST, as partes de um discurso formam um todo e há relações organizacionais, ou retóricas, entre elas. Tais relações são essenciais para o funcionamento do texto de acordo com os objetivos de seu produtor, e elas envolvem orações distintas, mas que formam um padrão de relações que conectam todas as sentenças. Se uma oração não tiver uma função em relação ao seu contexto, haverá lacunas que caracterizarão certa incoerência textual. Vale lembrar que o conteúdo proposicional e coerente de um texto pode ser determinado não só pelas orações explícitas, mas também pelas proposições relacionais implícitas, as quais perpassam todo o conteúdo textual (MANN & THOMPSON, 1987).

Conforme Taboada & Mann (2005), se a análise realizada pelo indivíduo (o qual pode ser chamado de analista ou observador) envolver um texto completo ou um fragmento independente, ele terá de encontrar uma forma de análise que envolva cada parte do texto em relação ao seu todo e se utilizará de diagramas na sistematização dos seus resultados. Além disso, o analista deve fazer suas avaliações a partir de julgamentos de plausibilidade, uma vez que ele não tem conhecimento das reais intenções do produtor do texto, ou seja, embasado nas informações que tem a respeito do produtor, o analista julga se as relações são ou não plausíveis (MANN & THOMPSON, 1988). Segundo Follmann (2008, p. 166), o produtor textual “opta por determinada organização, estrategicamente escolhida, visando ao cumprimento do fim comunicativo de seu texto.”

Conforme Mann, Matthiessen & Thompson (1992), a RST reúne conceitos de grande utilidade em diversos tipos de estudos linguísticos. Na maior parte de seus estudos, ela aborda o termo *estrutura* no sentido de organização e descreve quais partes um texto contém e quais os princípios de combinação dessas partes em

relação ao todo. Identifica, assim, estruturas hierárquicas em termos funcionais que atuam na coerência por meio da ligação entre essas estruturas (TABOADA & MANN, 2005). Logo, as relações retóricas que se estabelecem no nível do discurso organizam desde a coerência dos textos até a combinação entre orações (MATTHIESSEN & THOMPSON, 1988).

Existe uma série de estruturas possíveis no estudo do texto por meio da RST, das quais três são principais, como afirmam Mann, Matthiessen & Thompson (1992): as derivadas das propriedades do gênero ou variedade do texto; as que expressam a organização da coerência textual, relacionadas às relações estruturais; as que apontam como um termo é comumente utilizado, voltadas às estruturas sintáticas. Vale ressaltar que essa teoria foca a estrutura relacional, apesar de abordar questões de gênero e de sintaxe. A análise dessas estruturas, dentro de uma interação linguística, pode apontar grande variedade de arranjos estruturais, o que possibilita o surgimento de diversas formas de combinações de orações. Os vários tipos de estruturas se inter-relacionam, o que faz que não haja um limite de modelos estruturais (MANN, MATTHIESSEN & THOMPSON, 1992).

1.2.1 Os tipos de relações e suas definições

Como foi visto acima, Mann & Thompson (1987) afirmam que as proposições relacionais estão em todo o texto, independente da extensão das orações, e são responsáveis pela coerência textual. Suas definições são baseadas em critérios funcionais e semânticos. Os autores utilizaram a RST para analisar centenas de textos, o que gerou uma lista de aproximadamente vinte e seis relações satisfatórias para fazer a descrição de grande parte dos textos. Essa lista não é exaustiva e limitada, mas suficiente para analisar uma grande variedade textual.

Taboada & Mann (2005) afirmam que a RST estabelece dois tipos diferentes de unidades na análise das relações: o núcleo, que contém informação que é mais central para os propósitos do produtor do texto; o satélite, que é, geralmente, incompreensível sem o núcleo e, por vezes, contém informações adicionais em relação ao núcleo. Esses elementos são considerados as unidades mínimas de análise em um texto. Ainda de acordo com os autores, as relações núcleo/satélite são importantes na organização da linguagem, por exemplo, na

distinção entre as orações principais das subordinadas em orações complexas, assim como na parataxe, relação multinuclear na qual as sentenças analisadas têm o mesmo nível de importância em relação aos propósitos do autor.

As relações núcleo/satélite representam duas unidades de texto, como vimos, de forma que uma desempenha papel específico em relação à outra. Elas podem ser divididas em dois grandes grupos: a) relações que auxiliam o leitor ou enunciatário textual a reconhecer qual é a relação estabelecida, referentes, portanto, ao assunto; b) relações que dirigem a aceitação do conteúdo do núcleo por parte do enunciatário, relacionadas à apresentação da relação.

A seguir, são apresentados três quadros que representam a divisão das relações por grupos:

Quadro 3. Funções que dizem respeito ao assunto. Quadro elaborado com base nas relações encontradas em http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/intro.html.

Nome da relação	Núcleo	Satélite
Circunstância	texto que exprime os eventos ou ideias que decorrem no domínio contextual	domínio contextual, situacional ou temporal
Preparação	texto a apresentar	texto que prepara o leitor para prever e interpretar o texto que se vai apresentar
Alternativa	ação ou situação resultante da ausência de ocorrência da situação condicionante	situação condicionante
Avaliação	uma situação	comentário que avalia a situação
Capacitação	uma ação	informação que se destina a ajudar o leitor a executar a ação
Causa volitiva	uma situação	outra situação que causa a primeira, sem ser causada por uma ação voluntária
Causa não-volitiva	uma situação	outra situação que causa a primeira, através da ação voluntária de uma pessoa ou pessoas
Solução	N constitui uma solução para o problema apresentado em S	L reconhece N como uma solução para o problema apresentado em S
Condição	ação ou situação resultante	situação condicionante

	da situação condicionante	
Elaboração	informação básica	informação adicional
Incondicional	N não depende de S	Não influi em N
Interpretação	uma situação	interpretação da situação
Método	S apresenta um método ou instrumento que tende a aumentar as probabilidades de realização de N	L reconhece que o método ou instrumento de S tende a aumentar as probabilidades de realização de N
Propósito	uma situação intencional	intenção que se encontra por detrás da situação
Resultado volitivo	é mais importante que o satélite pode ocasioná-lo	constitui uma situação ou ação voluntária possivelmente resultante de uma ação voluntária
Resultado não-volitivo	sua relação com o satélite é mais importante, pois foi o núcleo que o causou	não representa uma ação voluntária

Quadro 4. Funções que dizem respeito à apresentação da relação.

Nome da relação	Núcleo	Satélite
Motivação	uma ação	informação que tem como objetivo aumentar o desejo do leitor no sentido de executar a ação
Fundo (*Background*)	texto cuja compreensão se facilita	texto que facilita a compreensão
Antítese	N e S estão em contraste (cf. a relação de contraste); devido à incompatibilidade suscitada pelo contraste, não é possível ter uma atitude positiva perante ambas as situações; a inclusão de S e da incompatibilidade entre as situações aumenta a atitude positiva de L por N	ideias que o autor não privilegia
Evidência	uma afirmação	informação que tem como objetivo conseguir que o leitor concorde com a afirmação
Justificativa	texto	informação que sustenta o direito do escritor a

		escrever o texto
Concessão	situação que o autor afirma	situação aparentemente inconsistente face ao núcleo, mas que o autor também afirma
Preparação	texto a apresentar	texto que prepara o leitor para prever e interpretar o texto que se vai apresentar
Reformulação	uma situação mais central que na reformulação feita em S	reformulação da situação
Resumo	S apresenta uma reformulação do conteúdo de N, com um peso inferior	apresenta uma reformulação do conteúdo do núcleo, como uma reformulação mais abreviada

Quadro 5. Relações multinucleares.

Nome da relação	Núcleo	Satélite
Conjunção	Os elementos unem-se para formar uma unidade onde cada um dos elementos desempenha um papel semelhante	L reconhece que os elementos inter-relacionados se encontram em conjunto
Contraste	Nunca mais de dois núcleos; as situações nestes dois núcleos são (a) compreendidas como sendo as mesmas em vários aspectos (b) compreendidas como sendo diferentes em alguns aspectos, e (c) comparadas em termos de uma ou mais destas diferenças	L reconhece a possibilidade de comparação e a(s) diferença(s) suscitadas pela comparação realizada
Disjunção	Um dos elementos apresenta uma alternativa (não necessariamente exclusiva) à(s) outra(s)	L reconhece que os elementos inter-relacionados constituem alternativas
Junção	nenhuma	nenhuma
Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através de uma relação de Lista	L reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados
Reformulação	Um elemento constitui,	L reconhece a repetição

multinuclear	em primeiro lugar, a repetição de outro, com o qual se encontra relacionado; os elementos são de importância semelhante aos objectivos de A	através dos elementos relacionados
Sequência	relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos

Em uma análise embasada pela teoria em questão, existem os esquemas, cuja aplicação indica as relações existentes no texto analisado, de forma a facilitar a compreensão até mesmo visual de como as relações textuais se distribuem. Follmann (2008, p. 166) diz que “cada esquema consiste de um conjunto diferente de segmentos textuais e, dentro de um esquema multirrelação, cada relação aplica-se a um conjunto diferente de segmentos.”

Em termos de sua organização, as relações podem ser divididas em dois tipos:

a) relações núcleo-satélite, em que uma porção do texto (satélite) é ancilar da outra (núcleo), como na figura 1, na qual um arco vai da porção que serve de subsídio para a porção que funciona como núcleo:

Figura 1. Esquema de relação núcleo-satélite

b) relações multinucleares, nas quais uma porção do texto não é ancilar da outra, sendo cada porção um núcleo distinto, como na figura 2:

Figura 2. Esquema de relação multinuclear

Por meio desses recursos, a RST permite descrever funções e estruturas que fazem do texto um instrumento de efeito e compreensão para a comunicação humana.

De acordo com Matthiessen & Thompson (1988), os principais pressupostos da RST são os seguintes:

1- Organização: o texto contém partes funcionalmente significantes; as partes são elementos de padrões nos quais as partes se combinam para criar partes maiores e todo o texto;
2- Unidade e coerência: para ser reconhecido como um texto, o escritor deve criar um senso de unidade global com a qual todas as partes contribuem;
3- Unidade e coerência surgida de uma função imputada: uma parte do texto é percebida como tendo unidade e coerência porque todas as suas partes são vistas como contribuintes para um propósito único do escritor, isto é, criadas para atingir um único efeito.
4- Hierarquia: textos são organizados tais que as partes elementares são compostas dentro de uma parte maior.
5- Homogeneidade de hierarquia: a RST descreve a estrutura relacional e a interação com a estrutura sintática.
6- Composição relacional: o principal padrão estrutural em um texto multisentencial é relacional: um pequeno *set* de relações recorrentes entre pares de partes é usado para unir partes para formar partes maiores.
7- Assimetria das relações: o tipo mais comum de relação de estrutura textual é uma classe assimétrica, chamada relação núcleo-satélite na RST. Essa classe é assimétrica porque um membro de um par de partes do texto é mais central (o núcleo) e outro mais periférico (o satélite).
8- Natureza das relações: as relações de estrutura textual são funcionais; o caráter que elas compartilham pode ser declarado em termos de categorias de efeito que elas produzem.
9- Número de relações: o número de relações de estruturas do texto é aberto, em princípio, de forma que relações adicionais podem aparecer.

1.3 Marcadores Discursivos

Como foi visto anteriormente, existem várias alternativas para que o autor relacione as porções textuais na construção de um texto, caracterizando não necessariamente as relações de coerência ou retóricas, mas principalmente as relações paratáticas e/ou hipotáticas (TABOADA, 2006). Desse modo, as partes conectadas em um discurso formam relações retóricas que desencadeiam processos recursivos por todo o texto, e elas estão diretamente relacionadas à construção da coerência no discurso. Podem ser encontradas sob a denominação de relações retóricas, discursivas ou de coerência, mas neste trabalho, como sabemos, serão tratadas como retóricas.

As relações retóricas, de acordo com Taboada (2006), não são apreendidas conscientemente pelos falantes e ouvintes, e seu reconhecimento pode partir da análise por meio de mecanismos como o morfológico, o sintático, o semântico ou o pragmático. Para a autora (2006), o mecanismo morfológico aponta as relações temporais; o sintático orienta o receptor em relação ao modo indicativo, imperativo ou interrogativo; o semântico ajuda na identificação de certas relações por meio do significado verbal; por fim, "pragmaticamente, fenômenos como implicatura estabelecem relações entre proposições que não são explicitamente presentes no texto, mas são construídas na mente do falante" (TABOADA, 2006).

Logo, as relações existentes em um discurso podem ser percebidas por meio de diferentes significados e abarcam partes distintas em um discurso (TABOADA, 2006). Ao se analisar um discurso falado ou escrito, tais relações são reconhecidas por meio de mecanismos que atuam na coerência, dentre eles, os Marcadores Discursivos, os quais guiam o interlocutor na integração de "formas, significados e ações juntamente para fazerem sentido totalmente fora do que é dito" (Schiffrin, *apud* TABOADA, 2006, p. 1).

A língua falada, modalidade na qual se enquadra o *corpus* desta pesquisa, contém vários recursos linguísticos que auxiliam na interação social da linguagem. Esses recursos, com determinados valores semânticos, atuam na construção e estrutura do discurso. Entre eles estão os Marcadores Discursivos (doravante MDs), os quais são responsáveis não só por marcar ou sinalizar as unidades discursivas, mas também por contribuir com a compreensão do texto por parte do ouvinte.

Podem também marcar início ou término de turnos. Diferente do MDs, os Operadores Argumentativos ou Discursivos “direcionam os argumentos para um determinado sentido, fazem com que este sentido se realize com o objetivo de produzir um efeito no interlocutor” (OLIVEIRA, 2003, p. 239). Apesar dos dois agirem no discurso para que o texto se encaminhe satisfatoriamente, diferenciam-se porque os operadores privilegiam as relações argumentativas; já os marcadores, as relações interacionais (*idem*). Nesta pesquisa, portanto, optou-se por considerar as funções dos Marcadores Discursivos, no *corpus,* pelo fato de que o objetivo não é analisar como os marcadores operam argumentativamente em relação ao interlocutor, mas como eles atuam na interação e construção do discurso. O termo *conversacional* também não é utilizado por poder implicar em um marcador desse tipo específico de interação.

Os MDs podem ser considerados estruturas que operam no nível do discurso, e têm grande valia na análise automática dele, pois podem indicar superficialmente suas relações retóricas:

> Por exemplo, ao se encontrar o marcador “entretanto”, “contudo” ou “porém” conectando dois segmentos textuais, há grandes chances de haver uma relação retórica de oposição (CONTRAST, ANTITHESIS ou CONCESSION) entre as proposições expressas por eles. Deve-se notar, no entanto, que não há um mapeamento unívoco entre os marcadores discursivos e as relações que sinalizam: uma mesma relação pode ser sinalizada por vários marcadores.” (PARDO, 2005, p. 29)

Pode-se observar, portanto, que, apesar de estabelecerem relações, ainda são uma classe em estudo, pois são tão correntes na linguagem quanto difíceis em sua definição (TABOADA, 2006). Há certa dificuldade até mesmo na determinação do nome da classe, uma vez que a lista de estruturas caracterizadas como MDs não é exaustiva e suas definições não se integram em alguns casos. Sob o ponto de vista de Risso (1999), tem-se que,

> [...] no rastreamento de dados bibliográficos disponíveis, não se observa a preocupação ou o consenso quanto à determinação da natureza e propriedades dos ***Marcadores***, como base necessária para o delineamento de sua especificidade com relação a outros mecanismos de fundo discursivo que, embora possam apresentar

> pontos comuns com os ***Marcadores***, nem sempre são passíveis de serem enquadrados entre eles. Atesta-se, na sucessão das análises linguísticas, a tendência para a agregação contínua de novos exemplares ao conjunto, que se vai tornando, em decorrência, cada vez mais amorfo e heterogêneo (RISSO *et al.,* 1999).

Sobre a falta de consenso terminológico, Taboada (2006) cita alguns termos usados além de *Marcadores Discursivos,* a saber: marcadores de coerência, marcadores lexicais, operadores discursivos, conectivos discursivos etc. Marcuschi (1986) usa o termo Marcadores Conversacionais e acredita que cada marcador pode possuir uma função conversacional e uma função sintática relacionada à interação e encadeamento das estruturas linguísticas pertencentes ao texto. Taboada (2006) traz ainda algumas observações feitas por outros autores sobre o assunto: Fraser (*apud* TABOADA, 2006*)* sugere que os MDs podem ser conjunções, advérbios e frases preposicionais que conectam duas sentenças. Já Refeker (*idem*) afirma que eles unem não só sentenças contíguas, mas também aquelas sentenças ou declarações que surgem no decorrer do contexto. Para Blakemore (*ibidem*), os marcadores impõem intervalos entre as orações que os interlocutores podem detectar no discurso, significando que um discurso sem conectivo é aberto para mais que um tipo de implicatura.

Schiffrin (2003) considera três perspectivas mais influentes no estudo dos MDs, a saber: os estudos de Halliday e Hasan (1976), os dela mesma e os de Fraser (1998). Segundo a pesquisadora, Halliday e Hasan apontam palavras que agem na coesão textual e que marcam relações semânticas. Para eles, elementos como *mas, porque, como, quer dizer,* entre outros, expressam relações conjuntivas, isto é, são itens que apontam alguns sentidos indicadores de outros componentes discursivos, além da coesão amarrada anafórica ou cataforicamente. Tais sentidos (que podem assinalar causa, tempo, adversidade, entre outras) são expressos por diversas conjunções ou locuções que não são exaustivas em seus sentidos, dependendo, então, de cada contexto.

Schiffrin (2003) considera que os marcadores podem pertencer a várias classes de palavras (conjunções, interjeições, advérbios, frases lexicalizadas) desde que ajam no andamento da fala ou texto e/ou conectem elocuções em diversos planos, auxiliando na criação da coerência. Além disso, eles ligam orações ou grandes porções textuais por meio de termos com sentido novo ou já conhecido.

De acordo com Penhavel (2005), uma convergência visível na definição dos MDs é a distribuição deles em dois grupos: um relacionado ao conteúdo ideacional e textual, e outro ao interpessoal, o que nos faz retomar o sistema linguístico abordado por Halliday (1978). Para Penhavel (*idem*), são macrofunções que operam na organização textual e podem ser identificadas como "funções textuais" e "funções interacionais". Risso (1996b: 423) diz que a definição dos MDs depende do seu grau de envolvimento na organização do discurso, na sua estrutura ideacional ou na forma que os interlocutores organizam as informações.

Dik (1997), em sua Gramática Funcional, relaciona os MDs aos constituintes extra-oracionais que, para ele, são estruturas passíveis de se apresentarem isoladamente, pois não são uma oração e nem uma parte dela e, além disso, possuem certa multifuncionalidade que os dificulta em sua definição. A diferença entre os MDs e os constituintes, segundo Dik, está no fato de que alguns marcadores podem integrar-se sintaticamente, ao passo que os constituintes não. Ambos podem, entretanto, surgir antes, depois ou durante uma oração, interrompendo-a; neste último caso, a relação com a oração é menos intensa que quando fazem parte dela necessariamente. Dik (*idem)* aponta os tipos gerais de constituintes extra-oracionais, aos quais a maioria dos MDs se encaixa: a) os que atuam no "controle da interação" por criarem-na e manterem-na, além de preencherem lacunas que, porventura, poderiam existir em um discurso (saudação, despedida, chamamento, endereçamento, respostas mínimas, formas de polidez); b) os que especificam a atitude, isto é, denotam conteúdo emocional ou de atitude pertencente ao discurso (interjeições); c) marcadores que organizam o discurso, os quais desempenham uma função na parte organizacional, estrutural e na apresentação do discurso (marcadores de fronteira, de orientação e antitema); d) os que atuam na execução do discurso por exercerem papel importante da expressão do conteúdo real discursivo (respostas completas ou apenas iniciadas, partículas *tag*).

Alguns testes feitos por Haberlandt (*apud* TABOADA, 2006) mostram que os MDs auxiliam no reconhecimento e na identificação de relações retóricas. Ele verificou que uma sentença temporalmente marcada por um MD é mais facilmente processada que uma não marcada, ou seja, a mesma relação foi encontrada em duas sentenças, mas a relação retórica da sentença não indicada explicitamente por um MD foi mais lentamente processada.

Uma definição importante em relação à função textual é a dada por Hengeveld (1990), o qual vê os MDs como satélites de oração que auxiliam o falante na localização de seu discurso dentro de um contexto, o que limita o número de construções possíveis e coerentes dentro de um enunciado específico. Dentro das relações retóricas, é fundamental a determinação dos satélites das construções discursivas.

Segundo Taboada (2006), os MDs são mais frequentemente estudados nas relações de coerência marcadas, principalmente para facilitar a geração automática de textos. A autora ainda cita a questão das relações implicitamente marcadas, nas quais a relação ainda está presente e pode ser demarcada pela coerência, pelo significado ou até mesmo pela entonação, no caso da fala. Louwerse & Mitchell (*apud* TABOADA, 2006*)* confirmam a asserção de que os MDs são mais recorrentes na fala que na escrita, pois os autores acentuam a importância das marcações em interações face a face, por serem um tipo de discurso dinâmico e sem uma estrutura previamente organizada, assim como apontam Risso *et al* (1999) ao salientarem a importância dos marcadores no que diz respeito à construção textual-interativa.

Como o objetivo maior desta pesquisa é avaliar como as relações de causa e resultado se manifestam (se são ou não marcadas e, se forem, qual o tipo de marcação), a visão de Schiffrin (2003) tem grande relevância. Sua visão, apoiada nas perspectivas que ela considera mais influentes em relação aos MDs, considera as conjunções ou locuções encontradas na marcação da relação de causa não apenas como uma classe de palavra recorrente na classificação, mas principalmente como um tipo de marcador discursivo eficaz na construção da relação, na organização retórica e na coerência textual.

1.4 Articulação de Orações

Dentro do estudo da organização e da articulação de enunciados com base funcionalista, são levados em conta elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Uma análise textual tradicionalista divide as orações complexas em subordinadas e coordenadas: no primeiro caso, tem-se uma oração principal e uma oração subordinada; no segundo caso, as orações têm estatuto equivalente.

Givón (1990) não considera satisfatório o conceito de (in)dependência postulado pela Gramática Tradicional (doravante GT), pois “nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto oracional imediato”. Além disso, a GT não avalia os aspectos pragmáticos da língua, isto é, a participação do falante na interação verbal, assim como suas importantes escolhas linguísticas (NEVES, 1997).

Diferente dessas configurações, a Gramática Funcional apresenta uma visão diversa na análise da organização e das funções entre orações de um texto. Para ela, rotular as orações como subordinadas restringe uma classificação que ainda se encontra em expansão. Segundo Decat (2001), os pesquisadores de base funcionalista são unânimes no que tange os estudos das orações sob o rótulo de subordinadas. Para eles, existe uma análise mais abrangente entre as relações entre orações. A autora (2001, p. 24) alerta quanto a uma caracterização não simplista para as orações “em termos de dependência”, ou seja, é preciso saber qual o teor dessa dependência: se de forma, de sentido, de uso. A autora ressalta que a evidência de que não existe apenas um fenômeno de subordinação e de que existem tipos diferentes de interdependência entre orações levou autores a postular a distinção entre encaixamento – cláusulas que se integram estruturalmente em outra – e hipotaxe, cláusulas que não funcionam como argumentos de verbo.

Outros autores, como Matthiessen & Thompson (1988, p 276) também evidenciam a importância da função de cada oração, e não de sua nomenclatura. Os mesmos pesquisadores, quando falam em “combinação de orações”, não pretendem nomear tradicionalmente tais orações para não direcionarem uma interpretação, uma vez que o verdadeiro valor está na substância de cada combinação.

Para Halliday (1985), existem duas dimensões no estudo da articulação de orações: a interdependência e o tipo de relação lógico-semântica. No sistema tático, há dois tipos de interdependência: paratática e hipotática. No primeiro caso, a relação se estabelece entre elementos de mesmo estatuto, sem haver uma interdependência entre eles. No segundo caso, o estatuto dos elementos não é igual, ou seja, um elemento modifica o outro, sendo o modificador dependente do modificado.

No sistema lógico-semântico, as relações que podem ser estabelecidas entre os elementos de um complexo são de dois tipos fundamentais: a) expansão e b) projeção. No primeiro caso, uma oração pode expandir a outra de três maneiras: por elaboração, por extensão ou por encarecimento. Pela elaboração, uma oração pode

expandir a outra reafirmando seu conteúdo com outras palavras, comentando-o ou exemplificando-o. Já na extensão, a expansão é feita com o acréscimo de um novo elemento, apresentando uma exceção, oferecendo uma alternativa. Por fim, pelo encarecimento ou realce, uma oração pode expandir a outra qualificando seu conteúdo com traços circunstanciais de tempo, de lugar, de causa, de modo, de condição. Na visão de Halliday (1985), na combinação entre hipotaxe e realce, estão as orações conhecidas na tradição gramatical como adverbiais.

Pela projeção, uma oração se projeta sobre a outra, funcionando como representação da própria representação linguística.

No mecanismo do encaixamento, conforme visto acima, uma oração funciona como complemento de outra oração. A relação da oração encaixada com uma oração externa é indireta, pois o grupo que forma com a oração principal funciona como intermediário nessa relação. Por isso, uma oração encaixada não estabelece relações táticas com outras orações, apenas relações lógico-semânticas. É o caso das orações completivas e das orações restritivas.

Lehman (*apud* NEVES, 2006), ao tratar do grau de dependência das sentenças, observa uma hierarquia em cujo intermédio de encaixamento encontram-se as orações adverbiais ou, seguindo Halliday (1985), *hipotáticas de realce*. Esse autor representa o realce pelo termo *encarecimento*, quando "a oração dependente modifica a oração-núcleo, expressando notações de tempo, espaço, modo, causa, condição, introduzidas por preposições, conjunções ou locuções conjuntivas hipotáticas. Isto é, as hipotáticas adverbiais servem como "moldura" para o conteúdo nuclear (CHAFE, 1987). O tipo de oração em destaque, conforme Givón (1990; 1993; 1995), pode marcar rupturas temáticas quando se posiciona anteposta ou intercaladamente à oração-núcleo, provocando uma "reorientação temática".

Para Dik, as orações adverbiais são consideradas satélites, os quais são opcionais e

> incidem sobre a predicação já configurada (em qualquer dos níveis da predicação, seja no mais baixo, o da predicação nuclear, seja no nível expandido, o da predicação central), ou, ainda, em níveis superiores (o da proposição ou o do ato de fala) (NEVES, 2006:227)

Dentre as funções que podem ser estabelecidas por uma oração adverbial, este trabalho tem como foco as adverbiais que expressam causa, pois são elas que,

com frequência, são empregadas pelos falantes para codificar linguisticamente as relações de causa e resultado da RST.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos para a realização da pesquisa. Inicialmente, abordam-se os critérios para coleta e transcrição do *corpus* de análise. Na sequência, descreve-se o programa utilizado para criação dos diagramas da estrutura retórica para exemplificação de alguns excertos que serão analisados no capítulo III deste trabalho.

Para avaliar como as relações retóricas de causa e resultado são marcadas em discursos orais, foram escolhidas, como *corpus* desta pesquisa, três elocuções formais do tipo aula constituintes do banco de dados do Funcpar - Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/Noroeste do Paraná, cujos informantes são professores da Universidade Estadual de Maringá.

Tais aulas foram gravadas e transcritas conforme critérios estabelecidos pelos integrantes do Funcpar, tendo como base as normas do projeto NURC[1] com algumas adaptações.

Um dos critérios respeitados na transcrição das aulas foi a segmentação das unidades de entonação com base em Chafe (1987). Para esse autor, discursos espontâneos não possuem um fluxo contínuo, mas unidades de entonação em forma de jorros de fala que contêm a informação necessária para o momento da enunciação. Tais unidades podem ser identificadas pelos seguintes critérios:

1. Entonação: a maior parte das unidades termina com um contorno típico de final de oração;
2. Pausa: a separação entre as unidades é feita por breve pausa;
3. Sintaxe: há uma tendência para as unidades corresponderem a orações simples.

[1] O Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro) contém um acervo, disponível *online*, de entrevistas gravadas nas décadas de 70 e 90 do século XX, num total de 350 horas, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas. Constitui referência nacional para estudos da variante culta da língua portuguesa. Fonte: http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/

Os três critérios são analisados juntamente para a identificação das unidades, uma vez que sozinhos não são suficientes para defini-las. No exemplo seguinte, é possível verificar estas unidades:

bom mas vamos LÁ,
... vamos começar nossa aula então.
... bom nas últimas duas aulas vocês viram .. os cora::ntes,
.. os anaboliza::ntes,
.. viram também na última aula os xaro::pes.

Observa-se que, após iniciar a aula com uma chamada, as quatro próximas unidades são iniciadas com pausa, das quais duas possuem entonação ascendente representada por vírgula e duas possuem entonação descendente, comum em finais de orações, marcada pelo ponto final.

Outras características que devem ser apontadas nesses textos são os papéis e a posse dos turnos fixados previamente (KOCH & SOUZA e SILVA, 1996). Por isso, há poucas marcas de interação, o professor ou apresentador de trabalho, em geral, responde a perguntas feitas pelos alunos ou pela audiência. Esses textos sempre têm um início bem marcado com a apresentação dos objetivos da aula ou do trabalho, bem como um encerramento no qual os objetivos da aula seguinte são antecipados, como pode ser observado no exemplo a seguir:

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?

Há interação somente nas poucas vezes em que algum aluno faz pergunta:

... entã::o to::do esse material vai auxiliá-los na elaboração do relatório.
... [30" conversa incompreensível]
ge::nte desculpa é que a aluna queria uma informação ali,

Apesar de a pergunta não ter sido compreendida no momento da transcrição, na hora em que o professor retoma o turno fica claro que ele interagiu com uma aluna e pede desculpa por ter interrompido a aula. Uma outra característica das aulas transcritas são os "marcadores discursivos metapedagógicos" (*idem*, 1996),

característicos da fala e utilizados para fazer referência ao conteúdo já sabido pelos alunos; logo, auxiliam o professor:

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

2.2 Quantificação dos dados

As relações de causa e resultado foram identificadas e separadas, primeiramente, em porções textuais: relações entre porções textuais com até dez unidades de entonação e relações entre porções textuais com mais de dez unidades de entonação.

Para identificação das relações retóricas de causa e resultado entre as porções textuais, usou-se como embasamento a RST, uma vez que essa teoria permite atribuir um papel a cada porção textual, levando em consideração que cada unidade é parte de um todo coerente. A relação entre as unidades do texto expressa as escolhas e intenções do produtor do texto, gerando informações por meio de núcleos e satélites (TABOADA & MANN, 2005). Os núcleos contêm as informações mais importantes no cumprimento do propósito de seu produtor. Já os satélites são como informações adicionais.

O analista, ao identificar as relações retóricas de um texto, tem por base julgamentos funcionais e semânticos que contribuem com a análise do efeito desejado pelo produtor em relação ao seu receptor, isto é, são julgamentos de plausibilidade, pois como o analista não tem acesso ao produtor do texto, nem de seus receptores, ele faz sua análise a partir do texto e das condições em que este foi elaborado (MANN & THOMPSON,1987; 1988).

Existe, na aplicação da RST, um mecanismo utilizado para identificação das relações: são os esquemas. Eles apontam as relações, marcando a direção em que núcleos e satélites atuam no texto, determinando possíveis estruturas. Cada esquema representa um conjunto diferente de segmentos textuais, e cada conjunto possui uma relação dentro de um esquema multirrelação.

Em termos de sua organização, as relações podem ser divididas em dois tipos, como podem ser vistos nas figuras 1 e 2 (já apresentadas nos procedimentos metodológicos) :

a) relações núcleo-satélite, em que uma porção do texto (satélite) é ancilar da outra (núcleo), como na figura 1, na qual um arco vai da porção que serve de subsídio para a porção que funciona como núcleo;

Figura 3. Esquema de relação núcleo-satélite

b) relações multinucleares, nas quais uma porção do texto não é ancilar da outra, sendo cada porção um núcleo distinto, como na figura 2.

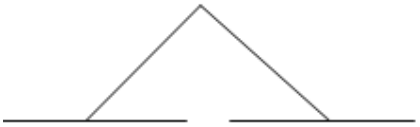


Figura 4. Esquema de relação multinuclear

Conforme os esquemas são aplicados na análise das relações retóricas de um texto, a RST configura-se em uma estrutura arbórea. “Estruturas RST são tipicamente representadas como árvores, com uma relação de nível superior abrangendo outras relações em níveis menores”, afirmam Mann e Taboada (2006).

Para formar essa estrutura arbórea, utilizou-se do programa RSTTool, uma ferramenta que possibilita estruturar computacionalmente as análises das relações, muito utilizada por pesquisadores da organização textual e da linguística computacional (PARDO, 2005).

> This manual describes the RST Tool, a graphical interface for marking up the structure of text. While primarily intended to be used for Rhetorical Structure (cf. Rhetorical Structure Theory (RST): Mann & Thompson 1988), the tool also allows the mark-up of constituency-style analysis, as in the Generic Structure Potential (GSP - cf. Hasan 1984; Halliday & Hasan 1985). (http://www.wagsoft.com/RSTTool/section1.html)

A ferramenta possui quatro interfaces:

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

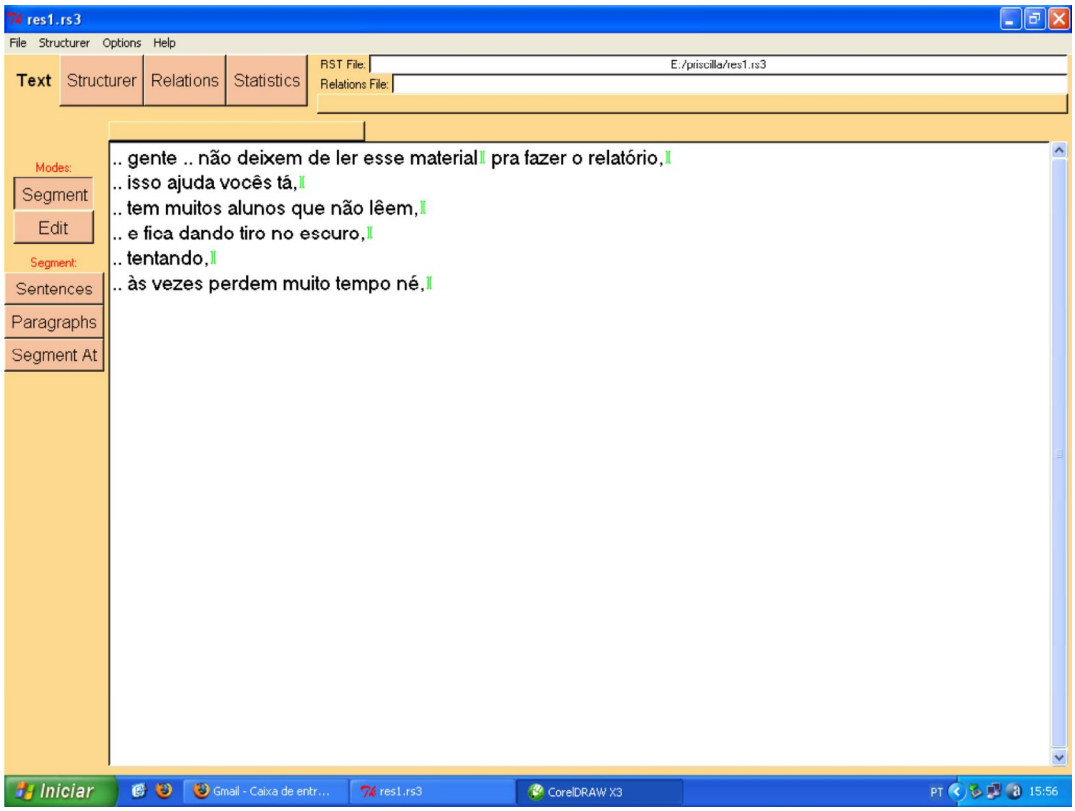


Figura 5. Segmentação de texto

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

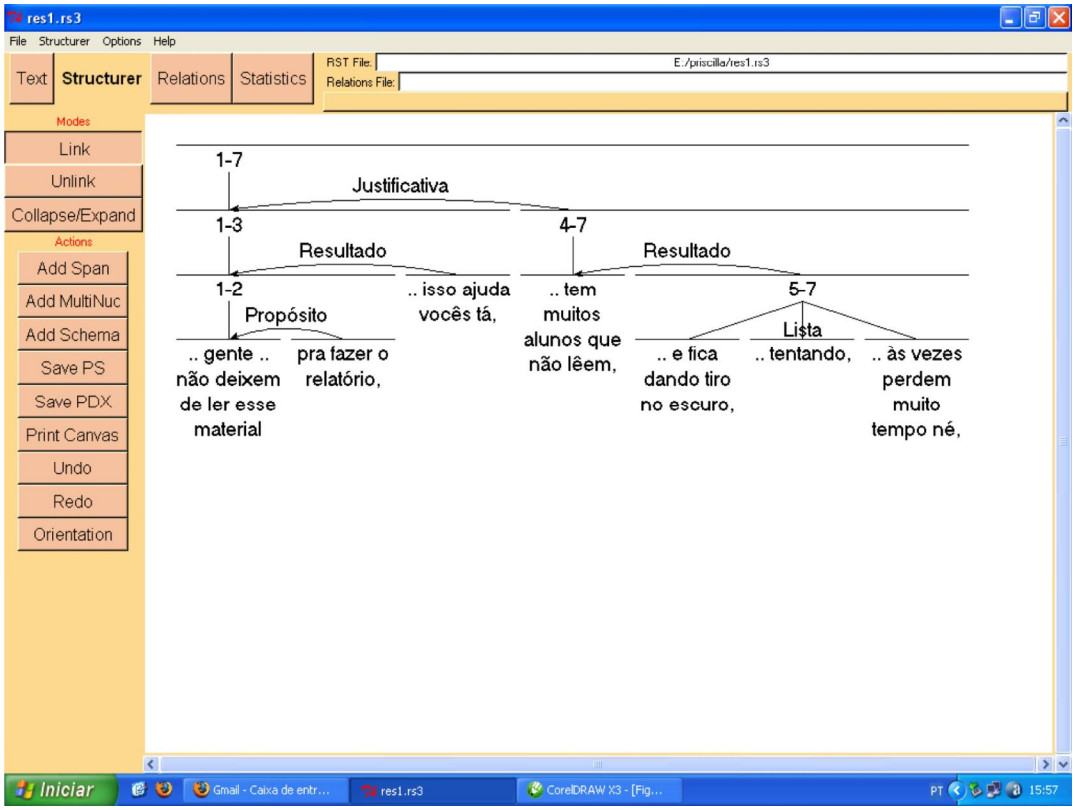


Figura 6. Estruturação de texto

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

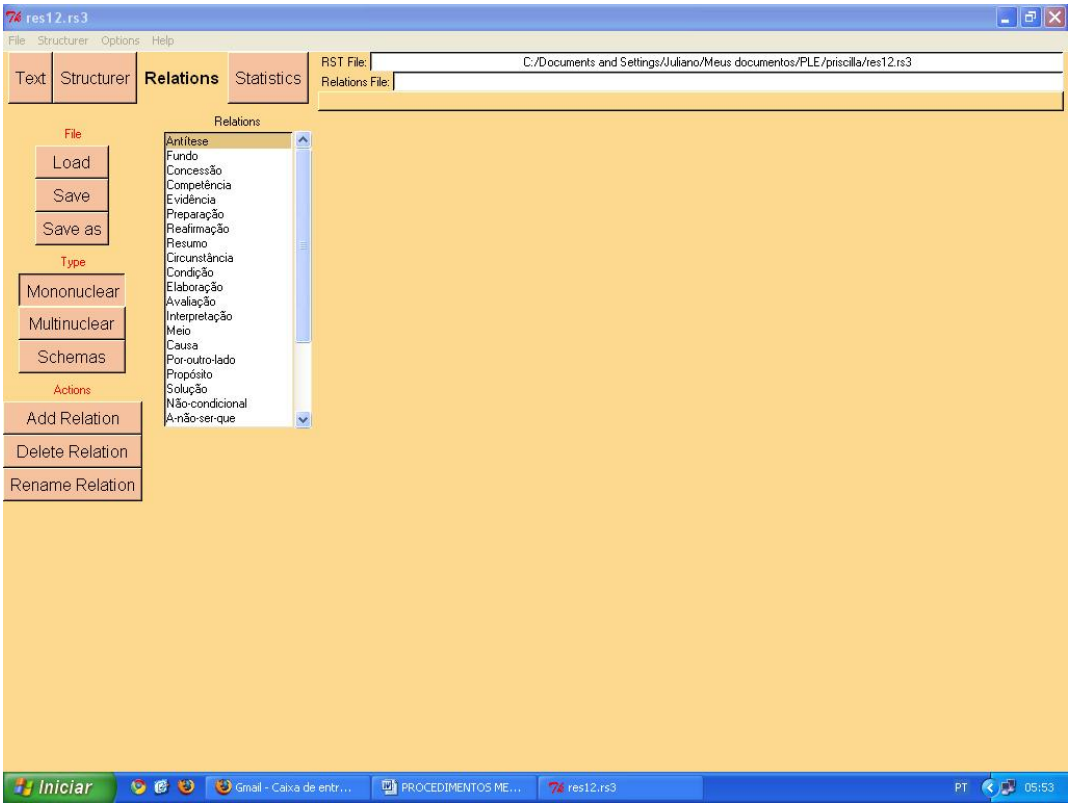


Figura 7. Editor de relação

- Estatísticas: para derivações estatísticas descritivas simples baseadas em suas análises;

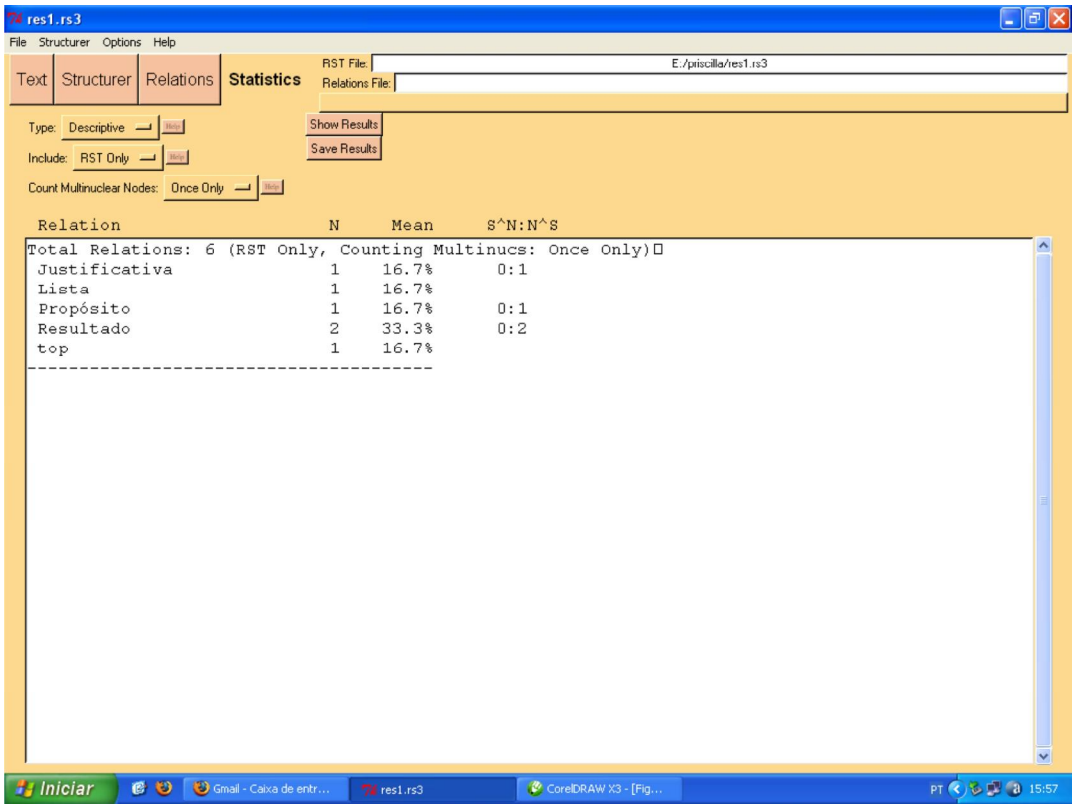
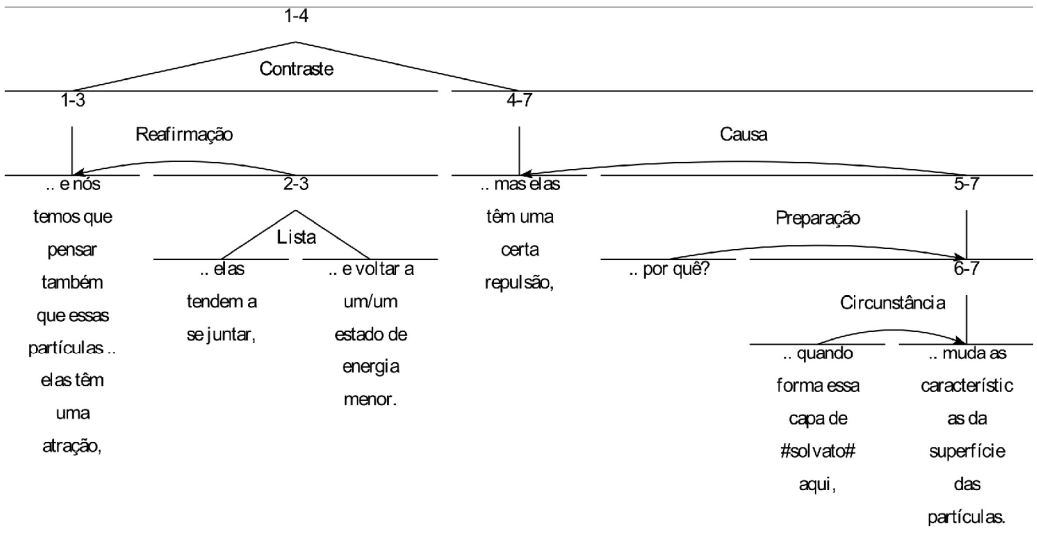


Figura 8. Estatísticas

Depois de aplicados os esquemas da RST nas relações de causa e resultado encontradas no *corpus*, elas foram classificadas conforme o tipo de marcação: ato de fala, marcadores discursivos, pergunta e resposta, sem marcação específica, pois esses critérios são fundamentais para se observar como as relações se articulam com as demais porções textuais. Logo, tal classificação é parte essencial da pesquisa.

A análise das relações por meio do *software* RSTTool possibilitou a visualização da disposição das relações retóricas dos excertos, facilitando, assim, a observação dos tipos de marcação existentes, como no exemplo a seguir:



Pelo diagrama, a visualização das relações facilita observar que as unidades de 5 a 7 contêm a causa do núcleo (unidade 4).

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES RETÓRICAS DE CAUSA E RESULTADO: ANÁLISE DOS DADOS DO *CORPUS*

Neste capítulo, são analisados os meios de expressão das relações de causa e de resultado no *corpus*. São apresentados quadros com a frequência de ocorrência das relações e de seus meios de expressão. Alguns exemplos são comentados e os diagramas da estrutura retórica de algumas das relações são apresentados.

A definição das relações que envolvem causa gera alguma dificuldade pelo fato de sempre envolver certo tipo de resultado ou efeito. Por isso, a RST divide as relações de causa e resultado em *voluntárias* e *não-voluntárias,* a fim de identificar se o agente causador atuou voluntariamente ou não para um certo resultado.

Neste trabalho, no entanto, é levado em conta apenas o estatuto de causa ou resultado, sem relevar se são ou não voluntários, pois o intuito é salientar sua forma de marcação em pequenas ou grandes porções textuais.

Primeiramente, são analisadas as relações de causa para, em seguida, verificarem-se as de resultado. A distinção entre uma e outra é caracterizada pelo critério da nuclearidade:

a) Relação de causa: a situação de causa está no satélite da oração ou porção textual;

b) Relação de resultado: a situação de causa está no núcleo e o resultado é menos central;

Independente de a ação ter ou não sido causada voluntariamente, em uma relação de causa, o satélite é que motiva o núcleo. Sem a apresentação do satélite, o receptor não perceberia a causa de algo, mas, nessa relação, a apresentação do núcleo é mais importante para os objetivos de quem produziu o enunciado. Logo,

L^2 reconhece S como causa de N

[2] Entende-se L não só como leitor, mas como qualquer receptor do discurso. S corresponde ao satélite e N, o núcleo.

Ao contrário da relação de causa, na relação de resultado, é o núcleo que causa o satélite, mas o conteúdo nuclear continua mais relevante para o cumprimento dos objetivos do autor do texto. Logo,

L reconhece N como causa de S

Em consonância com Mann & Thompson (1987), Neves (2000) afirma que a relação de causa pressupõe um efeito, o qual corresponde à relação de resultado neste trabalho. A autora diz que a relação causa-resultado se dá "entre **predicações (estado de coisas)**, indicando 'causa real', ou 'causa eficiente', ou 'causa efetiva'. Assim estritamente entendida, a relação causal implica subsequência temporal do **efeito** em relação à **causa**" (NEVES, 2000, p. 804). Seguindo o exemplo da autora, tem-se:

*Tratava-me como criança. Uma vez me passou um pito **porque** joguei fora o remédio. Outra vez se zangou **porque** me encontrou fora da cama. (AFA)*

Quadro 6. Subsequência temporal do efeito em relação à causa

Núcleo 1 (efeito 1):	*Me passou um pito*	**Posterior**
Causal 1 (causa real 1):	***Porque** joguei fora o remédio*	**Anterior**
Núcleo 2 (efeito 2):	*Se zangou*	**Posterior**
Causal 2 (causa real 2):	***Porque** me encontrou fora da cama*	**Anterior**

Além dos sentidos expostos acima, voltados às "situações de um mundo" (NEVES, 2000, p. 804), uma relação de causa marcada pelo *porque* ou por qualquer outro equivalente pode ter conteúdo epistêmico, isto é, de conhecimento, crença do autor. Isto faz com que ela ocorra também entre "**proposições '(fatos possíveis)'**, diferente das que ocorrem entre **predicações '(estado de coisas)'"** (*idem*), tendo passagem, dessa forma, pela avaliação do falante. Dottori Filho e Ikeda (2006) apontam que Lagerwerf e Oversteegen, ao citarem Oversteegen (1997), também mostram que o leitor ou receptor do enunciado causal tem grande valia no sentido e implicação de uma relação lógico-semântica de causa. Isso mostra a possibilidade de as relações ocorrerem sem marcação explícita, como mostra Jordan (1998, *apud* Dottori Filho e Ikeda, 2006): a relação de causa pode ser identificada por

conjunções, pressuposições, ênfase, associação, conexões entre grandes porções textuais, modalizações, entre outras. O autor aponta que a relação *causa-resultado* nem sempre indica um efeito em relação à causa.

Sobre a estrutura do tipo de oração em questão, Neves (2000) salienta que a ordem das informações é algo importante e complexo, como é apontado no capítulo anterior sobre as orações adverbiais. Em sua pesquisa, observou que as orações que contêm *porque* costumam ser pospostas, garantindo às causais "uma valor informacional ligado à informação **nova**" (2000, p. 808). Para as antepostas, ela atribui um sentido de **focalização**, e ocorrem ou por correlação, ou por clivagem. As demais marcações de causa costumam vir pospostas, de acordo com a linguista.

Conforme Sweetser (1990), existem três níveis de análise no estudo das orações complexas, os quais se encontram nas orações causais: o nível de conteúdo, o epistêmico e o dos atos de fala. O primeiro engloba orações que denotam causa no mundo real ou mental; o segundo é a causa de uma crença ou conclusão; o terceiro, explicado por Neves (1999, p. 463) como conversacional, é uma "explicação causal do ato de fala que está sendo desempenhado". Esta autora classifica três subtipos entre as construções causais, correlacionados com os níveis de Sweetser: a) entre predicações (estados de coisas); b) entre proposições (fatos possíveis); c) entre enunciados (atos de fala). Isso quer dizer que a causa pode exprimir uma justificativa, uma razão, um motivo ou até mesmo uma explicação, embora tais interpretações sejam complexas em suas distinções.

Ao explicar as construções entre predicações ou entre proposições, Neves aponta o seguinte:

> É neste tipo de construção que surge a questão da realidade ou efetividade da causa. Na verdade, não se trata propriamente de realidade, mas de factualidade da relação causal: a questão não é dois estados de coisas serem causalmente relacionados, mas é o falante apresentá-los assim. Desse modo, considerando-se que a causalidade é enunciada, e não (cientificamente) comprovada, ela deve ser entendida como referente a qualquer zona que se situe no amplo espectro que vai, por exemplo, da causa eficiente à justificação, passando por relações como razão, motivo e explicação (NEVES, 1999, p. 463).

Vale ressaltar, mais uma vez, que a escolha de determinada estrutura pelo autor pode refletir a relevância que ele quer dar ao enunciado.

Quando Sweetser aplica os níveis na análise do *porque,* observa uma distinção sutil entre o *porque* no nível epistêmico e o *porque* no nível dos atos de fala. Para ela, quando o falante possui um conhecimento tal capaz de indicar uma conclusão, a leitura é epistêmica e supõe “um conhecimento de mundo extratexto, o que dificulta o estabelecimento de critérios muito claros e rigorosos para a distinção” (*apud* DOTTORI FILHO & IKEDA, 2006, p. 291). No trabalho desses autores, “as ocorrências de causalidade encontradas foram predominantemente de conteúdo, perfazendo 109 vezes em um total de 174 assinalações. As epistêmicas encontradas foram 11, e as de ato de fala, 54” (*idem*).

3.1 A relação de causa e os tipos de marcadores

No quadro 7, a seguir, apresenta-se a frequência de ocorrência das relações retóricas de causa entre porções com até dez orações.

Quadro 7. Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de causa entre porções textuais com até dez orações.

Tipo de Marcação	**Relação entre porções textuais com até 10 orações**	**Ocorrência**
Ato de Fala		1
Marcadas	Que Como Então Porque	4 2 2 75
Sem marcação específica		20
Total		104

No quadro, pode-se observar que o tipo de marcação mais recorrente foi o das relações indicadas por meio de conjunções ou locuções conjuntivas, das quais a conjunção *porque* prevaleceu não só entre as relações assinaladas por esse tipo de marcador, mas entre todos os tipo de marcação, bem como as não-marcadas.

A seguir, discute-se mais detalhadamente como tais eventos apontados no quadro 1 ocorreram.

3.1.1 Relações realizadas por atos de fala

No caso das construções entre atos de fala, Neves (1999) lembra que correspondem ao que a gramática tradicional rotula como *orações coordenadas*

explicativas, e são encontradas, normalmente, pospostas. No exemplo 1, no primeiro momento, há o pedido de desculpa e, no segundo, uma espécie de justificativa para tal pedido que, na verdade, é a causa do primeiro ato de fala.

(1) *ge::nte desculpa é que a aluna queria uma informação ali,*

Entre as pequenas porções textuais, este foi o único caso de relação causal realizado por ato de fala, no qual é possível verificar que o ato de fala representado pelo pedido de desculpa é o núcleo, ou seja, as desculpas foram motivadas pela interrupção da aula provocada pela informação trazida no satélite, o qual aparece posposto ao núcleo.

3.1.2 Relações marcadas por MD

No *corpus* desta pesquisa, os MDs empregados com maior frequência para marcar a relação de causa em porções textuais com menos de dez orações foram os conectivos *que* (4), *como* (2), *então* (2) e *porque* (75), os quais são analisados a seguir.

3.1.2.1 Que

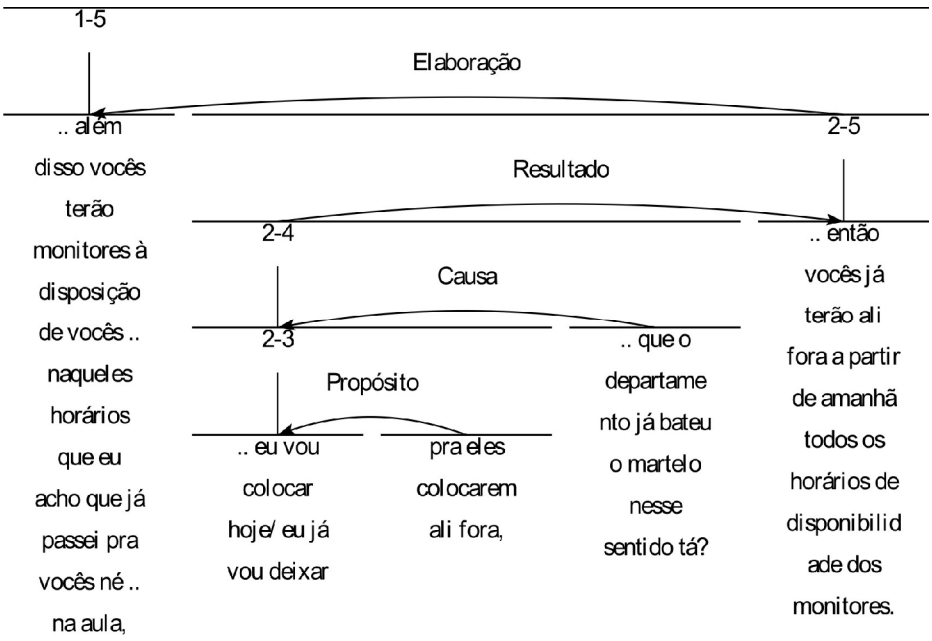
O conectivo *que* é frequentemente encontrado com o valor de *porque,* marcando relação de causa. Nas quatro ocorrências, ele inicia o satélite, o qual contém a relação de causa e sempre aparece após o núcleo:

(2) *procurem éh:: conferir,*
***que** às vezes a gente erra no cálculo .. né,*

(3) *enTAO .. numa pessoa que pesa quarenta quilos .. uma pessoa que pesa cem qui::los,*
a dose é diferente .. e eu consigo adaptar a dose,
consigo ainda adaptar a do::se pra cria::nça .. que tem de zero a três a::nos
***que** todo o metabolismo é diferente de uma criança de três a seis anos*

(4) *próxima aula vocês se alimentem bem ta,*
***que** é físico-química as duas aulas.*

(5)

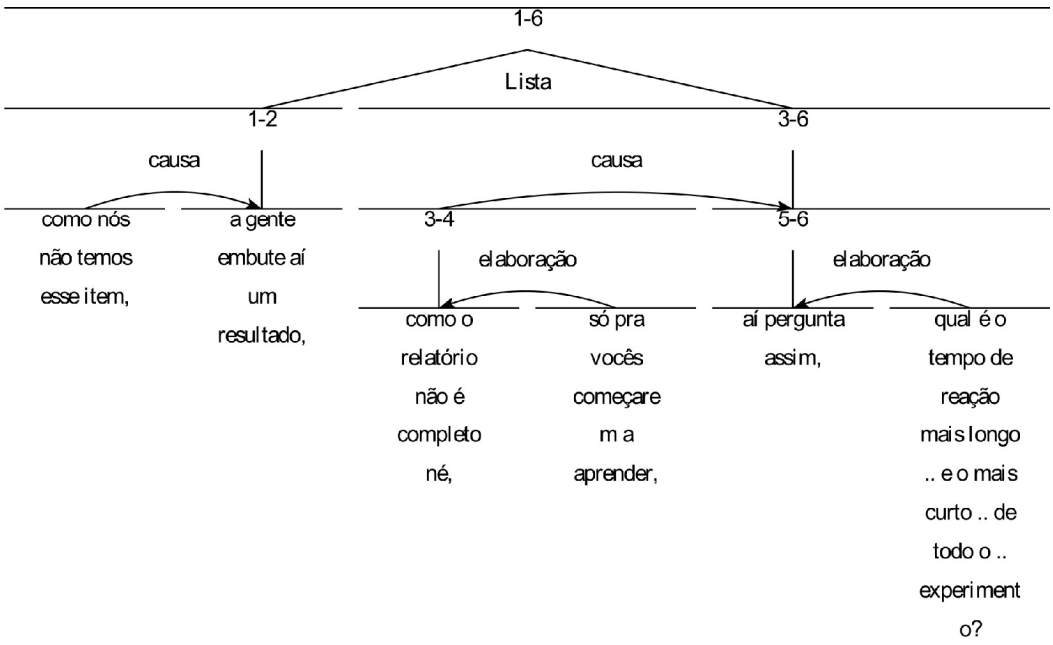


Os exemplos (2), (3) e (5) enquadram-se no nível de conteúdo, pois apontam causa no mundo real ou mental. Por sua vez, o exemplo (4) está no nível de ato de fala de Sweetser (1990), pois o satélite aponta a causa de um núcleo cuja informação não se relaciona de forma lógica com a sua causa. No caso do exemplo (5), a unidade 4, iniciada por *que,* traz a causa do evento apresentado no núcleo (unidade 2), ou seja, a ordem do departamento exigindo a colocação dos horários de monitoria no local apropriado originou as unidades de 1 a 3 pronunciadas pelo professor.

3.1.2.2 Como

Quando uma oração causal é marcada pelo *como*, ela costuma vir anteposta, geralmente porque o *como* introduz uma informação partilhada (NEVES, 2000). Vale ressaltar que não só a ordem, mas também, e principalmente, o estatuto informacional da oração ou enunciado é de grande importância na avaliação do sentido do tipo de marcação.

(6)



No exemplo (6), o *como* introduz a informação do satélite, que já é conhecida e que é uma causa, tanto na unidade 1 quanto na unidade 3. Por isso, embasa a introdução das informações novas contidas no núcleo e as realça, conforme salienta Halliday (1985) quando fala sobre o encarecimento existente em uma relação hipotática, isto é, o satélite, que corresponde à oração adverbial, expande a oração núcleo.

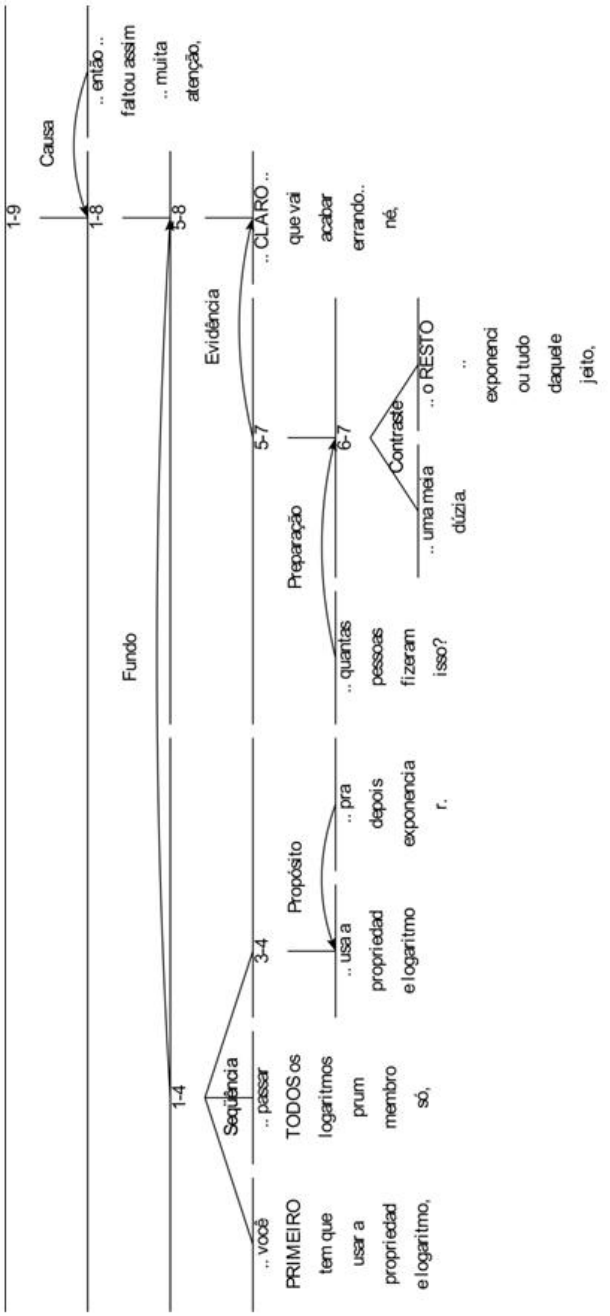
Nos dois casos, o professor expõe um conhecimento ao explicar os relatórios. Logo, essas relações encontram-se no nível epistêmico.

3.1.2.3 Então

Matthiessen & Thompson (1988) apontam para o caráter multifuncional de *então* em função de seu uso nos domínios referencial, epistêmico e conversacional estudados por Sweetser (1990). Esse marcador é o mais recorrente na relação de resultado e aparece muito pouco marcando a relação de causa:

(7) *então porque que eu não coloco a constante c quatro aqui?*
constante c um c dois c três c quatro significa constantes .. ARBITRÁRIAS.
não é isso?
***então** .. ARBITRÁRIA .. não pode ser determinada,*

(8)



No *corpus*, o *então* apareceu sempre introduzindo a causa presente no satélite. Apesar de sua posição recorrente no final dos excertos, não pode ser confundido como marcador de resultado porque ele marca a causa no satélite, e não no núcleo. Caso contrário, teríamos um marcador da relação resultado.

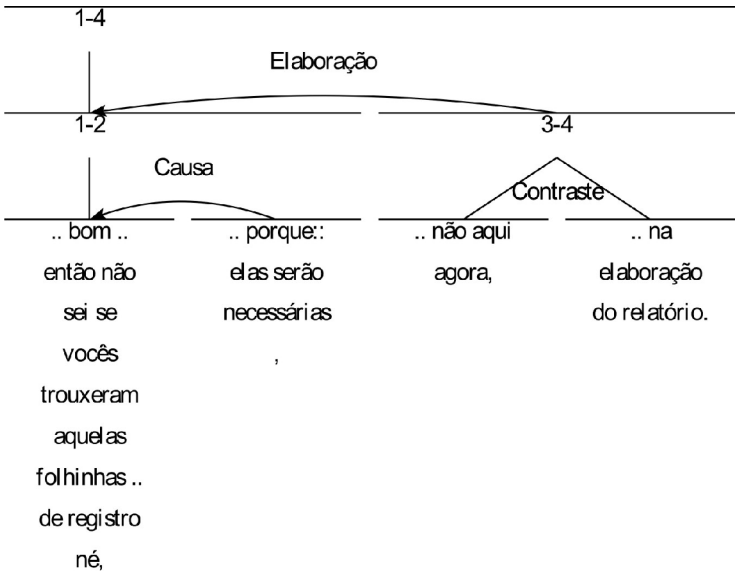
No exemplo (8), observa-se claramente a característica temporal da causalidade exposta por Neves (cf. item. 2.1) quando fala da subsequência temporal do efeito em relação à causa, pois esta, embora ocorra primeiro em um tempo

cronológico, aparece após a oração principal. Além disso, é epistêmica porque o falante, baseado em seu conhecimento, afirma que faltou atenção dos alunos. Já no exemplo (7), que também traz o satélite após o núcleo, apresenta-se na dimensão do conteúdo por ser um fato real.

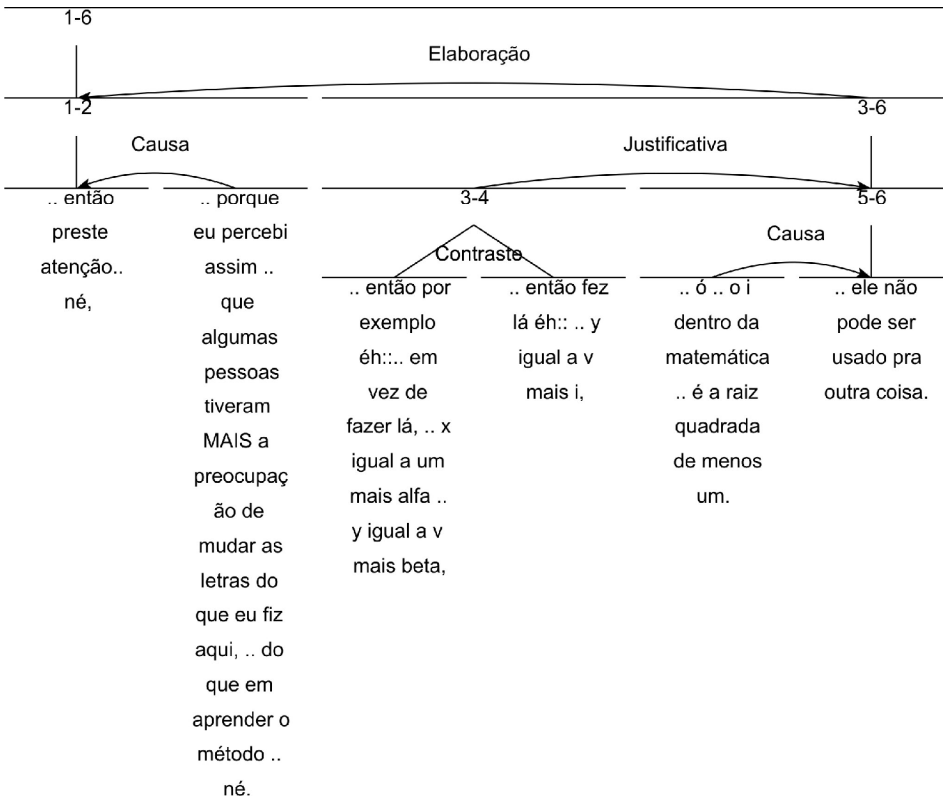
3.1.2.4 Porque

Das 75 ocorrências do marcador *porque,* 36 apareceram iniciando satélites com função de conteúdo (apontam uma causa real), 6 com função de ato de fala (o satélite expressa uma causa em relação ao ato de fala da oração principal) e 33 como epistêmicos (quando o falante faz uma premissa contendo uma conclusão causal), no que diz respeito à teoria de Sweetser (1990). No primeiro caso, o satélite é a causa que justifica o ato de fala produzido no núcleo, como pode ser observado nos exemplos (9) e (10):

(9)



(10)

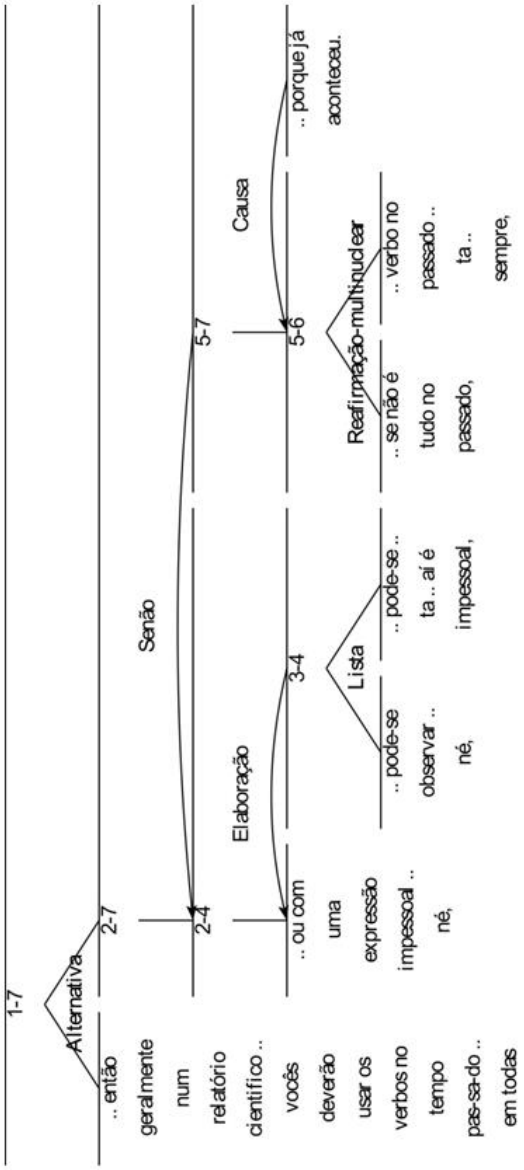


A causalidade presente nos satélites que contêm o marcador não é, necessariamente, o motivo pelo qual o núcleo ocorreu, mas esses satélites justificam o ato de fala ocorrido anteriormente. No exemplo (9), o fato de as folhinhas serem necessárias não é causa de o falante não saber se elas foram trazidas, mas todo o satélite é a causa do conteúdo do núcleo.

As relações de causa com função de conteúdo foram as mais recorrentes e apresentam a função de forma clara, como nos exemplos (11) e (12), nos quais o satélite apresenta a causa do acontecimento presente no núcleo:

(11) *qual é o comportamento do nosso interesse?*
.. posicionar a barra,
.. ele não pode ficar de fora do seu comentário,
... porque é o comportamento do nosso interesse .. não é?

(12)



Na unidade 7 do último exemplo, o *porque* indica que o professor apresentou a causa de o verbo ter que ser usado no passado e, por ser uma causa óbvia relacionada à condições reais, está no nível do conteúdo e mostra como o professor não quer deixar dúvidas em como se fazer um relatório.

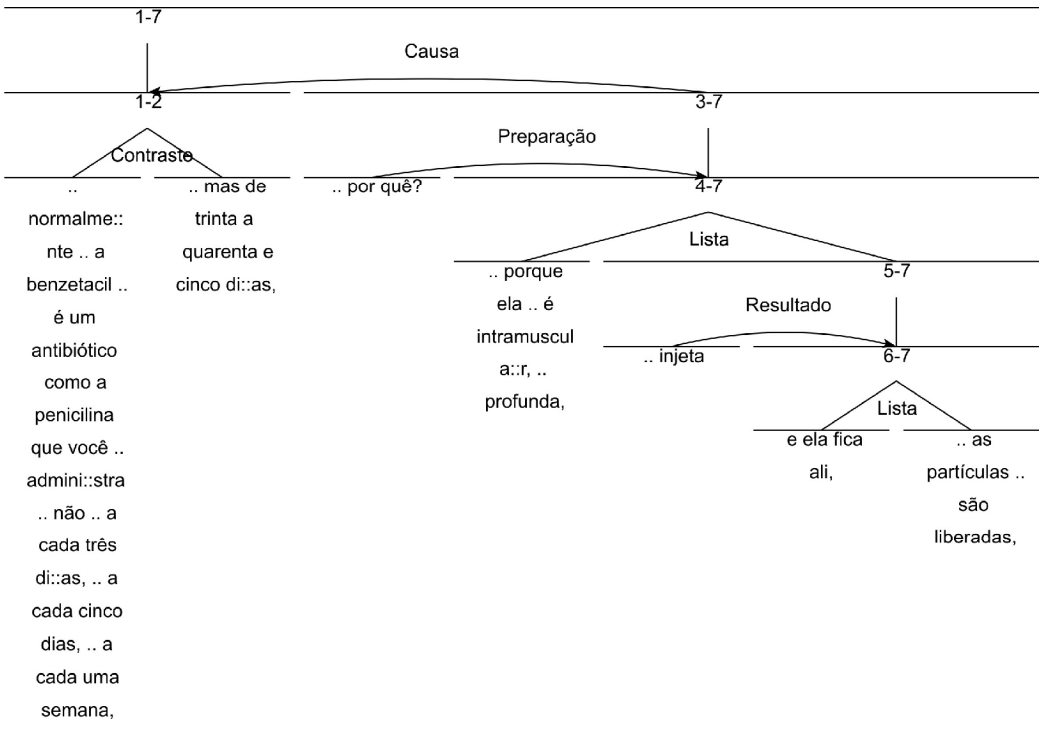
Os exemplos seguintes contêm o *por que* na pergunta:

(13) então quando eu faço lá .. I sobre U,
.. eu não posso chamar de x.
.. por quê?
.. porque eu mudei a variável x do problema,

(14) por que que tá isso daqui?
.. porque tá repetido o da complementar/ a/,

.. as raízes daqui tá repetido na complementar.
.. aqui não tá ó.

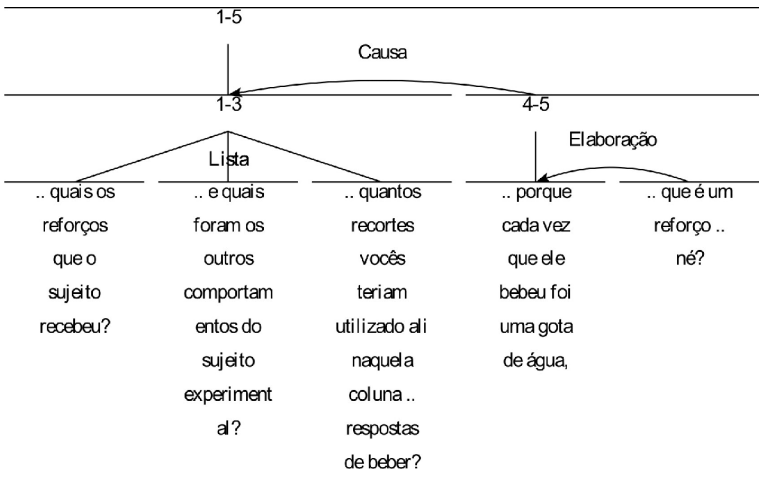
(15)



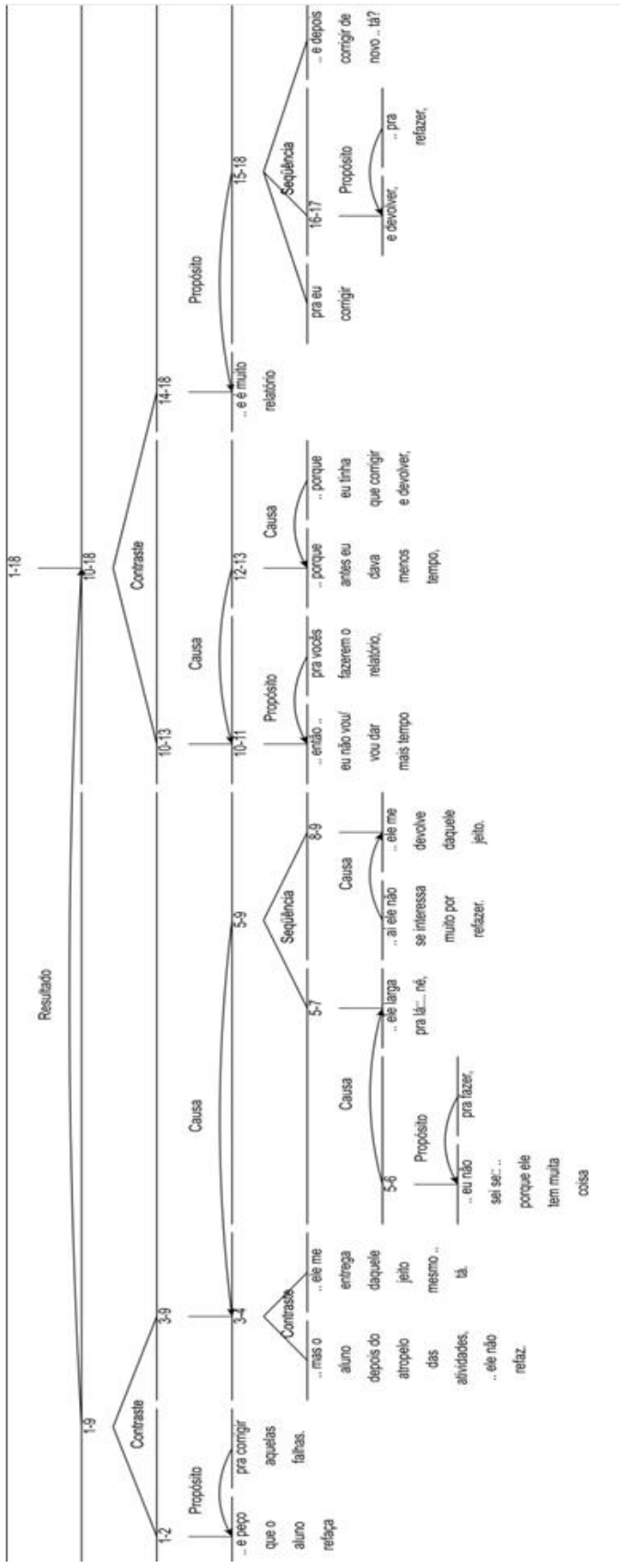
Quando ocorre um pergunta com o *por que,* a causa fica ainda mais clara, uma vez que esse marcador indica que será apresentado o motivo pelo qual determinada fala ou ação ocorreu. No exemplo (15), nas unidades 1 e 2, o professor faz uma explicação sobre o uso de benzetacil e, após ele mesmo fazer a pergunta, inicia as unidades de 4 a 7, apresentando a causa de tal medicamento ter seu modo adequado de uso. Como a causa se baseia em teorias e estudos, está no nível de conteúdo.

Existem alguns satélites que apresentam uma causa para justificar um enunciado anterior, como em (16). Já em (17), o primeiro enunciado que contém o marcador *porque* é o satélite que mostra a causa em relação ao seu núcleo. Por outro lado, essa mesma unidade – unidade 4 – passa a funcionar como núcleo quando aparece o enunciado seguinte, que também contém o *porque:*

(16)


1-5
Causa
1-3
4-5
Elaboração
Lista
.. quais os reforços que o sujeito recebeu?
.. e quais foram os outros comportamentos do sujeito experimental?
.. quantos recortes vocês teriam utilizado ali naquela coluna .. respostas de beber?
.. porque cada vez que ele bebeu foi uma gota de água,
.. que é um reforço .. né?

(17)


1-18
Resultado
1-9
10-18
Contraste
1-2
Propósito
.. e peço que o aluno refaça
pra corrigir aquelas falhas.
3-9
Causa
3-4
Contraste
.. mas o aluno depois do atropelo das atividades, .. ele não refaz.
.. ele me entrega daquele jeito mesmo ..
5-9
Sequência
5-7
Causa
.. ele larga pra lá:... né, tá.
5-6
Propósito
.. eu não sei se:.. .. porque ele tem muita coisa
pra fazer,
8-9
Causa
.. aí ele não se interessa muito por refazer,
.. ele me devolve daquele jeito.
10-13
Contraste
10-11
Propósito
.. então .. eu não vou/ vou dar mais tempo
Causa
12-13
Causa
pra vocês fazerem o relatório,
.. porque antes eu dava menos tempo,
.. porque eu tinha que corrigir e devolver,
14-18
Propósito
.. e é muito relatório
15-18
Sequência
pra eu corrigir
16-17
Propósito
e devolver,
.. pra refazer,
.. e depois corrigir de novo .. tá?

De todos os casos contendo *porque*, somente um traz o satélite antes do núcleo, e apresenta uma informação já conhecida, como é possível ver nas orações anteriores à unidade 5, quando fala sobre o atropelo das atividades.

Todas as ocorrências do *porque* indicam que ele apontou uma causa, seja ela para explicar ou justificar o conteúdo nuclear.

3.1.3 Relações não-marcadas

Dottori Filho e Ikeda (2006) mencionam a pesquisa de Gohl (2000), em que a frequência de causalidade sem marcação explícita é mais comum no discurso falado. É quando os contextos linguístico e não-linguístico tornam-se imprescindíveis em uma análise. Esse tipo de construção não possui muitos estudos, principalmente no discurso falado. Alguns estudos, conforme Gohl (*idem*), mostram que as estruturas causais não-marcadas i) possuem aproximação sequencial no discurso de um ou mais falantes e/ou ii) são identificadas por meios prosódicos.

Durante a análise do *corpus,* observa-se a presença da relação de causa entre núcleo e satélite, muitas vezes, sem um marcador específico. Nas 22 ocorrências desse tipo, o próprio conteúdo da relação é que mostra a causalidade, como é possível verificar nos exemplos seguintes:

(19) eu não vou ficar trabalhando isso aqui com vocês,
.. é questão de leitura .. tá .. como elaborar,

(20) logicamente gente que eu não vou éh:: .. des::contar nota né,
.. o que importa é o conteúdo,

(21) logicamente que tem fo::lhas de rosto mais elabora::das né,
.. mas pra vocês .. acadêmicos do primeiro ano .. né .. apresentar pra nós .. um relatório cientí::fico desta forma nos basta tá bom?
.. vocês estão começando né .. a desenvolver esse trabalho.

Observa-se que, apesar da ausência do marcador, fica implícita a presença de um *porque* ou até mesmo de um *pois* nos satélites (19), (20) e (21). E essa relação de causa entre núcleo e satélite acontece nos demais casos, com exceção

do excerto a seguir, no qual o satélite aparece primeiro e apresenta a causa de todo o resto, que é o núcleo:

(22) agora .. CONSIDERANDO .. como que o povo erra nas contas,
.. então vamos fazer de um jeito que isso tenha uma certa lógica,
.. pra eu não erra::r,
.. não esquecer de algum termo .. etc etc etc .. né.
.. então deriva sempre a exponencial primeiro,

A seguir, inicia-se a análise da relação retórica de causa entre porções textuais com mais de dez orações.

3.1.4 Relação de causa entre porções textuais com mais de dez orações

No quadro 8, a seguir, apresenta-se a frequência de ocorrência da relação de causa em porções textuais com mais de dez orações e seus meios de expressão.

Quadro 8. Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de causa entre porções textuais com mais de dez orações

Tipo de Marcação	**Relação entre porções textuais com mais de dez orações**	**Ocorrência**
Marcadas	Porque Por que na pergunta	7 3
Sem marcação específica		6
Total		16

Como pode ser observado, há 10 relações de causa marcadas entre porções textuais com mais de 10 orações e 6 relações que não recebem marcação específica. Dentre as relações marcadas, observa-se que os informantes do *corpus* utilizaram apenas o marcador *porque*, tanto em perguntas quanto em respostas. Esses dados são analisados nas seções a seguir.

3.1.4.1 Porque

Das sete relações de causa iniciadas pelo marcador *porque,* seis são epistêmicas e uma ocorre no nível dos atos de fala. Já nas relações em que o *porque* aparece na pergunta, cuja resposta contém a causalidade, duas apresentaram conteúdo epistêmico e uma ocorreu no nível dos atos de fala. Em nenhuma ocorrência, o *porque* aparece marcando relação de conteúdo, nem mesmo na aula 2, aquela em que se observou maior número da dimensão conteúdo, como apontado anteriormente.

Vale salientar que, das três causas cujo marcador *porque* está na pergunta, a relação foi iniciada da seguinte forma: uma foi seguida de outra pergunta (25) com resposta a seguir e as outras duas (26 e 27) apresentaram respostas em forma de explicação, de forma a iniciar um outro tema:

(25) .. aí explica como vocês trabalhar os dados que ainda tão lá na folha de registro .. né,
.. por quê?
.. vocês registraram?
.. eu não sei se fizeram isso,
.. se já fizeram a soma da frequê::ncia,
.. quantos minutos,
.. quantas a frequência de cada minuto,
.. eu não sei se já foi feito,

(26) .. mas DEVE vir com anexo.
.. POR QUÊ?
.. quando eu for fazer a correção,
.. ficou uma dúvida,
.. tá esquisito alguma coisa,
.. eu vou lá na folha de registro conferir.

(27) .. então a gente tem que .. preferencialmente .. escrever .. a maneira que é .. USUAL dentro da matemática,
.. por quê?
.. o dia que você né .. precisa::r fazer uma consulta,
.. num livro lá .. no meio/ no capítulo dez no livro,
.. você abre o livro lá e tal,
.. e tá cheio de símbolos aquelas coisas e tal.

3.1.4.2 Relações não-marcadas

Diferente das relações marcadas pelo *porque,* nas sem marcação específica, apenas uma das seis teve teor epistêmico. As demais pertencem à aula 2; logo, são todas de conteúdo. Essas relações de conteúdo merecem maior atenção, neste caso, pois fazem parte de uma grande porção textual que, apesar de extensa, possui uma certa lógica em sua disposição. O trecho se inicia com duas perguntas, as quais desencadeiam as cinco relações de causa no nível do conteúdo no decorrer da fala do professor.

(28).. por que que nós vamos uSAR suspensões?
.. quais são os fato::res .. que justifi::cam .. a utilização das suspensões?
... primeira .. FA-ciliDAde de administração,
.. ou seja .. normalmente é uma forma farmacêutica li::quida .. mais ou menos visco::sa .. que é preferível .. pra ser administrada do que uma forma farmacêutica sólida,
.. principalmente pela via oral não é?
.. não é mais fácil você deglutir um líquido .. do que deglutir uma cá::psula um comprimi::do uma drá::gea?
.. é mais tranquilo,
... maio::r facilidade então de deglutição,
.. e i::sso é importante,

Após afirmar que a facilidade de administração justifica a utilização das suspensões, o falante passa a explicar por que essa é uma causa que justifica e, em seguida, aponta uma outra causa:

(29) ... maio::r facilidade então de deglutição,
.. e i::sso é importante,
.. flexibilida::de da .. administração de difere::ntes DOses.
.. o comprimido ele já vem com quinhe::ntos duze::ntos duzentos e cinque::nta,
.. oitocentos miligramas sei lá,
.. o comprimido no má::ximo ele vem com o sulco pra você cortar.
.. e dividir em duas doses.
.. se ele é de quatrocentos dá pra fazer duzentos e duzentos.
.. a CÁpsula .. não pode abrir,

Depois de finalizar a explicação com “e isso é importante”, o falante topicaliza outra causa, sem qualquer tipo de marcação que indique, claramente, que é outra resposta para a pergunta inicial. E como fez na primeira parte, também continua sua fala, explicando por que essa causa justifica o uso das suspensões. Quando julga finalizada a explicação, indica outra causa, da mesma forma como anteriormente - sem marcar:

(30) .. por isso que o amoxil que vocês compravam .. pra uns tomavam cinquenta ml outros vinte e cinco outros cem,
.. isso em cada dose.
.. consegue .. a .. FLExibilidade .. de dose.
.. enquanto as formas farmacêuticas sólidas não é possível.
.... okey?
... i:::nsolubilidade de fármaco um outro fator,
.. ou seja .. o princípio ativo o fármaco o ativo é insolúvel .. no fluido no/no veículo que você vai utilizar,
.. e ele é insolúvel não dissolve,
.. normalmente a gente usa água,
.. e não dissolve na água,
.. então eu tenho que fazer uma suspensão,

Observa-se a introdução de uma nova causa com “insolubilidade de fármaco um outro fator”. Nesse momento, o falante deixa mais claro que está indicando outra causa que justifica o uso das suspensões por meio de “um outro fator”. A relação, assim, fica mais próxima da pergunta inicial que inicia todo o trecho em questão, como acontece na apresentação do próximo fator, o qual é marcado pelo enunciado “outro ponto importante”:

(31).. então .. existem fármacos que consequentemente vão resultar em suspensões.
.. são fatores que justificam o emprego .. dessa forma farmacêutica.
.. outro ponto importante ... ma::scarame::nto de sabor,
.. uma substância .. num estado molecular ou iônico,
.. aí nós vamos ter muitas .. é::: vamos dizer partículas .. moleculares ou iônicas .. entrando em contato com as parti/com a::s papilas gustativas,
.. são os detectores gustativos.

Para finalizar esse tópico, o falante retoma os fatores que justificam o uso das suspensões em um só enunciado:

(32).. então nós temos três fatores aqui que vão justifiCAR .. a utilização .. o emprego de suspensões farmacêuticas.
.. facilidade de administração .. i::nsolubilidade do fármaco em veículos adequadamente utilizados .. e mascaramento do sabor.
.... dúvidas? ... dúvidas? posso continuar?

Como os alunos não apresentam dúvidas, o professor continua a aula no mesmo esquema exposto até então: assinala a causa, explica sua afirmação e mostra outra causa. Nos dois últimos fatores, que são a causa do uso das suspensões, aparece, novamente, “outro fator”, necessário para a retomada do

tópico iniciado com a pergunta, a qual se encontra já bem distante a essa altura da aula.

(33) .... dúvidas? ... dúvidas? posso continuar?
.. outro fator,
.. estabiliDAde ... estabilidade do fármaco.
.. muitas substâncias são instá::veis na forma de solução .. na forma de dispersão molecular ou iônica .. muitos fármacos instáveis.

(34) ... então esse é um outro fator que a gente tem com o emprego das suspensões estabilidade de fármaco ###.
.. outro fator .. obtenção de ação .. pro::longada .. eu disse pra vocês .. que a liberação pode ser modificada .. ou é modificada em relação à solução não é?

Entre as relações de causa com até dez orações, o tipo de marcação mais recorrente foi o marcador *porque,* com 75 ocorrências. Além dele, foram encontrados os marcadores *que* (4)*, como* (2) e *então* (2)*,* uma ocorrência marcada por ato de fala e 20 ocorrências sem marcação específica, totalizando 104 relações de causa. Já nas relações de causa com mais de dez orações, foram encontradas dez ocorrências de *porque* (três deles em perguntas) e seis relações não-marcadas, totalizando 16.

O único caso marcado por ato de fala representa uma causa motivada pela interrupção da aula por uma aluna. O ato de fala enunciado pelo professor é seguido de uma explicação causal para sua realização, ou seja, a relação de causa é estabelecida pelo professor, e não é uma relação linguística, efetivamente, de causa e consequência.

O marcador discursivo *que* apresentou três com valor de conteúdo e uma ocorrência no nível dos atos de fala. Nas quatro ocorrências, o *que* apresentou valor de *porque* e iniciou um satélite com valor causal do qual o professor se utilizou para explicar a fala do núcleo, contribuindo, assim, com a clareza de sua aula. Já o *como,* que apresentou duas ocorrências, inicia o satélite antes do núcleo, confirmando o que Neves (2000) afirma sobre a vocação de esse conectivo introduzir informação partilhada. Nos dois casos, o *como* auxilia o professor em sua explicação, resgatando um conhecimento que ele e os alunos já tinham de forma a tornar o conteúdo da aula mais claro para os alunos.

O *então* apresentou duas ocorrências no final de excertos, iniciando a causa do satélite e com caráter de conclusão. Em um caso, o professor fez tal conclusão,

partindo de explicações científicas e, no outro caso, partiu de seu conhecimento de mundo. Nas duas ocorrências, entretanto, o *então* agiu na coerência textual, auxiliando no objetivo de ensinar do professor.

Das 75 ocorrências do marcador *porque,* 36 apareceram iniciando satélites no nível do conteúdo, 6 no nível dos atos de fala e 33 como epistêmicos. Pode-se afirmar que o *porque,* quando ocorre na forma de pergunta e resposta foi a maneira que melhor apresentou a relação de causa, uma vez que, ao se fazer uma pergunta utilizando-se esse conectivo, houve a indicação de que uma causa seria apresentada na resposta. Em um caso, apenas, o *porque* apresentou-se iniciando o satélite antes do núcleo.

A alta frequência de ocorrência do *porque* entre as relações de causa aponta que ele é um conectivo de grande auxílio nas aulas dos professores, pois quanto melhor for a explicação, melhor será o entendimento dos alunos, e o *porque* é um marcador que indica essa explicação.

Nas relações de causa sem marcação específica, a reconstrução da relação fica por parte do ouvinte e, em muitos casos, um marcador parece estar implícito no satélite.

Das 120 relações de causa encontradas no *corpus,* 11 estão no domínio dos atos de fala, 55, no domínio epistêmico e 54, no domínio do conteúdo. Essa proximidade entre os dois últimos é explicada pelo seguinte fato: no momento em que os professores estão explicando a matéria com base em teorias, experiências e fórmulas comprovadas, aparece o maior número de relações no nível de conteúdo, confirmando o que Sweetser (1990) menciona a respeito da aproximação ou afastamento conceitual, isto é, as orações no domínio do conteúdo têm maior proximidade com os conceitos e apontam a efetividade da causa, como no exemplo :

.. apesar dos sais de valência .. bivalentes serem mais eficie::ntes,
.. os mais utilizados são os monovalentes tá::?
.. monocá::lcio .. monosó::dio são os mais utilizados por serem .. mais tolerantes pelo nosso organismo.

Nesse exemplo, a efetividade da causa, ou seja, o fato de os sais monovalentes serem mais utilizados está diretamente relacionado com a causa real expressa no satélite: ser mais tolerante pelo organismo.

Quando o professor começa a mostrar sua insatisfação com os alunos diante do resultado da prova que eles fizeram, o número de ocorrências do domínio epistêmico é maior, uma vez que é o domínio em que aparecem mais conteúdos relacionados ao conhecimento do falante e relação entre proposições, ou fatos possíveis, que passam pela avaliação do falante (SWEETSER, 1990). Nesse caso, a relação de causa não possui uma proximidade conceitual como no domínio do conteúdo, porque a relação depende daquilo que o falante conhece, crê ou acredita, e não da relação de causa/efeito, necessariamente:

.. então gente .. num tem nada de EMPRESTAR relatório pro colega,
.. eu já vi acadêmico emprestar relatório pro colega VER como é,
.. e o colega COPIAR inteirinho,
.. só mudar os números,
.. inteirinho igualzinho as mesmas palavras,

Observa-se que a oração principal apresenta uma ordem do falante e, em seguida, o satélite aponta a causa que justifica o conteúdo do núcleo. Essa justificativa apresenta um conhecimento do falante que é responsável pela determinação do que é núcleo e do que é satélite.

3.2 A relação de resultado e seus meios de expressão

Como se afirmou no início deste capítulo, na relação de resultado, a causalidade está presente no núcleo, demonstrando que o conteúdo do satélite é menos central para os propósitos do falante. E é no satélite que reside o efeito ou o resultado referente ao conteúdo nuclear, ou seja, o receptor do discurso percebe o núcleo como causa do satélite.

O quadro a seguir apresenta a ocorrência da relação resultado entre porções com até dez orações no *corpus,* conforme sua marcação:

Quadro 9. Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de resultado entre porções textuais com até dez orações

Tipo de Marcação	**Relação entre porções textuais com até dez orações**	**Ocorrência**
Marcadas	e aí e aí	2 4 2

	tanto que isso quer dizer que por isso pergunta e resposta então	1 2 3 3 59
Sem marcação específica		6
Total		82

3.2.1 Relações marcadas

As relações de resultado marcadas encontradas no *corpus* foram iniciadas pelos seguintes marcadores: *e* (2), *aí* (4), *e aí* (2), *tanto que* (1), *isso quer dizer que* (2), *por isso* (3), pergunta e resposta (3) e *então* (59), totalizando 76 relações marcadas. Observa-se maior frequência de ocorrência do conectivo *então.*

3.2.1.1. E e Aí

Quirk *et al* (*apud* MESQUITA, 2006) consideram o conectivo *e* o "coordenador puro" devido à sua frequência e polissemia. Além de sua ocorrência mais simples – unindo enunciados ou pequenas porções textuais, o conectivo *e* pode reforçar um enunciado, dar sequencialidade, contrastar, apontar causa-consequência (NEVES, 2000), e não apenas ligar orações coordenadas, como mostra a gramática normativa.

Ainda conforme Neves (2000, p. 739), são as variações contextuais que determinam as direções dos enunciados ligados pelo *e* que, apesar do valor de acréscimo, "marca uma relação de **adição** entre os segmentos **coordenados**, o que indica que esse coordenador possui um caráter mais neutro do que os outros". Dessa forma, as relações semânticas ligadas pelo *e* pode indicar, como se afirmou acima, contraste e causa-consequência.

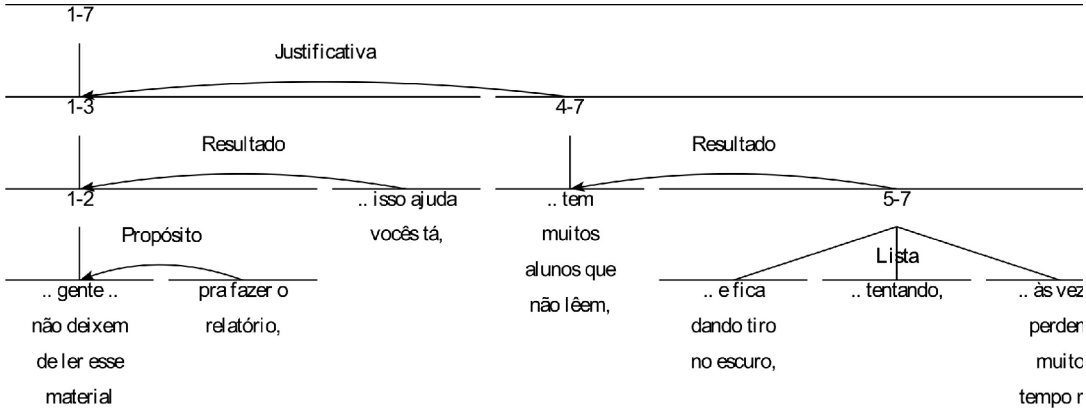
Em relação ao *aí,* trata-se de um marcador típico da língua em sua modalidade oral e, na maioria das vezes, liga as orações em forma de sequenciador, por vezes temporal, mas também pode marcar o início de um novo tópico. Assim como o *e,* o *aí* pode manter uma relação de adição (TAVARES, 1999).

Foram encontradas duas orações marcadas pelo *e* (uma no nível epistêmico, outra no dos atos de fala), quatro marcadas pelo *aí* (uma no nível epistêmico, três no nível de conteúdo) e duas contendo os dois marcadores (uma epistêmica e outra de conteúdo). No total, então, três epistêmicas, uma, no nível dos atos de fala, e quatro,

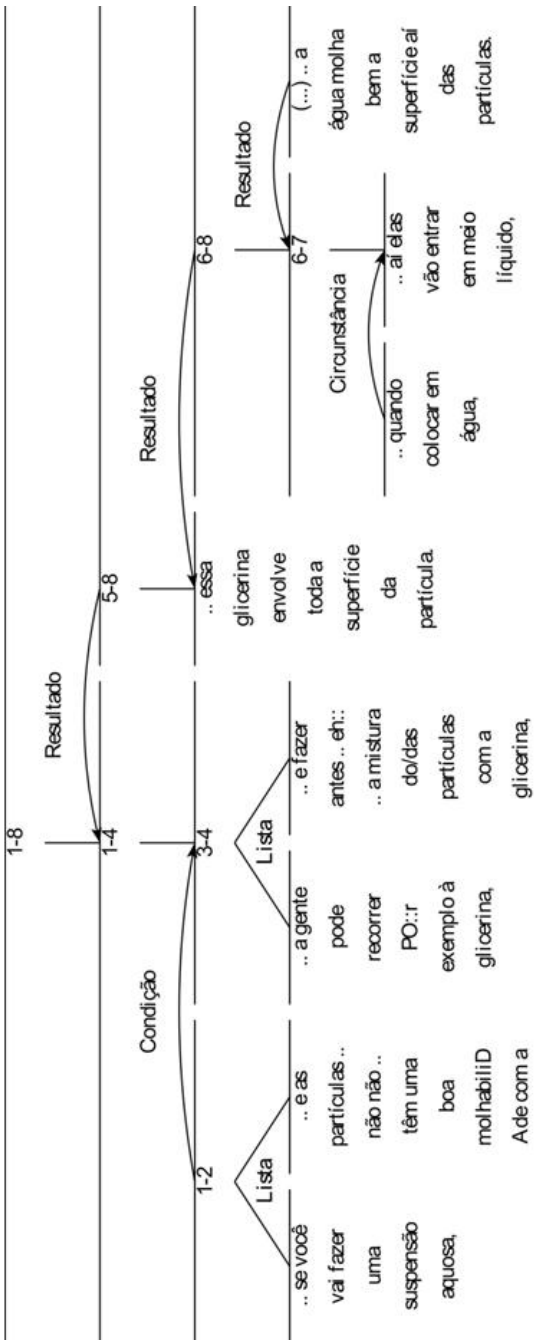
no de conteúdo, isto é, prevaleceu a relação no nível de conteúdo. Nos exemplos seguintes, tanto o *e* quanto o *aí* iniciam um satélite cujo conteúdo exprime uma relação de resultado de acordo com a oração nuclear, que contém a causa. Como se tem observado, o nível de conteúdo é recorrente na aula 2, como nos exemplos do *aí* (35) e do *e aí* (37). O exemplo (36) é epistêmico e mostra a introdução do resultado pelo *e.*

(35) .. mas elas tem uma certa repulsão .. por que?
.. quando forma essa capa de (solvato) aqui muda as características da superfície das partículas. (causa)
.. e aí elas tendem .. a ficar um pouco longe uma das outras

(36)



(37)



O exemplo (36) está no nível epistêmico porque o professor, ao dizer que os alunos precisam ler para fazerem o relatório, expõe algo de sua experiência de vida, ou seja, perder tempo e dar tiro no escuro, nas unidades 5 e 7, são o resultado da falta de leitura. Por outro lado, em (37), ele toma por base conhecimentos científicos.

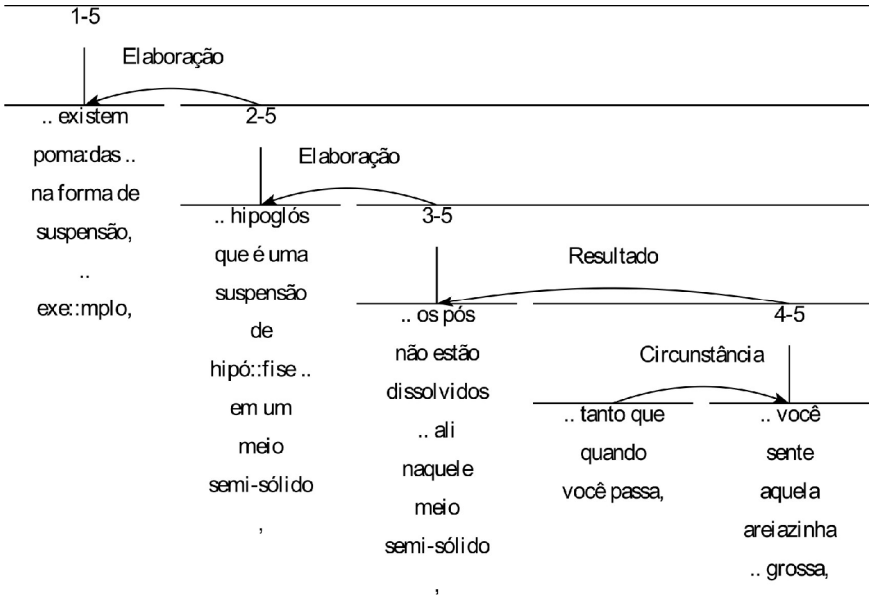
Apesar de denotar a relação de causa-consequência, os exemplos corroboram com o que foi dito acima em relação aos marcadores aqui evidenciados,

de forma que iniciam a consequência adicionando informação, além do valor temporal – sucessão – apontado pelo *aí.*

3.2.1.2 Tanto que

O caso de resultado marcado por *tanto que* intensifica o estado de coisas na construção que apresenta causa-resultado. Possui relação de conteúdo e foi retirado da aula 2. O professor explica que a sensação de areia na pomada é resultado dos pós não estarem dissolvidos, ou seja, apesar de o fato de sentir a areia na pomada ser uma experiência que o professor possa ter vivido, a explicação não parte de seu conhecimento, mas de conhecimentos científicos.

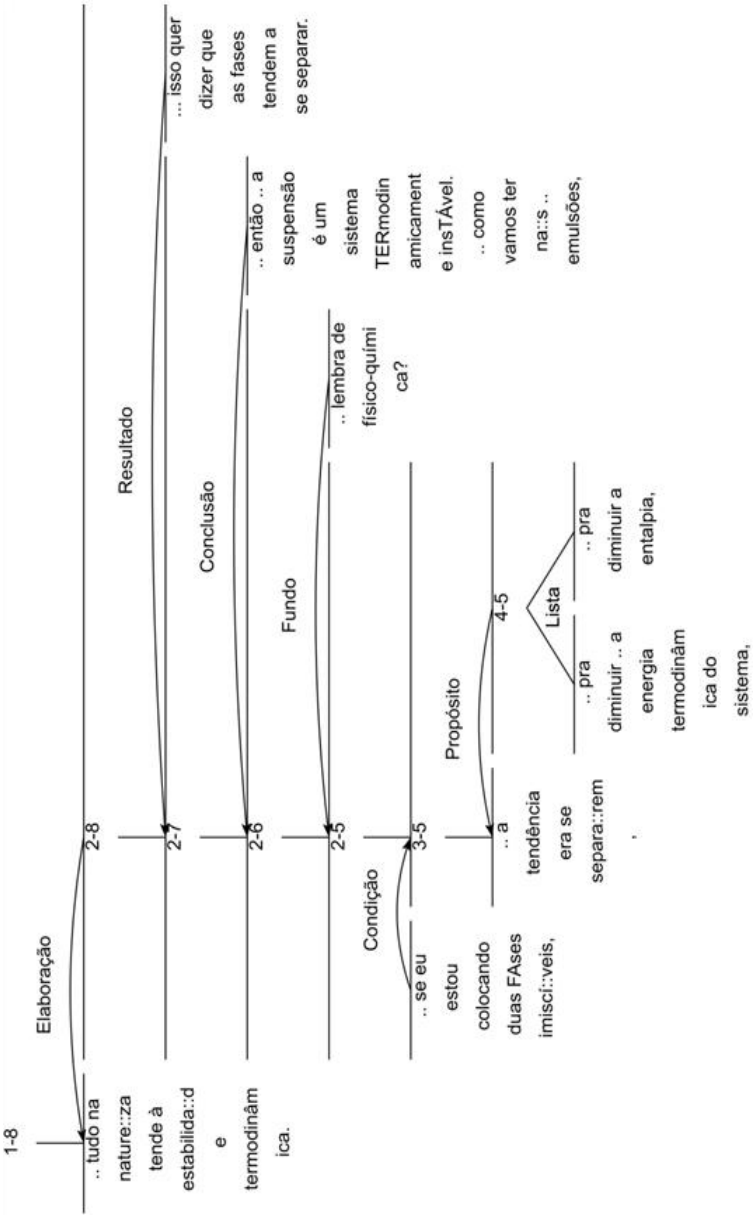
(38)



3.2.1.3 Isso quer dizer que

Nas duas ocorrências com o marcador *isso quer dizer que* (ambas encontradas na aula 2 e com valor de conteúdo), observa-se que esse marcador retoma anaforicamente tudo o que foi dito anteriormente para apresentar um resultado. Como se verifica no exemplo (39), na unidade 3, o professor já havia falado sobre a tendência de as fases se separarem, mas passa a explicar mais detalhadamente, de forma que o resultado presente na unidade 8 seja mais bem compreendido.

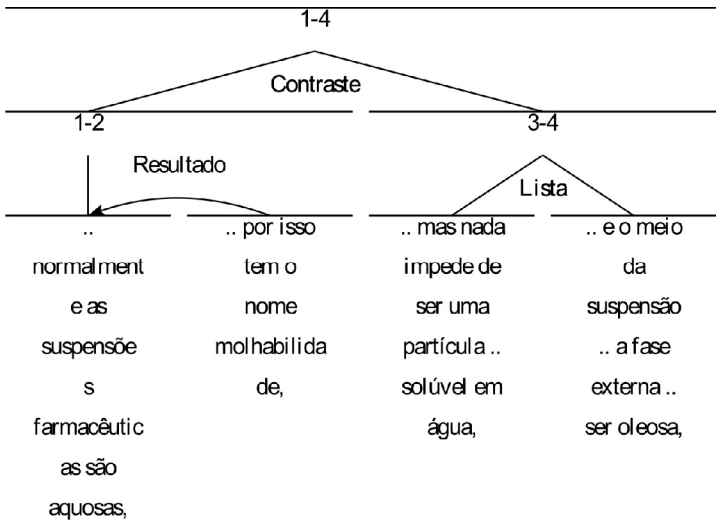
(39)



3.2.1.4 Por isso

O conectivo *por isso,* também retirado da aula 2, com função de conteúdo, é visto três vezes na expressão, marcando claramente a relação causa-resultado, como no exemplo (40), em que o professor apresenta o motivo da existência do termo “molhabilidade”, na unidade 2.

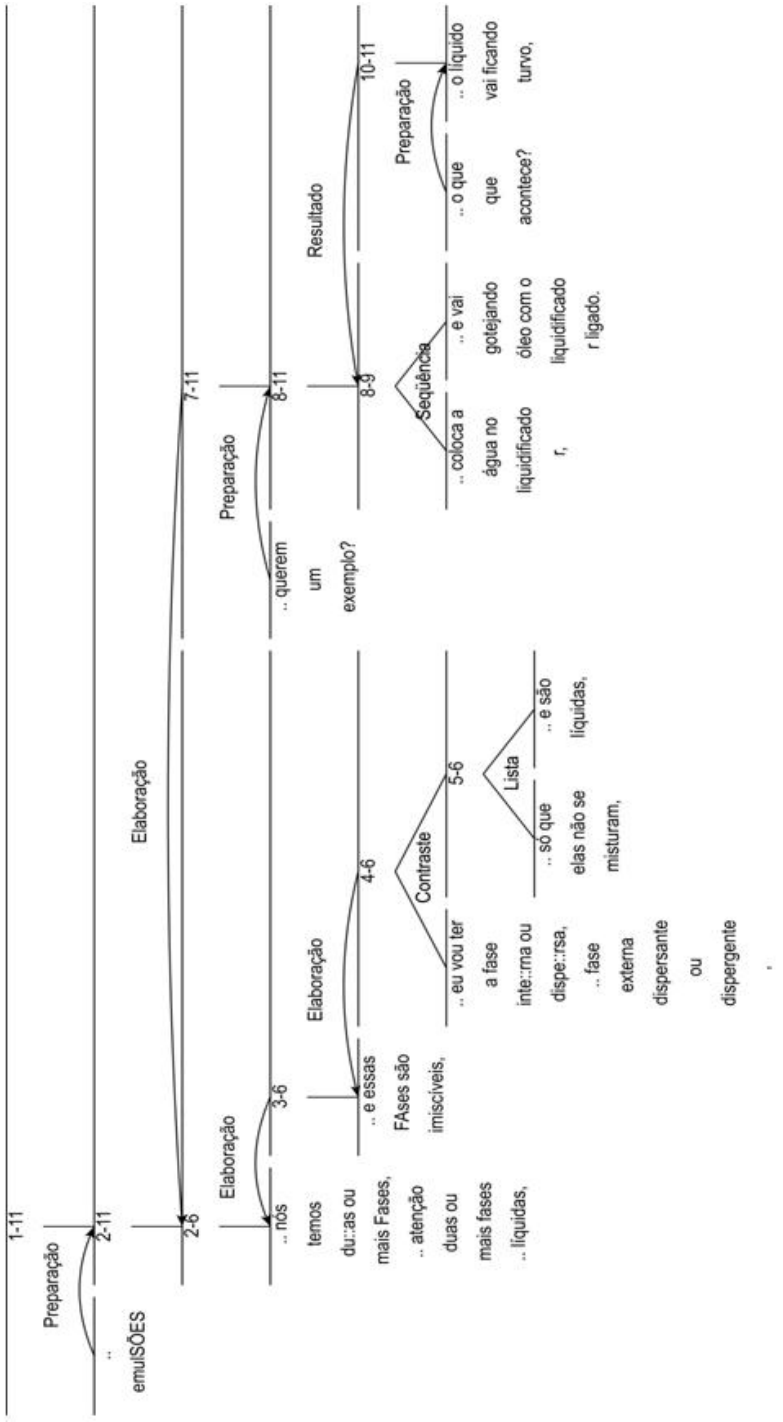
(40)



3.2.1.5 Pergunta e resposta

Dos três casos de causa e resultado marcados por pergunta e resposta, dois são de conteúdo e retirados da aula 2, e um é epistêmico e pertence à aula 3. Nos três casos, o resultado aparece na resposta, após a causa presente na pergunta, como no exemplo a seguir:

(41)



Observa-se a clara relação de resultado presente na resposta, pois o professor faz a pergunta retórica para ele mesmo expor a resposta, de forma a garantir melhor entendimento por parte dos ouvintes.

3.2.1.6 Então

Como já se afirmou anteriormente (cf 3.1.2.3), as conjunções possuem caráter multifuncional e desempenham não só funções textuais, mas também várias funções discursivas.

Em sua pesquisa, Pezatti (2001) salienta o caráter de conclusão propiciado pelo *então* nos enunciados. Para a autora, o *então* indica a consequência de um fato ou uma conclusão, pois, como algumas conjunções, ele pode designar algo voltado somente à argumentação ou algo real existente no mundo, não preso somente à linguagem. Além disso, ele permite a elaboração de construções conclusivas que exprimem causa-consequência e de outras que exprimem "inferência entre proposições, em que a primeira é uma das premissas e a segunda, a conclusão" (PEZATTI, 2001, p. 84).

> A forma *então* tem sido objeto de atenção de vários estudiosos entre eles Martelotta (1996) e Risso (1996). Risso, por exemplo, enquadra-a no conjunto dos marcadores conversacionais que funcionam como unidades seqüenciadoras para criar uma relação coesiva entre partes do texto, estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópico. O articulador *então* se alinha com as conjunções e advérbios dêiticos locativos ou temporais. Move-se da frase para o texto com considerável flexibilidade e pode escopar ou articular porções discursivas de diferentes proporções (PEZATTI, 2001, p. 88).

Isso quer dizer que o *então* pode agir tanto no nível da frase quanto do texto, com função de advérbio dêitico e marcador discursivo, respectivamente.

Hintze & Pante (2008, p. 80) também tratam do caráter multifuncional assumido pelo *então:*

> se, por um lado, conecta orações, função típica de conjunções, por outro apresenta mobilidade prototípica dos advérbios e pode co-ocorrer com outras conjunções, traço que o distancia das conjunções.

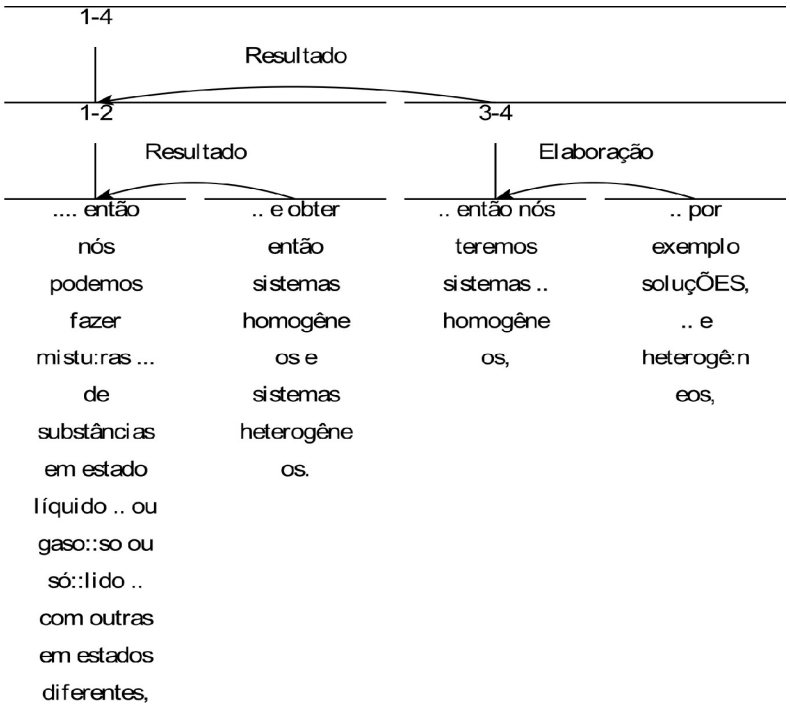
As autoras mostram, em sua pesquisa, que o *então* possui uma certa mobilidade que o afasta da classe das conjunções e, além disso, possui grandes características que o enquadram como operador discursivo na língua oral.

Vale lembrar que, neste trabalho, a questão da classificação do *então* em alguma classe de palavra não será relevante, mas sim a sua função enquanto marcador discursivo dentro do contexto em análise.

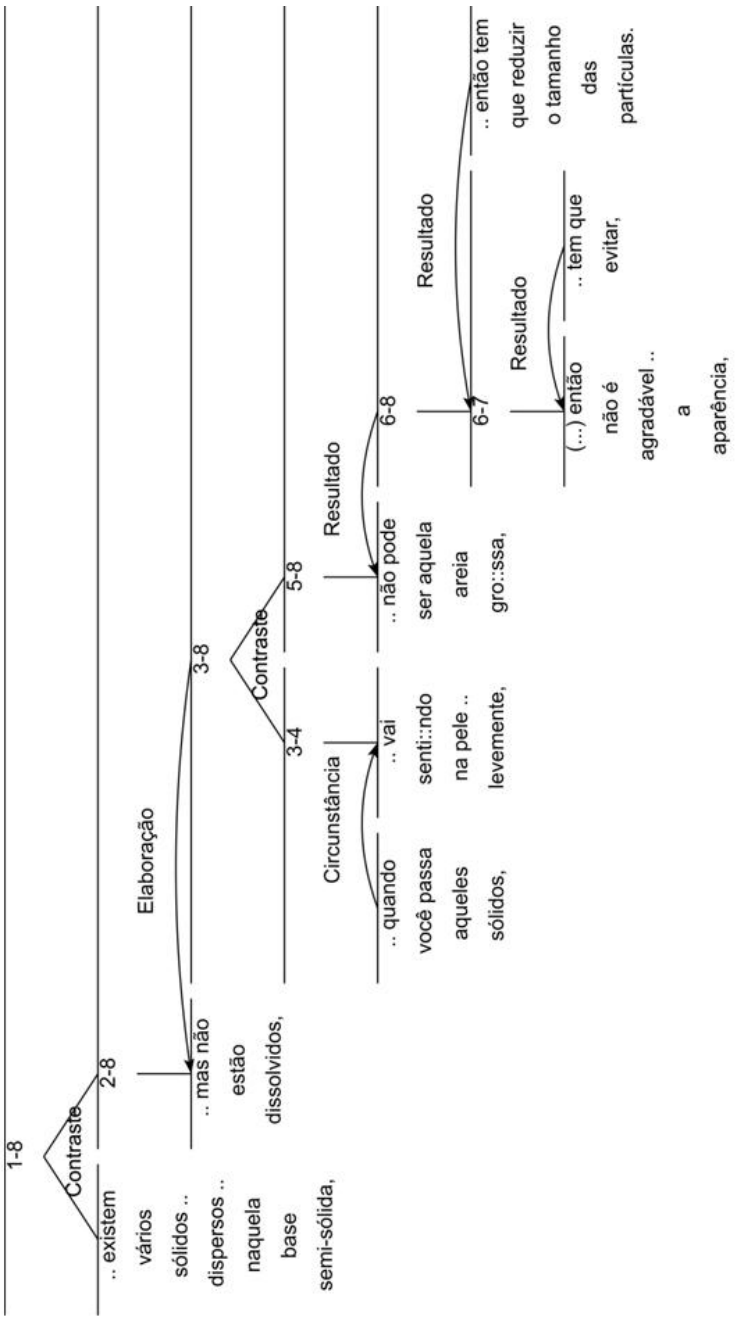
Foram encontradas 59 ocorrências de resultado marcadas por *então,* das quais: cinco pertencem à aula 1 – quatro epistêmicas e uma no nível dos atos de fala; 29 pertencem à aula 2 – todas de conteúdo; 24 pertencem à aula 3 – oito de conteúdo, 12 epistêmicas e quatro no nível dos atos de fala.

Durante a análise do *corpus,* foi observada uma certa regularidade: quando o *então* marcou um resultado no nível de conteúdo, seu sentido marcou mais claramente a noção de conclusão ou causa-consequência, como os excertos da aula 2 a seguir:

(42)



(43)



Como a aula 2 contém todas as ocorrências de *então* com função de conteúdo, pode-se afirmar que é nela que está o marcador com sentido mais ligado à relação de causa e resultado. No nível epistêmico ou dos atos de fala, os usos do *então* parecem apresentar uma relação mais frouxa entre a causa e o resultado, por vezes marcando uma sequencialidade, uma retomada da fala ou um resultado cuja causa não está linguisticamente ligada ao resultado, mas o falante faz a relação. No exemplo (44), o professor quer dizer que o aluno passou pelo ensino médio e agora

é universitário, por isso deve se esforçar para melhorar, como em uma sequência de ações. Em (45), o professor afirma que vai cobrar a questão para, depois, retomar essa fala introduzida pelo *então.* Por fim, no caso (46), o professor apresenta o fato de o aluno não poder ter preguiça como resultado de que tudo o que se aprende é útil. A causa do núcleo não gera, necessariamente e de forma lógica, o resultado do satélite, mas o professor fez essa relação para mostrar aos alunos que, se eles forem preguiçosos, não aprenderão as coisas úteis para a vida.

(44).. não é mais calouro,
.. não é mais aluno do ensino médio.
.. então.. tem que/ você mesmo tem que fazer um esforço pra ir melhorando.

(45) .. eu não vou COBRAR a questão,
.. eu vou cobrar .. o que o aluno tem que aprender daquele assunto .. que eu ensinei.
.. então eu vou cobrar de algum jeito,

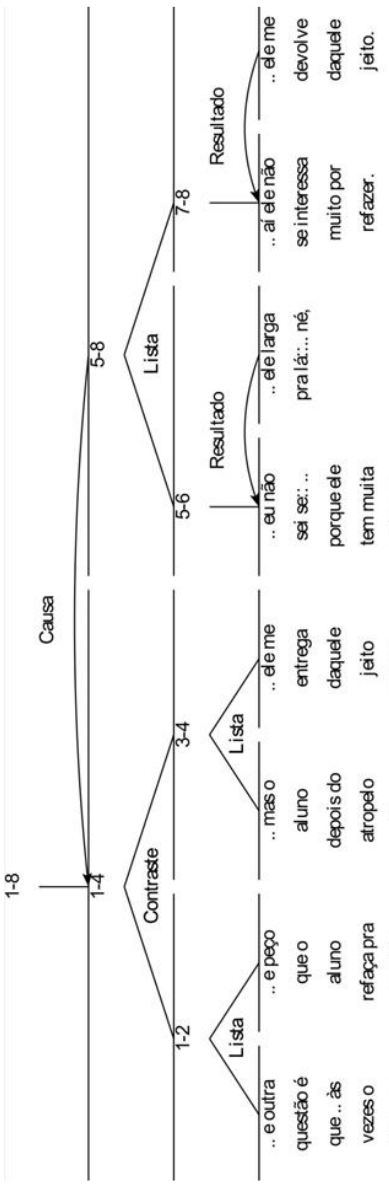
(46).. e tudo que a gente aprende .. só é útil pra gente mesmo .. tá::.
.. então:: .. não pode ter preguiça .. ta

3.2.2 Relações não-marcadas

Os enunciados a seguir, iniciados por *ele* e *elas,* na verdade, não possuem um marcador da relação de resultado explícito, isto é, os pronomes pessoais fazem uma retomada, mas não denotam o resultado da relação, apenas introduzem os enunciados que a contêm; por isso, não são considerados marcadores. Os exemplos estão, respectivamente, no nível dos atos de fala e de conteúdo.

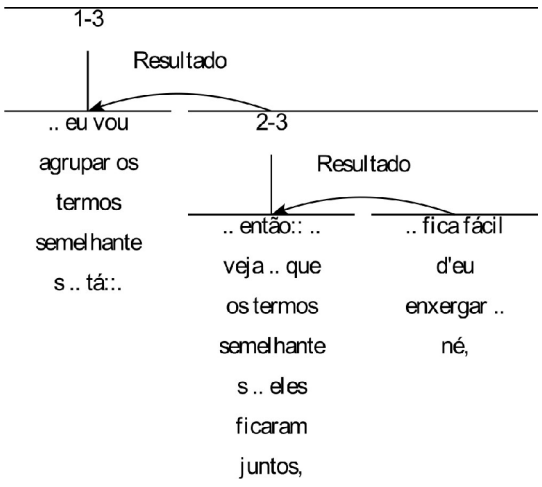
(47) ..... isso aqui é a tensão .. tensão super/interfacial .. em que .. a partícula sólida e a fase líquida há tensão entre elas,
.. elas tendem a se .. repelir,.. tensão interfacial .. elas tendem a se repelir.

(48)



Assim como ocorre nos exemplos (47) e (48), em que a relação de resultado é iniciada por verbos, as formas verbais não são responsáveis pelo sentido de resultado, mas iniciam as orações que as contêm, de forma que um marcador da relação parece estar implícito:

(49)



Nesse caso, a oração nuclear é a causa do resultado que vem em seguida, mas essa relação tem uma certa frouxidão, uma vez que o resultado parte do conhecimento do falante e não da relação causa-consequência, necessariamente. Logo, o exemplo está no nível epistêmico, pois a unidade 3 apresenta conteúdo que parte do conhecimento do professor, porque é ele quem considera a facilidade de enxergar o resultado da junção dos termos semelhantes. O outro caso de resultado iniciado por verbo está no nível do conteúdo.

Os dois exemplos de resultado a seguir, bem como o exemplo (47), foram encontrados na aula 2. Logo, estão no nível do conteúdo, ou seja, a relação causa-resultado entre o núcleo e os satélites não marcados é mais nítida. No exemplo (50), a conclusão a que se chega ao final mostra o que acontece quando se diminui a energia do sistema. Já no exemplo (51), o resultado da causa presente no núcleo está em “facilitando a interação”:

(50).. se eu diminuo a tensão,
.. eu diminuo a energia do sistema,
.. o sistema se torna mais .. estável ou menos instável

(51).. então .. diminuindo o tama:nho .. das partículas .. das duas FAses,
.. eu aumento a superfície de contato entre e::las .. facilitando a interação,

3.2.3 Relação de resultado entre porções textuais com mais de dez orações

O quadro 4 apresenta as relações de resultado encontradas entre grandes porções textuais.

Quadro 10. Frequência de ocorrência dos tipos de marcação das relações retóricas de resultado entre porções textuais com mais de dez orações.

Tipo de Marcação	**Relação entre porções textuais com mais de dez orações**	**Ocorrência**
Marcadas	por isso/então então	2 1
Sem marcação específica		1
Total		4

3.2.3.1 Relações marcadas

Apenas três relações de resultado marcadas foram encontradas entre porções textuais com mais de dez orações: *por isso então* (1), *então por isso* (1) e *então* (1).

3.2.3.1a Por isso então/ Então por isso

Como nas relações com até dez orações, o *por isso* apresenta o resultado de forma que o professor faça que os alunos entendam a consequência da causa apontada no núcleo. Nos dois casos dessa ocorrência no exemplo (52), o *por isso* vem acompanhado do *então,* o que confere à relação de resultado um caráter conclusivo:

(52).. as contas .. podem .. inviabilizar .. né,
.. a resolução dos exercícios .. né.
.. então por isso que nós temos um OUTRO método .. alternativo .. aos métodos dos coeficientes a determinar,
.. pra que a gente possa .. né,
.. tentar resolver .. de uma maneira mais .. rápida .. né,
.. mais prática.. né,
.. isso daqui.
.. porque é extremamente trabalhoso fazer todas essas derivadas aí. (causa)
.. por que que tá isso daqui?
.. porque tá repetido o da complementar/ a/,
.. as raízes daqui tá repetido na complementar. (causa)
.. aqui não tá ó.
.. por isso então .. que esse daqui tem um te/ tem um par de termos a mais do que esse outro.

3.2.3.1b Então

Em (53), o resultado encontrado em "*... então você tem que comentar a tabela em si né,"* faz parte da explicação que o professor faz sobre a tabela, ou seja, ele esclarece que os alunos não podem fazer qualquer comentário, eles precisam comentar somente o que consta na tabela. Logo, o satélite traz o resultado que conclui a explicação do professor.

(53).. e:: e:: tenham o cuidado de comentar o que ESTÁ na tabela,
.. porque muitas vezes o:: aluno coloca lá .. na tabela .. uma coluna onde ele vai trabalhar o percentual da resposta,
.. e:: aí no comentário ao invés de comentar o percentual,
.. ele vai comentar algum item que nem consta na tabela,
... então você tem que comentar a tabela em si né,
.. comentando os dados mais significativos dela,
.. que é de interesse pra nós né,
.. e:: que:: éh:: o leitor deve focalizar né,
.. os outros dados não são tão importantes .. né,
.. que você tá ... você tá assinalando pro leitor que é aquele dado que você vai trabalhar mais né,
.. que é o dado de interesse.

3.2.3.2 Relações sem marcação

No exemplo seguinte, a última oração apresenta o que irá acontecer, caso os alunos façam aquilo que o professor apresentou em toda sua fala anterior. Se os alunos copiarem o relatório dos colegas, o professor diz que eles irão "cair do cavalo".

(54).. copiar relatório de alunos do outro ano,
.. alunos .. porque todos vocês têm né,
.. guardou uma cópia,
.. guarda uma cópia outra aí com a internet com .. o computador né?
.. guarda tudo isso.
.. aí conversa com o aluno que tá lá no terceiro ano,
.. ai eu te empresto,
.. eu moro junto com aluno,
.. ai eu tenho né,
.. e pega,
.. e copia.
.. também vão cair do cavalo,

Entre as relações de resultado com até dez orações, foram encontrados os marcadores *e* (2), *aí* (4), *e aí* (2), *tanto que* (1), *isso quer dizer que* (2), *por isso* (3), *pergunta e resposta* (3) e *então* (59), e mais seis ocorrências sem marcação específica, totalizando 82 ocorrências. Das relações de resultado com mais de dez

orações, duas foram marcadas por *por isso/então,* uma por *então* e uma sem marcação específica, totalizando quatro.

Tanto o *e* quanto o *aí* marcaram a relação de resultado presente no satélite, cujo núcleo contém a causa e, além disso, adicionaram uma informação ao enunciado. Já o *tanto que* foi utilizado pelo professor para intensificar sua explicação, de forma que o exemplo dado por ele fosse enfatizado para auxiliar no entendimento da aula por parte dos alunos, assim como o *isso quer dizer que*, o qual retoma o que foi dito anteriormente para apresentar um resultado. O *por isso,* bem como os excertos marcados por pergunta e resposta, contribuíram com o entendimento dos alunos diante da explicação feita pelo professor, pois deixaram a explicação mais clara por meio da apresentação do resultado no satélite.

Como o conectivo *porque* nas relações de causa, o *então* foi o mais utilizado pelos informantes nas relações de resultado: 59 ocorrências, das quais 29 foram retiradas da aula 2, todas no nível do conteúdo. Logo, mais uma vez fica claro que as relações de conteúdo estão mais presentes na aula 2 por esta ser uma aula de físico-química, na qual o professor se baseia em teorias para explicações. Na aula 1, os exemplos foram poucos, nenhum de conteúdo. Por fim, na aula 3, a maior ocorrência de *então* foi no nível epistêmico, lembrando que nessa aula o professor está insatisfeito com os resultados dos alunos e chama a atenção deles, tornando o teor dessa aula mais subjetivo.

Vale ressaltar que o *então,* no nível de conteúdo, deixou mais clara a noção de conclusão ou causa-consequência quando iniciou o satélite contendo o resultado. Como o nível do conteúdo é aquele que engloba causa no mundo real, e a aula 2 é a que mais contém relações nesse conteúdo, pode-se afirmar que é nela onde está o marcador *então* com sentido mais ligado à relação de causa e resultado. Por outro lado, as ocorrências, no nível epistêmico ou dos atos de fala, parecem apresentar uma relação mais frouxa entre a causa e o resultado quando este é marcado pelo *então.* Nesse caso*,* em vários momentos, tal conectivo apresenta as seguintes características: sequencialidade, quando o *então* inicia um resultado que conclui uma sequência de ações; uma retomada da fala, quando o falante faz uma afirmação, explica-a e, em seguida, reafirma utilizando o *então;* ou um resultado cuja causa não está linguisticamente ligada ao resultado, mas o falante faz essa relação, ou seja, o resultado não é uma conclusão lógica à qual uma interpretação linguística

chegaria, mas o professor faz essa relação de forma que, para ele, tal resultado é a consequência da causa presente no núcleo.

As relações de resultado sem marcação específica ocorreram da mesma forma que as de causa, isto é, o próprio conteúdo das orações é que apresenta a relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base o princípio funcionalista de que as expressões linguísticas servem a funções comunicativas, este trabalho teve como objetivo descrever os meios de expressão das relações retóricas de causa e de resultado, em elocuções formais do tipo aula, a fim de ser observado como auxiliaram nos propósitos de ensinar dos professores.

O *corpus* constituiu-se de três elocuções formais do tipo aula, proferidas por professores da cidade de Maringá, PR, gravadas e transcritas conforme normas do Projeto NURC. Essas elocuções formais fazem parte do *corpus* do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná). Foram encontradas, no total, 206 relações de causa e resultado, das quais 120 são de causa e 86 são resultado.

Por meio da RST, uma teoria funcionalista que tem como objetivo descrever as relações que se estabelecem entre as partes de um texto, levando em consideração que essas partes formam um todo a partir de relações organizacionais ou retóricas, foram descritas as diferenças entre as relações de causa e de resultado. Ambas envolvem certo tipo de resultado ou efeito, em uma relação de causa-consequência, mas a diferença entre elas reside no fato de que, na relação de causa, a situação de causa está no satélite da oração ou porção textual; na relação de resultado, a situação de causa está no núcleo e o resultado é menos central.

No que diz respeito à análise, optou-se por verificar a ocorrência das relações em porções de texto consideradas pequenas (com até 10 orações) e em porções de texto consideradas grandes (com mais de 10 orações), uma vez que as relações retóricas podem se estabelecer, tanto na organização do texto como um todo quanto na combinação entre as orações.

Na relação de causa, o marcador *porque* foi o mais recorrente e, também, foi o que de melhor maneira apresentou essa relação quando na resposta de uma pergunta, uma vez que indicou a apresentação da causa. Nas relações de causa sem marcação específica, a reconstrução da relação fica por parte do ouvinte e, em muitos casos, um marcador parece estar implícito no satélite.

Quanto aos domínios de Sweetser (1990), o número maior de marcadores da relação de causa está no domínio epistêmico, seguido do domínio do conteúdo e,

por último, o dos atos de fala. Ficou constatado que a proximidade entre o número de marcadores de causa, nos domínios epistêmico e de conteúdo, se dá conforme a explicação do professor: quando ele toma como base teorias e fórmulas comprovadas, o nível de conteúdo está presente, confirmando o que Sweetser (1990) menciona a respeito da aproximação ou afastamento conceitual, isto é, as orações no domínio do conteúdo têm maior proximidade com os conceitos e apontam a efetividade da causa. Por outro lado, o domínio epistêmico é evidente nos momentos em que o professor apresenta conteúdos relacionados ao seu conhecimento, fazendo com que a relação causal não possua uma proximidade conceitual como no domínio anterior, pois depende do conhecimento do falante, no que ele acredita, e não da relação causa/efeito, necessariamente.

Logo, pode-se verificar que, na aula 1, o professor começou explicando como fazer um relatório com base em manuais; então, o número de relações nos domínios de conteúdo e epistêmico foram aproximados. Já na aula 2, desde o início o professor explica a matéria com base em fórmulas e teorias, o que conferiu um número maior de relações no nível do conteúdo. Por fim, na aula 3, o professor passa grande parte do tempo chamando a atenção dos alunos devido ao péssimo resultado que tiveram na prova; assim, a causalidade está mais no nível epistêmico. É possível afirmar, portanto, que esse domínio teve maior relação com um conteúdo mais subjetivo.

Na relação de resultado, o marcador mais recorrente foi o *então*, o qual apresentou uma relação de causa e resultado mais forte quando no domínio do conteúdo. Quanto aos outros dois domínios, o *então* marcou uma relação mais frouxa, denotando sequencialidade, quando ele inicia um resultado que conclui uma sequência de ações; denotando uma retomada da fala, quando o falante faz uma afirmação, explica-a e, em seguida, reafirma utilizando o *então;* ou um resultado cuja causa não está linguisticamente ligada ao resultado, mas o falante faz essa relação, ou seja, o resultado não é uma conclusão lógica à qual uma interpretação linguística chegaria, mas o professor faz essa relação de forma que, para ele, tal resultado é a consequência da causa presente no núcleo.

Com os resultados da pesquisa, pode-se afirmar que a análise das relações de causa e resultado na fala dos professores contribuíram não só com seus propósitos de ensinar, mas também com a inclinação da interpretação dos alunos diante das explicações e objetivos comunicativos dos professores. Isso acontece

porque tanto a causa quanto o resultado auxiliam na explicação de determinado assunto, pois parecem facilitar o entendimento por parte dos alunos, uma vez que é mais fácil se compreender um resultado quando sua causa é apresentada. Espera-se, portanto, que este trabalho tenha contribuído, de alguma forma, para a descrição dos meios de expressão das relações retóricas de causa e resultado, sobretudo no gênero analisado.

A descrição dos meios de expressão das relações da RST será muito útil para que se possa explicar como são estabelecidas as relações entre partes de texto, e essa análise pode servir de base para trabalhos na área de geração e interpretação automática de textos, além do desenvolvimento de materiais didáticos de produção textual. Assim, espera-se que outras pesquisas surjam nessa área para descrever as demais relações da RST.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, J.D. O texto como objeto de estudo na Linguística Funcional. In: _____; NAVARRO, P. *O texto como objeto de ensino, de descrição lingüística e de análise discursiva e textual*. Maringá: Eduem, 2009. [no prelo]

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*. Dorderecht-Holland/Providence RI-EUA: Foris Publications, 1989.

_____. *The theory of Functional Grammar*. Part II: Complex and derived constructions. Berlin-New York: Mouton de Gruyter. 1997.

DOTTORI FILHO, A.; IKEDA, S. N. A causalidade: análise de enunciados produzidos em uma reunião de imobiliária. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Volume 6, número 2, 2006. Disponível em http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/ linguagem/ 0602/06.htm. Acessado em 11/03/09.

FOLLMANN, E. B. O. Os Esquemas RST e a Representação Computacional da Organização Retórica Macroestrutural de Textos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP. v. 17, p. 165 -177, 2008.

FRASER, B. Contrastive discourse markers in English . In A. Jucker and Y. Ziv (eds), *Discourse Markers:* Description and Theory . Amsterdam Philadelphia: Benjamins , 1998, p. 301 26.

GIVÓN, T. *Syntax:* a functional-typological introduction, Vol. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

_____. *English grammar*: a function-based introduction. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1993. v. 2.

_____. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold, 1973.

_____. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (org). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. v.1. São Paulo: Global, 1978, p.125-161.

_____. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold Publishers, 1985.

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

HENGEVELD, K. The hierarchical structure of utterances. In: NUYTS, J.; BOLKSTEIN, A. M.; VET, C. (Eds.). *Layers and levels of representation in language theory:* a functional view. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990. p. 1-24.

HINTZE, A. C. J.; PANTE, M. R. Notas sobre o item então nas cantigas de amigo galego-portuguesas (séculos XII, XIII e XIV). In: *Cadernos do XI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia,* Vol. XI, nº 5, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008, p. 79-87.

KOCH, I. V. Lingüística do Discurso: o salto qualitativo. In: *Anais do II Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná.* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1988. p. 200-212.

_____; SOUZA E SILVA, M.C.P. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A.T.; BASÍLIO, M. (orgs.) *Gramática do Português Falado.* v. IV: Estudos Descritivos. Campinas/ S. Paulo: Ed. Da Unicamp/ FAPESP, 1996. p. 379-410.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

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.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTELOTTA, M.E.; AREAS, E.K.A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M.A.F.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Linguística funcional* – teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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. p. 275-329.

MESQUITA, E. M. C. A realização da aditiva "e" em textos técnicos e jornalísticos. *Letras & Letras*, Vol. 22, nº 1, Uberlândia, MG, jan./jun. 2006, pp. 21-30.

MODESTO, A.T.T. Abordagens funcionalistas. In: Revista Letra Magna: *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* - Ano 03- n. 4 - 1º Semestre de 2006.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos do discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. *A Gramática Funcional*. S. Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. As construções causais. In: _____ (org.) *Gramática do português falado:* novos estudos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999. v. 7, p. 461-496.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A gramática funcional* – texto e linguagem. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. Funcionalismo e linguística do texto. In: *Revista do GEL* – v.1 Araraquara, Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004b.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, E. G. Aspectos diferenciais dos operadores argumentativos e dos marcadores discursivos. In: MACEDO, J.; ROCHA, M. J. C.; SANTANA NETO, J. A. (org). *Discursos em análises*. Universidade Católica de Salvador, Instituto de Letras, 2003.

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

PENHAVEL, E. Sobre as funções dos Marcadores discursivos. Unesp – Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto. *Estudos Lingüísticos XXXIV,* p. 1296-1301, 2005.

PEZATTI, E. G. O advérbio *então* já se gramaticalizou como conjunção? *DELTA* , São Paulo, v. 17, n. 1, 2001, p. 81 – 95.

_____. *et al*. O modelo funcionalista de Simon Dik: a ordem. In: *Estudos Lingüísticos*, n. 32, 2003.

_____. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística*. Volume 3. São Paulo: Cortez, 2004.

RISSO, M. S. “Agora... o que eu acho é o seguinte”: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado. In: CASTILHO, A. T. (org.). *Gramática do português falado.* 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, v.III, 1996a, p.31-60.

_____. O articulador discursivo “então”. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (orgs.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, v.IV, 1996b, p.423-451.

_____ *et al*. Marcadores Discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, v.VI, 1999, p.21-94.

SCHIFFRIN, D. Discourse markers: language, meaning and context. In: _____, TANNEN, D.; HAMILTON, H.E. (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford, Blackwell, 2003, p. 54-75.

SWEETSER. E. *Conditionals*. In: From Etymology to Pragmatics. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1990, p. 113-144.

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

TABOADA, M. Discourse Markers as Signals (or Not) of Rhetorical Relations. *Journal of Pragmatics* 38(4):567-592, 2006.

TAVARES, A. A gramaticalização do aí como conector – indícios sincrônicos. *Working papers em Lingüística*, UFSC, n. 3, 1999.

ANEXO A

CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ELOCUÇÕES FORMAIS

#	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
itálico	pronúncia muito rápida das palavras