

ISSN: 1519-8782

**José Pereira da Silva**  
**Letícia Jovelina Storto**  
**Edina Regina Pugas Panichi**  
(Organizadores)

# **ENSAIOS DISPERSOS DE PAULO DE TARSO GALEMBECK**

(Suplemento do volume XX dos *Cadernos do CNLF*)



Rio de Janeiro, 2016

Copyright © José Pereira da Silva, Letícia Jovelina Storto  
e Edina Regina Pugas Panichi (Orgs.) 2016

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de  
19/02/1998. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmi-  
tida sem a autorização prévia e expressa dos organizadores.*

EDITOR	José Pereira da Silva
CAPA	José Pereira da Silva
EDITORIAÇÃO	José Pereira da Silva
REVISÃO	Letícia Jovelina Storto Edina Regina Pugas Panichi
EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA	Silvia Avelar Silva

CIP BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

E336

Ensaíes dispersos de Paulo de Tarso Galembeck [recurso eletrônico]: Suplemento do n. XX dos Cadernos do CNLF/ organização José Pereira da Silva, Letícia Jovelina Storto e Edina Regina Pugas Panichi. – 1. ed. – Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016. 304 p. il.

Recurso digital

Formato: pdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web [[http://www.filologia.org.br/p\\_t\\_galembeck.pdf](http://www.filologia.org.br/p_t_galembeck.pdf)]

Inclui bibliografia

ISSN: 1519-8782 [recurso eletrônico]

1. Galembeck, Paulo de Tarso 2. Linguística textual. 3. Análise da conversação. 4. Filologia. 5. Livros eletrônicos. I. Silva, José Pereira da. II. Storto, Letícia Jovelina. III. Panichi, Edina Regina Pugas.

15-20842 CDD: 401.43

CDU: 81'37

11/03/2015 16/03/2015

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ  
[eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETOR**

*José Mario Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Eliana da Cunha Lopes*

---

**DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Naira de Almeida Velozo.*

---

**DIRETORA CULTURAL**

*Adriano de Souza Dias*

---

**VICE-DIRETOR CULTURAL**

*Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*José Enildo Elias Bezerra*

---

**VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*

---

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETORA FINANCEIRA**

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

---



## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>7</b>
<b>Prefácios .....</b>	<b>18</b>
<b>a) Paulo de Tarso, irmão... ..</b>	<b>18</b>
<b>b) Pai do Gustavo .....</b>	<b>20</b>
<b>c) Simplesmente Paulo... ..</b>	<b>22</b>
<b>d) Algumas palavras sobre o amigo Prof. Paulo .....</b>	<b>24</b>
<b>e) O professor e orientador .....</b>	<b>25</b>
<b>Currículo acadêmico de Paulo de Tarso Galembeck .....</b>	<b>27</b>
<b>1. A paráfrase em aulas para ensino médio e superior .....</b>	<b>47</b>
<b>2. Marcadores conversacionais na linguagem jornalística .....</b>	<b>55</b>
<b>3. O "eu" e o "outro" em diálogos simétricos: projetos NURC/SP e NURC/RJ .....</b>	<b>66</b>
<b>4. Inserções parentéticas na fala culta de São Paulo .....</b>	<b>83</b>
<b>5. Unidades discursivas na fala culta de São Paulo .....</b>	<b>99</b>
<b>6. A linguística textual e seus mais recentes avanços .....</b>	<b>109</b>
<b>7. Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em programas de entrevistas e debates .....</b>	<b>117</b>
<b>8. Língua falada: processos de construção .....</b>	<b>129</b>
<b>9. Procedimentos de monitoramento do falante em diálogos simétricos .....</b>	<b>142</b>
<b>10. Processos de monitoramento do falante como recursos de envolvimento interpessoal .....</b>	<b>151</b>

<b>11. Texto, contexto e contextualização .....</b>	<b>162</b>
<b>12. A oralidade na escrita: marcas da língua falada em textos escolares .....</b>	<b>177</b>
<b>13. Marcas da oralidade em textos escolares .....</b>	<b>187</b>
<b>14. Inserções parentéticas em aulas para o ensino médio e superior</b>	<b>197</b>
<b>15. Processos de construção de textos falados e escritos .....</b>	<b>209</b>
<b>16. Recursos de expressividade em aulas .....</b>	<b>220</b>
<b>17. Fala e escrita em questão .....</b>	<b>231</b>
<b>18. O tópico em textos falados e escritos .....</b>	<b>239</b>
<b>19. Procedimentos de contextualização: a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores .....</b>	<b>252</b>
<b>20. A trajetória da linguística textual .....</b>	<b>260</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>276</b>
<b>ÁLBUM .....</b>	<b>284</b>

## APRESENTAÇÃO

Apesar de nosso homenageado haver produzido muitos outros artigos e capítulos de livros, como consta no currículo acadêmico (p. 12-31), nossa pretensão é de reunir aqui apenas os trabalhos que ele produziu e apresentou em eventos do CIFEFiL de 1998 a 2015, e publicou através de seus periódicos.

Dada a origem dos trabalhos aqui reunidos, ocorreram algumas repetições necessárias, visto que, nos minicursos apresentados do IV ao XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, não se poderia introduzir um tópico específico de suas reflexões sem apresentar sinteticamente as bases teóricas sobre as quais ele se fundamenta.

Por isto, na leitura de um dos ensaios, os dados fundamentais para sua completa compreensão são apresentados ou reapresentados, porque não se poderia pressupor que os cursistas já tivessem tomado conhecimento desses fundamentos teóricos, mesmo quando já apresentados em outros minicursos nos anos anteriores.

Por isto também, a reunião desses ensaios foi feita na sequência cronológica, de modo que, os três primeiros, quando o autor ainda estava academicamente ligado à Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), são trabalhos em coautoria com colegas da mesma universidade (Márcia Reiko Taka, Luciane Rampazo Blanco e Camila Bambozzi Veasey), enquanto os seguintes (já na Universidade Estadual de Londrina – UEL) foram dispensados dessa participação coautoral.

Segue uma síntese dos vinte trabalhos aqui reunidos, para que se tenha previamente uma visão do conjunto, apesar de terem sido produzidos em quase duas décadas e fazerem alusão frequentemente a outros trabalhos seus, apresentados e publicados por outras instituições.

Além de estarem apresentados na ordem cronológica, os capítulos deste livro estão precedidos de quatro prefácios, em que seus familiares, colegas e orientandos se fazem bem representados, e de um currículo

acadêmico organizado a partir do Currículo Lattes, atualizado e publicado pelo autor no dia 7 de janeiro deste ano de 2016.

Antes de apresentar a síntese desses trabalhos, gostaríamos de agradecer principalmente às professoras Letícia Jovelina Storto e Edina Regina Pugas Panichi, da Universidade Estadual de Londrina, e aos familiares de Paulo de Tarso Galembek pela presteza com que colaboraram para a realização dessa publicação, que sairá também em uma versão digital em CD-ROM e virtual, onde se publicará também um álbum organizado pela Profa. Letícia Storto, que deverá ser omitido na versão em suporte impresso.

***Tentativa de síntese dos capítulos, um a um,  
seguindo a ordem cronológica de sua produção e publicação***

Dispostos cronologicamente neste volume, apresentam-se, primeiramente os três capítulos produzidos em coautoria com seus colegas e orientandos da Universidade Estadual de São Paulo, à qual ainda estava profissional e academicamente vinculado.

A seguir, outros dezessete capítulos são apresentados, na mesma ordem cronológica, sendo que todos tratam de publicações resultantes de trabalhos apresentados em eventos organizados pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e publicados em seus periódicos.

Dada esta sua origem, há frequentes repetições, visto que esses eventos são realizados anualmente, não se podendo supor que os alunos ou cursistas dos minicursos em que eram apresentados tivessem conhecimento da fundamentação teórica em que se baseia a argumentação de cada um deles.

Para não alongar mais, seguem as referidas sínteses:

**1. A paráfrase em aulas para os ensinos médio e superior, em coautoria com Márcia Reiko Takao (UNESP)**

Analisa a ocorrência da reformulação parafrástica em aulas para os ensinos médio e superior, para verificar o papel exercido por esse processo de reconstrução na interação professor-aluno. O *corpus* do trabalho é constituído por inquéritos do tipo EF (elocução formal), pertencentes a



quatro inquéritos do projeto NURC/SP e cinco inquéritos do projeto NURC/RJ, com uma duração média de quarenta minutos cada um.

**2. Marcadores conversacionais na linguagem jornalística**, em coautoria com *Luciane Rampazo Blanco* (UNESP)

Trata do papel exercido pelos marcadores conversacionais na estruturação do discurso falado culto, verificando-se a presença desses elementos nas três posições do turno conversacional (inicial, medial, final) e a função por eles exercida em cada uma dessas posições. Depois de conceituados e caracterizados os marcadores conversacionais, é discutido o papel que eles exercem em cada posição. O *corpus* do trabalho é constituído por dois programas da série “Roda Viva” e por duas edições do programa “Brasil pensa”, perfazendo-se umas quatro horas de duração, em que há interação real entre os participantes, caracterizada pela alternância nos papéis de falante e de ouvinte.

**3. O “eu” e o “outro” em diálogos simétricos**, em coautoria com *Camila Bambozzi Veasey* (UNESP)

Discute a presença de marcas de subjetividade e intersubjetividade na interação falada simétrica, com a finalidade de evidenciar a presença direta dos interlocutores nessa forma de interação verbal. O ponto de partida são os conceitos de sujeito e de dialogismo, entendendo-se como *sujeito* não apenas o “eu”, mas igualmente o “outro”, e assumindo a noção de sujeito como dúplice e reversível. Os autores discutem a natureza dialógica da linguagem e o componente interpessoal ou interacional, que mostra a sua relevância em diálogos, sobrepondo-se aos componentes textuais e informativos. As ocorrências discursivas são classificadas a partir de variáveis como: quem produz a marca de subjetividade e intersubjetividade, a quem a marca se dirige, a espécie de marca, o grau de envolvimento entre os interlocutores, a relação da marca com o desenvolvimento tópico e o caráter de atenuação.

**4. Inserções parentéticas na fala culta de São Paulo**

Discute, em duas partes, a configuração formal das inserções parentéticas e o papel por elas exercidos na construção do texto falado. Na primeira parte é apresentada a fundamentação teórica, na qual se trata dos

processos de construção da língua falada (ativação, reativação e desativação), dos processos de desativação no plano da sequência tópica (parênteses e digressões) e do conceito de tópico e ruptura tópica. Na segunda parte, as ocorrências são classificadas a partir da configuração formal das inserções, das marcas formais da frase que “hospeda” o segmento parêntético e do elemento ao qual se voltam as inserções. O *corpus* do trabalho é constituído por quatro inquéritos do tipo D2 (diálogo entre dois informantes) do Projeto NURC/SP.

## **5. Unidades discursivas na fala culta de São Paulo**

Discute os procedimentos de estruturação de enunciados característicos da língua falada (denominados unidades discursivas) e de suas partes componentes, em diálogos simétricos. O fato de as unidades discursivas constituírem unidades pragmáticas (e não apenas sintáticas) é adotado como hipótese de trabalho, porque essas unidades apresentam processos variados de estruturação, incorporam dados do contexto e da situação, e refletem o processo de elaboração do texto conversacional. Também neste capítulo foram utilizados os inquéritos do Projeto NURC/SP, sendo que a primeira parte da exposição se dedica à fundamentação teórica, discutindo o modo pragmático da linguagem e expondo o conceito de unidade discursiva. Na segunda, é feita a análise do *corpus* com base nos fundamentos anteriormente sintetizados.

## **6. A linguística textual e seus mais recentes avanços**

Apresenta a evolução da linguística textual, a partir do exame das etapas evolutivas dos estudos do texto em três passos: as análises transfrásticas, as gramáticas textuais e as teorias de texto, terminando o capítulo com a discussão dos conceitos de texto como processo (e não como produto) e o papel do contexto interacional na apreensão e construção dos sentidos do texto.

## **7. Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em programas de entrevistas e debates**

Discute a correlação entre a ruptura do tópico em andamento e alternância de tipos textuais a partir da noção corrente de tópico (“aquilo acerca de que se está falando”) e dos quatro tipos textuais definidos co-

mo narração, dissertação, injunção e descrição. Toma como *corpus* duas edições do programa “Roda Viva” (entrevistas com a filósofa Marilena Chauí e com o senador Pedro Simon) e duas edições do programa “Brasil pensa”. A primeira parte do trabalho se dedica à fundamentação teórica, com as noções de texto e discurso e são discutidas a tipologia de textos e a formação dos tipos textuais. A segunda se dedica à análise dos dados.

## **8. Língua falada: processos de construção**

Apresenta e discute os processos de construção da língua falada, a partir dos três processos seguintes dessa modalidade de exteriorização linguística, tomando como *corpus* dois fragmentos do Projeto NURC/SP: a) *Construção por ativação*: processo central de construção da língua, tratando do tópico e suas propriedades, da construção do enunciado e dos marcadores conversacionais; b) *Construção por reativação*: característica da fala, representa uma volta ao já-dito, por meio da retomada ou reformulação de porções do tópico ou do enunciado; c) *Construção por desativação*: representada pelos truncamentos de palavras ou frases e pela ruptura total ou parcial do tópico em andamento.

## **9. Procedimentos de monitoramento do falante em diálogos simétricos**

Expõe as técnicas de auto e de heteromonitoramento utilizadas pelo falante em diálogos simétricos, discutindo o seu papel no estabelecimento e manutenção da interação entre os interlocutores. Na primeira parte, conceitua a conversação e discute os conceitos de monitoramento; na segunda, apresenta os diversos processos discursivos utilizados pelo falante no monitoramento do próprio discurso (automonitoramento) e no discurso do interlocutor (heteromonitoramento). Apresenta os diversos procedimentos discursivos por meio dos quais o falante, em diálogos simétricos, exerce uma dupla atividade de controle, seja fiscalizando o próprio discurso, para se assegurar de que está sendo compreendido e verificar se está sendo criado o contexto partilhado entre os interlocutores, seja monitorando as atitudes e reações do interlocutor. Expõe e discute, inicialmente, as características da conversação e as noções de monitoramento para, a seguir, expor os procedimentos por meio dos quais os falantes monitoram sua própria fala e as reações do seu interlocutor. O

*corpus* utilizado é do Projeto NURC/SP, através de inquéritos do tipo D2 (diálogo entre dois informantes).

#### **10. Processos de monitoramento do falante como recursos de envolvimento interpessoal**

Apresenta os diversos procedimentos discursivos por meio dos quais o falante, em programas de entrevista e debates, exerce uma dupla atividade de controle: fiscalização do próprio discurso, com o objetivo de assegurar que ele está sendo compreendido e está sendo criado o contexto partilhado entre os interlocutores e monitoramento pelo falante das atitudes e reações do interlocutor. Inicialmente, são expostas e discutidas as características da conversação e as noções de monitoramento; a seguir, expõem-se os procedimentos por meio dos quais os falantes monitoram a própria fala, assim como as reações do seu interlocutor, abonando-se com exemplos extraídos de dois programas da série "Brasil pensa", e de dois outros da série "Roda viva".

#### **11. Texto, contexto e contextualização**

Ensina que a capacidade de receber novas informações e entender o que se passa ao redor só é possível porque essas informações se associam à rede de representações conceituais de que dispomos. Portanto, nada nos é totalmente novo, e aquilo que não entendemos consiste em informações que não conseguimos associar à nossa rede de relações. Essa rede é partilhada pelos membros de uma comunidade, criando-se o contexto cultural comum nos membros do grupo. Dessa forma, a transmissão de informações deve estar associada à criação ou recriação desse contexto comum, por meio de procedimentos discursivos variados. Discute-se aqui esses procedimentos de contextualização, a partir do quadro teórico da linguística textual, apresentando um quadro da evolução dessa disciplina e da própria noção de contexto, e discutindo, a partir de exemplos, os procedimentos mencionados.

#### **12. A oralidade na escrita: marcas da língua falada em textos escolares**

Verifica os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série do ensino fundamental e mostra que esses traços

revelam a dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

Para fundamentar essa verificação e demonstrar a validade das conclusões, será considerado que nos primeiros estudos da língua falada, ela era considerada de forma dicotômica em relação à escrita: a fala era tida como não planejada, presa à situação enunciativa, voltada para as necessidades mais imediatas, fragmentária, dispersa, enquanto a escrita era caracterizada como planejada previamente, mais ligada à cultura de um povo e à elaboração intelectual, coesa e bem estruturada. Nisso estava embutida a valorização da escrita, vista como a realização linguística mais perfeita, capaz de registrar os avanços de um povo e, por oposição, o desprestígio da fala, vista como o lugar do improvisado e daquilo que é mais corriqueiro e banal.

Aliás, essa polarização ignorava o fato de que tanto a fala quanto a escrita podem ser empregadas em situações tensas ou distensas: um bilhete tende a ser informal como um recado oral, assim como o texto científico e a exposição acadêmica são igualmente formais, ignorando também que as características da fala e da escrita devem ser vistas como algo que decorre do uso e das circunstâncias da enunciação.

Pode se concluir que fala e escrita se completam e, entre ambas, há uma continuidade. Tanto que Luiz Antônio Marcuschi (2001) examina a fala e a escrita a partir da perspectiva sociovariacionista e assinala que ambas apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade e que as diferenças entre ambas ocorrem dentro de um *continuum* tipológico, devendo ser vistas dentro da perspectiva do uso.

Assim, as conferências e a oratória forense trazem as marcas enunciativas características da escrita formal, do mesmo modo que as redações escolares se aproximam da realização falada informal ou das conversas espontâneas.

O *corpus* utilizado é constituído por dez textos a respeito de temas atuais como droga, sexo e corrupção, produzidos por alunas de uma escola pública de Londrina – PR.

### **13. Marcas da oralidade em textos escolares**

Verifica os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série do ensino fundamental e demonstra que esses traços revelam a dificuldade do adolescente para estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

Verifica que fala e escrita não se opõem, pois entre ambas existe uma continuidade, estudando-se as marcas de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série de uma escola pública de Londrina – PR. As referidas marcas são divididas em marcas decorrentes do planejamento local da elocução e marcas relacionadas com o envolvimento entre os participantes da interlocução, finalizando-se com algumas propostas para a solução dos problemas verificados e expostos.

Muito do que se tratou no anterior é repetido aqui para fundamentar as conclusões, análises dos problemas e propostas apresentadas.

### **14. Inserções parentéticas em aulas para o ensino médio e superior**

Discute a configuração formal das inserções parentéticas e o papel por elas exercido na construção do texto falado com a fundamentação teórica, na qual se trata dos processos de construção da língua falada (ativação, reativação, desativação), dos processos de desativação no plano da sequência tópica (parênteses e digressões) e do conceito de tópico e ruptura tópica e com a classificação das ocorrências a partir da configuração formal das inserções, das marcas formais de frase que “hospeda” o segmento parentético e do elemento ao qual se voltam as inserções. O *corpus* utilizado é constituído por três inquéritos do tipo EF (evolução formal) do projeto NURC/RJ, e três do NURC/SP.

### **15. Processos de construção de textos falados e escritos**

Estuda os procedimentos de construção do enunciado e as formas de desenvolvimento do tópico em textos escritos e falados. O estudo será desenvolvido a partir da proposta que menciona três processos de construção do texto: ativação, reativação e desativação. Na ativação, serão estudados o tópico discursivo, os operadores do discurso e os enunciados da fala e da escrita; na reativação, tratar-se-á de repetições e paráfrases e,

na desativação, serão discutidas as inserções parentéticas. Os fenômenos citados serão estudados de forma correlativa em textos falados e escritos.

## **16. Recursos de expressividade em aulas**

Discute o papel dos recursos de expressividade em aulas e assinala o papel deles na exposição dos conteúdos e na obtenção do efeito de sentido desejado pelo professor.

Na primeira parte, são expostas as noções de subjetividade e tensão conversacional, assim como se discute a noção de expressividade, com a exposição dos elementos expressivos e, na segunda, discute-se o papel dos elementos expressivos no *corpus*, que é constituído por gravações de aulas para os ensinos médio e superior em três inquéritos do tipo EF (elocução formal) do Projeto NURC/RJ e três do Projeto NURC/SP.

Em qualquer forma de interação falada (simétricas ou assimétricas), existe a proximidade entre os interlocutores, que interagem na construção do texto. Por isso, ela é caracterizada pela subjetividade e pela tensão entre os participantes do ato interacional, podendo-se constatar que os procedimentos que mais de perto assinalam a coparticipação dos interlocutores são os recursos de expressividade, com os quais o falante enfatiza o que diz, para criar um contexto comum e levar os ouvintes a aceitarem seu ponto de vista.

## **17. Fala e escrita em questão**

Apresenta, de forma correlativa, os processos de construção da escrita e da fala. Na escrita, enfoca-se o fato de que ela é caracterizada pelo maior número de itens lexicais em cada oração (densidade lexical), enquanto a fala se caracteriza pela complexidade da organização sintática e pela presença de marcas explícitas de subjetividade.

A exposição é ilustrada por textos representativos das duas formas de realização linguística: a) escrita, pelo texto “O demógrafo que pensava o clima”, e a fala, por um fragmento do inquérito 251 do Projeto NURC/RJ (elocução formal).

## **18. O tópico em textos falados e escritos**

Discute, em duas seções, os procedimentos mais comuns de expansão do tópico discursivo em textos escritos e falados: na primeira, é conceituado o tópico e expostas as suas propriedades; analisando-se, na segunda, os três procedimentos mais frequentes de expansão do tópico: a explicitação, a exemplificação e as relações causais, usando inquéritos do Projeto NURC/SP e matérias extraídas de revistas como *corpus* exemplificativo e abonador.

## **19. Procedimentos de contextualização: a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores**

Apresenta, em duas partes, alguns procedimentos de contextualização ou criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores, em matérias publicadas em edições recentes de revistas semanais. Na primeira, é exposta a evolução da noção de contexto, à luz da trajetória da linguística textual, e, na segunda, são apresentados alguns exemplos representativos de processos de contextualização.

## **20. A trajetória da linguística textual**

Apresenta, em duas partes, a trajetória da linguística textual, desde as teorias de base enunciativa e pragmática até a teoria do texto, em sua formulação mais recente. Na primeira parte, são examinadas as teorias que antecederam o estabelecimento do texto como objeto autônomo de significação: a teoria da enunciação (Émile Benveniste), a teoria dos atos de fala, a teoria da atividade verbal, as análises transfrásticas (correlação entre os tempos verbais, o emprego dos de determinantes definidos, os vínculos sequenciais e referenciais entre os enunciados), quando ainda não se considerava o texto como objeto autônomo. A segunda parte trata da gramática do texto e da linguística textual, sendo que a gramática do texto era baseada na gramática gerativa ou transformacional e propunha o estabelecimento de um percurso gerativo para o texto, definindo o próprio texto como objeto autônomo, e deixando de considerá-lo apenas uma grande frase ou uma série de enunciados bem formados.

A autonomia do texto é aprofundada pela linguística textual, que se assenta em bases sociocognitivas e interacionais e, assim, enfatiza os interlocutores (falante/ouvinte, autor/leitor) como seres ativos (ou intera-



tivos) e situados, responsáveis pela interação verbal e pelo estabelecimento dos significados e do sentido textual.

Por fim, encerra a exposição com algumas considerações a respeito do contexto e do papel por ele exercido para a compreensão do texto.

*Os Organizadores*

## PREFÁCIOS

### **Paulo de Tarso, irmão...**

Menino bonito, de cabelos negros como os da mãe e cacheados, gorducho que o pai carregava com visível prazer e orgulho. Voluntarioso, de fazer perder a paciência, mas capaz de provocar e retribuir muito amor. Cresceu, entrou na escola onde encontrou muita satisfação em aprender, elaborar e transmitir conhecimento. Encontrou também amigos que cultivou durante toda a vida. Pouco afeito ao esporte, era mais chegado às leituras, que depois procurava compartilhar nas suas conversas. Namoradas, poucas, de fato uma só companheira de adolescência e paixões encerradas com bebedeiras.

Chegou à Rua Maria Antonia em tempos quentíssimos, de gelar corações. De novo aplicou-se, estudou para ser professor de letras: latim, francês, Português. Pouco depois de formado, o latim tornou-se uma língua ainda mais morta. Trabalhou na rede estadual, migrando para a Secretaria da Educação, um pouco como realização, um pouco como desencanto. Casado com Irene, ansiou pelo crescimento da família que se concretizou com a vinda de Gustavo e Maria da Glória.

Mestrado, doutorado foram etapas de formalização e de reconhecimento do que mais interessava, que era aprender, elaborar conhecimento, transmiti-lo criticamente. Sempre com a emoção e calor humano que eram seu combustível.

Doutor, resolveu tornar-se professor universitário e foi para Araquara. Cresceu academicamente em produtivas aventuras intelectuais, com mentores e parceiros de peso. Mas isso teve um preço, que foi seu cálice de frustrações e mesquinhasias.

Tendo trabalhado desde cedo, pode aposentar-se jovem, indo logo depois para Londrina onde já estudava sua filha. Mesmo a essa altura, os anos já mostravam seu poder e as limitações físicas se faziam pouco a

pouco mais notadas. Ao contrário, sua mente parecia sempre mais aguçada, crítica e às vezes cortante, sempre pronto a lembrar ou criar uma piada.

Na última grande fase da sua vida, mais distante da família, mostrava-se sempre mais seguro e satisfeito consigo mesmo. Outros poderão falar sobre esse período com mais propriedade, mas a impressão que nos deixou foi de uma vida quase espartana, embora intelectual e emocionalmente rica. Não se mostrou abatido, mesmo quando do corpo lhe vinham cada vez mais sofrimentos e limitações. Sonhou com um futuro feliz, mesmo quando as contingências da matéria o maltratavam cada vez mais. Deixou essa vida, pondo em nossos corações sentimentos de tristeza, mas também de orgulho porque viveu procurando melhorar seu mundo.

Somos gratos ao Paulo, por ter enriquecido nossas vidas. Também somos gratos a cada pessoa que lhe trouxe algum tipo de felicidade.

*Tácito, Sérgio, André Luiz e Fernando (seus irmãos)*

## Pai do Gustavo<sup>1</sup>

No começo, quando o meu pai chegava em casa eu já estava dormindo fazia tempo. Depois passei a vê-lo chegar (atropelando tudo o que estava pelo caminho, para o meu desespero) e, posteriormente, comecei a acordar a tempo de vê-lo saindo para o trabalho. Durante todos esses anos, a ideia que ele me passou era a de uma pessoa comprometida essencialmente (e, talvez, exageradamente) com o seu trabalho. Demorou um pouco para que eu percebesse o óbvio: para ele, aquilo nunca havia sido um trabalho. A dedicação absoluta dele à Língua e à Universidade era o tipo de coisa que dificilmente pode ser compreendida sem que se tenha interesses próprios beirando a obsessão.

Acredito que essa capacidade de dedicação integral a algo é a melhor coisa que herdei de meu pai, embora eu mesmo ainda tenha mais dificuldade do que ele para resolver os conflitos naturalmente decorrentes de se ter um objeto de máximo interesse em meio a tantos outros compromissos prioritários. Recordando agora, é impressionante a quantidade de responsabilidades que ele tinha quando, mais novo do que sou hoje, ainda conseguia achar tempo para a família, os jornais e os jogos do São Paulo nos intervalos da preparação para o doutorado que viria dali a alguns anos. Isso numa época em que a educação pública do Estado estava (ainda mais) sucateada e o professor era (ainda mais, inacreditavelmente) desvalorizado.

Nessa época, ele já era visto nos círculos familiares como uma espécie de *Google* da era pré-internet, sendo a fonte oficial de informações aleatórias que iam da cultura mais inútil à etimologia de palavras obscuras. E sempre incentivando-nos a fazer o mesmo, apoiava toda forma de leitura e o que mais pudesse trazer algum conhecimento. É difícil imaginar como teria sido crescer sem essa multiplicidade de interesses – a se-

---

<sup>1</sup> Publicado com o título "Simplesmente Paulo... (parte 2)" em STORTO, Leticia Jovelina; NAKAYAMA, Juliana Kyosen; BURGO, Vanessa Hagemeyer (Orgs.). *Texto, contexto e discurso: homenagem a Paulo de Tarso Galembeck*. Curitiba: Appris, 2014, p.15-16.

gunda melhor herança – e sem o apoio contínuo à busca por informação, algo que foi tão determinante em fazer de mim o que sou hoje. Isso, aliás, é algo que se aplica também a seus irmãos: todos *nerds* multidisciplinares desde muito antes que isso viesse a ser moda.

Outra especialidade subestimada dele era a capacidade de, há décadas, interagir com a TV sem necessidade de *payper-view* e congêneres. Seja retribuindo o “boa noite” quando ainda era dito por Cid Moreira (o que, por algum motivo, me irritava profundamente), respondendo a programas de perguntas e respostas antes (e normalmente melhor) do que os candidatos, ou xingando uma seleta e eclética gama de celebridades que incluía Bozo, Sílvio Santos e Paulo Maluf. [...]

*Gustavo Galembeck* (filho)

## Simplesmente Paulo...<sup>2</sup>

Conheci meu pai datilografando pequenas fichas numa máquina de escrever verde da Olivetti. Resmas de papel e toda sorte de corretivos – líquido, de papel, borrachas, papel estêncil – povoavam a mesa de azulejos da sala, que podia ser tanto a mesa de jantar da família quanto o local de trabalho. Isso foi nos anos 80, em São Paulo, na época em que o professor Paulo ambicionava ser doutor. Anos mais tarde, e depois de muito esforço para conciliar a pesquisa com as muitas horas de aula, eu saberia que aquelas fichas, centenas delas, deram origem à tese “*Um Estudo dos Elementos Anafóricos em Textos Conversacionais*”, defendida em 1990.

Paulista, paulistano, torcedor do São Paulo Futebol Clube, leitor do jornal *O Estado de S. Paulo*, graduado na Universidade de São Paulo, recebeu o nome do apóstolo e da cidade onde passou a maior parte da vida. As relações com o santo e com qualquer outro assunto ligado à espiritualidade param por aí. Embora tenha sido coroinha (há relatos de que traduziu missas do latim), deixou o tema da fé na juventude.

Sua dedicação às letras e à academia beira<sup>3</sup> o devocional. O estudo e o trabalho são os assuntos principais da vida do quarto de seis irmãos, filho de Tácito e Gabriella. Desde cedo, mostrou-se caxias. Minha avó contava o seguinte episódio: bolsista do Liceu Pasteur, Paulo tinha uma prova de filosofia na manhã seguinte. Era noite, e tudo o que havia para ser estudado havia sido exaustivamente revisado. Exceto dormir, nada mais podia ser feito. Mas o sono não vinha. Assombrado por não sei qual filósofo, Paulo caminhou pela casa silenciosa noite adentro, ruminando os pontos da prova. No dia seguinte, tirou a nota máxima.

---

<sup>2</sup> Publicado com o título “Simplesmente Paulo... (parte 1)” em STORTO, Leticia Jovelina; NAKAYAMA, Juliana Kyosen; BURGO, Vanessa Hagemeyer (Orgs.). *Texto, contexto e discurso: homenagem a Paulo de Tarso Galembeck*. Curitiba: Appris, 2014, p.13-14.

<sup>3</sup> O verbo no presente se justifica pelo fato de este texto ter sido produzido em 2014, para o livro referido na nota anterior.

Meu pai dedicou a vida a lecionar, e creio que a sala de aula seja o seu lugar preferido, onde fica mais à vontade e se realiza. Em sua trajetória, estudou a língua escrita e falada, esmiuçou seus respectivos fenômenos. Fora da academia é reservado, econômico nas palavras. Não posso deixar de encontrar nisso um paradoxo.

Alguns gestos mostram uma preocupação desinteressada com o próximo. Em São Paulo, foi voluntário do centro de valorização da vida, o CVV. Em seus plantões, atendia anonimamente desconhecidos atormentados em busca de um ouvido.

Outra do professor Paulo: meu pai tem o mais genuíno horror a sangue. Chegou a dizer, em tom de brincadeira, que cenas de procedimentos cirúrgicos em telejornais deveriam ser classificadas como pornografia.

Certa vez, um colega precisou de doação de sangue. Os professores organizaram um grupo para ir até o hemocentro. A despeito do pavor, lá foi ele. Foi flagrado na seguinte situação: enquanto doava sangue, segurava um jornal, que, supostamente, lia. O jornal, entretanto, estava de cabeça para baixo, fruto do pânico causado pela situação.

Meu pai faz da academia o centro de sua vida e esta homenagem, certamente, o alegra imensamente por celebrar e destacar aquilo que lhe é mais caro. Certo dia, estávamos conversando sobre as possibilidades após ele deixar de lecionar. E ele respondeu: *in academia patria homo est*.

OBS.: As histórias aqui reproduzidas são casos contados e recon-tados que, por essa razão, deixaram a fidedignidade em algum lugar do passado.

*Maria da Glória Galembeck (filha)*

## **Algumas palavras sobre o amigo Prof. Paulo**

Nada mais justo que homenagear um intelectual com uma obra sobre os seus ensinamentos. Este é o espírito desta obra: homenagear o prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck, o meu grande colega. Aproveito, então, este espaço para prestar minha singela homenagem, não com um texto acadêmico, mas com um breve testemunho pessoal. Eu que convivi com ele durante 16 anos, dividindo a mesma sala de permanência, posso afirmar que o prof. Paulo era uma dessas figuras como poucas na Academia. Não vou relembrar aqui o intelectual que foi – senhor de uma cultura linguística e acadêmica admirável – e sim a pessoa gentil, agradável e responsável que guardo comigo.

Ao longo de nossa convivência, meu colega Paulo sempre se mostrou um verdadeiro companheiro. Estava sempre à disposição. Recordo-me da quantidade de vezes que pedi sua ajuda, e em todas elas ele nunca hesitou. Além da gentileza, a alegria era outro traço seu. Suas conversas eram sempre bem-humoradas e divertidas, especialmente quando o assunto era futebol. Agora percebo que esse humor era tão típico dele quanto o jeito bonachão que cativava as pessoas.

Finalizo minhas lembranças com o que, acredito, era mais admirável no meu colega: o amor pelo que fazia e o respeito por seus alunos. Mesmo fisicamente debilitado, sua presença no trabalho era assídua. Ministrava suas aulas com o mesmo empenho de um jovem em início de carreira. Essa dedicação rendeu-lhe o carinho dos seus alunos e a admiração de seus colegas.

*Prof. Wagner Ferreira Lima (UEL)*



## O professor e orientador

Eu tive a honra de ter sido orientada pelo prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck em todas as etapas da minha vida acadêmica (iniciação científica na graduação, especialização, mestrado e doutorado). Nesse período, percebi o quanto o professor adorava sua família, amava sua profissão, respeitava seus colegas e colaborava com seus alunos. Era um professor generoso na transmissão do saber, emprestava livros, discutia textos e era bastante exigente nas avaliações. Tudo isso colaborou para a formação de muitos pesquisadores da análise da conversação e da linguística textual espalhados pelo Brasil.

Foram muitos anos de convivência próxima e amiga, em que pude notar o grande amor, admiração e orgulho que nutria por seus filhos, Glória e Gustavo. Mostrava suas fotografias emocionado. Muitas vezes, falava deles com lágrimas nos olhos. Em outras, aos risos de alegria. Além de pai, era um filho apaixonado, adorava a D. Gabriela, de quem sentia saudade nos últimos anos. também falava com carinho dos irmãos, cunhadas, sobrinhos e da querida D. Irene, sua fiel esposa.

O professor era alguém sem igual. Inteligente, bem-humorado, informado, elegante, educado, humilde, brincalhão. Um dia me “cutucou” com um guarda-chuva em um centro de lojas de Londrina, cidade onde passou seus últimos anos de vida. Adorava livros e futebol. Era torcedor do São Paulo. Gostava de cinema e teatro. Era fácil encontrá-lo em algum *shopping Center*, onde fazia algumas de suas refeições e assistia a filmes. Como bom apreciador de vinhos, tinha uma respeitosa adega; como grande estudioso, tinha uma incrível biblioteca.

O meu querido e eterno orientador é a pessoa responsável por eu ter me tornado a profissional que sou, doutora, docente de universidade pública. Poucos sabem, mas foi por causa dele que pude permanecer na graduação em letras na UEL devido a uma bolsa que ele me cedeu, ainda sem me conhecer, sem saber se eu a mereceria. Por causa dele fiz mestrado e, depois, o doutorado. Ele era o meu maior incentivador.

Sentirei falta das nossas viagens, de caminharmos de braços dados, das conversas, das orientações, dos jantares regados a bons vinhos e excelente bate-papo, da caipirinha de limão, dos chás da tarde, de tudo, enfim. Ainda é difícil aceitar que ele se foi. Espero que ele esteja bem onde estiver, já que a dor passou e seu corpo finalmente descansa. Aqui ficarão para sempre as lembranças e os ensinamentos de alguém que soube ser mais que professor e mestre, foi um amigo e pai.

*Leticia Jovelina Storto*

## CURRÍCULO ACADÊMICO DE PAULO DE TARSO GALEMBECK<sup>4</sup>

Resumidamente, pode-se informar que Paulo de Tarso Galembeck foi graduado em letras (português e francês) pela Universidade de São Paulo (1969), mestre em língua portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e doutor em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo (1990), da qual foi, profissionalmente, professor assistente. Também atuou como professor assistente-doutor na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Araraquara) e professor-adjunto da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesta instituição, atuou como revisor dos periódicos *Entretextos* (UEL) e *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, e foi membro de corpo editorial das revistas *Entretextos* (UEL) e *Signum: Estudos de Linguagem* (UEL). Atuando na produção de conhecimentos, publicou três livros (*O tópico discursivo e temas correlatos: coletânea de textos; Dino Preti e seus temas: oralidade, gíria, literatura, ensino; e Unidade de estudo: recursos linguísticos e visuais*), 62 artigos em periódicos; 31 capítulos de livros, 32 trabalhos completos em anais de congressos (além de 9 resumos), com 92 apresentações de trabalhos. Participou de 45 bancas: 14 bancas de doutorado (13 como orientador); 30 bancas de mestrado (22 como orientador) e 1 de concurso público, tendo orientado ainda 7 monografias de especialização, 56 graduandos na iniciação científica, alguns deles com mais de um trabalho concluído, deixando 4 orientações de doutorado em andamento.

---

<sup>4</sup> Síntese da biografia acadêmica a partir das informações disponíveis no Currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/4056824042479771>), atualizado em 07/01/2016.

Mestre em língua portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. 1980. Título da dissertação: *Um estudo da correferência entre sintagmas nominais do português*. Orientadora: Anna Maria Marques Cintra.

Professor assistente na USP (Universidade de São Paulo – 1984-1988)

*Unidade de estudo*: recursos linguísticos e visuais (Apostila). São Paulo: Secretaria de Educação, 1985. 41p.

A linguagem jovem. In: LEITE, Cilia Coelho Pereira et alii. (Org.). *Sintaxe e semântica*: base para a gramática do texto. São Paulo: Cortez, 1985, p. 161-165.

Professor assistente-doutor na UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara – 1988-2000)

Doutor em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo. 1990. Título da tese: *Um estudo dos elementos anafóricos em textos conversacionais*. Orientador: Dino Fioravante Preti.

ROSA, Margaret Miranda; SILVA, Luiz Antônio da<sup>5</sup>. O turno conversacional. In: PRETI, Dino Fioravante; URBANO, Hudinilson. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. IV – Estudos. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990, p. 59-98.

Estruturas sintático-discursivas em textos conversacionais. *Alfa: Revista de Linguística*, UNESP, São José do Rio Preto, vol. 35, p. 123-133, 1991.

A anáfora temática ou contextual em textos conversacionais. *Estudos Linguísticos*, n. XXI, 1992, Jau – SP, 1992.

O turno conversacional. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH-USP, 1993, p. 55-79.

---

<sup>5</sup> Nos trabalhos em coautoria, omite-se o nome de Paulo de Tarso Galembeck, por ser evidentemente dispensável, tratando-se de seu currículo.

Orientador de iniciação científica (OIC)<sup>6</sup> – Kátia Mortari Ramos Fonseca. *A concordância verbo-sujeito na fala culta de São Paulo*. 1993. UNESP, Araraquara.

OIC – Kátia Mortari Ramos Fonseca. *A ordem verbo-sujeito na fala culta de São Paulo*. 1993. UNESP.

Rediscutindo o emprego do subjuntivo. In: *Anais do VI Seminário do CELLIP*, 1993, Paranavaí – PR, 1993.

Uma proposta para o estudo sintático-semântico do período do simples: o sujeito e os complementos verbais. In: IGNÁCIO, Sebastião Expedito. MARCHEZAN, Renata Maria Facuri Coelho. (Org.). *Textos*. Curso de atualização para professores do 2º grau, na área de língua portuguesa. Araraquara: FCL-UNESP, 1993, p. 79-87.

A ordem sujeito-verbo ou verbo-sujeito em textos conversacionais. *Estudos Linguísticos*, vol. XXIII, 1994, São Paulo, 1994.

CAMPOS, Odete Gertrudes Luiza Altmann de Souza. Tempos verbais: uma abordagem funcionalista. *Alta: Revista de Linguística*, vol. 38, p. 57-74, 1994.

O assalto ao turno: continuidade ou ruptura? *Intercâmbio: Uma Publicação de Pesquisa em Linguística Aplicada*, vol. 4, p. 32-44, 1994.

OIC – Ana Paula Buzzetto. *Modalizadores de suposição e irrealidade na fala culta de São Paulo*. 1994. UNESP.

BUZZETTO, Ana Paula. Modalizadores de suposição e irrealidade em textos conversacionais. *Estudos Linguísticos*, vol. XXIV, n. 2, p. 781-787, 1995.

OIC – Fabília Aparecida Rocha de Carvalho Honorato de Oliveira. *Elementos coesivos referenciais em textos escolares*. 1995. UNESP.

OIC – Luciane Carvalho. *Elementos coesivos sequenciais em textos escolares*. 1995. UNESP.

Padrões frasais em textos escolares. In: *Anais do VIII Seminário do CELLIP*, 1995, Umuarama-PR, 1995.

---

<sup>6</sup> Serão utilizadas as abreviaturas seguintes: OIC – orientador de iniciação científica, OM – orientador de mestrado, OD – orientador de doutorado, OA/E – orientador de aperfeiçoamento/especialização.

CAMPOS, Odette Gertrudes Luiza Altmann de Souza; RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza. A flexão modo-temporal no português culto do Brasil: formas de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. In: Castilho, Ataliba Teixeira de; Basilio, Margarida. (Orgs.). *Gramática do português falado*, vol. IV – Estudos descritivos. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996, p. 35-78.

O emprego dos pretéritos perfeito e imperfeito no plano discursivo: primeiro e segundo planos narrativos. *Estudos Linguísticos*, vol. XXV: *Anais de seminários do GEL*, p. 161-167, 1996.

O envolvimento do ouvinte na interação assimétrica. *Intercambio: Uma Publicação em Linguística Aplicada*, vol. V, p. 55-66, 1996.

OIC – Giane Paula Duarte. *Elementos dêiticos e anafóricos: do latim ao português*. 1996. UNESP.

OIC – Giane Paula Duarte. *Situação do ensino do português em escolas de segundo grau*. 1996. UNESP.

OIC – Maria Klara Craesmayer D'Antona. *Continuidade tópica incorporativa em textos conversacionais*. 1996. UNESP.

OIC – Maria Zelinda Civolani Martins. *O subjuntivo na fala culta de três capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador*. 1996. UNESP.

OIC – Maria Zelinda Civolani Martins. *O subjuntivo na linguagem jornalística escrita de três capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador*. 1996. UNESP.

RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza; CAMPOS, Odette Gertrudes Luiza Altmann de Souza; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Formas de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo no plano textual-discursivo. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. IV – Desenvolvimentos. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996, p. 415-462.

Uma proposta para a formação dos professores de português. In: *Anais do X Seminário do CELLIP*, 1996, Londrina, 1996.

CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. *Intercambio: Uma Publicação em Linguística Aplicada*, vol. VI, n. II, p. 135-150, 1997.

Marcadores de preservação da fala em textos conversacionais. *Estudos Linguísticos*, vol. XXVI, p. 294-299, 1997.

OIC – Daniele Maria Bertolo Gardelim. *Modalizadores de estruturação frasal em textos escolares e Estruturação dos períodos em textos escolares*. 1997. UNESP.

OIC – Daniele Maria Bertolo Gardelim. *Os conectivos em textos escolares*. 1997. UNESP.

OIC – Kelly Alessandra Carvalho. *Marcadores de atenuação em aulas*. 1997. UNESP.

OIC – Luciane Cristina Camelo. *O subjuntivo na linguagem jornalística de Lisboa*. 1997. UNESP.

Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 135-150.

Simetria e assimetria em textos conversacionais. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1997, p. 225-237.

A gramática da língua portuguesa, de Mário Vilela. *Estudos Linguísticos*, vol. XXVII, p. 299-305, 1998.

CARVALHO, Kelly Alessandra. Marcadores de preservação da face na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro. *Intercambio: Uma Publicação de Pesquisas em Linguística Aplicada*, vol. VII, p. 147-156, 1998.

Correlação modo-temporal e valores lógico-semânticos no complexo condicional. *Seriencontros*, Araraquara-SP, vol. XIII, p. 63-80, 1998.

O emprego do subjuntivo e de formas alternativas na fala culta. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998, p. 209-234.

OIC – Ana Lúcia Vlack. *Modalizadores de certeza e obrigatoriedade na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 1998. UNESP.

OIC – Sandra Mara Pio Martins. *Um procedimento de reformulação discursiva (a paráfrase) na fala culta de São Paulo*. 1998. UNESP.

Processos de continuidade tópica em textos conversacionais. In: XII

Seminário do CELLIP, 1998, Cascavel-PR. *Anais...*, 1998.

Metodologia de pesquisa em português falado. In: Rodrigues, Angela Cecília de Souza; Alves, Ieda Maria; Goldstein, Norma Seltzer. (Org.). *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 111-119.

Orientador de doutorado (OD) – Isabel Aparecida de Souza Stamato. *Neologismos na linguagem jornalística*. 1999. UNESP.

OIC – Ana Cristina Salviato. *Procedimentos argumentativos em editoriais*. 1999. UNESP.

OIC – Ana Cristina Salviato. *Procedimentos argumentativos em aulas*. 1999. UNESP.

OIC – Camila da Silva Alavarce. *A estrutura argumental da frase no português falado culto de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 1999. UNESP.

OIC – Flávia Carina Ferreira de Camargo. *Um processo de reformulação discursiva na linguagem jornalística falada*. 1999. UNESP.

OIC – Lílian Mangerona Corneta. *Modalizadores de suposição e irrealidade na linguagem jornalística falada*. 1999. UNESP.

OIC – Maria Lívia Mariotini de Lima. *Modalidades de estruturação frasal na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 1999. UNESP.

OIC – Mércia Reiko Takao. *Um procedimento de reformulação discursiva (a correção) na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 1999. UNESP.

Orientador de mestrado (OM) – Ana Paula Buzzetto. *Operadores argumentativos em textos escolares*. 1999. UNESP.

Um processo de reconstrução discursiva (a correção) na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro (Projetos NURC/SP E NURC/RJ). In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 1998, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*, vol. II, 1999.

CARVALHO, Kelly Alessandra. Marcadores de atenuação em aulas. *Intercâmbio* (PUC-SP), São Paulo, vol. 9, n. 1, p. 219-229, 2000.

FERREIRA, Tatiana Cristina; CHAN, Adriano; SALVIATO, Ana Cristina. As várias faces do discurso. *Revista do GEL* (Araraquara), vol. II,



- p. 151-157, 2000.
- OIC – Adriana Franco Petroni. *Procedimentos de abertura e fechamento de tópicos em entrevista*. 2000. UNESP.
- OIC – Ana Lucia Vlach. *O subjuntivo na fala culta de Porto Alegre e do Recife*. 2000. UNESP.
- OIC – Camila da Silva Alavarce. *Estrutura argumental da frase no português falado culto de Porto Alegre e do Recife*. 2000. UNESP.
- OIC – Flávia Carina Ferreira de Camargo. *O processo de reformulação discursiva (a correção) na linguagem jornalística falada*. 2000. UNESP.
- OIC – Lilian Mangerona Corneta. *Modalizadores de certeza e obrigatoriedade na linguagem jornalística falada*. 2000. UNESP.
- OIC – Luciane Rampazo Blanco. *Marcadores conversacionais na linguagem jornalística falada*. 2000. UNESP.
- OIC – Luciane Rampazo Blanco. *Marcadores de atenuação na linguagem jornalística falada*. 2000. UNESP.
- OIC – Maria Livia Mariontini de Lima. *O subjuntivo na linguagem escrita culta*. 2000. UNESP.
- OIC – Mércia Reiko Takao. *Um procedimento de reformulação discursiva (a paráfrase) na fala culta de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 2000. UNESP.
- OIC – Mércia Reiko Takao. *Um procedimento de reformulação discursiva (a paráfrase) em aulas*. 2000. UNESP.
- OIC – Odete de Oliveira. *Elementos anafóricos na linguagem jornalística falada*. 2000. UNESP.
- TAKAO, Mércia Reiko. Um processo de reformulação discursiva (a paráfrase) na fala culta de São Paulo. In: II Congresso Internacional da ABRALIN, 2000, Florianópolis – SC. *Anais ...*, 1999, p. 588-605.
- VLACK, Ana Lúcia; ALAVARCE, Camila da Silva; CHAN, Adriano. As múltiplas faces do discurso. *Estudos Linguísticos: Anais dos Seminários do GEL*, Assis, vol. 29, p. 305-311, 2000.

A figura política Mário Covas segundo editoriais. In: XIII COLE, 2001, Campinas/SP. *IV Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura*. Campi-

- nas, 2001, p. 35-35.
- A paráfrase em aulas. In: II SELISIGNO, 2001, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: UEL, 2001, p. 39.
- A paráfrase em programas de entrevistas e debates. In: II Congresso Internacional da ABRALIN, 2001, Fortaleza/CE. *Anais...*, 2001. p. 41.
- Marcadores conversacionais na linguagem jornalística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. 17, n. 1, p. 135-145, 2001.
- O salário mínimo em editoriais. *Estudos Linguísticos: Anais do Seminário do GEL*, Marília/SP, p. 1-10, 2001.
- OD – Isabel Aparecida de Souza Stamato. *Os neologismos na língua portuguesa escrita contemporânea do Brasil: mecanismos de criação e produtividade*. 2001. UNESP.
- OIC – Adriana de Brito Gosuen. *Unidades discursivas na língua falada culta de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 2001. UNESP.
- OIC – Camila Bambozzi Veasey. *Marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais*. 2001. UNESP.
- OIC – Carola Lopes Braz. *Inserções parentéticas em entrevistas*. 2001. UNESP.
- OIC – Priscila Pereira Chaves. *Unidades discursivas em entrevistas*. 2001. UNESP.
- OM – Luiz Gonzaga de Andrade. *Análise crítica dos conectivos coordenativos*. 2001. UNESP.
- OM – Mônica da Silva Cruz. *Na toada do bumba-meu-boi: o que falam essas vozes?* 2001. UNESP.
- OM – Nelzi Kszan Pancera. *A influência das condições de produção no discurso do aluno*. 2001. UNESP.
- OM – Valéria da Fonseca Castrequini. *Análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2001. UNESP.
- Procedimento de abertura de tópicos e subtópicos em entrevistas. In: URBANO, Hudinilson et alii. (Orgs.). *Dino Preti e seus temas*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 190-205.
- Procedimentos de introdução de tópicos em entrevistas. In: II Congresso

Internacional da ABRALIN, 2001, Fortaleza/CE. *Anais...*, 2001, p. 40.

Banca de mestrado – Lauro José da Cunha. *Dificuldades de compreensão do sintagma nominal em língua inglesa por universitários brasileiros*. 2002. UNESP.

Banca de mestrado – Sara Maria Menck. *Uma proposta para o ensino de produção de textos a partir de atividades*. 2002. UEL, Londrina.

Marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 67-90.

OD – Magali de Lourdes Caldana. *Dificuldades de construção de textos por alunos das séries iniciais*. 2002. UNESP.

OIC – Adriana Franco Petroni. *Procedimentos de abertura e fechamento de tópicos em textos conversacionais*. 2002. UEL.

OIC – Carola Lopes Braz. *Inserções parentéticas em aulas*. 2002. UEL.

OIC – Priscila Pereira Chaves. *Unidades discursivas em aulas*. 2002. UEL.

OIC – Adriana de Brito Gosuen. *Unidades discursivas na língua falada culta do Recife e de Porto Alegre*. 2002. UNESP.

OIC – Fabiana Paganini. *Marcas de subjetividade e intersubjetividade na linguagem jornalística falada*. 2002. UNESP.

OM – Adriana Paula Chaves. *Manifestações da língua falada em narrativas escolares*. 2002. UNESP.

OM – Lauro José da Cunha. *Construção do sintagma nominal em inglês por estudantes brasileiros*. 2002. UNESP.

OM – Rosane Suely Álvares Lunardeli. *A função discursiva da digressão na contação de histórias*. 2002. UEL.

OM – Sara Maria Menck. *Do texto ao texto: atividades de interlocução em sala de aula*. 2002. UEL.

Processos argumentativos como recurso de interação em aulas. *Signum Estudos da Linguagem*, Londrina, vol. 5, p. 169-184, 2002.

TAKAO, Mércia Reiko. A construção do sentido em sala de aula: a reformulação parafrástica. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; LI-

MOLI, Loredana. (Org.). 2º SELISIGNO – Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação. *Anais...* Londrina: UEL, 2002, p. 69-79.

Modalizadores de dúvida e suposição na linguagem jornalística falada.

In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003, p. 227-224.

OD – Irma Beatriz Araújo Kappel. *A educação religiosa nas constituições brasileiras*. 2003. UNESP.

Orientador de aperfeiçoamento/especialização (OA/E) – Flávia Monteiro do Amaral. *Fatores de textualidade em textos jornalísticos*. 2003. UEL.

OIC – Fabiana Paganini. *Marcas de subjetividade e intersubjetividade em aulas*. 2003. UNESP.

OM – Flávia Lopes Herker Bernabé. *A interação na sala de aula de língua inglesa*. 2003. UNESP.

OM – Maria Dolores Pasquale. *O programa Parâmetro em Ação na formação continuada do professor de língua estrangeira*. 2003. UEL.

OM – Maria Zelinda Civolani Martins. *Discurso e ideologia em editoriais*. 2003. UNESP.

Procedimentos de fechamento de tópicos na interação simétrica. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, vol. 6, n.2, p. 135-150, 2003.

Marcas de subjetividade e intersubjetividade na linguagem jornalística falada. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference*. Curitiba: UFPR, 2004, p. 244-252.

MENA, Fabrícia. Procedimentos de expansão do tópico em diálogos simétricos. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, vol. 7, p. 69-89, 2004.

O tópico discursivo: procedimentos de expansão. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*, 2004, vol. 1, p. 277-289.

OD – Marise Adriana Mamede Galvão. *O discurso da sala de aula*. 2004. UNESP.

OA/E – *Fatores de textualidade em textos escolares*. 2004. UEL.

OM – Dinair Barbosa de Freitas. *Oralidade e escrita: processos de re-textualização em textos escolares*. 2004. UNESP.

OM – Hérica Eliane Barbosa Luiz. *Marcadores cinésicos e suprassegmentais na contação de histórias*. 2004. UEL.

Procedimentos de fechamento de tópicos em entrevistas. *Estudos Linguísticos*, Taubaté, vol. 32, n.111345, p. 345-355, 2004.

A linguística textual e seus mais recentes avanços. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. IX, n. 04, p. 65-75, 2005.

A questão da subjetividade na língua falada. In: XVI Seminário do CELLIP, 2005, Londrina. *Anais....* Guarapuava: UNICENTRO, 2003, p. 45-51.

Marcadores conversacionais de subjetividade e intersubjetividade. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. IX, n. 07, p. 22-30, 2005.

Marcas de subjetividade e intersubjetividade na linguagem jornalística falada. In: III Congresso Internacional da ABRALIN, 2005, Niterói. *Anais... Niterói: UFF*, 2003.

MIORANSI, Fernanda. Procedimentos de monitoramento do falante em diálogos simétricos. In: V Seminário Linguagem e Significação, 2005, Londrina. *Anais....* Londrina: UEL/CLCH, 2006, p. 34-34.

OD – Luciane Braz Perez Mincoff. *Oralidade em textos escolares*. 2005. UNESP.

OIC – Fabrícia Mena. *Procedimentos de manutenção do tópico no diálogo simétrico*. 2005. UEL.

OIC – Fernanda Goulart. *Procedimentos de expansão do tópico em diálogos simétricos*. 2005. UEL, CNPq.

OM – Vanessa Hagemeyer Burgo. *Marcadores conversacionais no discurso político*. 2005. UEL.

Patrono da turma de 2005, UEL.

Procedimentos de introdução e manutenção do tópico na interação simétrica. *Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 34, p. 650-657, 2005.

Procedimentos de monitoramento do falante na interação simétrica. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. 12, n. 34, p. 64-77, 2005.

Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em programas de entrevistas e debates. *Cadernos do CNLF* (CiFEFiL), vol. IX, p. 80-92, 2006.

Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em entrevistas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. XXX, p. 1564-1574, 2006.

Correlação entre descontinuidade tópica e alternância de tipos textuais em programas de entrevistas e debates. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, UNICAMP, vol. 48, p. 135-142, 2006.

Língua falada: processos de construção. *Cadernos do CNLF* (CiFEFiL), vol. 10, p. 92-105, 2006.

OIC – Fernanda Mioransi. *Procedimentos de monitoramento do falante em aulas*. 2006. UEL, CNPq.

OIC – Frank Seiji Tame. *Procedimentos de monitoramento do falante em entrevistas*. 2006. UEL, UEL.

OM – Carola Lopes Braz. *Marcas de subjetividade em diálogos simétricos*. 2006. UEL.

PETRONI, Adriana Franco. Procedimentos de fechamento de tópicos em entrevistas. In: SOARES, Maria Elias. (Org.). *Pesquisa em linguística e literatura: descrição: aplicação e ensino*. Fortaleza: UFCE – PPG em Linguística; Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2006, p. 521-524.

Procedimentos de monitoramento do falante em diálogos simétricos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. 12, p. 103-116, 2006.

A expressividade em aulas para o ensino médio e superior. Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, *Anais...*, p. 42, 2007.

COSTA, Nonalíssia Silva da. Procedimentos de monitoramento do falante na interação simétrica. Seminário do Centro de Estudos Linguís-

- ticos e Literários do Paraná, *Anais...*, p. 23, 2007.
- COSTA, Nonalíssia Silva da. Procedimentos de monitoramento do falante na interação simétrica. *Encontro Anual de Iniciação Científica ... Encontro de Pesquisa da UEPG* (CD-ROM), p. 204, 2007.
- LUNARDELI, Rosane Suely Álvares. Procedimentos de atenuação na fala de universitários. *Revista Philologus*, n. 43, p. 131-145, 2007.
- OD – Rosane Suely Álvares Lunardeli. *Preservação da face: estratégias discursivas na fala de alunos de Biblioteconomia da UEL*. 2007. UEL.
- OD – Rosimere Passos Baltazar Machado. *Discurso paradisiaco; a materialidade discursiva de um gênero pertencente à esfera do humor, a partir do fazer enunciativo*. 2007. UEL.
- OIC – Letícia Jovelina Storto. *Processos de monitoramento do falante*. 2007. UEL.
- OIC – Nonalíssia Pereira da Costa. *Processos de Monitoramento do Ouvinte*. 2007. UEL, UEL.
- OM – Mariana Vidotti de Rezende. *A norma no discurso político*. 2007. UEL.
- Situação e contextualização em textos falados e escritos. In: CAMBRAIA, César Nardelli. (Org.). *V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Belo Horizonte: ABRALIN, 2007, vol. 1, p. 109-112.
- STORTO, Letícia Jovelina. Processos de monitoramento do ouvinte em entrevistas. *Encontro Anual de Iniciação Científica ... Encontro de Pesquisa da UEPG* (CD-ROM), vol. 1, p. 102, 2007.
- Concurso para provimento do cargo de professor na Universidade Estadual de Londrina – 2008, onde permaneceu até maio de 2016.
- COSTA, Nonalíssia Silva da. Alternância e participação: a distribuição dos turnos na interação simétrica. In: MARTHA, Alice Áurea Penteado. (Org.). III CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. *Anais...* Maringá: UEM-PLE, 2008, p. 1937-1944.
- Polidez e preservação da face na fala de universitários. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008, vol. 1, p. 323-354.

STORTO, Letícia Jovelina. A escrita virtual influencia a escrita escolar? In: MARTHA, Alice Áurea Penteadó et al. (Orgs.). III CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. *Anais...* Maringá: UEM, 2008, p. 1588-1597.

STORTO, Letícia Jovelina. Recursos de expressividade em diálogos simétricos. *Encontro Anual de Iniciação Científica... Encontro de Pesquisa da UEPG* (CD-ROM), p. 267, 2008.

Texto, contexto e contextualização. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XI, n. 04, p. 156-172, 2008.

A trajetória da linguística textual: da sequência de frases ao texto no contexto. In: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro. (Org.). *O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva*. Maringá: Eduem, 2009, p. 113-121.

Banca de mestrado – Giselle de Almeida Cortez. *O uso das formas pronominais nós, a gente e você como índice de indeterminação do sujeito*. 2009. UEM, Maringá.

Banca de mestrado – Simone Barbosa Nery Nascimento. *Transitividade verbal e planos discursivos*. 2009. UEM, Maringá.

COSTA, Nonalíssia Silva da. Alternância e participação: a distribuição de turnos na interação simétrica. In: 3º CELLIT: Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2009, Maringá. *Anais...*, 2009, p. 1937-1944.

FERREIRA, Tatiana Cristina. A digressão na fala de idosos. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, vol. 12, p. 103-143, 2009.

Inserções parentéticas na fala culta de São Paulo. Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná. *Anais...* p. 45-52, 2009.

Inserções parentéticas na fala culta de São Paulo. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, vol. 12, p. 145-166, 2009.

Língua falada: processos de construção. Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, *Anais...* p. 13, 2009.

LUNARDELI, Rosane Suely Álvares. Polidez e preservação da face na fala de universitários. In: FERNANDES, Luiz Carlos. (Org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: Eduel, 2009, vol. 1, p. 15-43.

Marcas da oralidade em textos escolares. In: PRETI, Dino Fioravante.



- (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009, vol. 01, p. 249-261.
- NAKAYAMA, Juliana Kiyosen. Infinitivo flexionado: origem e uso. *Boletim – Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)*, vol. 57, p. 27-57, 2009.
- NAKAYAMA, Juliana Kiyosen. Língua falada e neologia formal. *Entretextos (UEL)*, vol. 9, p. 170-194, 2009.
- NAKAYAMA, Juliana Kiyosen. Neologismos semânticos da língua falada. XIX Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, *Anais...*, p. 20, 2009.
- OA/E – Flávia Yoshitani Ferreira. *Ligação da linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos*. 2009. UEL.
- OA/E – Letícia Jovelina Storto. *Língua falada e processos de monitoramento e comunicadores em comunicadores instantâneos*. 2009. UEL.
- OA/E – Lílian de Camargo. *O uso do gênero blog para fins educativos*. 2009. UEL.
- OM – Maranúbia Pereira Barbosa-Doiron. *Oribela e os outros: intertextos em Desmundo, de Ana Miranda*. 2009. UEL.
- OA/E – Simone Consolari Borges. *O diálogo como ponto de convergência para ser e saber*. 2009. UEL.
- OM – Tatiana Cristina Ferreira. *As inserções parentéticas e as digressões na fala de idosos*. 2009. UEL.
- OD – Vanessa Hagemeyer Burgo. *Estratégia sociointeracionais na língua falada: procedimentos de atenuação e preservação da imagem*. 2009. UEL.
- Processos de monitoramento do falante como recursos de envolvimento interpessoal. In: XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2008, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*, vol. XII, n. 10, p. 100-112, 2009.
- SILVA, Fernanda Gabriela Coelho; MANGILLI, Ligia Galiano; GUARNIERI, Tássia Martins. A figura do gato presente nas poesias de Baudelaire. Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, *Anais...*, p. 23, 2009.

STORTO, Letícia Jovelina. A escrita virtual influencia a escrita escolar? In: 3º CELLIT: Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2009, Maringá. *Anais...*, 2009, p. 1588-1597.

STORTO, Letícia Jovelina. A influência da linguagem virtual em redações de alunos do ensino fundamental. Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná. *Anais ...*, p. 12, 2009.

TRINDADE, Larissa Crepaldi. A educomunicação: a TV e seu conteúdo inseridos no ambiente escolar. Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná. *Anais...*, p. 17, 2009.

Banca de mestrado – Izângela Maria Sansoni Tonello de Oliveira. *Procedimentos de análise e síntese na organização de fotografias*. 2010. UEL.

Banca de mestrado – Renata Lúvia de Araújo Santos. *A atenuação em diálogos simétricos*. 2010. UFAL.

Banca de mestrado – Sílvia Bragatto Guimarães. *A construção da face e a (im)polidez linguística em entrevistas de "Veja"*. 2010. UFES.

FÁVERO, Leonor Lopes. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Cristina; LEITE, Marli Quadros. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 122-145.

NAKAYAMA, Juliana Kiyosen. Análise diacrônica do texto. In: VII SEPECH – Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2010, Londrina, PR. *Anais...*, 2010.

OD – Célia Dias dos Santos. *Interação midiática: uma análise do embaite na imprensa escrita nas eleições 2010*. 2014. UEL.

OM – Flávia Monteiro do Amaral. *Inserções parentéticas em aulas para os ensinos médio e superior*. 2010. UEL

OIC – Gabriella Monteiro Pezatto. *Elementos anafóricos em aulas*. 2010. UEL/CNPq

OM – Letícia Jovelina Storto. *Conversação digital: língua falada e processos de monitoramento*. 2010. UEL.

OIC – Lígia Galiano Mangilli. *Elementos coesivos sequenciais em aulas*. 2010. UEL.

Processos de construção de textos falados e escritos. *Cadernos do*

CNLF, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XIV, n. 03, p. 49-60, 2010.

Recursos de expressividade em aulas. *SOLETRAS: Revista do Departamento de Letras da UERJ*. São Gonçalo – RJ, vol. 21, p. 119-130, 2010.

STORTO, Letícia Jovelina. A inserção parentética em aulas para o ensino médio e superior. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, vol. 13, p. 237-252, 2010.

STORTO, Letícia Jovelina. A paráfrase na língua falada. In: VI SELISIGNO e VII Simpósio de Leitura da UEL, 2010, Londrina, PR. *Anais...*, 2010.

OD – Dante Henrique Mantovani. *O ensaio como procedimento para construção de sentidos textuais: um estudo aproximativo entre o discurso verbal e o ensaio musical*. 2011. UEL/CNPq

EVANGELISTA, Giliane Mireile Ferreira. Os sequenciadores em textos dissertativos: argumentatividade. In: VII SELISIGNO E VIII Simpósio de Leitura da UEL, 2011, Londrina. *Anais...*, 2011, p. 1-9.

Fala e escrita em questão. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XV, n. 03, p. 81-90, 2011.

OIC – Gabriella Monteiro Pezatto. *Elementos coesivos referenciais em textos expositivos*. 2011. UEL/CNPq.

OD – Letícia Jovelina Storto. *Discurso religioso: língua falada, argumentação e uso de máscaras em pregações evangélicas*. [Início: 2011]. UEL/CNPq.

OIC – Lígia Galiano Mangilli. *Elementos coesivos sequenciais em textos expositivos*. 2011. UEL/CNPq.

Marcas da oralidade em textos escolares. *Entretextos* (UEL), vol. 11, p. 177-188, 2011.

O assalto ao turno: continuidade ou ruptura? In: Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 2011, Londrina. *Anais...* 2011, p. 1-10.

Os pronomes demonstrativos: história e uso no português falado culto do Brasil. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Variações na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2011, vol. 11, p. 133-155.

Recursos de expressividade em aulas. In: BURGO, Vanessa Hagemeyer; FERREIRA, Eduardo Francisco; STORTO, Letícia Jovelina. (Orgs.). *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: CRV, 2011, p. 11-20.

SILVA, Vânia da. Para além das concepções linguísticas sociointeracionais: a (re)construção do gênero textual notícia. In: VII SELISIGNO e VIII Simpósio de Leitura da UEL, 2011, Londrina. *Anais...*, 2011, p. 1-14.

STORTO, Letícia Jovelina. A paráfrase em textos orais. *Boletim – Centro de Letras e Ciências Humanas* (UEL), vol. 60, p. 19-36, 2011.

STORTO, Letícia Jovelina. Características da língua falada em conversações digitais. *Revista Iluminart*, vol. 7, p. 70-85, 2011.

Banca de concurso ascensão de classe (professor adjunto). 2012. Universidade Estadual de Maringá.

Banca de doutorado – Atarxerxes Tiago Tácito. *Atenuação e subjetividade*. 2012. USP, São Paulo.

Banca de mestrado – Leslie Felismino Barbosa. *Concepções teórico-práticas de estudantes e professores acerca da formação de leitores no ensino médio*. 2012. UEL.

LUNARDELI, Rosane Suely Álvares. A metarrepresentação do assunto em resumos de textos científicos: reflexões iniciais de uma proposta de estudo. In: CERVANTES, Brígida Maria Nogueira. (Org.). *Horizontes da organização da informação e do conhecimento*. Londrina: Eduel, 2012, p. 173-191.

NAKAYAMA, Juliana Kiyosen. Procedimentos de manutenção do tópico na sustentação oral em defesa de Cesare Battisti no Supremo Tribunal Federal. *Entretextos* (UEL), vol. 12, p. 152-170, 2012.

O tópico em textos falados e escritos. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XVI, n. 03, p. 45-53, 2012.

OD – Cláudia Maris Tullio. *Gêneros textuais jurídicos – petição inicial, contestação e sentença: um olhar sobre o léxico forense*. 2012. UEL.

OD – Juliana Kiyosen Nakayama. *Tópico nas sustentações orais do julgamento no Supremo Tribunal Federal do caso Cesare Battisti*. Início: 2012. UEL.

OD – Karen Alves de Andrade Moscardini. *Ensino*. [Início em 2012]. UEL.

OD – Larissa Crepaldi Trindade. *A propaganda política e os efeitos de sentido nas comunidades populares*. 2012. UEL.

OIC – Renata da Silva Dias. *Processos de construção de textos expositivos*. 2012. UEL/CNPq.

OD – Silvana Salino Ramos Lopes. *Coerência e coesão textual: um olhar sobre a competência discursiva em textos orais e escritos apresentados na etapa final de relatório de estágio de espanhol como língua estrangeira*. [Início em 2012]. UEL.

Os possessivos: história e emprego no português falado culto de São Paulo. In: ALTINO, Fabiane Cristina. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: uma homenagem a Vanderci de Andrade Aguilera*. Londrina: Eduel, 2012, p. 287-305.

Os pronomes demonstrativos no português culto (falado e escrito) de São Paulo e do Rio de Janeiro. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, vol. 12, p. 151-167, 2012.

O tópico em textos falados e escritos. In: XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, vol. XVII, N. 03, p. 89-100.

STORTO, Letícia Jovelina; BURGO, Vanessa. O caráter multifuncional dos marcadores de opinião -Eu acho que- e -I think- na fala dos presidentes Lula e Obama. *Domínios de Lingu@Gem*, vol. 7, p. 289-312, 2013.

STORTO, Letícia Jovelina. Paráfrases em conversações digitais: marcas da oralidade em interações formais mediadas por computador. *Domínios de Lingu@Gem*, vol. 7, p. 187-199, 2013.

*O tópico discursivo e temas correlatos: coletânea de textos*. Londrina: Mecenias, 2014. 214 p.

OIC – Giovana Soares da Rocha. *A estrutura de textos narrativos*. 2014. UEL.

OIC – Jessica Kishinani. *A estrutura de textos expositivos*. 2014. UEL/CNPq.

OM – Gabriela Monteiro Pezatto. *Correferência e dêixis: operadores da manutenção dialógica de textos dramáticos*. 2014. UEL.

Procedimentos de contextualização: a criação de um espaço comum partilhado pelos interlocutores. *Cadernos do CNLF*, vol. XVIII, n. 3, p. 111-121, 2014.

A trajetória da linguística textual. *Cadernos do CNLF*, CiFEFiL, vol. XIX, n. 03, p. 41-53, 2015.

STORTO, Letícia Jovelina. As múltiplas representações de Gabriela, de Jorge Amado: referenciação e produção de sentidos. In: GAMA, Anailton de Souza; MIQUELETI, Eliane Aparecida; SANTOS, Clemilton Pereira; ANDRADE, Letícia Pereira. (Org.). *Estudos e práticas de língua, linguagem e literatura*. Nova Andradina: Cristo Rei, 2015, p. 150-164.

#### **OBRA EM SUA HOMENAGEM:**

STORTO, Letícia Jovelina; NAKAYAMA, Juliana Kyosen; BURGO, Vanessa Hagemeyer (Orgs.). *Texto, contexto e discurso: homenagem a Paulo de Tarso Galembeck*. Curitiba: Appris, 2014.

# A PARÁFRASE EM AULAS PARA OS ENSINOS MÉDIO E SUPERIOR<sup>7</sup>

## 1. *Preliminares*

Este trabalho analisa a ocorrência da reformulação parafrástica em aulas para os ensinos médio e superior, com o objetivo de verificar o papel exercido por esse processo de reconstrução na interação professor-aluno.

O *corpus* do trabalho é constituído por inquéritos do tipo elocução formal, pertencentes aos arquivos dos projetos NURC/SP e NURC/RJ. São indicados a seguir o número desses inquéritos e a disciplina de cada aula:

- NURC/SP: 124 (psicologia), 338 (economia), 377 (psicologia), 405 (educação artística)
- NURC/RJ: 105 (química), 251 (matemática), 356 (língua portuguesa), 364 (economia), 379 (história).

Cada um desses inquéritos tem a duração média de quarenta minutos.

## 2. *Fundamentação teórica*

### 2.1. *Processos de construção do texto falado*

Ataliba Teixeira de Castilho (1995) enumera três processos de construção do texto falado: a construção, a reconstrução ou reformulação, a descontinuação.

A construção é o desenvolvimento do tema, por meio de tópicos e subtópicos sucessivos. No plano da construção do enunciado, ela se rea-

---

<sup>7</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ07\\_5.htm](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ07_5.htm)>. Texto produzido em parceria com *Márcia Reiko Takao* (UNESP)

liza por meio da articulação tema (assunto) – rema (declaração em si).

A reconstrução é, segundo o mesmo autor, uma espécie de “anáfora discursiva”, uma volta ao que foi dito, com a finalidade de reiterar ou reformular os enunciados anteriores. As três manifestações mais frequentes da paráfrase são a repetição (reiteração de itens lexicais ou estruturas, sem alterações ou com alterações pouco significativas); a paráfrase (recorrência do conteúdo, com alteração na forma); a correção (anulação ou substituição total ou parcial dos enunciados já formulados).

A descontinuação é a ruptura na elaboração do texto falado; ela manifesta-se nas pausas, hesitações, anacolutos e (no plano da continuidade temática) nos segmentos parentéticos e nas digressões.

Em um texto mais recente (CASTILHO, 1998), o citado autor denomina esses três processos de construção por ativação, por reativação, por desconstrução.

### *2.1.1. Paráfrase*

É o processo no qual o enunciado reformulador mantém com o enunciado anterior uma relação de equivalência semântica (explicação, reiteração, ênfase), com o objetivo de assegurar a intercompreensão entre os participantes da conversação.

A paráfrase ocorre em textos conversacionais, devido ao envolvimento entre os falantes, pois o interlocutor busca situar a informação no universo mental do ouvinte para que o enunciado transmita um conteúdo claro e preciso.

Ao contrário da correção, a paráfrase não anula o que foi dito anteriormente, mas busca retomar o enunciado anterior com outras palavras. Portanto, possui dimensão retrospectiva, pois o falante só percebe a má formulação do seu enunciado depois de tê-lo elaborado linguisticamente. (HILGERT, 1993)

Acrescente-se que a paráfrase, enquanto processo de reformulação pressupõe uma relação binária entre o enunciado reformulado (matriz) e o enunciado reformulador.



### 3. Análise das ocorrências

#### 3.1. Critérios de análise

As ocorrências levantadas foram classificadas segundo os critérios enumerados a seguir:

1. Proximidade em relação ao enunciado – matriz: adjacente; não adjacente.
2. Equivalência semântica: forte; fraca.
3. Natureza da relação parafrástica: paralelismo; condensação; expansão ou especificação.
4. Natureza da paráfrase expansiva: explicitação ou enumeração; definição; exemplificação (série de exemplos); causa e consequência; não se aplica.
5. Natureza da paráfrase redutora; denominação; resumo; exemplificação (exemplo único); não se aplica.
6. Presença de marcadores: sim; não.

#### 3.2. Proximidade em relação ao enunciado matriz

##### 3.2.1. Adjacente

(Ex. 01) ... a quantidade de moeda por motivo transações deve ser ... maior ele deve ter mais necessidade de pagamento... certo? *de transações diárias* (...) (NURC/SP, 338, 1. 119-122)

##### 3.2.2. Não adjacente

(Ex. 02) ... para selecionar crianças:: ... eh problemáticas ... (...) *pra:: pegar pegar essas crianças ... né? ... que não conseguiam acompanhar o ritmo normal da esCOla...* (NURC/SP, 377, 1 130/159-161)

	Número de ocorrências	%
<b>Adjacente</b>	<b>163</b>	<b>94,8</b>
<b>Não adjacente</b>	<b>9</b>	<b>5,2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>172</b>	<b>100</b>

TABELA 01: Proximidade em relação ao enunciado – matriz

A paráfrase adjacente ocorre na maior parte dos enunciados reto-

mados, pois o professor procura transmitir o conteúdo de forma objetiva. Logo que produz o enunciado, ele o retoma para não deixar dúvidas a respeito do que foi dito e para que haja a compreensão dos conteúdos ministrados. A paráfrase adjacente exerce, pois, a função de esclarecer e reforçar os assuntos tratados, e o seu predomínio está ligado ao fato de o “mestre” buscar estabelecer uma interação real com os alunos.

### 3.3. Equivalência semântica

#### 3.3.1. Forte

(Ex. 03) ... *há uma mistura de conceitos ... linguística e gramática normativa se misturam...* (NURC/RJ, 356, 1. 277-278)

#### 3.3.2. Fraca

(Ex. 04) ... *porque a língua designa certos aspectos da natureza... ela articula ações a língua... organiza... o mundo dos atos humanos significativos...* (NURC/SP, 124, 1. 385-388)

	Número de ocorrências	%
<b>Forte</b>	<b>100</b>	<b>58,1</b>
<b>Fraca</b>	<b>72</b>	<b>41,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>172</b>	<b>100</b>

TABELA 02: Equivalência semântica

Há o predomínio de equivalência semântica forte entre o enunciado de origem e o enunciado parafrástico, pois o interlocutor procura retomar seu enunciado de forma muito próxima, para que haja o esclarecimento e o ouvinte possa entender nitidamente os conteúdos que ele procura transmitir. Com isso, a paráfrase preenche uma função específica no processo interacional, qual seja contextualizar os dados, para que os alunos possam partilhar das informações que o professor considera relevantes.

### 3.4. Natureza da relação parafrástica

#### 3.4.1. Paralelismo

(Ex. 05) ... e ...num determinado momento... *ele paralisou... estacionou...* (NURC/RJ, 356, 1. 277-278)

### 3.4.2. Condensação

(Ex. 06) ... *organismo ... não é ... uma máquina ... dotada ... de órgão de recuperação passiva ... de estímulos .. e que responde a esses estímulos com passividade* vocês sabem disso ... **o organismo é essencialmente atividade** ... (NURC/SP, 124, 1. 240-243)

### 3.4.3. Expansão ou especificação

(Ex. 07) ... *porque o produto tem que ser ... quanto? No máximo ... nove... significa que como não pode ficar mais que nove ... que a constante é aquele produto lá... não pode ultrapassar aquela constante de equilíbrio ... o excesso vai Ter que precipitar* ...de tal modo que o produto seja igual ... a nove ... (NURC/RJ, 251, 1. 230-235)

	Número de ocorrências	%
<b>Paralelismo</b>	<b>41</b>	<b>23,9</b>
<b>Condensação</b>	<b>15</b>	<b>8,7</b>
<b>Expansão ou especificação</b>	<b>116</b>	<b>67,4</b>
<b>Total</b>	<b>172</b>	<b>100</b>

TABELA 3: Natureza da Relação Parafrástica

Predominam as paráfrases expansivas, pois há a busca de uma formulação mais clara e adequada para que a transmissão do conteúdo esteja assegurada no ato conversacional. Com isso o professor previne-se de futuros questionamentos e assegura a intercompreensão. As paráfrases paralelas também cumprem, em menor grau, essa mesma função, ao passo que os casos de condensação são empregados como finalizadores de enunciado.

## 3.5. Natureza da paráfrase expansiva

### 3.5.1. Explicitação ou enumeração

(Ex. 08) ... *porque naquela época ... o que existiam eram os bisontes e os mamutes também... alguns mamutes... mamute...vem a ser.. o bisavô... do elefante...* (NURC/SP, 405, 1. 146-148)

### 3.5.2. Definição

(Ex. 09) ... *está feita a correlação que você perguntou na última aula...entre solubilidade e a parte da cinética .. é tudo a mesma coisa .. vai ser*

*triste ... triste entre aspas... é ótimo ...na hora em que a gente perceber que todas as coisas ... mas também seria possível de perceber isso antes de conhecer as coisas...que todas as coisas são uma só ... ta? Não existe nenhuma diferença ... em nenhum fenômeno... ta ( . . ) não existe nenhuma diferença nenhuma... nenhuma* (NURC/SP, 251, 1. 351-359)

### 3.5.3. Exemplificação

(Ex. 10) *...houve também... a preocupação... de vincular o estudo da língua ao conhecimento da realidade cultural brasileira ... ((termina a leitura do texto)) ou seja ... davam-se informações não só da literatura ... mas da realidade brasileira... ao introduzir um texto de Graciliano Ramos... era importante colocar o aluno em contato com a realidade em que viveu ... Graciliano Ramos...* (NURC/RJ, 356, 1. 157-163)

### 3.5.4. Causa e consequência

(Ex. 11) *... então por exemplo quando se vai programar .. um teste.. se parte do princípio de que.. aquilo que eu quero medir é tal tal coisa ... então existe um conceito aí ... a respeito do que eu quero medir... e este conceito esta ideia essa::... eh:: essa rotulação do que eu quero medir ... eh:: vai determinar o tipo de teste...* (NURC/SP, 377,1. 277-283)

	Número de ocorrências	%
Explicitação ou enumeração	101	87,5
Definição	1	6
Exemplificação (série de exemplos)	9	7,7
Causa e consequência	5	4,2
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

**TABELA 4: Natureza da paráfrase expansiva**

Obs.: Esta tabela inclui apenas os casos de paráfrase expansiva.

A explicitação é o processo mais adequado para o professor reelaborar o enunciado e torná-lo mais acessível e direto ao seu interlocutor (o aluno). Trata-se, com efeito, da forma de expansão que mais diretamente cumpre a função esclarecedora da paráfrase.

## 3.6. Natureza da paráfrase redutora

### 3.6.1. Denominação

(Ex. 12) *... toda vez que eu tiver dois números multiplicados um pelo ou-*

tro ... se você aumentar um deles... o produto aumenta ... isso ... é... é ... **regra de produto** (NURC/RJ, 251, 1. 446-449)

### 3.6.2. Resumo

(Ex. 13) .. mas eles sabiam que não era a Birmânia que era o Japão ... *que já tinha conseguido fazer em mil novecentos e cinco... lutar com a Rússia... e já tinha chegado à Malásia... ta? ... já tinha chegado à Índia... então realmente era um inimigo forte ... então em termos ai econômicos...*

### 3.6.3. Exemplificação

(Ex. 14) você acha que *uma empresa de pequeno porte .. tem condições de competir com a de grande porte?* ((vozes)) **você acha que o armazém consegue derrubar o supermercado?** (NURC/RJ, 364, 1. 623-625)

	Número de ocorrências	%
<b>Denominação</b>	2	12,5
<b>Resumo</b>	12	75,0
<b>Exemplificação (exemplo único)</b>	2	12,5
<b>TOTAL</b>	16	100

**TABELA 5: Natureza da paráfrase redutora**

Obs.: Esta tabela inclui apenas os casos de paráfrase redutora

Há o predomínio do resumo, ou seja, o falante utiliza este tipo de paráfrase como recurso para encerrar o assunto e, ao mesmo tempo, reiterá-lo e marcar seu ponto de vista.

## 3.7. Presença de marcadores

### 3.7.1. Sim

(Ex. 15) ... *as coisas para eles estão muito confusas quer dizer criar uma pessoa ou criar uma imagem é mais ou menos a mesma coisa ... no sentido de que nós estamos criando uma coisa nova ... do nada ...* (NURC/SP, 405, 1. 188-192)

### 3.7.2. Não

(Ex. 16) (...) *eu sou um individuo de outra geração já... sou um quadrado mesmo não é?* (NURC/SP, 124, 1. 270-271)

	Número de ocorrências	%
<b>Sim</b>	<b>61</b>	<b>35,5</b>
<b>Não</b>	<b>111</b>	<b>64,5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>172</b>	<b>100</b>

**TABELA 6: Presença de marcadores**

Em grande parte das ocorrências, não há um marcador para introduzir o enunciado parafrástico, ou seja, a paráfrase é um processo tão natural e comum no ato conversacional que o falante não sente a necessidade de utilizar um marcador para anunciar que irá parafrasear o seu enunciado.

Os marcadores mais frequentemente utilizados para introduzir a paráfrase são *ou seja* e *quer dizer*.

#### **4. Comentários conclusivos**

A análise das ocorrências permite verificar que, em cada variável, há um tipo predominante de ocorrências. Por isso mesmo, pode-se definir como prototípicas as ocorrências de paráfrase que se classificam como adjacentes, com equivalência semântica forte e natureza expansiva ou explicitadora, não assinalada por marcadores. Isso reforça o que já foi dito no corpo do trabalho: a paráfrase é utilizada pelo professor com função de esclarecer os conteúdos ministrados e assegurar a intercompreensão entre os participantes do ato comunicativo. Trata-se, pois, de um fenômeno de natureza discursiva, e o seu papel flui diretamente das circunstâncias da enunciação e das características do evento aula.

# MARCADORES CONVERSACIONAIS NA LINGUAGEM JORNALÍSTICA<sup>8</sup>

## 1. Introdução

Este trabalho discute o papel exercido pelos marcadores conversacionais na estruturação do discurso falado culto (linguagem jornalística falada). Para tanto, verifica-se a presença desses elementos nas três posições do turno conversacional (inicial, medial, final) e a função por eles exercida em cada uma dessas posições.

A exposição inicia-se pela conceituação e caracterização dos marcadores conversacionais e, a seguir, é feita a discussão do papel que eles exercem nas três posições citadas. O *corpus* deste trabalho é constituído por dois programas da série “Roda Viva” (entrevistas com o senador Pedro Simon – RV-1 e com a filósofa e professora universitária Marilena Chauí – RV-2) e por duas edições do programa “Brasil pensa” (debates a respeito de variação climática – BP-1 e de segurança global – BP-2). Esses programas perfazem aproximadamente, duzentos e quarenta minutos (quatro horas) de duração efetiva e, em que pese a presença do mediador, há neles uma interação real entre os participantes, caracterizada sobretudo pela alternância nos papéis de falante e ouvinte. Além disso, também se verifica que os participantes procuram interagir com os interlocutores.

## 2. Os marcadores conversacionais (MCS)

A língua falada tem três características básicas:

- a) ausência de uma etapa nítida de planejamento;
- b) a existência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores;

---

<sup>8</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\\_\(20\)05.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7_(20)05.htm)>. Artigo produzido em parceria com Luciane Rampazo Blanco

- c) o envolvimento dos interlocutores entre si e com o assunto da conversação.

Essas três características tornam essencial, para a construção do texto conversacional, a presença de certos elementos que têm por função:

- d) assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores;
- e) situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles;
- f) articular e estruturar as unidades da cadeia linguística.

Esses elementos são os marcadores conversacionais, que Hudinilson Urbano (1993, p. 85) define como unidades típicas da fala, dotadas de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomatidade e significação discursivo-interacional, mas que geralmente não integram o conteúdo cognitivo do texto. O mesmo autor assinala que os marcadores “ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático”. (URBANO, 1993, p. 85-86)

Luiz Antônio Marcuschi (1989, p. 282) salienta que os marcadores conversacionais têm um caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força ilocutória. Esse caráter multifuncional foi também ressaltado por Ataliba Teixeira de Castilho (1989, p. 273-274), que admite que todos os marcadores conversacionais (por ele denominados marcadores discursivos) exercem, genericamente, uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto. Essa função geral, porém, desdobra-se nas duas funções particulares indicadas a seguir: a função interpessoal e a ideacional. Essa duplicidade de funções faz com que existam dois tipos de marcadores: os interacionais (ou interpessoais) e os ideacionais (ou coesivos).

Quanto à posição no turno, os marcadores classificam-se em:

- Iniciais: *não, mas, acho que, não é assim*, que caracterizam o início ou a tomada de turno.



- Mediais: *né?*, *sabe?*, *entende?*, *digamos*, advérbios, conjunções, alongamentos<sup>9</sup>, que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno.
- Finais: *né?*, *não é?*, *entendeu?*, perguntas diretas, pausa conclusiva, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

A posição dos marcadores não é fixa, ou seja, o mesmo marcador conversacional pode aparecer em diferentes posições; eu acho que (inicial e medial); não é? (medial e final). Essa propriedade decorre do caráter multifuncional dos marcadores conversacionais, característica que – como se viu – foi salientada por dois autores já citados neste texto: Luiz Antônio Marcuschi (*op. cit.*) e Ataliba Teixeira de Castilho (*op. cit.*).

### 3. Marcadores iniciais de turno

Os marcadores conversacionais empregados em posição inicial de turno distribuem-se nas duas classes já citadas na seção anterior deste trabalho: marcadores de valor interacional ou interpessoal (ligados à construção e festão do ato conversacional) e marcadores de valor ideacional (elementos de coesão entre as partes do texto).

#### 3.1. Marcadores iniciais de função interacional

Estes marcadores exercem três funções principais: assinalam a tomada de turno; envolvem o ouvinte; prefaciam opiniões.

##### 3.1.1. Marcadores conversacionais de tomada de turno

De modo geral, os marcadores conversacionais iniciais têm por função assimilar a tomada de turno, mas em alguns deles essa é a função mais nítida, se não mesmo exclusiva. Trata-se dos marcadores *éh*, *oh*, *ah*, *bom pois é*, *bem*:

(01) Med:<sup>10</sup> *bem* estamos de volta com Roda-viva hoje entrevistando... o sena-

---

<sup>9</sup> Nas transcrições do Projeto NURC, o alongamento de vogais e consoantes é indicado pelo sinal:: Exs. *ca::da*, *mas::*.

<sup>10</sup> As abreviaturas que figuram nos exemplos têm o seguinte significado: Deb: debatedor; En: entrevistador; Et: entrevistado; Med: mediador. Havendo mais de um debatedor, indica-se Deb<sup>1</sup>, Deb<sup>2</sup>.

dor Pedro Simon (RV-1).

- (02) Deb: *ah...* antes pegando um gancho aqui do nosso embaixador... eu diria que o Brasil não pode ter pretensões hegemônicas (BP-2).

Entre os marcadores de início de turnos, merecem ser salientados os que indicam concordância ou discordância:

- (03) Eb: *não...* eu não creio que:: a cobrança de mensalidades... resolva... os problemas da universidade... (RV-2).
- (04) Deb: *sim... é verdade...* mas o fórum... privilegiado para a discussão... dos grandes temas... mundiais... éh::... continua sendo:: a ONU (BP-2).

No exemplo 03, o marcador *não* indica discordância: com ele a entrevistada inicia a objeção às palavras de um dos entrevistadores. Já no exemplo 04, o marcador complexo *sim... é verdade* indica assentimento e concordância.

### 3.1.2. Marcadores conversacionais de envolvimento do ouvinte

São as expressões *olha, veja, você vê, você acha, então você quer dizer o quê?*, as quais funcionam como sinais de tomada de turno e chamam a atenção do ouvinte para o que vai ser discutido ou exposto:

- (05) En: o senhor acredita no Fernando Henrique?  
Et: *olha* eu não sei se eu acredito... se eu rezo... (como o senhor quer)... mas eu acho que o Fernando Henrique... não pode deixar de lado o social (RV-1)
- (06) (Os debatedores discutem o papel dos Estados Unidos na Guerra do Golfo).  
Deb: *agora veja bem...* eles [os Estados Unidos] não puderam intervir... sozinhos... por uma razão muito simples... é porque... têm mais quatro que têm poder... no Conselho de segurança (BP-2)

Nos exemplos anteriores, os marcadores cumprem duas funções: introduzem o turno e induzem os ouvintes a prestar atenção no que vai ser dito.

## 3.2. Marcadores de opinião

O turno pode ser introduzido por certos prefaciadores de opinião: *eu acho (que), creio (que), eu gostaria de saber, eu sei, me parece que, eu tenho a impressão, acredito que*:

(07) (Os debatedores comentam a supremacia dos Estados Unidos).

Deb: *eu acho que*::... nós temos que considerar a hipótese de que os Estados Unidos estejam caminhando para um novo Auge... (BP-2).

O marcador assinalado no exemplo anterior (*eu acho que*) indica que não há certeza plena e, assim, atenua a força ilocutória das asserções. Ao empregá-lo, o falante sinaliza que não assume integralmente o que vai ser dito e previne-se de possíveis reações desfavoráveis do seu interlocutor. Assinale-se também que esses marcadores são empregados com o valor modal de dúvida ou incerteza,<sup>11</sup> motivo pelo qual eles são pouco frequentes no *corpus*. Com efeitos, os participantes dos programas evitam manifestar os citados valores modais, para não demonstrarem insegurança ou falta de conhecimento. Por esse mesmo motivo, são mais frequentes no *corpus* os marcadores conversacionais iniciais *acredito que*, *creio que* e *assemelhados*, que constituem marcas explícitas de certeza e indicam que o falante assume a opinião emitida:

(08) Et: *eu acredito que* o Weffort poderia ter sido um excelente Ministro do Trabalho... porque... esse é um assunto que ele entende... agora:: ahn:: eu acho uma tristeza a figura do do Weffort... como Ministro da Cultura (RV-2).

(09) (Os debatedores comentam a influência do fenômeno *El Niño*).

Deb: *eu acredito que*... existe uma influência sim... dependendo da região do Brasil em que a gente esteja comentando... mas a influência na agricultura de modo geral ela é muito pequena (BP-1).

### 3.2.1. Marcadores conversacionais iniciais de valor ideacional

São representados por algumas conjunções e advérbios (*e*, *mas*, *então*, *além disso*, *agora*, *aliás*), que funcionam como elementos de coesão entre os turnos da conversação e, ademais, dão continuidade ao tópico em andamento ou introduzem um novo tópico. Cabe acrescentar que, neste trabalho, entende-se por tópico “aquilo a respeito de que se está falando”. (BROWN & YULE, 1983, p. 73)<sup>12</sup>

No caso dos marcadores conversacionais que atuam com sequen-

---

<sup>11</sup> O conceito de “hedge” tem sido estabelecido de forma diferenciada pelos diversos autores consultados. Neste trabalho, adota-se a definição proposta por Penelope Brown e Steven C. Levinson (1978), segundo os quais “hedges” são marcadores que, de qualquer modo, modificam o valor ilocutório de um enunciado.

<sup>12</sup> Utilizaremos “&” por “e” nas referências bibliográficas para evitar a confusão com os sobrenomes compostos do tipo Mattos e Silva, por exemplo.

ciadores tópicos, pode-se verificar que a continuidade tópica não ocorre em termos estritos, com a retomada do mesmo referente. Ao contrário, nota-se mais frequentemente que o assunto é retomado em termos mais abrangentes, caracterizando o que Elinor Ochs Keenan e Bambi B. e Schieffelin (1976, p. 340 e ss) denominam tópico discursivo incorporativo. Segundo esses autores, essa forma de continuidade tópica é caracterizada por retomar não o assunto em si, mas as pressuposições e inferências que podem ser extraídas dos enunciados anteriores:

(10) Deb<sup>1</sup>: a França é uma potência normal.

Deb<sup>2</sup>: *mas* tem o poder de veto... tem o poder de veto (BP-2).

(11) Et: (...) o poder... e a atividade intelectual não são coisas compatíveis.

En: *então* não sendo... eu queria saber em que medida o... então eu queria saber em que medida o Fernando Henrique como presidente é um mau intelectual... e como intelectual é um mau presidente (RV-2)

Nos dois exemplos, os marcadores *mas* e *então* introduzem os turnos em que os informantes dão continuidade ao tópico em andamento, mas o fazem sem se prender (em termos estritos) ao que foi dito pelo seu parceiro conversacional.

No Ex.: 10 Deb<sup>2</sup> introduz um novo dado, o fato de a França possuir o poder de veto; no exemplo 11, o entrevistador introduz um exemplo específico de intelectual no poder.

Em outros exemplos, verifica-se que os marcadores conversacionais de valor ideacional introduzem outro tópico conversacional:

(12) (Os participantes discutem a supremacia dos Estados Unidos).

Deb<sup>1</sup>: (...) tudo isso faz pensar... que devemos considerar a hipótese... a de que os Estados Unidos estejam caminhando para um novo auge.

Deb<sup>2</sup>: *agora* isso não quer dizer que tenham a capacidade de intervenção... ilimitada (BP-2)

Deb<sup>1</sup> comenta o fato de os Estados Unidos estarem atingindo um novo auge, mas D2 introduz um novo tópico que será desenvolvido pelos debatedores: a capacidade de intervenção americana.

### 3.3. Marcadores mediais de turno

A exemplo dos que figuram em posição inicial de turno, os marcadores mediais se subcategorizam em marcadores conversacionais de função predominante interacional e marcadores conversacionais de fun-

ção predominantemente ideacional ou coesiva.

### 3.3.1. Marcadores conversacionais de função interacional

Os marcadores incluídos nesta classe distribuem-se por vários subtipos, de acordo com a função mais evidente que eles exercem:

### 3.3.2. Marcadores conversacionais interacional de envolvimento do ouvinte

São representados pelas expressões veja, você veja, olha, você sabe, você repara, você imagina, você pode ver e outras locuções assemelhadas, usadas para conseguir a atenção do ouvinte e/ou obter o seu apoio.

- (13) Deb: o *El Niño* é totalmente diferente eu vou tentar em breves palavras o que é o *El Niño*... *vejam bem*... o *El Niño* existe há milhares de anos... ou muito mais (BP-1).
- (14) Deb: é... essa variabilidade do clima associada a *El Niño* ou ao efeito do Atlântico que mais cá/tempo um pouco mais longo... da ordem da década *né?*... ah:: leva uma... *você pode ver* você pode considerar essa questão de de do... que vai acontecer no futuro com... uma mudança climática associada ao efeito estufa *né?* (...) (BP-1).

As expressões *você vê* e *você pode ver* são empregadas com valor fático, quer dizer, constituem recursos para que o falante possa envolver o ouvinte na exposição dos argumentos, conduzindo-o à aceitação das ideias expostas.

Os marcadores do tipo *né?*, *sabe?*, *certo?*, *entende?* (como entonação ascendente), e a perguntas retóricas (como a que figura no exemplo 09) tem também valor fático, mas estão relacionados com a busca de aprovação discursiva no contexto da argumentação e interação; por meio deles; confirma-se o papel de locutor do falante que detém a palavra. (SETTKORN, 1977, p. 197)

No exemplo anterior, os informantes discutem assuntos que podem gerar polêmicas (*El Niño*, efeito-estufa) e, assim, procuram estar seguros de que o ouvinte está disposto a entender ou receber a mensagem, garantindo que os canais de comunicação possam permanecer desimpedidos. Nesse sentido, é útil lembrar que Eric Keller (1979, p. 220) chama aos marcadores em questão “sinais de controle da comunicação”.

Uma função subsidiária dos marcadores conversacionais interacionais de envolvimento do ouvinte (especialmente os sinais do tipo, *né?*, *sabe?*) é reforçar a opinião do próprio locutor.

### 3.3.3. Marcadores conversacionais de sustentação do turno

No texto falado não há uma etapa de planejamento ou, mais exatamente, trata-se de uma modalidade de texto planejado localmente; nele o planejamento coocorre com a execução. Por isso mesmo, é natural que nele sejam frequentes os silêncios, denotações de hesitação ou dificuldade na construção da frase e do texto. O problema é que o silêncio (pausas não preenchidas) torna particularmente vulnerável a posição do locutor, pois permite que o turno venha a ser ocupado pelo outro interlocutor. Por causa disso, o falante procura preencher as pausas, com o emprego de certos marcadores não lexicalizados (*ahn, uhn, eh, ah*) e de alongamentos (*certo::, ahn::*):

- (15) o Oriente Médio é *ah ah::* é sem dúvida o ponto crítico digamos assim da ordem internacional certo:... é o ponto onde se concentram... questões de ordem religiosa de ordem política de ordem econômica (BP-2).

Os dois recursos mencionados (os sinais de hesitação e o alongamento) podem vir combinados, como se pôde verificar no exemplo anterior. Cabe acrescentar que outras marcas de hesitação, como as repetições, truncamentos, silabações, não serão consideradas neste trabalho, por não constituírem marcadores conversacionais.

Dentre os marcadores conversacionais de sustentação de turno, merecem ser citados à parte aqueles que, além da sustentação de turno, indicam explicitamente uma atividade de planejamento verbal. É o caso de certos verbos de elocução ou de atividade mental (*digamos, vamos dizer, sei lá, vejamos, quer dizer*) e outras expressões (*assim, bom, tudo bem, então*). Um exemplo desses marcadores figura no exemplo 15; veja-se outro exemplo.

- (16) Méd: o ex-ministro Mendonça de Barros foi julgado pelas palavras... proferidas nas gravações... ou por seus atos... *quer dizer... enfim...* a causa da renúncia foi por motivos políticos ou motivos morais? (RV-1).

Margaret de Miranda Rosa (1992, p. 49) denomina os marcadores conversacionais em questão “hedges indicadores de atividades cognitivas” (3). Segundo a citada autora, esses “hedges” indicam atividades de planejamento verbal e, assim, modificam o caráter impositivo desses enunciados.

### 3.3.4. Marcadores conversacionais de manifestação de opiniões

São representados por verbos ou locuções denotadores de atividade mental ou de elocução. A exemplo dos marcadores iniciais de mesma função, estes marcadores podem dividir-se em dois grupos: aqueles que indicam o que o locutor assume explicitamente as opiniões ou conceitos emitidos (*creio que, acredito que, tenho certeza que*) e aqueles por meio dos quais o locutor manifesta falta de certeza ou convicção. Vejam-se os exemplos a seguir:

- (17) Et: o que eu quer dizer... é que *eu não sei se* ele [Mendonça de Barros] tem alguma coisa com o Arida ou se não tem... não sei de nada... *acho que* não tem... não não não não tenho conhecimento sobre essas coisas (RV-1).

Os marcadores conversacionais *não sei se* e *acho que* indicam dúvida e incerteza e mostram que o entrevistado não assume inteira responsabilidade pela opinião emitida. Note-se que o efeito de imprecisão é reforçado pelas expressões que seguem os marcadores (se ele tem... se não tem; não tenho conhecimento sobre essas coisas).

O efeito oposto, ou seja, a manifestação de que o falante está seguro de suas opiniões é obtido com o emprego dos marcadores *eu acredito, eu estou certo* e semelhantes. Veja-se o exemplo a seguir, que representa a seqüência do exemplo 17:

- (18) (...) A AÇÃO QUE ELE (Mendonça de Barros) FEZ... com a direção do Banco do Brasil... *eu tenho a certeza que* eu... eu demitia... eu fui governador do Rio Grande do Sul... em... casos semelhantes... demiti pessoas... por questões de... iguais a essa... aliás muito inferior a essa (RV-1).

Os marcadores conversacionais de opinião, na maioria dos casos, encabeçam o enunciado e, por isso, são igualmente conhecidos como prefaciadores de opinião. Esses marcadores conversacionais são geralmente representados por verbos na primeira pessoa do singular, ou seja, neles há marcas explícitas de enunciação. Os casos em que essas marcas não existem (casos de indeterminação do sujeito: *dizem que*, e de oração sem sujeito: *parece que*) são pouco frequentes no *corpus* e, assim, não serão considerados neste trabalho.

### 3.4. Marcadores mediais de função ideacional

Esses marcadores, representados por algumas conjunções e advérbios (*e, mas, agora, porque, então, depois, além disso*), são os responsáveis pela estruturação das unidades que compõem o diálogo. Esses marcadores têm, pois, função coesiva:

- (19) (Um telespectador questiona o entrevistado acerca da divulgação de informações obtidas de fontes confidenciais).

Et: eu com toda sinceridade... não vejo responsabilidade nenhuma... principalmente quando dizem até que a fonte de informação tenha partido do próprio palácio... *porque* até a imprensa recebeu... e publicou... isso em qualquer lugar do mundo acontece isso (RV-1).

- (20) Deb: (...) o *El Niño* afeta o Nordeste... *mas* não é tão importante agricolamente... *mas* não é tão importante agricolamente... *mas* agri/sob o ponto de vista da agricultura nós temos que lembrar o seguinte (...) (BP-1).

Os marcadores ideacionais dos exemplos anteriores exercem a função coesiva no plano do discurso: *porque* introduz a justificativa entrevistado acerca da divulgação de informações, e *mas* introduz um novo subtópico (a influência do *El Niño* na agricultura).

## 4. Marcadores finais de turno

Os marcadores conversacionais finais de turno têm valor unicamente interacional e cumprem duas funções, ambas relacionadas com a troca de falantes: indicam a entrega explícita do turno a outro interlocutor (passagem requerida) ou simplesmente sinalizam o fim do turno (passagem consentida). A distinção entre essas duas formas de passagem foi estabelecida por Paulo de Tarso Galembeck, Luiz Antônio Silva e Margaret de Miranda Rosa (1990, p. 75 e ss).

Os marcadores de passagem requerida são representados por uma pergunta direta e por certos marcadores que testam a atenção do ouvinte (*né? Não é?, certo?, entende?*), proferidos, na maior parte das ocorrências, com entoação ascendente (4). Esses marcadores sinalizam que a participação de outro interlocutor é explicitamente solicitada:

- (21) Méd: os efeitos [do *El Niño*] são muito diferentes *né?* (BP-1).

- (22) En: a senhora conseguiu ser... uma intelectual no poder?

Et: de jeito nenhum... e nem pretende (...) (RV-2).

Na seção 3.1.1 deste trabalho (“Marcadores interacionais de en-



volvimento do ouvinte”), já foi apontado que os marcadores conversacionais do tipo *né? Sabe?, entende?*, em posição medial, podem ter a função subsidiária de marcar a opinião do próprio locutor. Em certos casos, o falante os emprega e continua a desenvolver suas ideias, sem se preocupar em passar o turno.

A passagem consentida é assinalada, na maioria das vezes, pelo final de uma frase declarativa (entonação descendente). Esse final de frase por vezes é seguido por uma pausa conclusa, a qual constitui uma marca de final de frase (cf. CÂMARA JR., 1974, p. 302). Por exemplo:

(23) Et: (...) não votei no Quécia pra Presidente da República... porque ele tem... até hoje não foi condenado nem absolvido... (RV-1).

Acrescente-se que as pausas no final do turno são pouco frequentes no *corpus*, já os participantes revelam a preocupação de não deixarem espaços “em branco”.

## 5. *Comentários conclusivos*

O exame dos marcadores conversacionais do *corpus* revela que os marcadores em diferentes posições podem exercer funções iguais ou semelhantes: é o caso dos marcadores de valor coesivo (iniciais e mediais) e dos responsáveis pelo envolvimento do ouvinte (iniciais, mediais e finais).

Fica claro, ademais, que se trata de elementos essenciais para o desenvolvimento do texto falado, pois são eles os indicadores de início de turno, de passagem e sustentação do mesmo e de articulação entre os diferentes segmentos tópicos ou temáticos.

## O “EU” E O “OUTRO” EM DIÁLOGOS SIMÉTRICOS<sup>13</sup>

### 1. Preliminares

Este trabalho discute as marcas indicativas da presença explícita do “eu” e do “outro” em diálogos simétricos, com a finalidade de esclarecer o papel por elas exercido na construção dos referidos textos. Enfatiza-se, sobretudo, o caráter intersubjetivo dessas marcas, ou seja, o papel das mesmas no estabelecimento e manutenção das relações entre os participantes do diálogo. Com isso, busca-se compreender o papel das mesmas no processo de negociação entre os participantes do ato conversacional.

O ponto de partida do trabalho é a noção de que todo sujeito constitui uma entidade dúplici e transitiva: o “eu” não existe por si, pois apenas pode instituir-se como tal em face do “outro”. Do caráter reversível do sujeito decorre o caráter dialógico da linguagem e a existência, na mesma, de um componente interpessoal ou intersubjetivo, o qual se manifesta sobretudo no discurso falado.

Devido a esse traço de intersubjetividade, avultam, na língua falada, os elementos que indicam, de modo direto, a presença dos interlocutores no diálogo: pronomes e formas verbais de primeira e segunda pessoas, marcadores conversacionais de valor fático, lexicais (*certo?*, *né?*) ou não lexicalizados. O trabalho compõe-se de duas partes. Na fundamentação teórica, expõe-se inicialmente o caráter de sujeito e, em seguida, discute-se o caráter dialógico da linguagem e o componente interpessoal do discurso falado. A segunda parte é dedicada à discussão do papel exercido pelas marcas do “eu” e do “outro”, de acordo uma série de variáveis.

---

<sup>13</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(23\)08.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(23)08.htm)> e <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/8\(24\)12.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/8(24)12.htm)>. Artigo produzido em parceria com *Camilla Bambozzi Veasey*.

O *corpus* do trabalho é constituído pelos inquéritos n.º 062, 333, 343, 360 (NURC/SP, in CASTILHO & PRETI, 1987) e n. 147, 158, 355 e 374 (NURC/RJ, in CALLOU & LOPES, 1994). Esses inquéritos pertencem ao tipo diálogo entre dois informantes (D2) e de cada um deles foi retirado um fragmento correspondente a quinze minutos de gravação.

## 2. *Fundamentação teórica*

### 2.1. **Envolvimento entre os interlocutores**

A conversação representa o intercurso verbal em que dois ou mais participantes se alternam, e para que haja a conversação é fundamental que duas ou mais pessoas manifestem a intenção de entrar em contato umas com as outras. Essa interação implica cumplicidade e solidariedade, ou seja, um envolvimento entre os interlocutores.

Este envolvimento existe entre os participantes e destes com o assunto em andamento e é evidente que cada um dos falantes estará “seguindo o pensamento” de seu interlocutor.

Segundo Ataliba Teixeira de Castilho (1998, p. 37), ao conversar, os interlocutores se envolvem em pelo menos três estratégias: a manutenção do turno conversacional, o qual o falante pode, por exemplo, usar pausas não muito longas preenchidas por meios fáticos (“ah”), o “assalto” ao turno, como por exemplo, quando há sobreposição de vozes e um interlocutor apropria-se do turno do outro; e a passagem consentida de turno, na qual o processo mais habitual é de natureza não verbal, que é o olhar e os processos verbais, como uma pergunta, por exemplo.

Segundo Ângela Cecília de Souza Rodrigues (1993, p. 23) o fenômeno de envolvimento, característico da língua falada, abrange, inicialmente, o envolvimento dos interlocutores com o tópico conversacional, o que explica o processo de elaboração da conversação, que é um trabalho cooperativo, “a duas vozes”.

Como os falantes se encontram em situação de interação, fala-se em mais dois outros tipos de envolvimento: o do falante consigo mesmo (ego-envolvimento) e o do falante como ouvinte. O ego-envolvimento é explicitado, por exemplo, pelos pronomes de primeira pessoa do singular em uma fala (eu, me):

(1)	
Loc2	você não pode escolher não fazer né?
Loc1	não... mesmo que <i>eu</i> escolha <i>eu</i> não vou interferir no processo... (NURC/SP, 333, p.32, 600-603); grifos nossos)

O envolvimento do falante com o ouvinte é representado por perguntas e respostas. No decorrer do diálogo, os falantes estão sempre mostrando que compreendem a fala de seu interlocutor através de sinais ou expressões de entendimento como: “certo”, “lógico”, “ah sim” (marcadores conversacionais), que explicita o envolvimento dos interlocutores:

(2)	
Loc1	por hábito... sábado e domingo eu não janto... eu meu dia começa muito tarde...
Loc2	[ <i>certo</i> eu também... não nem sempre... tem sábado que eu janto... quando estou com fome eu janto.. (NURC/RJ, 158, p.25, 405-408; grifo nosso)

## 2.2. Sujeito e dialogismo

Para que se possa compreender com maior profundidade as características da língua falada e a interação que entre eles se estabelece, cabe discutir as noções de sujeito e de dialogismo, as quais serão discutidas, respectivamente, nesta e na próxima seção do trabalho.

### 2.2.1. A noção de sujeito

Edgar Morin (1996, p. 45 e ss.) define *sujeito* como o indivíduo, considerado em duas dimensões: a autonomia e a dependência. Com efeito, o sujeito é autônomo, e tem consciência de que é um indivíduo único, dotado de identidade própria. Mas esse indivíduo está ciente, ademais, de que depende de outros seres (da mesma ou de outra espécie) para construir a própria individualidade.

Associado à noção de sujeito, surge o conceito de identidade, ou seja, a consciência que o indivíduo tem de si mesmo, de sua particularidade, de que ele permanece o mesmo, ainda que se leve em conta a personagem do tempo. Contudo, a noção de identidade também é dupla, pois o indivíduo só a adquire a partir da interação com outros seres.

Os conceitos de sujeito e identidade têm, pois, dupla face: para a explicitação de ambos é necessário considerar não só o indivíduo em si, mas igualmente os outros seres, com os quais se mantêm relações de de-

pendência.

Por isso mesmo, a noção de sujeito fundamenta-se em dois princípios, inseparáveis e associados, o princípio da exclusão e o da inclusão.

O princípio da exclusão baseia-se na instituição do “eu” como elemento único e central: é a consciência da individualidade e da subjetividade. Mas a exclusão pressupõe a inclusão, pois o “eu” só existe em função do outro com o qual mantemos relações (“você”) e de outros seres com os quais nos integramos (“nós”). Em outros termos, pode-se admitir que o ser humano – dotado de linguagem e cultura – institui-se a si mesmo como um ser único (o “eu”, seguramente, não tem plural, mas, do mesmo modo, ele não pode deixar de levar em consideração o interlocutor “você” e o grupo no qual ele se insere “nós”). O “eu” isolado não existe, porque o sujeito e o outro se complementam e é nessa complementaridade que o ser humano pode exercer a sua liberdade, como tal entendida a capacidade de escolha.

### 2.2.2. *Dialogismo: o “eu” e o “outro”*

A ideia de que o “eu” e o “outro” são instituídos a partir da interação pela linguagem já havia sido formulada por Bakhtin (1986, p. 32 e ss). Esse autor coloca o princípio dialógico como pilar de sua concepção de linguagem e, pode-se admitir, também, de sociedade e do mundo. O dialogismo – segundo o mesmo autor – é a condição para que o discurso tenha um sentido pleno e, igualmente, para que por meio dele se possa evidenciar a relação existente entre linguagem e vida.

Como assimila Barros (1999, p. 2),

Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrando em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso.

Neste texto, enfoca-se o primeiro desses aspectos, qual seja, a presença dos participantes do ato comunicativo no estabelecimento do sentido desse ato.

O conceito de dialogismo resulta da interação verbal que o enunciador e o enunciatário estabelecem entre si no espaço criado pelo texto. Ora, esse conceito faz com que o sujeito perca o papel central (e mesmo exclusivo) na construção do texto. Ao contrário, a noção de sujeito torna-

se múltipla, pois *incorpora* outras vozes, ou pelo menos a voz do outro. Aliás, em diversos trechos do capítulo primeiro da obra citada, Bakhtin enfatiza dois pontos que merecem ser salientados: o papel do “outro” na determinação do sentido e o fato de que nenhuma palavra é exclusivamente nossa, já que, nos vários enunciados, nota-se a presença de outras vozes que não a do próprio sujeito.

As ideias de Bakhtin coincidem com a postulação de Edgar Morin, já que ambos concebem o sujeito como um ser múltiplo, que interage e se complementa com o outro. Deve-se ressaltar, porém, que Bakhtin, embasado nas ideias do materialismo histórico-dialético, considera o sujeito a partir de uma perspectiva histórica e social. Essa característica, aliás, é uma resultante do próprio caráter dialógico da linguagem.

### **2.3. Língua falada e dialogismo**

#### *2.3.1. Tendências no estudo da conversação*

Barros (1999, p. 3) menciona o fato de que a relação dialógica (“eu” e “você”) tem sido tratada por várias disciplinas linguísticas: análise da conversação, semiótica narrativa e discursiva, análise do discurso, pragmática, teoria da enunciação. Suzanne Eggins e Diana Slade (1997, p. 23 e ss), por sua vez, citam as principais correntes ou abordagens da análise de diálogos espontâneos: perspectivas de base sociológica e etnometodológica (análise da conversação); abordagens sociolinguísticas (etnografia da fala, com ênfase no contexto, sociolinguística interacional, baseada na contextualização do discurso); corrente lógico-filosófica (teoria dos atos de fala: a conversação como uma sequência de atos de fala; pragmática: máximas do comportamento conversacional); correntes estrutural-funcionais (a escola de Birmingham: especificação da estrutura da troca conversacional; a linguística sistêmica funcional: interpretação funcional e semântica da conversação; análise crítica do discurso).

Em todas essas tendências manifesta-se, com maior ou menor ênfase, o princípio do dialogismo. Isso, aliás, é óbvio, já que na interação face-a-face o reconhecimento da presença do outro e do desdobramento do sujeito se tornam mais marcantes. O “outro” é um ser concreto e, como tal, o discurso falado traz marcas específicas da sua presença.

Este trabalho segue uma das vertentes das abordagens estruturais-funcionais, a linguística sistêmica funcional. As razões dessa escolha serão explicitadas na sequência do trabalho.

### 2.3.2. A linguística sistêmica funcional

As correntes incluídas na rubrica das abordagens sistêmico-funcional (a escola de Birmingham e a linguística sistêmica funcional) têm em comum o fato de descreverem a conversação como um nível autônomo, altamente organizado (TAYLOR & CAMERON, 1987, p. 5, *apud* EGGINS & SLADE, *op. cit.*, p. 43). Nos trabalhos dessa linha teórica, busca-se compreender as características da estrutura da conversação e, também relacionar essa estrutura mais ampla com outras unidades, níveis e estruturas da linguagem.

A opção pela vertente sistêmico-funcional decorre do fato de ela ser, dentre as várias correntes citadas, aquela em que o caráter dialógico da linguagem e a presença são mais marcantes. Essa característica advém de duas postulações da vertente, as quais são mencionadas a seguir: o reconhecimento de que há diferentes tipos de significado (entre eles, o interpessoal) e o estabelecimento de diferentes níveis de significação (gramatical, semântico, discursivo, referente ao gênero textual).

Suzanne Eggins e Diana Slade (*op. cit.*, p. 48 e ss.) mencionam mais três espécies ou camadas de significação: a ideacional, a interpessoal, a textual. Na primeira, encaixam-se os significados acerca do mundo e as diferentes representações da realidade, a segunda consiste na negociação acerca dos papéis e relações sociais (*status*, contato, intimidade, filiação); o significado textual relaciona-se com a própria mensagem (coesão, ênfase, conhecimentos prévios).

Essas três camadas são simultâneas e interdependentes, já que podem ser encontradas em unidades linguísticas de diferentes níveis: palavra, sintagma, frase, texto. Além disso, unifica-as o fato de serem, simultaneamente, funcionais (pois em todas se consideram a conversação como uma atividade com propósito e finalidade definidos) e semânticas (todas partem da noção de que a conversação é um processo de produzir significados). Esses dois traços, aliás, encontram-se na formulação de Michael Alexander Kirkwood Halliday (1973, p. 34), segundo o qual a linguagem é como é devido aquilo que tem de fazer, ou seja, a linguagem é simultaneamente um meio de interação social e de criar significados. Michael Alexander Kirkwood Halliday ainda acrescenta que essas três camadas estão representadas na linguagem porque são complementares, ou seja, cada qual pressupõe os outros dois. Pode-se citar alguns exemplos: o partilhamento das ideias e conceitos (ideacional) está associado à negociação de papéis e à relação entre os interlocutores do tema associa-

se aos processos de estruturação do texto (componente textual).

Michael Alexander Kirkwood Halliday, no mesmo texto já citado fala em três metafunções, que correspondem aos três tipos de significado já expostos e constituem elementos reguladores e organizadores da atividade linguística. O citado autor, ademais, revela preocupações com os aspectos cognitivos e enumera as três metafunções que organizam o contexto. Essas três outras metafunções (denominadas também “registros”) correspondem às camadas de significação:

<b>Metafunção da Linguagem</b>	<b>Metafunção do contexto</b>
- ideacional	- campo
- textual	- modo
- interpessoal	- teor

O campo consiste no foco que incide sobre o assunto e o delimita, o modo relaciona-se com os conhecimentos prévios partilhados, e o teor refere-se aos papéis e relações sociais. Cada uma das variáveis de registro (metafunções contextuais) é realizada no plano da expressão, por uma das metafunções que organizam a linguagem.

Cabe reiterar que essas três camadas são interdependentes e complementares. Desse modo, as marcas de subjetividade e intersubjetividade não se situam apenas na camada interpessoal e no teor (papéis e relações sociais). Ao contrário, as marcas de interpeçoalidade estão presentes na estruturação do texto, na relação do assunto e do ponto de vista em que ele vai tratado, nos procedimentos de contextualização e saliência, na escolha de itens lexicais e na seleção gramatical.

Este trabalho centra-se no componente interpessoal (teor), pois os pronomes e desinências da primeira e segunda pessoas constituem as marcas mais evidentes das relações dialógicas. A eles, com efeito, cabe a função de instituir os papéis dos participantes da interação verbal (o “eu” e o “outro”, ou seja, o falante e ouvinte) como marcas específicas da presença dos interlocutores. São, assim, marcas intrínsecas de subjetividade e intersubjetividade, característica que se torna mais nítida na conversação (simétrica) já que nela há uma constante alternância entre o “eu” e o “outro”. Além disso, como assinalam Suzanne Eggins e Diana Slade (*op. cit.*, p. 49 e ss.), a conversação é “governada” antes pelos significados interpessoais que pelos componentes ideacionais ou textuais: a tarefa primordial da conversação é a negociação da identidade e das relações sociais. Em verdade, o componente ideacional (assuntos tratados) constitui apenas o pano de fundo para o estabelecimento das relações entre os interagentes.



### 3. Análise das ocorrências

As marcas de subjetividade serão estudadas a partir de seis variáveis: tipo de marca; interlocutor que a produz; a quem elas se dirigem; grau de envolvimento entre os interlocutores.

#### 3.1. Tipo de marca

As marcas de subjetividade e intersubjetividade são classificadas de acordo com as subcategorias que constam da tabela a seguir:

Inquéritos NURC/SP	062		333		343		360	
	N	%	N	%	N	%	N	%
L	32	36,37	32	28,83	26	22,60	20	21,05
P	11	12,50	10	9,00	12	10,44	0	0
N	5	5,68	15	13,52	4	3,48	20	21,05
R								
C	40	45,45	54	48,65	73	63,48	55	57,90

Inquéritos NURC/RJ	147		158		355		374	
	N	%	N	%	N	%	N	%
L	42	16,80	22	10,78	16	18,82	38	45,78
P	27	10,80	13	6,38	6	7,06	9	10,85
N	8	3,20	0	0	1	1,18	1	1,20
R								
C	173	69,20	169	82,84	62	72,94	35	42,17

**Tabela 1. Tipo de marca de subjetividade e intersubjetividade**

L. marcador lexical (bom, sabe?); P. marcador proposicional (eu acho, se não me engano); N. expressão não lexicalizada (ahn, uhn); R. marcador prosódico; C. expressão não convencionalizada como marcador conversacional.

Como vimos em Luiz Antônio Marcuschi (1989, p. 289), na interação face a face os interlocutores podem servir-se de três tipos de recursos para a realização de marcadores conversacionais: marcadores verbais, marcadores não verbais e marcadores prosódicos. Neste trabalho, ocupamo-nos dos marcadores verbais, que perfazem um variado e importante conjunto de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos.

Nos inquéritos analisados, a maior parte dos tipos de marcas de subjetividade e intersubjetividade são expressões não convencionalizadas, aquelas que possuem marcas específicas de pessoa (verbos e pronomes). Elas aparecem em grande número, pois são elas as que mais se

prestam à expressão da subjetividade, ou seja, que apresentam marcas explícitas da presença do falante e do ouvinte:

(3)	
Loc1	<i>acho que</i> (P) <i>é você</i> (C) vai... fala... faz uma fofquinha... ou vai com fulano... <i>né</i> (L)? (...) cerimônia
Loc2	<i>uhn uhn</i> (N) mas fora isso <i>eu acho que</i> (P) são duas coisas diferentes uma é o valor co/ o::... o valor comunitário que vo/ que existe quando <i>você</i> (C)... compra alguma coisa <i>você</i> (C) está trocando dinheiro por uma coisa que outra pessoa <i>te</i> (C) dá... <i>vocês</i> (C) estão num acordo <i>né</i> (L)?... (...) (NURC/SP, 333, p.35, 711-718; grifos nossos)

O componente interpessoal tem importância particular nos textos conversacionais, pois neles tende a existir uma relação simétrica entre os interlocutores. Por isso mesmo, as marcas de pessoalidade constituem um traço intrínseco dessa modalidade de texto e, assim, não necessitam ser assinaladas por expressões conversacionais e recorrentes, como é o caso dos marcadores conversacionais.

Verifica-se, ademais, que os marcadores conversacionais (lexicais e proposicionais) que denotam subjetividade, em sua maioria, trazem marcas específicas de pessoa. Aliás, nos marcadores proposicionais de valor interpessoal, essas marcas constituem uma constante:

(4) (A informante trata da escolha profissional da filha, e do currículo do curso de Decoração).

Loc1	não eu dei u::uma rápida olhada <i>sabe?</i> mas vi matérias interessantes para ela assim dentro de outras...ah::carreiras... essa se defi/eh <i>acho que</i> ::se define... uhn para... esse ramo... agora a outra gêmea... ela... como vai va::i o que está tudo muito bom:: (NURC/SP, 360, L. 1281-1285)
------	---

No exemplo anterior, o marcador lexical (*sabe*) e o proposicional (*acho que*) possuem marcas de pessoa. Aliás, se for somado o total de indicadores de subjetividade que possuem essa marca, verifica-se que eles representam a ampla maioria das ocorrências. Veja a somas das porcentagens desses marcadores nos diferentes inquéritos: Inq. 062: 83%; Inq. 333: 83%; Inq. 343: 86%; Inq. 360: 86%.

Os marcadores lexicais que não possuem marcas de pessoa e aqueles representados por expressões não lexicalizadas foram incluídos entre as marcas de subjetividade por possuírem valor fático. Os primeiros, geralmente, incluem-se entre os marcadores de busca de aprovação

discursiva (*né?*), ou os de confirmação ou assentimento.

Também notamos um número significativo de marcadores lexicais, principalmente aqueles que se incluem entre os marcadores de busca de aprovação discursiva (*né?*), o que nos revela que a interação é fundamental para que o diálogo se desenvolva, mostrando o envolvimento, o contato e a necessidade dos interlocutores em “seguir o pensamento” do outro.

No inquérito 374 NURC/RJ, há maior presença de marcas lexicais; a grande interferência do documentador na condução da entrevista, leva os informantes a empregarem essas marcas de busca de aprovação discursiva (*né, sabe*).

(5)	
Loc1	flamingos...
Loc2	flamingos <i>né?</i>
Loc1	e da... até da ave do paraíso <i>né?</i>
Loc2	é verdade...
(NURC/RJ, 374, p.226, 454-457; grifos nossos)	

Os marcadores de busca de aprovação discursiva também figuram em turnos inseridos, correspondentes a falas curtas de um falante ocasional.

(6) (A informante comenta o fato de o pai tê-la incutido a cursar Direito).

Loc2	(...) ele [o pai] achava que essa a que teria mais possibilida::de de di/ de diversificação depois... e quando as outras eram mais específicas... <i>né?</i>
Loc1	<i>certo</i>
Loc2	um médico era só medico e engenheiro era só engenheiro (...) (NURC/SP, 360, L. 1542-1546)

Os marcadores não lexicalizados de valor fático também figuram em turnos inseridos e, em sua maioria, indicam concordância ou assentimento.

(7) (O informante comenta o valor da apresentação para a obtenção de empregos).

Loc2	eu não diria somente... existe muito e também e::... é apresentação entende?
Loc1	uhn uhn
Loc2	eu acho que::hoje em dia não basta você somente ser... capacitado porque::tem muita gente que... não tantas qualidades quanto determinamos... com/ éh::competidores em determinados cargos e::... na hora de escolher vem você porque é meu amigo certo? (...) (NURC/SP, 062, L. 621-628)

### 3.2. Quem produz a marca de subjetividade

Inquéritos NURC/SP	062		333		343		360	
	N	%	N	%	N	%	N	%
F	82	93,19	90	81,08	94	81,74	72	75,79
O	4	4,54	15	13,52	10	8,69	23	24,21
R	2	2,27	6	5,40	11	9,57	0	0

Inquéritos NURC/RJ	147		158		355		374	
	N	%	N	%	N	%	N	%
F	232	92,8	195	95,58	73	85,88	69	83,13
O	13	5,2	9	4,42	6	7,06	14	16,87
R	5	2,0	0	0	6	7,06	0	0

**Tabela 2. Quem produz a marca de subjetividade.**

F. falante; O. ouvinte (falante ocasional: turnos inseridos); R. diálogo reportado.

De acordo com Beth Brait (1993, p. 206) a interação acontece, necessariamente, entre pelo menos dois falantes que se caracterizam como interlocutores e que vão se relacionar enquanto parceiros. Esses interlocutores revezam-se na condição e ouvinte: sendo a interlocução aberta (há o revezamento de posições), cada um dos participantes interage no projeto de construção de sentido do outro, como uma atividade cooperativa.

A maior parte das marcas de subjetividade e intersubjetividade é produzida pelo próprio falante. Esse fato pode parecer óbvio, uma vez que o detentor do turno é responsável pela formulação dos enunciados e pelo desenvolvimento do tópico. No entanto, dos dados acima pode ser extraída a seguinte conclusão: as marcas de personalidade participam da construção do texto conversacional, ao lado do desenvolvimento do tópico, dos procedimentos de contextualização e dos elementos coesivos. Cabe recordar, a esse respeito, que no texto conversacional manifestam-se três componentes ou níveis de significação, o ideacional, a interpessoal, a textual. As marcas de subjetividade e intersubjetividade associam-se na produção do texto, ao desenvolvimento e partilhamento das ideias e conceitos e aos procedimentos de coesão e estruturação textual.

As marcas produzidas pelo ouvinte correspondem a turnos inseridos, representados por marcadores conversacionais que denotam concor-

dância ou assentimento. É o que se verifica no exemplo a seguir, no qual também estão assinaladas as marcas produzidas pelo falante:

(8)	
Loc1	quando não é éh não é dia do meu marido ir para a faculdade... eu fico por Pinheiros e <i>volto</i> para casa agora em dois dias da semana... eu <i>levo</i> faculdade também <i>não é?</i> [
Loc2	<i>ahn ahn</i>
Loc1	e::depois <i>volto</i> para mas <i>chego</i> já <i>apronto</i> o outro para ir à escola... o menorzinho... e <i>fico</i> na::quela lides domésticas
Loc2	[ <i>ahn ahn</i>
Loc1	e::uma coisa e outra... e::... agora à tarde dois vão para a escola... mas tem ativi/ os que ficam em casa têm atividades extras...
Loc2	[ <i>uhn uhn</i>
Loc1	então é um corre-corre realmente... <i>não é?</i> (...) (NURC/SP, 360, L. 152-165)

As marcas que figuram em fragmentos de discurso direto ou reportado são pouco numerosas e apresentam a particularidade de não se referirem aos interlocutores reais, mas a outras pessoas, cujas falas são incorporadas ao discurso do interlocutor.

(9) (A informante relata um episódio ocorrido em sua passagem por Florianópolis).

Loc2	(...) mas todas as mulheres estão trabalhando em renda... e::então u/duas delas vieram falar conosco... então ela disse assim “ <i>ahn da/dona::ahn::façavor de me dizer uma coisa... a a senhora a senhora vê novela?</i> ”... eu digo “ <i>vejo</i> ” “ <i>que que a senhora está vendo?</i> ”... eu estava vendo aquela coisa... naquela ocasião eu estava vendo uma novela de Tupi... ela disse... “ <i>escuta uma coisa por favor me diga... a Maria morreu?</i> ...” (NURC/SP, 333, L. 422-430)
------	---

### 3.3. A quem se dirigem as marcas produzidas pelo falante

As marcas produzidas pelo falante podem ser autocentradas (primeira pessoa) ou heterocentradas (segunda pessoa e marcadores de valor fático). Veja-se o exemplo a seguir, no qual figuram marcadores de ambos os tipos:

(10)	
Loc2	não <i>sei</i> por exemplo... eh... normalmente não... mas já <i>fiz</i> muitas vezes... ir ao Alto da Boa Vista e subir... ir lá pra cima::... Pico do Papagaio... Pico da Tijuca...
Loc1	é... mas <i>esse</i> lá pra cima é... trezentos metros acima...

Loc2	bom... mas já chega pra <i>mim</i> ... lá de cima eu <i>vejo</i> tudo cá de baixo... subir a Pedra da Gávea:... lá eu tenho um panorama... que eu <i>vejo</i> todo...
Loc1	eu <i>fui</i> lá (...)
Loc2	então... <i>você vê</i> toda aquela orla marítima... e do lado de cá <i>você vê</i> toda a constituição dos morros... cadeias de morros e tudo...
Loc1	sim... mas <i>você vê isso</i> ... uma vez por mês ou uma vez por semana no máximo... <i>digo</i> o seguinte... <i>você</i> na tua rotina... diária <i>você não percebe</i> esse relevo... (NURC/RJ, 158, L. 550-563)

No fragmento citado, ocorrem marcas voltadas para o próprio falante ou autocentradas (assinaladas com um traço) e marcas voltadas para o ouvinte ou heterocentradas (assinaladas com dois traços). Ora, o informante Loc2 fala de si, ou, mais precisamente, de sua experiência como alpinista, mas – mesmo assim – não deixa de reconhecer a presença do outro. Aliás, a presença do outro é muito nítida: ao falar de si, o locutor não deixa de reconhecer a presença explícita do outro, ou, em outros termos, ao instituir-se como sujeito e delimitar sua individualidade, o falante não deixa de reconhecer a presença do outro. O sujeito é, pois, duplice e bifacial, e seu discurso deve equilibrar a presença de si mesmo e do outro. Nota-se, ainda, que as ocorrências com o pronome *você* – no exemplo citado – têm valor de indeterminação, mas foram incluídas entre os marcadores voltados para o ouvinte, por terem nítido valor fático.

Em fragmentos centrados não no sujeito, mas no desenvolvimento de um assunto, predominam as marcas voltadas para o ouvinte:

(11)	
Loc2	(...) porque a hist/a histeria está praticamente desaparecendo <i>né?</i> <i>Sabe</i> antigamente era:: <i>você pega</i> ... há trinta anos atrás... Europa você encontrava os casos de histeria aqueles histeria de conversão <i>né?</i> que o cara... tem um ATA::que ali na <i>sua</i> frente... isso não acontece mais... <i>sabe</i> ... <i>eu</i> não <i>sei</i> te explicar como é que se deu a mudança... mas... caso assim... é muito difícil de <i>você encontrar</i> ... (...) <i>você encontra</i> muito mais o que? esquizo... e depressão que no fundo estão muito ligado <i>né?</i> (NURC/SP, 343, L. 1345-1356)

O quadro a seguir mostra a distribuição das marcas auto e heterocentradas:

Inquéritos NURC/SP	062		333		343		360	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A	21	25,30	35	36,46	50	45,04	48	64,00
H	62	74,70	61	63,54	61	54,96	27	36,00

Inquéritos NURC/RJ	147		158		355		374	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A	165	68,18	100	49,02	42	50,00	38	46,34
H	77	31,82	104	50,98	42	50,00	44	53,66

**Tabela 3. A quem estão voltadas as marcas de subjetividade e intersubjetividade produzidas pelo falante**

A. autocentrados (centrados no falante); H. heterocentrados (voltados para o ouvinte)

Em seis inquéritos, predominam as marcas heterocentradas, há equilíbrio entre as marcas de ambos os grupos. Esse fato constitui um índice seguro de que, na conversação, o falante reconhece que o “eu” não existe sem o “você”, aliás, ele sabe que a condição de falante é transitória e que seu discurso deve *incorporar* o outro. O “eu”, com efeito, só pode instituir-se como tal numa relação transitiva e binária, e disso decorre a frequência com que o informante assinala, de modo explícito, a presença do interlocutor.

Nos inquéritos n. 360 e n. 147 predominam as marcas autocentradas, pois ambos têm um caráter nitidamente intimista, caracterizado pelo fato de as quatro informantes discorrerem acerca de sua vida e de suas experiências pessoais:

(12)	(...) eu... pelo menos... me <i>sinto</i> realizada quando <i>eu saio e compro</i> um perfume caro... é... <i>eu compro</i> uma bolsa que o <i>meu</i> marido vai <i>me</i> matar depois pelo preço... mas <i>eu acho</i> que aquilo <i>me...</i> <i>me</i> realiza... pode ser maluca hippie... de pena... de... pode ser o que for... <i>fico</i> maluca... talvez <i>eu</i> nem vá usar... mas só saber que <i>eu TENHO</i> ... pronto... está aí (...) (NURC/RJ, 147, L. 644-652)
------	--

### 3.4. Grau de envolvimento

Consideram-se, nesta variável, dois graus de envolvimento: o maior, caracterizado pela presença de marcas de primeira e segunda pessoas, e o menor, no qual essas marcas não se manifestam. Veja-se a tabela a seguir:

Inquéritos NURC/SP	062		333		343		360	
	N	%	N	%	N	%	N	%
M	51	57,95	67	60,36	85	73,92	57	60,00
E	37	42,05	44	39,64	30	26,08	38	40,00

Inquéritos	147	158	355	374
------------	-----	-----	-----	-----

NURC/RJ	N	%	N	%	N	%	N	%
M	197	78,8	183	89,70	68	80,00	44	53,01
E	53	21,2	21	10,30	17	20,00	39	46,99

**Tabela 4. Grau de envolvimento.**

M. maior envolvimento; E. menor envolvimento.

Verifica-se o predomínio das marcas que trazem a indicação direta da presença dos interlocutores (pronomes e desinências verbais de primeira e segunda pessoas). Esse fato ocorre em todos os inquéritos, mas é particularmente nítido nos inquéritos nos quais os assuntos tratados são polêmicos e, assim, há maior envolvimento entre os interlocutores. É o caso dos inquéritos 343, 147, 158 e 355, nos quais as controvérsias e divergências conduzem a um maior envolvimento entre os participantes:

(13)	
Loc1	bom <i> você pode</i> montar um negócio <i> seu</i> ?
Loc2	não tenho <i> essa ideia... não sei</i> o que <i> quero...</i>
Loc1	pois eu <i> tenho...</i> desde que <i> eu me formei...</i> ainda não <i> tive</i> chance... pra mim falta o capital...
Loc2	a gente tem <i> essa ideia...</i> mas já <i> vi</i> que não dá... principalmente que existe agora aqui... cada vez mais [ diminuindo as indústrias pequenas...
Loc1	não <i> acho</i> que não... mas <i> você considera</i> a Standard pequena? [
Loc2	não dá mesmo... não... a Standard e grande nesse ponto... <i> você fala</i> em criar uma... <i> você vai</i> criar uma... [
Loc1	<i> você...</i> daqui a vinte anos... só vai ter indústria grandes... então então <i> você não</i> terá condições de criar a <i> sua...</i> vai ser muito mais difícil ainda...  (NURC/RJ, 158, L. 1243-1261)

O envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa é imprescindível. Porém, o que é extremamente importante aqui, é o envolvimento que se estabelece entre os próprios participantes, mantendo um elevado grau de envolvimento entre eles que auxilie na interação.

Nos inquéritos estudados, notamos que o grau de envolvimento mantido entre os informantes é sempre maior, pois o falante procura empregar marcas que efetivamente funcionem como sinais de subjetividade e intersubjetividade. As marcas que denotam maior envolvimento são as que mais se prestam a indicar os papéis dos interlocutores na construção



do texto conversacional, nas relações que entre eles se estabelecem e se desenvolvem e no espaço comum que cria a partir dessa relação.

(14)	
Loc1	porque <i>eu tenho</i> (M) valores que fulano x não tem... então <i>eu posso</i> (M) viver a vida que <i>eu quero</i> (M)...
Loc2	<i>é claro</i> (E)
Loc1	então... <i>eu em São Paulo sou</i> (M) uma catástrofe <i>né</i> (E)... porque lá o pessoal de um modo geral é... é muito conservador... então a família... (NURC/RJ, 147, p.66, 433-438)

O predomínio das marcas que denotam maior envolvimento entre os interlocutores é devido ao fato de serem elas as que indicam, de modo direto, a participação dos interlocutores no processo de interação verbal. Desse modo, são elas as que mais se prestam a indicar os papéis dos interlocutores na construção do texto conversacional, nas relações que entre eles se estabelecem e se desenvolvem e no espaço comum que cria a partir dessa relação.

#### 4. *Comentários conclusivos*

Enfatizou-se, neste trabalho, que o sujeito da enunciação é sempre um intersujeito, já que o indivíduo que se institui como falante acaba elegendo, do mesmo modo, um determinado paralelo conversacional. Esse fato decorre do caráter dialógico da linguagem: qualquer ato de linguagem (escrita ou falada) pressupõe um interlocutor. Aliás, é pelo diálogo, pela relação com o interlocutor, que o ser humano se institui como ser histórico, situado em dado contexto social. Por isso mesmo, as teorias que analisam a conversação (em particular as abordagens sistêmico-funcionais) ressaltam o componente significativo de natureza interpessoal.

O caráter dialógico da linguagem e o componente interpessoal tornam-se patentes ao examinar-se o papel exercido pelas marcas de subjetividade. Com efeito, a análise das variáveis revela que as marcas indicativas da presença e da participação dos interlocutores possuem certas características evidenciadoras do papel das mesmas no estabelecimento da significação interpessoal: a maioria dos indicadores de subjetividade apresenta marcas de segunda pessoa; as marcas podem ser auto ou heterocentradas, ou seja, estão voltadas para o falante ou o ouvinte, embora as últimas predominem, o que evidencia o caráter dialógico da linguagem. Verifica-se, ademais, que as marcas de subjetividade indicam um

alto grau de envolvimento entre os interlocutores (já que possuem marcas de pessoa).

# INSERÇÕES PARENTÉTICAS NA FALA CULTA DE SÃO PAULO<sup>14</sup>

## 1. Preliminares

Este trabalho discute a configuração formal das inserções parentéticas e o papel por elas exercidos na construção do texto falado. A exposição compõe-se de duas partes: a fundamentação teórica, na qual se trata dos processos de construção da língua falada (ativação, reativação, desativação), dos processos de desativação no plano da sequência tópica (parênteses e digressões) e do conceito de tópico e ruptura tópica. Na segunda parte, as ocorrências são classificadas a partir de três variáveis: a configuração formal das inserções, as marcas formais da frase que “hospeda” o segmento parentético; o elemento ao qual se voltam as inserções.

O *corpus* do trabalho é constituído pelos inquéritos nº 062, 333, 343, 360, pertencentes ao arquivo do Projeto NURC/SP e publicados e Ataliba Teixeira de Castilho & Dino Fioravante Preti (1987). Esses inquéritos pertencem ao tipo D<sub>2</sub> (diálogos entre dois informantes e de cada um foi extraído um trecho correspondente a trinta minutos de gravação).

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. Processos constitutivos do texto

Ataliba Teixeira de Castilho, 1995, menciona três processos que constituem a língua falada: a construção, a reconstrução (ou reformulação) e a descontinuação. Em um texto mais recente (CASTILHO, 1999), o mesmo autor denomina esses processos de construção por ativação, construção por reativação e construção por desativação.

---

<sup>14</sup> Fonte: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno07-08.html>>

A construção por ativação (ou, simplesmente, construção), processo discursivo central, consiste na seleção das palavras para a constituição do texto e suas unidades e das sentenças e sua estrutura, tendo ambos uma dada representação fonológica.

A construção por reativação (ou reconstrução) é a volta ao que foi dito, por meio da retomada ou repetição de formas e/ou de conteúdos. A repetição (recorrência de expressões) e a paráfrase (recorrência de conteúdo) constituem as manifestações desse processo; ambas têm por finalidade reiterar e reforçar assuntos do texto. Acrescente-se que Ataliba Teixeira de Castilho, ao contrário de Diana Luz Pessoa de Barros (1993), não inclui a correção entre os processos de reativação.

A construção por desativação (descontinuação) é a ruptura na elaboração do texto e da sentença. A forma mais radical de ruptura no nível do texto é o abandono do tópico em andamento; outras formas mais “brandas” são a digressão e os parênteses. No plano da sentença, a ruptura é assinalada pelas interrupções, pausas, hesitações, inserção de elementos discursivos, anacolutos.

## **2.2. O tópico e suas propriedades**

Como o objetivo desta pesquisa é estudar um dos processos de ruptura na sequência tópica (os parênteses), cabe definir tópico e expor suas prioridades.

Gillian Brown e George Yule (1983) definem tópico como “aquilo acerca de que se está falando”. O tópico é, pois, uma questão de conteúdo, e sua construção constitui um processo colaborativo, já que nela estão envolvidos os participantes do ato interacional.

Leonor Lopes Fávero (1993) menciona, como prioridades do tópico, a contração e a organicidade. A primeira define-se como a propriedade do tópico pela qual os falantes têm a atenção voltada para um determinado assunto, implicando a utilização de referentes explícitos ou inferidos. Quando muda a contração, tem-se necessariamente um novo tópico. A organicidade, por sua vez, refere-se às relações (no plano vertical) entre as unidades tópicas mais gerais (supertópicos, tópicos) e as mais particulares (subtópicos) e, igualmente, à própria sucessão de tópicos e subtópicos.

Lembre-se, ainda, que a noção de tópico é essencialmente dinâmica, sobretudo na interação simétrica: mais que um dado prévio, o tópico é algo que se cria (ou se recria) no decorrer da conversação.

### 2.3. Descontinuidade tópica

Ataliba Teixeira de Castilho (1999) assinala que, no plano do texto, a construção por desativação é caracterizada pela descontinuidade tópica, ou seja, por um desvio momentâneo na progressão temática. Por alguns momentos, abandona-se a estrutura temática do texto para a inserção de fragmentos em relação à sequência tópica; o mesmo autor (*ibidem*) classifica esses fragmentos em duas classes de fenômenos: digressões e parênteses.

Marcelo Dascal e Tamar Katriel (1982) definem a digressão como uma porção do texto que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento. É o que pode ser verificado no fragmento a seguir:

(1) Loc2 (...) e por aí a gente vê por fora... como a coisa está difícil (. . .) por isso eu vejo pelo meu marido... como eu falei para vocês ele faz seleção de pessoal né?... então... ele diz que para... por exemplo cada cem engenheiros que é pedido... *ele funciona do seguinte modo as firmas precisam... de um em/ de um cara então ah por exemplo (ah) um:: um banco precisa de um diretor de um banco chega pra ele diz assim “eu preciso de um diretor de banco para tal tal área para fazer isso assim assim assim” ... então ele vai procurar... certo?... ou “preciso um:: um gerente de::... de produção:: o um gerente (. . .) “normalmente é um engenheiro isso isso isso então eu estava explicando... ... é um pedido UM advogado... quer dizer a desproporção é inCRível...*

[

Loc1 (. . .)

Loc2 é incrível mesmo... os médicos também muito pouco...

(NURC/SP, 360, 1.895-913)

O trecho sublinhado corresponde a uma digressão, pois a informante abandona o tópico em andamento (as atividades do marido na seleção de pessoal) e introduz um novo assunto, representado por um exemplo que ilustra o modo como é feita a seleção de pessoal. Há, pois, uma nova centração, o que caracteriza o fragmento digressivo.

Já nos parênteses, não há a introdução de um novo tópico. É o que se pode verificar no fragmento a seguir:

(2) Nos dois exemplos a seguir, Loc1 e Loc2 comenta o fato de o vendedor não ter horário rígido de trabalho.

Loc1 não... não pode perfeitamente [ausentar-se do trabalho] eu acho que:: essa:: essa:: ... essa responsabilidade... ela não é atribuída... *inclusive:: dentro da profissão de vendas o que:: interessa é:: ... faturar... entende?* para eles pouco importa:: as vezes a::

Loc2 o tempo de de trabalho né?

Loc1 como você utiliza o seu tempo de trabalho (...)

(Inq. 062, 1.259-264)

Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1996) não emprega o termo “digressão”, porém menciona duas modalidades de inserção, correspondentes ambas à digressão e aos segmentos parentéticos. Segundo a mesma autora, a primeira modalidade de inserção tem maior extensão textual e possui estatuto tópico, já que instaura uma nova centração e provoca, desse modo, a divisão do segmento tópico em andamento em duas partes não contíguas. Na segunda modalidade, de menor extensão textual, o segmento encaixado não tem estatuto tópico, porque não há nova centração e não se desenvolve, pois, um dado tópico específico.

Adota-se, neste trabalho, a definição de parênteses exposta por Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (*op. cit.*): os parênteses definem-se “como breves desvios do quadro de referência tópica do segmento contextualizador que não afetam a coesão da unidade discursiva dentro da qual ocorrem, pois não promoveria cisão do tópico em porções textuais nitidamente separáveis, visto que a sua interação é momentânea e a retomada, imediata”.

### 3. *Análise das variáveis*

#### 3.1. **Natureza do segmento parentético**

Esta variável diz respeito à constituição formal das inserções parentéticas, as quais podem apresentar diferentes configurações: marcador conversacional, sintagma (simples ou composto), frase simples, frase complexa.

##### 3.1.1. *Marcador conversacional*

Os marcadores conversacionais que constituem fragmentos inseridos são geralmente representados por sinais de envolvimento do ouvinte

te (*veja bem*), de opinião (*eu acho*) ou de busca de aprovação discursiva (*certo?, entende?*).

(3) (O informante fala das pessoas que só querem acumular diplomas.)

Loc2 você vê umas aberrações da natureza aí com o título de... doutor aí... ninguém quer saber por quê... grandes empresas... às vezes não quer saber onde você se formou... você é advogado...? normalmente não quer saber... *certo?* (NURC/SP, 062. l. 1192-1197)

Com frequência, o marcador conversacional de valor parentético aparece sob a forma de turno inserido (turno breve, produzido pelo ouvinte):

(4) (A informante discorre acerca de problemas ocorridos no curso para procurador do Estado.)

Loc2 (...) mas ainda tem um número... de acho que uns trinta umas trinta pessoas mais ou menos... que entraram com um novo mandado de segurança

Loc1 *sei...*

Loc2 não sei exatamente alegando o quê mas entraram (...) (NURC/SP, 360, l. 614-619)

### 3.1.2. Sintagma

Incluem-se neste item sintagmas nominais (antecedidas ou não por preposições), sintagmas adjetivais e sintagmas adverbiais:

(5) (O informante trata das obras interrompidas da av. Paulista.)

Loc1 então quando foram fazer a Paulista... já tinham gastado três bi sei lá... cacetada de dinheiro

Loc2 [*com aquele rebá/ aquele rebaixamento né?*]

Loc1 é

Loc2 uhn

Loc1 aí resolveu-se que a ideia não era boa né? (...) (NURC/SP, 343, l. 376-382)

### 3.1.3. Frase simples

Trata-se de uma oração independente. Em casos mais raros, aparece uma oração subordinada, sem a principal correspondente:

(6) Loc1 (...) não segui outras carreiras ah::... que o curso de Pedagogia daria possibilidade como o caso da Orientação Educacional... que:: no quarto ano eu poderia ter feito... e a Psicologia Clínica também que:: eu poderia ter feito no quarto ano como opção... entre a licenciatura... ou ou a licenciatura em Pedagogia ou a Psicologia Clínica sem vestibular *naquele tempo era... possível... e:: eu não fiz por falta de tempo (...)* (NURC/SP, 360, l. 1579-1586)

### 3.1.4. Frase complexa

Trata-se de um período curto que, na maior parte das ocorrências (78%), é formado por duas ou três orações que se estruturam pelo processo de subordinação.

(7) (A informante discorre acerca dos filmes nacionais a que assistiu).

Loc1 (...) aliás vi dois filmes... nacionais... a *Rainha Diaba* (...) e aquele tirado da... do Marques Rebelo *A Estrela Sobe... que eu também achei magnífico... como retrato de uma época... como justiça que o cinema fez a um grande escritor... que foi Marques Rebelo...* então são dois filmes... foram acho que foram os dois únicos filmes nacionais. (NURC/SP, 333, l. 631-644)

O quadro a seguir expõe a distribuição das ocorrências na variável em estudo:

	062		333		343		360	
	N	%	N	%	N	%	N	%
MC	01	07	04	10	02	06	03	08
SN	00	-	06	14	02	06	05	13
FS	13	86	15	36	15	46	13	34
FC	01	07	17	40	14	42	17	45

**Quadro I**

MC – Marcador conversacional.

SN – Sintagma.

FS – Frase simples.

FC – Frase complexa.

O predomínio de inserções parentéticas constituídas por frases simples e complexas decorre das próprias circunstâncias da enunciação.

Os ouvintes realizam breves desvios temáticos para formular opiniões, interpelar o ouvinte, esclarecer o tópico em andamento, e, assim, optam por estruturas sintático-semânticas completas, para que os parênteses tenham um papel definido na interação entre os participantes do ato



conversacional. Em outros termos: se não houver estruturas completas, os parênteses deixam de cumprir as funções interacionais (sobretudo fornecer informações adicionais ao tópico) e, assim, sua inserção não se justifica.

A formulação de estruturas sintáticas complexas também se explica pelo caráter dinâmico do tópico. O tópico, na língua falada, não constitui um dado prévio, mas é algo que se constrói no decorrer da própria interação verbal. Ora, as estruturas parentéticas devem estar efetivamente ligadas à construção do tópico e encaixar-se no desenvolvimento do mesmo e, para tanto, é necessário que elas venham a constituir estruturas sintático-semânticas íntegras. Sem essa característica (predominante nas ocorrências do *corpus*), seguramente as inserções não teriam um papel relevante no desenvolvimento do tópico e no estabelecimento das relações entre os participantes do ato conversacional.

Acrescente-se que o caráter completo das inserções corresponde a outra característica das mesmas: o fato de elas figurarem no final da frase. Em ambos os casos, verifica-se que a inserção parentética não atrapalha o desenvolvimento do tópico, por estar ligada ao desenvolvimento deste.

### **3.2. Marcas formais da frase em que se insere o segmento parentético**

Considera-se, nesta variável, a posição do segmento parentético em relação ao enunciado no qual ele se insere. Foram localizadas no *corpus* as seguintes modalidades de inserções:

#### *3.2.1. Fim de frase (limite entre frases):*

(8) Loc1 (...) nesse dia... eu estava aqui na minha sala... sintonizei para o canal quatro... um programa da::... Elizeth Cardoso... *Brasil Som Setenta e Seis...* eu gosto muito da *Elizeth Cardoso...* e daí a pouco quem eu vejo Marília Medalha... cantan::do... umas músicas lin::das::... e com um presen::ça extraordinária... eu acho::... a *Marília Medalha uma das nossas atrizes mais significativas...* e ela está se dedicando muito à música popular (...)  
(NURC/SP, 333, l. 551-560)

As duas ocorrências assinaladas aparecem após a conclusão de estruturas frasais. Nesse caso, a inserção não quebra a sequência sintática, mas unicamente interfere (parcialmente) na continuidade tópica.

### 3.2.2. Frase truncada, com continuidade sintática entre as partes separadas

(9) (A informante comenta o aspecto da capital de São Paulo).

Loc2 (...) uma vez o Franck *sabe aquele que... que é arquiteto?*

Loc1 uhn...

Loc2 ele estava falando que a topografia da cidade é muito bonita (...)  
(NURC/SP, 343, l. 65-69)

A inserção do segmento *sabe aquele que... que é arquiteto?* não impede a continuidade sintática da frase: *uma vez o Franck (...) ele estava falando (...)*. Nesse caso não há propriamente truncamento, mas interrupção, pois o corte é momentâneo.

### 3.2.3. Frase truncada, sem continuidade entre as partes separadas

(10) Loc2 bom tem dois acho que tem dois tipos de professor... o professor que... tem como profissão professor... que (...) o que dedica-se em tempo integral... seria o professor vive daquilo... porque:: nós tivemos nossos professores normalmente eles... eles exerciam profissão fora... então:: para eles seria um::... *ou gostavam de dar aula ou bico... entende?* ... agora::... o: eu acho que o professor... você vê o... período integral *peço que eu sei eles não ganham muito não...* então eles preferem partir para::... para a empresa privada (...)  
(NURC/SP, 062, l. 1540-1551)

Ocorrem, neste exemplo, duas estruturas parentéticas cuja inserção provoca a descontinuidade sintática da frase “hospedeira”: *então para eles seria um:: (...)* agora eu acho que o professor (...); *o: eu acho que o professor... você vê o... período integral (...)* então eles preferem partir (...). Nesse caso, há realmente um truncamento, que decorre de uma atitude prospectiva por parte do locutor. Para justificar o que foi dito, basta atentar para o fato que a fala é pontilhada por sinais de hesitação (representados por alongamentos e pausas), indicativos de que o locutor está buscando a melhor formulação discursiva.

### 3.2.4. Alternância de falantes.

(11) (A informante fala de um dos seus filhos).

Loc1 (...) ele é vivo... bastante... mas é levado demais sabe?... ele fica duas horas...

Loc2 [*bem normal um menino bem normal né*]

Loc1 *bem normal graças a Deus não é nenhum:: geniozinho... mas é muito vivo (...)* (NURC/SP, 360, l. 1467-1471)

(12) (Os informantes falam acerca da rotina de trabalho).

Loc1 (...) então o tempo para mim é:... imprescindível que ele seja bom... certo? para poder... me deslocar e inclusive vender mais no serviço...

Loc2 *melhor bate papo melhor né? dá mais ânimo né?...*

Loc1 *fica mais alegre... mais feliz... e aí rende mais* (NURC/SP, 062, l. 44-51)

Nos dois exemplos citados, o parêntese é inicialmente formulado pelo outro interlocutor e encerrado pelo falante anterior. O caráter de inserção fica bem nítido quando se verifica o seguinte: o interlocutor que foi interrompido (nos dois exemplos, Loc1), dá continuidade à ideia anterior à inserção parentética.

Cabe acrescentar que, nos dois exemplos anteriores, as inserções parentéticas assumem a forma de uma pequena sequência inserida. As inserções desse tipo foram incluídas nos casos de parênteses na troca de falante, dado o pequeno número de ocorrências.

A tabela a seguir expõe a distribuição das ocorrências nas quatro categorias citadas:

	333		360		343		062	
	N	%	N	%	N	%	N	%
FF	31	74	28	74	23	70	09	60
FT	08	19	06	16	06	18	04	26
FS	02	05	02	05	02	06	01	07
AF	01	02	02	05	02	06	01	07

**Tabela II**

FF – Fim de frase.

FT – Frase truncada, com continuidade sintática entre as partes separadas.

FS – Frase truncada, sem continuidade sintática entre as partes separadas.

AF – Alternância entre os falantes.

A maior parte das inserções parentéticas figura em final de frase. Ora, a quase totalidade das inserções parentéticas é produzida pelo próprio informante e ele procura colocar essas inserções no lugar mais adequado, para que haja a menor interferência possível no desenvolvimento de suas ideias. Ao inserir o parêntese no final da frase, o enunciador completa o enunciado e formula um outro enunciado, mas geralmente completo. A inserção no final da frase atende, pois, a razões discursivas, pois esta é a melhor posição para que a inserção cumpra efetivamente a sua finalidade de esclarecimento, explicitação ou opinião pessoal.

As inserções no meio da frase (com continuidade entre as partes) ocorrem geralmente quando o falante sente a necessidade de esclarecer um termo ou contextualizar os dados, como já se viu no exemplo apresentado. Nesse caso, o locutor interrompe a frase, porque está seguro de que aquele é o momento para inserir a informação que se faz necessária para o prosseguimento da interação verbal. Já a falta de continuidade entre as partes da oração constitui – como já se viu – um sintoma de hesitação, de tateamento na busca da formulação adequada.

Os casos de inserções formuladas pelo outro interlocutor (parênteses na troca de falantes) evidenciam o desejo de participar, de forma direta, da construção do diálogo. Nesse caso, o interlocutor intervém para marcar a própria presença, por meio de um comentário ou uma observação paralela.

### **3.3. Elemento do discurso a que se volta a inserção parentética**

A inserção parentética está ligada à elaboração do discurso falado e à interação entre os participantes do ato conversacional. Esse fato confere às inserções um caráter dinâmico e faz com que elas focalizem um dos elementos a seguir: o tópico e sua elaboração; o locutor; o interlocutor; o ato discursivo em si.

### 3.3.1. Parênteses relacionados à elaboração e ao desenvolvimento do tópico.

As inserções que se encaixam nessa modalidade são relevantes para a elaboração do tópico, pois explicitam ou esclarecem o tópico em andamento, ou explicitam o sentido de um termo do texto:

(13) (Loc1 e Loc2 comentam o fato de o vendedor não ter horário rígido de trabalho).

Loc1 não... pode perfeitamente [ausentar-se do trabalho] eu acho que:: essa:: essa::... essa responsabilidade... ela nos é atribuída... *inclusive:: dentro da profissão de vendas o que:: interessa é::... faturar... entende?...* para eles pouco importa:: às vezes a::

Loc2 o tempo de trabalho né?

Loc1 como você utiliza o seu tempo de trabalho (...)

Loc2 mas existe um limite em que você deva um mínimo le/levar nete tal de faturamento?

[

Loc1 não não existe... não existe... não existe...

Loc2 você tem uma vantagem sobre a gente entende? o dia que você estiver chateado o dia estiver muito bonito você pode pegar o seu carro e:: dar uma deslocada para o litoral e tal (...)

Loc1 não isso realmente não existe não há problema nenhum se o indivíduo que estiver bastante chateado qualquer coisa assim... *VÊ... inclusive que o:: que o::... que o próprio a própria conduta dele naquele dia não está rendendo...*

Loc2 não é produtiva...

Loc1 não é produtiva ele pode procurar uma uma outra forma qualquer de... espalhar... (NURC/SP, 062, l. 259-287)

Apesar de os parênteses que se encaixam nessa modalidade terem uma proximidade grande com o tópico em andamento, mais – ainda assim – a sua inserção é pertinente, pois eles trazem informações complementares que colocam em evidência e reforçam o aspecto mais relevante do tópico em andamento (a flexibilidade de horário na profissão do vendedor).

Os parênteses de explicitação ou esclarecimento também possuem uma função contextualizadora, uma vez que contribuem para inserir as informações veiculadas no universo conceitual e referencial que se cria (ou se recria) no decorrer da própria interação. Essa mesma função, aliás,

é exercida pelos parênteses que relacionados com a formulação linguística do tópico, cuja manifestação mais frequente é a explicitação de termos constantes ao enunciado.

(14) (O informante fala do almoço diário).

Loc2 nós entramos ali no:... naquele arroz unido venceremos ((risos))...  
um dia ele sai da colher outro dia não sai... ((risos)) é fogo... entende?  
((risos)) (se bem que ainda é:: bom...) (NURC/SP, 062, l. 231-234)

Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran, 1999, afirma que os parênteses desse tipo colocam em foco o sistema verbal em uso pelos interlocutores. Nesse sentido (prosegue a autora), eles exercem uma função metalinguística, já que eles constituem enunciados que, reflexivamente, focalizam a própria linguagem.

Neste caso, entende-se por metalinguagem a exploração do próprio sistema de signos linguístico e das relações entre eles. Ora, os parênteses metalinguísticos fazem sempre referência ao código do discurso e estabelecem relações entre os signos e, assim, exercem uma função metalinguística. Essa função, porém, decorre das próprias circunstâncias da enunciação: os parênteses desse tipo são empregados pela necessidade de o locutor e o interlocutor verificarem se estão utilizando o mesmo código. As inserções metalinguísticas têm, pois, uma nítida função interacional, pois são produzidas com a finalidade de facilitar a interação, por meio, sobretudo, da criação de um espaço comum partilhado entre os interlocutores.

### 3.3.2. *Parênteses com foco no locutor*

As inserções parentéticas que integram esta classe incluem aquelas por meio das quais o falante se introduz no próprio texto, evidenciando-se a si próprio como a instância enunciativa ou o foco a partir do qual se desenvolve o tópico. É essa introdução, aliás, que bem caracteriza o desvio tópico: a sequência tópica é momentaneamente interrompida pela presença do elemento gerador do próprio discurso (o locutor). Deve ficar claro, porém, que não há ruptura tópica, pois os parênteses com foco no locutor ainda permanecem ligados à significação proposicional (conteúdo informativo, por meio da qual se constroem as centrações tópicas sucessivas).

As duas funções mais frequentes dos parênteses desta classe são a manifestação de opiniões e a qualificação do locutor para discorrer acerca de um dado assunto:

(15) (A locutora comenta a atuação da ex-procuradora geral do estado de São Paulo).

Loc1 é ela quis monopolizar o serviço... os assessores... nem sempre tinham oportunidades agora não parece-me que ela compreendeu... a::... a engrenagem da história... que ela tem se subor/bordinar ao Secretário da Justiça... ela não é autônoma... não é? ela tem que se subo/bordinar ao Secretário da Justiça e tem que:: atender aos seus... assessores não é?... *ma::s ela é uma pessoa muito capaz...*

Loc2 é eu sabia

[muito capaz

Loc1 que também provocou uns certos ciúmes ahn ahn ahn isso eu soube não eu vi... lá eu senti... um certo ciúmes ter::ter sido escolhido uma

Loc1 é:: *isso é demais (lá)*

Loc2 [isso realmente provocou eh ciúmes entre os homens (...)  
(NURC/SP, 360, l. 768-784)

Ambos os segmentos parentéticos assinalados no exemplo anterior representam opiniões pessoais acerca dos fatos expostos. Embora nelas não existam marcas específicas de primeiras, é nítido que ambas estão centradas na locutora que, por meio deles, insere-se no relato. Essa inserção configura uma ponte entre o assunto e o produtor do texto, e permite a este marcar o seu papel no desenvolvimento do discurso. Isso faz com que os parênteses que exercem essa função tenham um papel bastante nítido no jogo interacional.

(16) (Loc1 discorre acerca da profissão do economista).

Loc1 é que hoje:: dentro da nossa profissão *ainda mais uma vez falando nela... até parece que sou empolgado por ela né?* (...) o::... que com a empresa privada hoje em dia ela atende muito melhor entende?... (NURC/SP, 062, l. 850-855)

Nesse exemplo, o informante manifesta (ainda que de forma irônica) a sua qualificação para discorrer acerca da profissão de economista. Com isso, ele constrói a sua imagem, e ao mesmo tempo qualifica-se para discorrer acerca do tema proposto.

### 3.3.3. Parênteses com foco no locutor

Os parênteses desta classe evidenciam a presença do interlocutor no texto falado. Por causa disso, eles são marcadamente interacionais e manifestam as relações de contato, entre o locutor e o interlocutor, o envolvimento conjunto de ambos na construção do tópico. Os parênteses desta classe estão ligados à própria interlocução, mas têm relações com o desenvolvimento tópico, pois mostram a participação de ambos os interlocutores na construção do tópico.

Os parênteses voltados para o locutor têm uma função essencialmente fática, já que chama a atenção do locutor para o que está sendo dito e, ao mesmo tempo, busca a aprovação discursiva:

(17) dizem né? – você vê – dentro da profissão do vendedor... a coisa mais difícil é você manter realmente o indivíduo... éh oito horas em contato com os clientes (NURC/SP, 062, l. 231-234)

No segmento parentético do exemplo a seguir, o foco incide conjuntamente no locutor e no interlocutor, o que confere a essa inserção um alto grau de intersubjetividade:

(18) (Loc2 comenta que segue um horário de trabalho rígido).

Loc2 (...) nós ali dentro ficamos ali fechados você é obrigado a cumprir... as oito horas determinadas e (...) você fica... *você já pensou que TÊdio que negócio CHAto...* oito horas ali dentro... (NURC/SP, 062, l. 288-291)

### 3.3.4. Parênteses com foco no discurso

Os parênteses desta modalidade colocam em foco o ato comunicativo em si, pois remetem ao próprio processo enunciativo, à construção do discurso: o locutor anuncia o que vai dizer, ou retoma o que já foi dito.

(19) Loc1 acho e acho – *agora então eu bato numa tecla que eu sempre bati* – acho que a televisão brasileira... irá encontrar do ponto de vista ficcioNAL... irá encontrar o seu caminho... é através da tão malfadada Telenovela (...) (NURC/SP, 333, l. 381-384)

(20) Loc1 a evolução da TV... *como eu já disse antes...* eu estou vendo: a TV evidentemente... muito presa a singularidades brasileiras... e não se pode pode mesmo... analisá-lo fora do contexto brasileiro... (NURC/SP, 333, l. 302-304)

Em inserções semelhantes às apresentadas, tem-se a função meta-discursiva, uma vez que as referidas inserções estão relacionadas com o ato enunciativo e sua organização. Aliás, a suspensão do tópico discursivo por meio da utilização dessa modalidade de inserção decorre da ne-



cessidade de o locutor situar o que vai ser dito ou o que já foi mencionado dentro da própria sequência tópica.

Cabe acrescentar que as inserções dessa modalidade, por estarem centradas no ato discursivo em si, relacionam-se igualmente com os outros elementos do discurso: o tópico (pois remetem ao que já foi ou vai ser enunciado), o locutor (os parênteses partem dele e têm marcas de primeira pessoa); o interlocutor (a inserção dirige-se a ele e visa a orientá-lo quanto à sequência tópica); o contexto (dado a função contextualizadora das inserções).

A distribuição das ocorrências pelos quatro tipos de inserções consideradas nesta variável vem exposta a seguir:

	062		333		343		360	
	N	%	N	%	N	%	N	%
T	09	60	27	64	21	64	26	68
L	04	27	07	19	06	18	07	18
I	02	13	04	10	04	12	03	08
D	00	-	03	07	02	06	02	06

T – Centrado no tópico.

L – Centrado no locutor.

I – Centrado no interlocutor.

D – Centrado no discurso.

Predominam no *corpus* as inserções centradas no tópico, pois são elas as que mais de perto se ligam ao desenvolvimento da própria interação. Com efeito, são os segmentos dessa modalidade que completam as informações tópicas e as contextualizam, esclarecem os termos, e assim, exercem um papel relevante na contextualização dos dados e na inserção dos mesmos no universo partilhado pelos interlocutores.

A criação de um espaço comum partilhado pelos interlocutores, aliás, constitui uma das características mais nítidas da interação verbal falada. Dentre as modalidades de inserção estudadas, a que mais contribui para a criação desse espaço são, certamente, as inserções centradas no tópico.

Lembre-se, ainda, que as inserções centradas no tópico são os que mais de perto se relacionam com o assunto do diálogo. Ora, esse fato também explica o predomínio dessa modalidade de parênteses, são eles os que acompanham o desenrolar da própria interação.

#### 4. *Comentários conclusivos*

O exame das variáveis analisadas revela, inicialmente, que os segmentos parentéticos não chegam a representar um elemento perturbador, que rompe o fluxo discursivo. Ao contrário, esses segmentos não constituem mais que desvios breves e momentâneos em relação ao tópico em andamento, pois geralmente estão encaixados no final do enunciado (no limite das frases), são constituídos por estruturas sintáticas completas (frases simples e complexas) e, além disso, têm por função mais frequentemente completar ou esclarecer o tópico em andamento.

As inserções parentéticas estão, pois, ligadas à própria formulação discursiva e, do mesmo modo, exercem uma função no plano interacional, à medida que estão ligadas à própria construção do tópico discursivo, às relações entre os interlocutores e à própria formulação discursiva. Por tudo isso, admite-se que a configuração e a função das estruturas parentéticas decorre diretamente das próprias circunstâncias da enunciação.

# UNIDADES DISCURSIVAS NA FALA CULTA DE SÃO PAULO<sup>15</sup>

## 1. *Preliminares*

Este trabalho tem por objetivo discutir os procedimentos de estruturação de enunciados característicos da língua falada (denominados unidades discursivas) e de suas partes componentes, em diálogos simétricos. Adota-se, como hipótese de trabalho, o fato de que as unidades discursivas constituem unidades pragmáticas (e não apenas sintáticas) e, assim, apresentam processos variados de estruturação, incorporam dados do contexto e da situação, e refletem o processo de elaboração do texto conversacional.

O *corpus* do trabalho é constituído pelos inquéritos n<sup>os</sup> 062, 333, 343 e 360, pertencentes aos arquivos do Projeto NURC/SP. Esses inquéritos estão publicados em Castilho & Dino Fioravante Preti (1987) e de cada um deles foi extraído um trecho correspondente a 20 minutos de gravação.

A exposição se compõe de duas partes. Na primeira, dedicada à fundamentação teórica, discute-se o modo pragmático da linguagem e expõe-se o conceito de unidade discursiva.

## 2. *Fundamentação teórica*

### 2.1. O modo pragmático da linguagem

Ataliba Teixeira de Castilho (1989) define a língua falada (por ele denominado “língua oral”) como o modo pragmático da linguagem. Com efeito, a língua falada apresenta uma estruturação do enunciado fragmentária e truncada, caracterizados pelos anacolutos, falsos começos, repetições, truncamentos, pausas, processamento incompleto da informação;

---

<sup>15</sup> Fonte: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno07-19.html>>

para suprir essas lacunas, ela se serve dos dados do contexto e da situação de enunciação.

O apoio nos dados contextuais e situacionais é devido às condições de produção da língua falada. Ela é realizada sem planejamento prévio (planejamento local), em um local e momento determinados e numa situação de interação direta entre os interlocutores; desse modo, nela se tornam evidentes os dados indicativos do processamento verbal, da situação da enunciação e da presença dos interlocutores. Justamente a presença desses dados confere à língua falada um caráter modular, algo como uma estrutura inacabada, que revela (ainda que parcialmente) as etapas da formulação do enunciado.

Ora, a unidade habitualmente considerada como forma canônica de estruturação do enunciado (a frase, simples ou complexa) não se aplica à língua falada, pelos motivos expostos a seguir. Inicialmente, cabe considerar que a frase, na língua escrita, possui limites nítidos, representados visualmente pela inicial maiúscula e (geralmente) pelo ponto final. Na língua falada, ao contrário, esses limites não existem, porque os enunciados são produzidos aos jatos, aos borbotões, e sua delimitação tem muito de intuitivo.

Além disso, na língua falada, a construção do enunciado é permeada pelos fenômenos característicos dessa modalidade de realização linguística (pausas, inserções, truncamentos) e por marcas da presença dos interlocutores (marcas de subjetividade e intersubjetividade). Esses fenômenos também não são considerados na frase, enquanto unidade estrutural.

É preciso, pois, postular uma nova unidade, que leve em conta os “andaimes” da construção do texto falado (citados no parágrafo anterior), as marcas do planejamento local do enunciado e o caráter modular dessa modalidade de realização.

Nesse sentido, Ataliba Teixeira de Castilho (1989), estabeleceu a unidade discursiva, conceito que será discutido na sequência desse trabalho.

Vale acrescentar que o conceito de unidade discursiva foi anteriormente postulado – com outras designações – por outros autores. Entre eles são mencionados Michael Alexander Kirkwood Halliday 1967 (“unidade de informação”), William Chafe, 1980 (“unidade de ideia”),

Gulich e Rath, citados por Luiz Antônio Marcuschi, 1986 (“unidade comunicativa”).

## 2.2. Unidade discursiva

Ataliba Teixeira de Castilho (1989) conceitua unidade discursiva como “um segmento de texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento informativo de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativa a figuração destas”.

O mesmo autor (*op. cit.*) assinala que a unidade discursiva constitui essencialmente uma representação semântica da cena, por isso a segmentação da mesma leva em conta o fato de ela constituir uma particularização do tópico em andamento. Apesar disso – e agora já não são palavras do citado autor – há certos sinais característicos da língua falada que contribuem para a identificação e delimitação da unidade discursiva, sobretudo os marcadores conversacionais e a pausa.

A unidade discursiva compõe-se de um núcleo e das marcas esquerda e direita, sendo facultativa a representação destas. Vejam-se alguns exemplos:

	ME	N	MD
(1)	uhn uhn	é que hoje:: dentro da nossa profissão ainda mais uma vez falando nela... até parece que sou emPOLgado por ela... o::... que com a empresa privada hoje em dia ela atende muito melhor que as entidades públicas	né? não acha? entende? (Inq. 062, l. 850-854)
(2)	mas::...	pensei em fazer Diplomacia sempre sempre sempre... depois... por uma série de circunstancias não foi possível	Ø (Inq. 360, l. 1524-1526)
(3)	Ø	no colégio... normalmente tem muitas professoras que ficam batendo nos alunos para não deixar...se envolver por máquinas et cetera	né? (Inq. 062, l. 816-818)

(4)	Ø	ele se dedica MUltíssimo a... tanto a... carreira de procurador como de professor	Ø (Inq. 360, l. 1187-1189)
-----	---	---	-------------------------------

Como já se viu pelos exemplos apresentados, a segmentação dos constituintes da unidade discursiva não se baseia em uma articulação linear. Justifica o que foi dito o fato de as margens inserirem-se também no núcleo e, também, a circunstância da segmentação da unidade discursiva levar em conta dados não verbais e as particularidades da enunciação. Além disso, fica claro que apenas o núcleo é obrigatório, sendo facultativa a representação das margens.

Cabe observar que a expressão “unidade” não é aqui tomada no sentido em que é empregada nas diversas correntes estruturalistas. Com efeito, a construção da unidade discursiva corresponde às escolhas pelo falante efetuadas para satisfazer as necessidades de situação específica de interação verbal; por esse motivo, a unidade discursiva não corresponde a uma estrutura padronizada e definida. Aliás, como assinala Ataliba Teixeira de Castilho (1989), a unidade discursiva não é categórica, mas problemática, pois – como já se disse – ela se liga às necessidades imediatas do falante e sua estruturação leva em conta os dados não verbais da situação.

Em um texto mais recente (CASTILHO, 1998), o mesmo autor assinala que a delimitação e a segmentação das unidades discursivas seguem o critério semântico, pois se baseiam em uma compreensão do texto, dentre outras possíveis. Como cada usuário da língua desenvolve estratégias interpretativas próprias, fica evidente que há mais de uma segmentação possível.

### 3. *As partes da unidade discursiva*

#### 3.1. O núcleo

O núcleo da unidade discursiva é constituído por uma ou mais de uma frase nominal ou verbal (oração). Se houver duas ou mais frases verbais (orações), elas podem estruturar-se por coordenação ou por subordinação.

O tipo de estruturação frequente (correspondente a 78% das ocorrências) são os períodos compostos por subordinação, ou por coordenação e subordinação:

(5)	Loc1	<i>(...) mas a coisa mais difícil dentro da profissão do vendedor você realmente... é conseguir manter oito horas naquele território de trabalho SEM sair de lá... e MAIS uma vez eu... eu vejo a influência do clima e tudo mais... se é um clima tal talvez até me ajude...</i> (NURC/SP, 062, l. 241-246)
-----	------	---

(6)	Loc2	<i>tem secretária... que querem sa/saber o porque:: o motivo que quer falar com aquela pess::a tudo isso né?</i> (NURC/SP, 360, p. 1061-1063)
-----	------	--

Os processos de estruturação mencionados correspondem ao que Michael Alexander Kirkwood Halliday (1989) denomina emaranhado ou enredamento gramatical (“*grammatical intricacy*”). Segundo o citado autor, esta é uma característica do discurso oral, no qual as orações se sucedem sem um plano definido, já que nessa modalidade de realização linguística ocorre o planejamento local, no momento da realização do discurso. Aliás, as marcas do enredamento gramatical (pausas, truncamentos, vários níveis de encaixamento) estão representadas nos dois exemplos citados e elas bem evidenciam o planejamento local.

12% das ocorrências analisadas consistem em períodos compostos por coordenação:

(A informante trata dos procedimentos de seleção de pessoal).

(7)	Loc2	<i>então aí nesse caso deixa de ser TÃO importante o fator idade... mas isso é pouco porque ah::... na ponta de cima da pirâmide né (. . .) os os as as necessidades são bem menores...</i> (NURC/SP, 360, l. 1023-1026)
-----	------	---

Mesmo nos casos de coordenação são encontrados os fenômenos que caracterizam o planejamento local (pausas, hesitações, truncamentos, inserções parentéticas).

O exame dos processos de estruturação do núcleo revela que nesse segmento manifestam-se os processos que caracterizam o modo pragmático da linguagem. Embora o núcleo veicule o conteúdo proposicional (ou seja, a informação), em sua estruturação evidencia-se a articulação modular, a formulação “aos jatos” que caracteriza a língua falada. Nessa estruturação também se manifestam os “andaimes” da construção (representadas pelas já citadas marcas de planejamento verbal) e os sinais da

presença dos interlocutores (marcadores conversacionais do falante e do ouvinte que se insinuam no núcleo).

### 3.2. As margens da unidade discursiva

As margens da unidade discursiva são formadas por elementos de natureza diversa: sinais paralinguísticos ou cinésicos (gestos, expressões faciais); suprassegmentos (entoação, elevação da voz, alongamentos, pausas); elementos segmentais (expressões não lexicalizadas, elementos lexicais, proposições).

#### 3.2.1. A margem esquerda

Como já foi exposto anteriormente, a margem esquerda tem a função de introduzir ou “preparar” o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da unidade discursiva. A essa função principal agregam-se outras funções complementares, realizadas pelos diferentes marcadores conversacionais que ocupam esse segmento da unidade discursiva. A respeito da sobreposição de funções, cabe lembrar que diversos autores (MARCUSCHI, 1989; URBANO, 1993; GALEMBECK & CARVALHO, 1997) mencionam, dentre as características dos marcadores, o caráter multifuncional.

As funções mais frequentes das margens esquerdas são mencionadas a seguir. As funções citadas correspondem a 87% do total dos casos em que esse segmento é preenchido.

##### 3.2.1.1. Planejamento verbal

Essa função é exercida pelos marcadores não lexicalizados (*ahn::*, *uhn::*) ou certas expressões (*bom*, *então*). Com frequência, esses marcadores são alongados, o que significa que eles também atuam como preenchedores de pausas:

(8) (A informante afirma que relutar em colocar a filha na escola de balé).

Loc1	<i>éh não quis pô-la até agora mas ela é MUItto:... quebradi::nha ela:: faz os trejeitos e:: vira pirueta e faz... parece de borracha</i> (NURC/SP, 360, l. 1397-1400)
------	---



(9) (O informante trata da interrupção das obras da Av. Paulista).

Loc1	<i>bom</i> :... tinha sido planejado estava em execução e:... de repente não ficou bom... então isso dá para sentir que tinha muita política... com muita força por trás disso né? (NURC/SP, 343, l. 381-385)
------	---

### 3.2.1.2. Coesão

Na margem esquerda podem figurar marcadores de valor coesivo, cuja função é indicar a continuidade tópica (*e*, *então*, *mas*, *ai*):

(10) (Este exemplo representa a sequência do exemplo anterior).

Loc2	<i>mas</i> você sabe que é interessante pôr porque na maioria/na grande maioria das vezes... aquilo se torna tão chato que a criança desiste (NURC/SP, 360, l. 1404-1403)
------	--

### 3.2.1.3. Concordância ou discordância

A concordância ou a discordância também se encaixam entre as formas de continuidade tópica e são indicadas, respectivamente, pelos marcadores *é*, *sim*, *certo*, e *não*:

(11)	Loc2	(...) é o tal negócio eu não me preocupo muito com a média... pra mim interessa o indivíduo né? (...)
	Loc1	não... eu às vezes me preocupo com... digamos com a média pelo seguinte... eu me preocupo com o que que eu estou contribuindo com o bem da média ou não (NURC/SP, 343, l. 568-578)

(12) (Os informantes tratam da perda da vegetação que circundava São Paulo).

Loc2	mas é o progresso né?
Loc1	certo... seria o progresso que está chegando né? dizem que é o progresso... dizem né? sei lá (NURC/SP, 062, l. 64-71)

### 3.2.1.4. Avaliação ou comentário

Esta função é indicada por marcadores proposicionais de opinião (*não sei se, acho que*) ou de elocução (*dizem que*):

(13)	Loc1	<i>acho e acho (...)</i> <i>acho que</i> a televisão brasileira ... irá encontrar do ponto de vista ficcional... irá encontrar o seu caminho... e através da tão malfalada Telenovela... (NURC/SP, 333, l. 381-384)
------	------	--

(14)		<i>Dizem que</i> está surgindo agora... a... computação... talvez você possa dizer mais alguma coisa do que eu nesse campo... (NURC/SP, 062, l. 1019-1022)
------	--	---

### 3.2.1.5. Envolvimento do ouvinte

Nesse caso, a margem esquerda é representada pelos marcadores *olha, veja bem, veja você* (e assemelhados), por meio dos quais o falante enfatiza, de forma indireta, a relevância do que vai ser dito:

(15) (O informante trata das especializações médicas).

Loc1	<i>olha</i> mesmo com as especializações... tem as boas espere/especializações as que dão dinheiro ... então por exemplo posso te citar se você... diz que... otorrino é uma coisa que dá muito dinheiro... psiquiatra pô... dando fortunas... certo?...
------	--

(NURC/SP, 062, l. 664-668)

Registrou-se apenas uma ocorrência em que o envolvimento do ouvinte é realizado por meio de um vocativo:

(16)	Loc2	<i>H.</i> você escreveu qualquer coisa muito interessante sobre a a Marília Medalha e eu perdi esta sua:... o que foi que você disse sobre a a Marília Medalha... (NURC/SP, 333, l. 534-536)
------	------	---

### 3.2.1.6. Introdução de tópicos ou subtópicos

Os marcadores *agora* e *então* também exercem a função de introdutores de novos tópicos (assuntos) e *subtópicos*. No exemplo a seguir, verifica-se que a informante está tratando das filhas adolescentes e introduz, como subtópico, o diálogo que procura manter com as filhas:

(17)	<i>agora...</i> eu acho que:... eu... espero não:: ter problemas com ela porque... nós mantemos um diálogo assim bem aberto sabe? (NURC/SP, 360, l. 51-54)
------	---

O fato de a margem esquerda apresentar formas e funções tão variadas constitui um índice seguro da importância desse segmento na estruturação do enunciado. Pode-se afirmar, pois, que a margem esquerda não se limita a introduzir a unidade discursiva, mas também tem um papel relevante no estabelecimento e manutenção das relações entre os interlocutores e na sequência tópica. No plano interacional, a margem esquerda permite definir e estabelecer os papéis exercidos pelos interlocutores (falante e ouvinte) e a forma de atuação de cada um deles. No plano da sequência tópica, esse segmento torna-se responsável pela coesão entre as partes do tópico em andamento e pela introdução de novos tópicos e subtópicos. Por causa dessa pluralidade de funções, pode-se admitir que a função que Ataliba Teixeira de Castilho, (1989) atribui à margem esquerda (introduzir e preparar o núcleo) desdobra-se em várias funções associadas, que dão a esse segmento um papel relevante no estabelecimento e manutenção do relacionamento entre os participantes da interação verbal.

### 3.2.2. A margem direita

A margem direita diferentemente da margem esquerda, tem uma única formação, à qual corresponde uma função claramente definida. Com efeito, o segmento em estudo é representado por marcador lexical de valor fático (*né?*, *sabe?*, *certo?*, *entende?*) por meio do qual o locutor busca a aprovação ou a concordância do interlocutor:

(18) (O informante fala do seu trabalho como engenheiro).

Loc1	certo eu sou:: um::... um circuitozinho pequeninho dentro de um processo grande... (...) e se eu (saio) dali ou não basicamente eu posso não interferir... no processo global... mas eu queria entender esse processo <i>né?</i> (NURC/SP, 343, l. 582-587)
------	--

Os marcadores de busca de confirmação que são empregados no final dos turnos conversacionais também funcionam como sinalizadores de passagem explícita do turno para o outro interlocutor. É o que se verifica no exemplo a seguir:

(19)	Loc2	então tem éh::... o paulistano é mais fechado mesmo eu acho que:: uma das influências seria a natureza e o nosso próprio clima <i>entende?</i>
	Loc1	é o clima tem realmente uma influência diREta no comportamento das pessoas inclusive nas atitudes (NURC/SP, 062, l. 170-175)

#### 4. *Comentários conclusivos*

O exame das unidades discursivas (e de suas partes componentes) revela que as mesmas constituem unidades pragmáticas (e não sintáticas) e, assim, apresentam processos variados de estruturação, *incorporam* dados do contexto e da situação, e refletem o processo modular de construção dos enunciados da língua. Com efeito, verificou-se que o núcleo pode ser estruturado de diferentes formas, mas nele se manifestam processos característicos da língua. As margens, por sua vez, apresentam configurações e funções variadas (sobretudo a margem esquerda) e podem inserir-se no núcleo da unidade discursiva.

## A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SEUS MAIS RECENTES AVANÇOS<sup>16</sup>

Este texto apresenta os mais recentes avanços da linguística textual, a partir do exame das etapas da evolução dos estudos do texto. Para tanto, apresentam-se os três passos da evolução dos estudos do texto (análises transfrásticas, gramáticas textuais, teorias de texto). Na última parte do trabalho, discute-se a conceituação do texto como processo (e não como produto), e o papel do contexto interacional na apreensão dos sentidos do texto.

### *1. O percurso da linguística textual*

A adoção do texto e do discurso como unidade básica dos estudos linguísticos não foi um processo unitário e uniforme, já que houve várias orientações, às quais correspondiam propostas teórico-metodológicas diversas. De forma genérica, essas propostas podem ser agrupadas em duas tendências: a análise do discurso de linha francesa e a linguística textual, oriunda, sobretudo dos países germânicos (Alemanha, Países-Baixos) ou do Reino Unido. Na primeira, as preocupações dominantes são o sujeito da enunciação (um ser situado num dado momento histórico), os sentidos que ele produz e a ideologia que subjaz à sua mensagem. A linguística textual tinha por objeto específico os processos de construção textual, por meio dos quais os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem com outros seres humanos.

Na sequência do texto, são expostos os três passos principais da evolução da linguística textual: as análises transfrásticas; a gramática de texto; a teoria do texto.

---

<sup>16</sup> Fonte: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>>

## 2. Análises transfrásticas

As análises transfrásticas ainda não consideram o texto como o objeto de análise, pois o percurso ainda é da frase para o texto. Aliás, as análises transfrásticas surgiram a partir da observação de que certos fenômenos não poderiam ser explicados pelas teorias vigentes na época (estruturalismo e gramática gerativa), por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa: a correferenciação (anáfora); a correlação de tempos verbais (“*consecutio temporum*”); o uso de conectores interfrases; o uso de elementos e indefinidos. Veja-se o exemplo a seguir:

(01)	“O que os escândalos do governo Lula mostram é um antídoto à desculpa tipicamente nacional de que corrupção existe em todo lugar. Afinal revelam um padrão que, como gosta de dizer o presidente, “nunca, em 500 anos de história”, foi muito diferente do que é agora. Portanto, têm uma especificidade, e sem olhar para ela, o problema não será combatido e atenuado” (Daniel Piza, “O labirinto da corrupção”, <i>O Estado de S. Paulo</i> , 3/7/05, D3, p. 03)
------	--

Verifique-se, no fragmento acima, a presença dos conectores interfrásticos (*afinal*, *portanto*); a presença de relações anafóricas entre termos situados em frases diferentes (*o presidente*, retomando Lula; as elipses – *afinal* Ø revelam; Ø têm – que remetem *escândalos*; *o problema*, referindo-se à *corrupção*); o emprego dos tempos verbais (presente e futuro).

Se observados a partir de uma perspectiva textual, os elementos citados (anafóricos, conectores, tempos verbais) passam a ser encarados a partir de uma perspectiva diferenciada. Com efeito, os anafóricos deixam de ser considerados meros substitutos (termo que entra no lugar de outro) e passam a ser vistos como termos que possibilitam a retomada do dado, para que a ele sejam acrescidas novas informações. Assim, a retomada de *Lula* por *o presidente* indica que ele sabe da existência da corrupção. Os conectivos *afinal* e *portanto* têm um nítido papel argumentativo: o primeiro introduz um fragmento que retoma o que foi dito e, ao mesmo tempo, encaminha o leitor para uma conclusão. Já o *portanto* encaminha o leitor para as conclusões desejadas pelo autor.

Os autores dessa fase valorizaram sobretudo o estudo dos vínculos interfrásticos (elementos coesivos). Nesse sentido, Roland Harweg (1968) define texto como “uma sequência pronominal ininterrupta” e menciona como uma de suas (do texto) principais características o fenômeno do múltiplo referenciamento. Horst Isenberg (1971) conceitua tex-

to como uma “sequência coerente de enunciados” e enfatiza o papel dos elementos coesivos no estabelecimento da coerência textual.

O papel atribuído aos elementos coesivos no estabelecimento do sentido global do texto, porém, foi questionado quando se verificou que os citados elementos não são essenciais para a compreensão do sentido global do texto. Vejam-se os exemplos a seguir:

(02)

(2a)	Não vi o acidente: não posso apontar o culpado.
(2b)	Não vi o acidente: naquela hora, tinha acabado de entrar na / loja.
(2c)	Não vi o acidente, contaram-me que ele não respeitou a preferencial.

Mesmo com a ausência de conectivos; ouvinte/leitor tem a capacidade de construir o significado global da sequência, porque pode estabelecer as relações lógico-argumentativas entre as partes dos enunciados:

2a: relação conclusiva (portanto).

2b: relação explicativa (pois).

2c: relação adversativa (porém).

Em outros textos, verifica-se que a presença de elementos coesivos não basta para assegurar o sentido global ao texto:

(03)

Ivo viu <i>a uva</i> . <i>A uva é verde</i> . <i>A vagem também é verde</i> . Vovó cozinha <i>a vagem</i> .
--

A necessidade de considerar o conhecimento intuitivo do falante na construção do sentido global do enunciado e no estabelecimento das relações entre as sentenças, e o fato de vínculos coesivos não assegurarem unidade ao texto conduzem à construção de outra linha de pesquisa. Nessa nova linha, procurou-se considerar o texto não apenas como uma lista de frases, mas um todo, dotado de unidade própria.

### 3. Gramáticas de texto

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (1999), as gramáticas textuais, pela primeira vez, propuseram o texto como o objeto central da linguística e, assim, procuraram estabelecer um sistema de regras finito e recorrente, partilhado (internalizado) por todos os usuários de uma língua. Esse sistema de regras habilitaria os usuários a identificar se uma

dada sequência de frases constitui (ou não) um texto e se esse texto é bem formado.

Esse conjunto de regras constitui a competência textual de cada usuário e permite aos usuários diferenciar entre um conjunto aleatório de palavras ou frases, ou um texto dotado de sentido pleno. Outras manifestações dessa competência são a capacidade de resumir ou parafrasear um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, produzir outros textos a partir dele, atribuir-lhe um título, diferenciar as partes constitutivas do mesmo e estabelecer as relações entre essas partes.

Michel Charolles (1983) admite que o falante possui três competências básicas:

- a) Competência formativa: permite ao usuário produzir e compreender um número infinito de texto e avaliar, de modo convergente, a boa ou má formação de um texto.
- b) Competência transformativa: refere-se à capacidade de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, ou atribuir-lhe um título, assim como de avaliar a adequação do resultado dessas atividades.
- c) Competência qualificativa: concerne à capacidade de o usuário identificar o tipo ou gênero de um dado tipo, bem como à possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

As gramáticas de texto tiveram o mérito de estabelecer duas noções basilares para a consolidação dos estudos concernentes ao texto/discursão. A primeira é a verificação de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide em unidades menores, igualmente passíveis de classificação. As unidades menores (inclusive os elementos léxicos e gramaticais) devem sempre ser considerados a partir do respectivo papel na estruturação da unidade textual. A segunda noção básica constitui o complemento e a decorrência da primeira noção enunciada: não existe continuidade entre frase e texto, uma vez que se trata de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem.

Apesar dos avanços apontados, cabe reconhecer alguns problemas na formulação das gramáticas textuais. O primeiro é a conceituação do texto como uma unidade formal, dotada de uma estrutura interna e gerada a partir de um sistema finito de regras, internalizado por todos os usuários da língua. Esse sistema finito de regras constituiria a gramática textual de uma língua, semelhante, em sua formulação, à gramática gerativa da sentença, de Chomsky. Ora, fica difícil propor um percurso gerativo para o texto, pelo fato de ele não constituir uma unidade estrutural, origi-



nária de uma estrutura de base e realizada por meio de transformações sucessivas. Outro problema das gramáticas de texto é a separação entre as noções de texto (unidade estrutural, gerada a partir da competência de um usuário idealizado e descontextualizado) e discurso (unidade de uso). Essa separação é injustificada, pois o texto só pode ser compreendido a partir do uso em uma situação real de interação. Foi a partir das considerações anteriores que os estudiosos iniciaram a elaboração de uma *teoria de texto*, que discutisse a constituição, o funcionamento, a produção dos textos em uso numa situação real de interação verbal.

#### **4. Linguística textual**

Como lembra Luiz Antônio Marcuschi (1998), no final da década de setenta, o enfoque deixa de ser a competência textual dos falantes e, assim, passa-se a considerar a noção de *textualidade*, assim estabelecida por Robert Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (1981): “modo múltiplo de conexão ativado sempre que ocorrem eventos comunicativos”. Outras noções relevantes da linguística textual são o *contexto* (genericamente, o conjunto de condições externas à língua, e necessários para a produção, recepção e interpretação de texto) e *interação* (pois o sentido não está no texto, mas surge na interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte).

Essa nova etapa no desenvolvimento da linguística de texto decorre de uma nova concepção de língua (não mais um sistema virtual autônomo, um conjunto de possibilidades, mas um sistema real, uso em determinados contextos comunicativos) e um novo conceito de texto (não mais encarado como um produto pronto e acabado, mas um processo uma unidade em construção). Com isso, fixou-se como objetivo a ser alcançado a análise e explicação da unidade texto em funcionamento e não a apreensão das regras subjacentes a um sistema formal abstrato. A linguística textual, nesse estágio de sua evolução, assume nitidamente uma feição interdisciplinar, dinâmica, funcional e processual, que não considera a língua como entidade autônoma ou formal. (MARCUSCHI, 1998)

##### **4.1. O texto como processo**

A linguística textual parte do pressuposto de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de modo que o agente dispõe de modelos e tipos de operações mentais. No

caso do texto, consideram-se os processos mentais de que resulta o texto, numa abordagem procedimental. De acordo com Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (2004), nessa abordagem “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso”. Essas atividades geram expectativas, de que resulta um projeto nas atividades de compreensão e produção do texto.

A partir da noção de que o texto constitui um processo, Wolfgang Heinemann e Dieter Viehweger (1991) definem quatro grandes sistemas de conhecimento, responsáveis pelo processamento textual:

- a) *Conhecimento linguístico*: corresponde ao conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e a organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos.
- b) *Conhecimento enciclopédico ou de mundo*: compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento do mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo (“O Paraná divide-se em trezentos e noventa e nove municípios”; “Santos é o maior porto da América Latina”) e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência (“Não dá para encostar o dedo no ferro em brasa”).

Ambas as formas de conhecimento são estruturadas em modelos cognitivos. Isso significa que os conceitos são organizados em blocos e formam uma rede de relações, de modo que um dado conceito sempre evoca uma série de entidades. É o caso de *futebol*, ao qual se associam: *clubes, jogadores, uniforme, chuteira, bola, apito, arbitro...* Aliás, graças a essa estruturação, o conhecimento enciclopédico transforma-se em conhecimento procedimental, que fornece instruções para agir em situações particulares e agir em situações específicas.

- a) *Conhecimento interacional*: relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em:
  - Conhecimento ilocucional: referentes aos meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo;
  - Conhecimento comunicacional: ligado ao anterior, relaciona-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados;
  - Conhecimento metacomunicativo: refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação (procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros).

- b) *Conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais:* permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo.

## 4.2. Contexto e interação

O processamento do texto depende não só das características internas do texto, como do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. Todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se admitir que a construção do sentido só ocorre num dado contexto.

Aliás, segundo Dan Sperber e Deidre Wilson (1986, p. 109 e ss.) o contexto cria efeitos que permitem a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se cria uma implicação. Essa implicação só é possível porque existe uma continuidade entre texto e contexto e, além do mais, a cognição é um fenômeno situado, que acontece igualmente dentro da mente e fora dela.

O sentido de um texto e a rede conceitual que a ele subjaz emergem em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essas atividades são sempre situadas e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos indivíduos, e não ocorrem apenas na cabeça deles. Essas ações sempre envolvem mais de um indivíduo, pois são ações conjuntas e coordenadas: o escritor/falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas e o sentido flui do próprio contexto.

Essa nova perspectiva deriva do caráter dialógico da linguagem: o ser humano só se constrói como ator e agente e só define sua identidade em face do outro. O ser humano só o é em face do outro e só define como tal numa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN, 1992). A compreensão da mensagem é, desse modo, uma atividade interativa e contextualizada, pois requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e habilidades e a inserção desses saberes e habilidades no interior de um evento comunicativo.

O sentido de um texto é construído (ou reconstruído) na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não como algo prévio a essa interação. A coerência, por sua vez, deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, e passa a ser vista ao modo como o leitor/ouvinte, a partir dos elementos presentes na superfície textual, interage com o texto e o reconstrói como uma configuração veiculadora de sentidos.

## **5. Conclusão**

Cabe assinalar, em forma de conclusão, que essa nova visão acerca de texto, contexto e interação resulta, inicialmente, de uma contribuição relevante, proporcionada pelos estudiosos das ciências cognitivas: a ausência de barreiras entre exterioridade e interioridade, entre fenômenos mentais e fenômenos físicos e sociais. De acordo com essa nova perspectiva, há uma continuidade entre cognição e cultura, pois esta é apreendida socialmente, mas armazenada individualmente.

Ressalta-se, também, a evolução da noção de contexto. Para a análise transfrástica o contexto era apenas o cotexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes, a um dado enunciado). Já para a gramática de texto contexto é a situação de enunciação, conceito que foi ampliado para abranger, na linguística textual, o entorno sociocultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente em forma de modelos cognitivos. Atualmente, o contexto é representado pelo espaço comum que os sujeitos constroem na própria interação.

# **CORRELAÇÃO ENTRE DESCONTINUIDADE TÓPICA E ALTERNÂNCIA DE TIPOS TEXTUAIS EM PROGRAMAS DE ENTREVISTAS E DEBATES<sup>17</sup>**

## **1. Introdução**

Este trabalho discute a correlação entre a ruptura do tópico em andamento e alternância de tipos textuais. Parte-se da noção corrente de tópico (“aquilo acerca de que se está falando”) e dos tipos textuais definidos por Luiz Carlos Travaglia (1991), quais sejam, a narração, a dissertação, a injunção, a descrição.

O *corpus* do trabalho é constituído por duas edições do programa “Roda Viva” (RV-1: entrevista com a filósofa Marilena Chauí; RV-2: entrevista com o senador Pedro Simon) e duas do “Brasil pensa” (BP-1: debate acerca de mudanças climáticas e o fenômeno “*El Niño*”; BP-2: debate a respeito de segurança global). Os participantes, nos exemplos, são identificados pelo papel previamente estabelecido: M-mediador; E-entrevistado; D-debatedor.

O trabalho compõe-se de duas partes: na primeira, dedicada à fundamentação teórica, são expostas as noções de texto e discurso e são discutidas a tipologia de textos e a formação dos tipos textuais. Na segunda parte, efetua-se a análise dos dados.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. Texto e discurso**

Em sua tese de doutorado, Luiz Carlos Travaglia (1991) propõe uma fundamentação teórica textual-discursiva. Em relação aos estudos textuais, o autor diferencia as *teorias do texto da linguística textual* e uti-

---

<sup>17</sup> Fonte: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/11/07.htm>>

liza a primeira denominação para o conjunto de contribuições das diferentes disciplinas envolvidas na compreensão da coerência, reservando o nome linguística textual para as contribuições específicas da linguística. Esta, conforme nos diz o autor, tem sido entendida como “o estudo dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto”, tendo como tarefas básicas a determinação dos princípios de constituição e fatores responsáveis pela coerência do texto, assim como o levantamento de critérios para a delimitação dos textos. A linguística textual focaliza, portanto, o *texto*, entendido como *unidade linguística concreta*. (TRAVAGLIA, 1991, p. 22)

No plano discursivo, tem-se a *teoria do discurso*, que é a “teoria da determinação histórica dos processos semânticos”, os quais são realizados por meio do *discurso*. Portanto, é o discurso *qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre os interlocutores*, ou seja, a atividade comunicativa e seu processo de enunciação.

Para o autor, entre o *texto* – unidade linguística concreta – e o *discurso* – atividade produtora de efeitos de sentido que sedimenta regularidades – existe uma relação dialética, uma vez que “o discurso se realiza em texto e não há texto sem discurso” (TRAVAGLIA, 1991, p. 21). O componente discursivo determina o linguístico, mas cabe às regularidades formar a condição-base e as possibilidades para a produção do discurso. É nesse sentido que Ingedore Grunfeld Villaça Koch, em seu livro *Argumentação e Linguagem*, diz que “o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações, ou, como diz Émile Benveniste, *a língua assumida como exercício pelo indivíduo*”. (KOCH, 2000, p. 21)

Acerca dessa inter-relação, Bakhtin defende a necessidade de se haver, nos estudos linguísticos, uma concepção clara da natureza do enunciado<sup>18</sup> (em geral e seus tipos particulares), sem a qual o estudo se tornaria formal e abstrato, pois o enunciado situa-se no cruzamento entre a língua e a vida. Em suas palavras “a língua penetra na vida por meio dos enunciados concretos que a realizam, e é também por meio dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Lembre-se que, para Mikhail Mikhailovich Bakhtin, o homem é visto enquanto produtor de textos, ou seja, constrói-se na e pela linguagem, de forma dialógica.

---

<sup>18</sup> Bakhtin define o enunciado como sendo a unidade real da comunicação verbal. Equivale, portanto, ao que estamos chamando de texto.

(BAKHTIN, 1992, p. 282)

Dessa forma, deve-se avaliar o texto como unidade complexa de sentido, no qual se materializam as formações discursivas, possibilitando a existência de tipos de textos, conforme discutiremos a seguir<sup>19</sup>.

## 2.2. Formação de tipos textuais

As ideias e estudos desenvolvidos tanto pelas teorias de texto, quanto pelas teorias de discurso, anteriormente discutidas, levam à concepção de que há formas recorrentes na língua, e os falantes as utilizam na produção verbal. Observou-se anteriormente a existência de uma determinação mútua entre texto e discurso. É justamente esta interdeterminação a condição para a existência de tipos textuais e discursivos.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin explica que a língua é utilizada em todas as esferas da atividade humana para a produção de enunciados. Nestes, encontram-se refletidas – no conteúdo, no estilo e sobretudo na construção composicional – as condições específicas e finalidades de cada esfera, as quais vão elaborando, dessa forma, seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, denominados pelo autor de *gêneros do discurso*.

Nessa concepção, o autor coloca uma distinção essencial entre os *gêneros primários*, ou simples e os *gêneros secundários*, ou complexos. Os primeiros são aqueles constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea e, razão pela qual são marcadas pela relação imediata com a realidade. Em contrapartida, os gêneros secundários perdem essa característica, pois sua constituição é mais complexa, eles absorvem e transmutam os gêneros primários, principalmente por meio da escrita.

O presente estudo, por ser relativo à língua falada, volta-se a um gênero primário, sendo de extrema importância a consideração do processo interacional em que os textos foram produzidos.

Travaglia, talvez devido à finalidade de seu estudo, é mais específico e sistemático no que tange aos tipos de texto. Ao tratar das regularidades antes mencionadas, salienta a *regularidade linguística*, entendendo-a como “uma *crystalização*, uma sedimentação que representa o pro-

---

<sup>19</sup> Em relação à teoria do discurso, por esta não ser a nossa área de pesquisa, nos limitaremos às concepções aqui discutidas e, desse modo, o emprego destes termos fará referência a tais ideias. Caso seja necessário o uso de novas noções, elas serão explicadas no momento.

duto (sócio-histórico) de um processo discursivo caracterizado por sua exposição ao acontecimento da enunciação”. Os *tipos*, para o autor, são exatamente essas *crystalizações*, assim, eles “sobredeterminam o funcionamento discursivo, determinado as marcas linguísticas que estarão presentes no texto” (TRAVAGLIA, 1991, p. 27 e 31). Os tipos são, ao mesmo tempo, modelo e atividade, e, assim, são parte das condições de produção do discurso. O autor acrescenta, a esse respeito, que o ato de dizer é sempre tipificante.

### 2.3. Estabelecimento de tipologias

O ato de dizer é sempre tipificante e o tipo textual, por seu turno, constitui uma atividade estruturante. Nesse sentido, Luiz Carlos Travaglia (1991) afirma ser a tipologia necessária e importante, pois este princípio organizador possibilita a sistematização e, por conseguinte, a análise. Desse modo, a tipologia direciona a análise, devendo, portanto, ser determinada pelo objeto da análise em relação à natureza do texto.

De acordo com essa perspectiva, os critérios utilizados para o estabelecimento de tipologias revelam não somente a concepção de linguagem e de discurso, como também o tipo de texto considerado. Mário Vilela e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2000, p. 539-540) lembram a impossibilidade de haver tipologias construídas por meio de critérios simultaneamente homogêneos e exaustivos, observando a existência de três linhas gerais nas tipologias de texto:

- as que levam em consideração as características textuais internas do texto;
- as que consideram os traços textuais exteriores ao texto;
- as que combinam os traços internos e os traços externos.

Essa pesquisa filia-se à terceira linha, conforme é possível verificar por meio de orientação teórica adotada até o momento.

Resta ainda um outro ponto a ser observado: o fato de a classificação dos textos se dar em termos de dominância ou predomínio de certo tipo de texto sobre os demais tipos presentes no texto, motivo pelo qual o senso comum afirma que não existem textos “puros”. Cabe lembrar, a esse respeito, a opinião de Luiz Carlos Travaglia, que propõe serem puros os tipos de discurso, enquanto os textos raramente são puros em termos de tipos. O citado autor explica que isto acontece pelo fato dos textos “se



organizarem quase sempre a partir do cruzamento, da articulação de vários discursos (vale dizer, de vários tipos de discurso)”. (TRAVAGLIA, 1991, p. 43)

## 2.4. Tipologia de textos

Neste estudo, são definidos como tipos de textos as diferentes formas de apreender a realidade e apresentar diferentes componentes da mesma.

Conforme foi explicitado, a tipologia adotada nesta pesquisa foi sugerida pelos estudos de Luiz Carlos Travaglia (*op. cit.*), sendo os tipos textuais propostos pelo autor definidos em termos de composição. São eles:

(a) Narração: exposição de fatos e acontecimentos.

(1)	D:	nós temos sentido... estamos verificando... que os... Estados... Unidos... já se impuseram como poder único... hegemônico... e não... não hesitaram... em intervir quando: sentiram-se... ameaçados... os falcões... piam... alto (BP-2)
-----	----	--

(b) Descrição: exposição das características de seres e objetos.

(2)	(O entrevistado fala dos acontecimentos de agosto de 1961, em Porto Alegre.)
	E: o palácio... permanecem protegido... as forças... ocupavam... posições estratégicas... os morros foram ocupados... mas... ainda assim... havia o perigo... do ataque aéreo (RV-2)

(c) Dissertação: discussão de conceitos ou defesa de pontos de vista.

(3)	E:	as reformas políticas... nas reformas... não existem soluções mágicas... é preciso encontrar a:: melhor proposta... sem esquecer as:: tradições... mas não há... modelos prontos (RV-2)
-----	----	---

(d) Injunção: pedido ou solicitação, formulados implícita ou explicitamente.

(4)	M:	general... o senhor poderia retomar ... o tema... da posição estratégica do Brasil (BP-2)
-----	----	---

Foi dito, anteriormente, que os tipos são definidos como uma forma de apreender e apresentar a realidade. À medida que isso acontece, vão sendo estabelecidas relações, assim, Luiz Carlos Travaglia discrimina as relações dos tipos propostos como modo de enunciação, o objetivo da enunciação e a visão que se faz do interlocutor.

Com referência à caracterização desses tipos de textos, o autor

acrescenta ainda que a *narração* e a *injunção* são essencialmente *discursos do fazer (ações) e do conhecer (fatos, fenômenos)*, enquanto que a *descrição* e a *dissertação* são essencialmente discursos *do ser e estar e discursos do ser*, respectivamente, embora possam conter ações, fatos ou fenômenos (que não os caracterizam).

	<b>Modo de enunciação (dado pela perspectiva em que se coloca o locutor)</b>	<b>Objetivo da enunciação</b>	<b>Como o interlocutor é instaurado</b>
<b>Narração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enunciador na perspectiva do tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contar, dizer os fatos, os acontecimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o assistente, o espectador não participante.</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterizar, dizer como é.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• um “voyeur” do espetáculo.</li> </ul>
<b>Dissertação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se tempo e espaço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir, explicar, avaliar, conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para saber, associando-se à análise e à síntese de representações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser pensante, que raciocina.</li> </ul>
<b>Injunção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enunciado na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diz-se a ação requerida, desejada;</li> <li>• diz-se o que e/ou como fazer;</li> <li>• incita-se à realização de uma situação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aquele que realiza aquilo que se requer que se determina, que se deseja.</li> </ul>

**Tabela I – Tipologia textual**

## 2.5. Transições tipológicas

A definição de *transição* é apresentada a partir das colocações de Heinrich (1991, p. 325). Nessa obra, o autor conceitua a transição como a passagem de um “signo” de um subsistema da língua a outro “signo” do mesmo subsistema, havendo uma tendência para que as transições sejam homogêneas, ou seja, para que a passagem aconteça de um signo para outro da mesma natureza. Para a constituição do texto e, por conseguinte, para a produção e apreensão do mesmo, este fenômeno é significativo em dois pontos: quanto à *textualidade* e, ligado a este aspecto, quanto à caracterização em *tipos textuais*. O primeiro aspecto advém das transições (homogêneas) vistas em seu *conjunto*, enquanto que o segundo se dá pela *proeminência* das mesmas. Nesse sentido, Luiz Carlos Travaglia afirma

ser a *continuidade* um fator de coesão e coerência tanto no plano semântico – continuidade de sentido – quanto no plano gramatical. (TRAVAGLIA, 1996: 453)

Cabe elucidar que a mencionada afirmação de Luiz Carlos Travaglia tem como base a verificação de fatos de continuidade de tipos de verbos e situações e categorias verbais, caracterizando. Foi a partir desta observação que, nesse último trabalho, o autor levantou a hipótese de que há, nos textos falados, uma continuidade tipológica em termos de tipos textuais de composição, sendo este último estudo o estímulo da presente pesquisa.

### 3. *Análise dos dados*

#### 3.1. *Tipos textuais no corpus*

Como este trabalho discute a relação entre o conteúdo ou assunto e os tipos textuais, cabe verificar, inicialmente, que os quatro programas que constituem o *corpus* deste trabalho incluem-se no tipo dissertativo e opinativo: no “Roda Viva”, os entrevistados são instados a manifestar opiniões e juízos acerca de temas polêmicos, introduzidos pelos demais participantes, ao passo que no “Brasil pensa” os temas são controversos e, por si sós, já despertam opiniões contraditórias. Por isso mesmo, considerar-se-á, neste trabalho, apenas os casos em que ocorre a transição do tipo dissertativo (ou, mais raramente, do injuntivo) para os tipos descritivo e narrativo.

Existe, pois, uma vinculação entre assunto e tipo textual e, na fundamentação teórica deste texto, já foram apresentadas duas teorias para a explicação desse fenômeno: as teorias do texto e as teorias do discurso. As primeiras explicam a organização dos conhecimentos na memória, em blocos, enquanto as segundas procuram examinar o processo de cristalização das formas. Cabe lembrar, a esse respeito, que os modelos cognitivos globais têm, entre outras funções, aquela de representar cognitivamente a estrutura dos diferentes textos, por meio das informações agrupadas nos mesmos, e eles os responsáveis, portanto, pelas orientações textuais nas quais o falante se baseia para expressar suas ideias. A construção textual do tipo entrevista, nesta perspectiva, seria um desses modelos, caracterizada pela estrutura pergunta-resposta, distribuídas para um entrevistador e um entrevistado, respectivamente. De fato, esta estrutura foi mantida na maior parte dos dados analisados.

### 3.2. Modalidades de transições tipológicas

Na sequência do trabalho, serão apresentadas as modalidades de transições tipológicas e as causas dessas transições.

Nos quatro programas que constituem o *corpus* deste trabalho, o tipo textual predominante é o dissertativo. Por isso mesmo, a maior parte dos casos de transição tipológica associada à mudança corresponde à passagem de um segmento dissertativo para um trecho descritivo ou narrativo:

(5)	E:	o ensino de Filosofia... no ciclo... colegial... não... não deve visar apenas... o conhecimento de... obras de autores... mas... deve estar voltado... para... deve levar o aluno a refletir sobre o mundo... em que vive... sobre... suas relações... sobre si mesmo... num colégio... vários alunos... me falaram que... que estavam lendo melhor... jornal... estavam... compreendendo os assuntos... passaram a ter interesse... pela... informação (RV-1)
-----	----	--

(6)	D1:	(...) o poder dos Estados Unidos... não é só militar... é também... político e econômico...
	D1:	mas o que sustenta... assegura... os outros poderes... são as forças militares... são os porta-aviões são os <i>marines</i> ... é uma força de intervenção... admirável... equipada com os mais... com o que há de mais... moderno (BP-2)

Nos dois exemplos anteriores, existe uma mudança de subtópico (exemplo 5, dos objetivos do ensino de filosofia, para a alusão a um caso particular; exemplo 6, do poder global dos Estados Unidos para o poder militar) vem acompanhada da mudança de tipo textual, ou seja, passa-se de dissertação para, respectivamente, narração e descrição. Essa mudança não é aleatória, pois está ligada à necessidade de contextualizar os dados pela alusão a casos concretos e particulares. Com essa referência, o falante procura demonstrar que está participando ativamente da discussão e, ademais, está engajado no desenvolvimento do tema proposto.

No exemplo a seguir, ocorre a transição entre injunção e descrição, pois o informante julga oportuno retomar um assunto que, no seu entendimento, ainda está pendente, e necessita de esclarecimentos adicionais:

(7)	D:	senador... o senhor participou do plano... das discussões sobre o plano real ... o senhor poderia explicar... como foi ... a transição... como: se planejou... a mudança?
	E:	eu preciso antes voltar... ao episódio do ministro R... e R... é uma pessoa boa... e pura... é um homem... de GRANde espiritualidade

		de... e ele teve a coragem de... de confessar... “como pude ser tão... tão vaidoso” (...) (RV-2)
--	--	--

Neste exemplo, ocorre o fenômeno da despreferência, caracterizado pela quebra das expectativas em relação ao que foi solicitado.

A tabela a seguir mostra o número de ocorrências de transições tipológicas associadas a mudanças de tópico:

	D/N-D	I/N-D	Nº de SbTs
<b>RV-1</b>	05	01	38
<b>RV-2</b>	06	01	36
<b>BP-1</b>	03	-	19
<b>BP-2</b>	02	02	17

**Tabela II – Transições tipológicas e mudanças de tópico.**

Verifica-se que o número de ocorrências é baixo, uma vez que os inquéritos são do tipo dissertativo. Ademais, cabe acrescentar que os trechos narrativos e descritivos correspondem a esclarecimentos adicionais, inseridos com a finalidade de contextualizar informações ou prestar esclarecimentos adicionais.

### **3.3. Causas das transições tipológicas**

As causas mais frequentes de transições tipológicas associadas a mudanças de tópico são representadas por um pedido ou solicitação explícita de um participante, pela introdução de novo tópico ou retomada de tópico anterior, ou, ainda, pela necessidade de o documentador explicitar ou contextualizar as próprias palavras. Essas causas correspondem a 86% das ocorrências e seu predomínio deve-se ao fato de serem elas as razões que mais de perto se associam ao desenvolvimento tópico.

#### *3.3.1. Pedido ou solicitação explícita*

Além disso, o predomínio dessas três causas decorre do dinamismo dos programas: em princípio, caberia ao mediador introduzir os temas e dirigir a interação, ao passo que o entrevistado e os debatedores deveriam desenvolver os temas. Ocorre, porém, que a interação é cruzada, ou seja, os debatedores (e, por vezes, também o próprio entrevistado) formulam perguntas entre si e, ademais, o próprio mediador assume o papel de debatedor. Em suma, o predomínio das causas mencionadas decorre do dinamismo da interação falada e do fato de programas estarem

fortemente centrados no desenvolvimento de um tópico pré-determinado.

Cada uma das causas será explicitada a seguir:

(8)	E:	(...) então... foi no... no Colégio... Presidente Roosevelt... que eu passei a me interessar por... por Filosofia... tive... bons professores ... de Filosofia... e Literatura... que ensinavam a pensar... que encaminhava, o aluno para reflexão... e, não... não reduziavam essas duas matérias... a Filosofia... e a Literatura... a uma lista... de autores e de li/ de obras...
	D:	era um colégio público?
	E:	era colégio público... estadual...
	D:	e como era o ensino público... nessa época?...
	E:	era um ensino... de qualidade... boas:::... boas instalações... bons professores ... os alunos selecionados... por um exame... de admisão... mas... eram poucas escolas... geralmente... nos:: bairros:: mais próximos... do Centro... (RV-1)

A entrevistada estava relatando como havia se manifestado o seu interesse pela filosofia, quando um dos entrevistadores solicita a ela que caracterize o ensino público da época. Ao fazê-lo, a entrevistada dá início a um fragmento digressivo, com o qual ela procura enfatizar as boas qualidades das escolas públicas da época, e a necessidade de resgatar a qualidade dessas escolas. Há, pois, uma alternância de tipo textual associada à mudança de tópico, e ela flui do próprio dinamismo do texto falado.

No exemplo a seguir, verifica-se a sobreposição de duas causas, a solicitação de um participante e a alusão a um trecho anterior:

(9)	E:	(...) no caso do Collor... no afastamento ... <i>impeachment</i> ... ficou clara a capacidade de mobilização do povo... dos caras-pintadas... como já tinha... tinha sido:: vista:::... no caso das <i>Diretas-já</i> ... por isso ... nenhum governo... pode governar sem o povo...
	D:	Senador... o senhor disse que o Rio Grande foi o estado... mais atingido pelos militares... o senhor poderia... explicar ... como assim?
	E:	o que aconteceu... no resto do Brasil ... no Rio Grande... deve ser multiplicado ... por dez... foi o estado... em que a Assembleia ficou mais tempo... fechada ... foi... foi... o estado... em que a oposição era:::... mais forte... então cassaram:::... foram cassados deputados ... para ARENA... poder... ganhar... proibiram os candidatos... de um partido ... de votar no outro... deputa:::dos...
	D:	[senador...
	E:	da ARENA não puderam votar... no MDB... houve muitos prefeitos... cassados ... perseguidos (...) (RV-2)

A alternância entre um texto dissertativo e um narrativo ocorre devido à solicitação do debatedor, que remete a um trecho anterior da entrevista.

### Introdução de novo tópico ou retomada de tópico anterior

(10)	M:	(...) vamos comentar os fenômenos climáticos e como eles afetam o nosso país...
	D:	vou retomar o El Niño... porque é preciso caracterizar bem o fenômeno
	D:	o El Niño é um fenômeno natural... eu vou tentar em breves palavras dizer o que que é o El Niño... o El Niño existe há milhares de anos... ou muito... ou muito mais (...) o El Niño (você) pode interpretar... de uma maneira muito simples pensando... que nós temos uma eNORme... gigantesca piscina... e que a água é quente de um lado da piscina ... que é o lado... da Indonésia da Austrália no Oceano Pacífico... e... (o) lado de cá da América do Sul do Peru do Equador a água fria... e o que mantém essa separação das águas... quentes das águas frias... é um vento muito forte... os ventos alísios... que sopram... da América do Sul pra Austrália... se num dado momento alguém desliga esse ventilador... as águas quentes... vão refluir... e chegar até a América do Sul... em linhas gerais. É isso que (é) o El Niño (...) (BP-1)

O texto injuntivo produzido pelo mediador, que constitui uma solicitação implícita, é seguido por texto descritivo, no qual um dos debatedores caracteriza o *El Niño*. Não há uma solicitação explícita e a retomada do tópico anterior serve para demonstrar que o debatedor conhece o assunto e participa ativamente da construção do tópico.

### 3.3.2. Necessidade de contextualização

Em certas passagens, verifica-se que o falante sente a necessidade de explicitar ou contextualizar os assuntos tratados e o faz com um breve relato ou uma descrição.

(11)	(Os participantes discutem o poder global dos Estados Unidos.)	
	D:	nós estamos discutindo... o::... o poderio dos Estados Unidos... em duas... duas áreas... econômico... político... mas não podemos esquecer que... que essas áreas... são sustentadas ... por um forte esquema... militar... vol/dirigido para a intervenção... em áreas nas quais os americanos se sintam... ameaçados ... foi essa força... que levou os Estados Unidos... a intervirem no Iraque... no Oriente Médio... na América Central... desde o início... do século XX... uma das marcas ... da poli/política externa americana... tem sido a intervenção em áreas... supostamente... estratégicas... vitais... para os interesses dos... Estados... Unidos... (BP-2)

Os debatedores discutiam as formas do poderio americano, quando um dos participantes lembra uma das facetas desse poderio que ainda não fora mencionada, o poderio militar. Como forma de justificar o que havia dito, ele faz um breve relato das invasões americanas em alguns países. Com esse procedimento, o debatedor indica que está participando ativamente da discussão do assunto e, ademais, procura interagir com os demais participantes e os ouvintes.



# LÍNGUA FALADA: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO<sup>20</sup>

## 1. Preliminares

Este texto apresenta e discute os processos de construção da língua falada, a partir da proposta de Ataliba Teixeira de Castilho (2000), que menciona três processos dessa modalidade de exteriorização linguística:

- a. *Construção por ativação*: processo central de construção da língua falada (e também da escrita). Nesse item se tratará do tópico (ou assunto) e suas propriedades, da construção do enunciado (unidades discursivas) e dos marcadores conversacionais.
- b. *Construção por desativação*: característica da fala, representa uma volta ao já-dito, por meio da retomada (ou reformulação) de porções do tópico ou do enunciador.
- c. *Construção por desativação*: é representada pelos truncamentos de palavras ou frases e pela ruptura total ou parcial do tópico em andamento.

A exposição baseia-se nos fragmentos a seguir, ambos extraídos do inquérito 360 (D2 – diálogos entre dois informantes), pertencente aos arquivos do Projeto NURC/SP, e publicado em Ataliba Teixeira de Castilho & Dino Fioravante Preti (1987):

(1)		
1	Loc1	... (uma) de no::ve... e a outra de seis...
	Doc.	a senhora... procurou dar espaço de tempo entre um e Outro...
	Loc2	aconteceram ou foram [
5	Doc.	acontece/...
	Loc2	programados
	Doc.	(isso)... faz favor (. . .) [

<sup>20</sup> Fonte <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/2/07.htm>>

	Loc1	a p/ a p/ é... a programação... havia sido planejada... mas não deu certo... ((risos))
10	Loc2	filhos da pílula não? ((risos))
	Loc1	não... ((risos))
	Loc2	nem da tabela? ((risos))
	Loc1	não justamente porque a tabela não:: não deu certo é que:: ((risos)) vieram ao acaso
15	Loc2	ahn ahn
	Loc1	e::nós havíamos programado NOve ou dez filhos... não é? [
	Loc2	(nossa que chique) [
	Loc1	então...
20	Loc2	a sua família é grande?
	Loc1	nós somos::seis filhos
	Loc2	e a do marido? [
	Loc1	e a do marido... eram doze agora são onze...
	Loc2	ahn ahn [
25	Loc1	quer dizer somos de famílias GRANdes e::... então ach/ acho que::... dado esse fator nos acostumamos a::muita gente
	Loc2	ahn ahn
	Loc1	e::
30	Loc2	e daí o entusiasmo para NOve filhos...
	Loc1	exatamente nove ou dez... [
	Loc2	(...)
	Loc1	é e::mas... depois diante das dificuldades de conseguir quem me ajudasse... nó::s paramos no sexto filho...
35	Loc2	ahn ahn
	Loc1	não é?... e... estamos muito contentes e...
	Loc2	e dão muito trabalho tem esses esses problemas de juventude esses negócios (. . . ) (não está muito não idade né?) [
40	Loc1	não por enquanto não porque... estão entrando na as mais velhas estão entrando agora na adolescência e... [
	Loc2	(...)
45	Loc1	mas são muito acomodadas... ainda não começaram assim... aquela fase... chamada de... mais difícil de crítica [
	Loc2	(chamada mais difícil)
	Loc1	né?
	Loc2	ahn ahn

	Loc1	ainda não... felizmente (ainda não) começaram
50	Loc2	(...)
	Loc1	agora... eu acho que:::... eu... espero não::ter problema com elas porque... nós mantemos assim um diálogo bem aberto sabe?
	Loc2	uhn uhn
55	Loc1	com as crianças... então... esperamos que não::haja maiores problemas
	Loc2	ahn ahn
	Loc1	com o avançar dos anos... enfim... o futuro 
	Loc2	(...)
60	Loc1	pertence...
	Loc2	ah
	Loc1	a Deus e não... a nós 
65 70	Loc2	(...) realmente deve ser uma delícia ter uma família gran/bem grande com bastante gente... eu sou filha única... ah tenho um irmão de treze anos... mas gostaria deMAIS de ter tido... mais irmãos... porque quando:::... com meu irmão eu já::já tinha curso universitário já já tinha saído da faculdade quer dizer então não tem quase que vantagem nenhuma não é?... eu queria então uma família grande tínhamos pensa::do... numa família maior mas depois do segundo... já deve estar todo mundo tão desesperado que nós ((risos)) estamos pensando... 
	Loc1	(...)
75 80	Loc2	é (pensamos) seriamente em parar... depois disso ainda ti/tive problemas de... saúde problemas de tireoide não sei quê::então o médico está aconselhando a não ter mais... então nós estamos pensando... estamos pensando não ofic/oficialmente não está encerrado... mas de fato está porque:::... o endocrinologista proibiu terminantemente que eu tenha mais filhos... 
	Loc1	(...)
85	Loc2	inclusive... se eu tiver... ele disse que vai ser necessário... um aborto... então estamos naquele negócio eh... como fazer:::... se faço operação:::so o marido fa::z mas ele acha que:::... de jeito nenhum:: ((risos))
	Loc1	precisa convencê-lo não é? 
90 95	Loc2	é precisa realmente estar convencido disso e ele é uma coisa que não vai ser fácil convencer então desistimos... eu pelo menos desisti não se toca mais no assunto... mas realmente então está encerrado mas gostaríamos demais de mais filhos... embora eu fique quase biruta... ((risos)) porque é MUITO a gente vive de

		motorista o dia inTEIRO mas o dia inTEIRO... uma corrida BÁRbara e leva na escola (. . .) e vai buscar... os dois estão na escola de manhã – porque eu trabalho de manhã –... então eu os levo para a escola... e vou trabalhar... depois saio na hora de buscá-los... aí depois tem natação segunda quarta e sexta... os dois... das duas
		(Inquérito NURC/SP, 360, I. 1-99)
(2)		
	<i>Doc.</i>	e quando vocês quiseram... escolher uma carreira... que as levou escolher a carreira?
1515	Loc2	a minha eu acho... eu não tenho certeza para julgar mas eu acho que fui incutida... meu pai... foi o um::... era militar::; mas a vocação dele era ter sido... advogado então ele vivia dizendo isso... e eu tenho a impressão eu não posso dizer porque é difícil... para a gente dizer porque de jeito nenhum ele falou “você vai fazer isso”... nunca... mas eu acho que ele falava tanto tanto tanto e eu o admirava muito... eu tenho a impressão que foi... por causa disto embora minha meta fosse Itamarati eu sempre...
	<i>Doc.</i>	Diplomacia
1525	Loc2	pensei em fazer Diplomacia sempre sempre sempre... mas:::... depois... por uma série de circunstâncias ... não foi possível... mas:::então a a minha meta teria sido diplomacia... mas eu acho que Direito particularmente foi incutido por ele... principalmente foi porque ele dizia que depois eu teria condições eu não... quer dizer a pessoa teria ele sempre::
1530		
	Loc1	(você) (...) [
	Loc2	era sempre impessoal... o negócio né? [
	Loc1	uhn
1535	Loc2	a pessoa teria condições... porque naquele altura... a escolha era sempre... ah Direito Engenharia Medicina...
	Loc1	exatamente [
	Loc2	só era uma das três não existia::toda essa gama que existe agora... não é?
	Loc1	tanta abertura [
1540	Loc2	(era uma)
	Loc1	né? [
	Loc2	Era uma das três então ele diz/ ele achava que essa a que Teria mais possibilida::de de di/ de diversificação Depois... e quando as outras eram mais específicas... né?
1545	Loc1	certo

	Loc2	um médico era só médico o engenheiro era só engenheiro ... pelo menos naquela altura... e então::eu acho que fui inculpada por ele... e::e e não e não fiz o resto por minha causa... aí foi...
1550	Loc1	foram circunstâncias que não favoreceram...
1555	Loc2	foi circunstâncias que não favoreceram que eu não::... não consegui no Itamarati... ( . . ) não não consegui não... nem cheguei a tentar... acrescido do fato que que aí depois soube que para mulher era muito difícil que eles quase não admitiam era difícilimo et cetera et cetera... e aí faltou ânimo para tentar para valer... eu acho que aí se eu tivesse tentado teria conseguido mas realmente faltou ânimo faltou interesse... ((risos)) os interesses começaram... a se:: [
	Loc1	( . . )
1560	Loc2	diversificar também né? e a gente acaba desistindo e a gente acaba desistindo... e você por que que você fez?
1565	Loc1	porque... eu fiz o curso normal... porque eu havia perdido o meu pai fazia::ah no no primeiro colegial... e::eu precisava... ter uma ah optar por uma carreira pro/-- meu relógio está atrapalhando a nossa --... por uma carreira profissionalizante... eu achei que as coisas dali para frente seriam mais difíceis eu comecei o colegial... pensando... em Medicina... e pensando em contar com o meu pai... para... o custeio do estudo mas desde o momento em que eu... o perdi eu:: preferi uma carreira profissionalizante... um colegial profissionalizante para que eu tivesse chance de já trabalhar assim... que formar não é? e:: daí me empolguei pelo magistério lectionei algum tempo... e::ao terminar o normal eu logo optei pela Pedagogia que era um curso assim que dá uma cultura... geral BOa não é?... ah o nosso curso foi... bem dado e tudo mais e eu gostei... e não fiz outra:: outras especializações dentro outras especializações não... outra:::não segui outras carreiras ah::... que o curso de Pedagogia daria possibilidade como o caso da Orientação Educacional... que:: no quarto ano eu poderia ter feito... e a Psicologia Clínica que::eu poderia ter feito no quarto ano como opção... entre a licenciatura... ou ou a licenciatura em Pedagogia ou a Psicologia Clínica sem vestibular naquele tempo era... possível... e::eu não fiz por falta de tempo porque eu me casei no::tercei/ no no terceiro ano... de faculdade e daí logo vieram as gêmeas e eu não::... não fiz... a Orientação no quarto ano porque a carga horária era muito grande... sabe? então eu... preferi terminar a Pedagogia e fiz a licenciatura... mas é e como::... ah:: formado em Pedagogia eu não falo como pedagoga porque::eu não::me considero... como formada em Pedagogia... eu não usei o meu diploma porque eu não
1570		
1575		
1580		
1585		
1590		
1595		

		lecionei no secundário sabe?... então daí o motivo de eu ter escolhido Pedagogia... e gosto muito... da:: psicologia da criança... do adolescente a psicologia em geral me cativa sabe?... então... aí está o motivo pelo qual... eu escolhi esse curso 
1600	<i>Doc</i>	a senhora está com horário?
(Inquérito NURC/SP, 360, l. 1511-1600)		

## 2. *Construção por ativação*

### 2.1. **Tópico discursivo**

O tópico discursivo define-se genericamente como “aquilo acerca de que se está falando” (BROWN & YULE, 1983). Embora possa parecer óbvio, toda conversa tem um assunto e as pessoas só interagem porque têm algo a dizer às outras, nem que sejam futilidades ou frases proferidas para preencher o silêncio.

Na conversação, o tópico é construído cooperativamente: o falante e o ouvinte participam igualmente da construção dele, por meio de ações específicas (os processos de construção do tópico). Nesse sentido, a conversação define-se como uma interação centrada: os interlocutores centram-se no desenvolvimento de um tópico, que pode ser definido previamente ou introduzido no decorrer da conversação.

A centração ou focalização é, justamente, a primeira propriedade do tópico: os falantes falam acerca de algo que lhes é mutuamente acessível e, para tanto, utilizam referentes explícitos ou inferíveis. A centração norteia o tópico, de modo que à introdução de um novo tópico corresponde uma nova centração.

O tópico possui outra propriedade relevante, a organicidade, define-se como a relação entre tópicos sucessivos ligados a um tópico mais abrangente ou supertópico (plano horizontal) e entre os tópicos mais particulares ou localizados (subtópicos) com tópicos mais amplos (plano vertical).

O primeiro segmento apresentado tem por supertema “Família” e apresenta as seguintes porções tópicas:

Tópico 1:	“Tamanho da família”.
Subtópico 1:	“Planejamento familiar de Loc1”. (l. 2 a 19) (segmento 1).
Subtópico 2:	“Planejamento familiar de Loc2”.

	(l. 75 a 92) (segmento 5).
Tópico 2:	“Tamanho da família de origem”.
Subtópico 3:	“Tamanho da família de Loc1”. (l. 20 a 36) (segmento 2)
Subtópico 4:	“Tamanho da família de Loc2”. (l. 63 a 75) (segmento 4)
Tópico 3:	“Papel da mulher casada”. (l. 37 a 62)
Subtópico 5:	“Trabalho com os filhos”. (segmento 3).

Devido ao dinamismo da fala, verifica-se que não há linearidade na sequência dos subtópicos: o mesmo tópico pode corresponder a segmentos que não são contíguos ou justapostos. No entanto, não há ruptura, uma vez que os diversos subtópicos relacionam-se com o tópico genérico do trecho analisado. A relação com o tópico genérico, aliás, caracteriza a construção do tópico como um evento cooperativo.

No segundo fragmento, o supertópico é “profissão”, e nele se ressaltará apenas o segmento “Preocupação com o horário” (l. 1565), o qual constitui uma digressão, pois não se relaciona com o tópico em andamento.

## 2.2. Unidade discursiva

As unidades da língua escrita, as frases e os parágrafos, não se aplicam à língua falada, pelos motivos expostos a seguir. Inicialmente na língua falada não existem limites nítidos e precisos entre os enunciados (ou frases), pois estes nem sempre se estruturam segundo os esquemas sintáticos canônicos que caracterizam a língua escrita padrão. Além disso, há que se considerar, na definição das unidades da fala, a presença dos fenômenos característicos da elocução formal espontânea (pausas, truncamentos, alongamentos). Finalmente, não existe, na fala, a disposição visual característica escrita, na qual os parágrafos são geralmente indicados por um adentramento (alínea) e as frases têm o início assinalado por letra maiúscula e o término mais frequentemente por ponto final.

Com a finalidade de superar esse problema, Ataliba Teixeira de Castilho (1989: 253) propõe o conceito de unidade discursiva, assim entendida o “segmento de texto caracterizado (i) semanticamente, por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento de um subtema, e

(ii) formalmente, por se compor de um núcleo e duas margens, sendo facultativa a representação”.

Cabe esclarecer que o termo unidade discursiva não deve ser tomado no sentido das estruturas canônicas, que seguem padrões previsíveis e definidos. Ao contrário, a unidade discursiva é problemática, considerando não apenas a falta dos referidos padrões, como também a ausência de limites precisos entre as suas partes.

A unidade discursiva é formada por três partes: o núcleo, elemento essencial e obrigatório, contém o conteúdo proposicional (informação); a margem direita que “aponta” o núcleo; a margem esquerda, voltada para o falante. As margens são facultativas e podem estar inseridas no núcleo.

Na sequência da exposição, são apresentados alguns exemplos de unidades discursivas, divididas em partes. As orações que compõem o núcleo são enumeradas e, bem assim, as margens figuram no ponto em que aparecem.

(3)	ME	N	ME
I	não justamente porque	1. a tabela não::não deu certo 2. é que::viveram ao acaso (l. 13-14)	Ø
II	e::	1. nós havíamos programado NOve ou dez filhos (l. 16-17)	não é?
III	ahn mas	1. realmente deve ser uma delícia ter uma família gran/ bem grande com bastante gente... 2. eu sou filha única... 3. tenho um irmão de treze anos... 4. gostaria deMAIS de ter tido... mais irmãos... (l. 63-66)	
IV	porque  quer dizer então	1. quando::... com meu irmão eu já::já tinha curso universitário 2. já já tinha saído da faculdade 3. não tem vantagem quase nenhuma (l. 66-69)	não é?
V	eu acho  mas eu acho que que mas	1. a minha... eu não tenho certeza para julgar 2. foi incutida 3. meu pai... foi o um::... era militar:: 4. a vocação dele era ter sido advogado (l. 1513-1515)	

Na sequência da exposição, serão caracterizadas as três partes que constituem a unidade discursiva.



### 2.2.1. Núcleo (N)

O núcleo contém o conteúdo informacional e é formado por uma frase (nominal ou verbal) ou por uma série delas. A complexidade do núcleo varia muito, pois ele pode ser formado por uma única frase nominal ou por um período razoavelmente bem estruturado. Essa complexidade depende do caráter mais ou menos planejado do texto, do nível de formalidade e das características do próprio falante. No caso dos exemplos citados, a estruturação do enunciado aproxima-se da interação canônica, já que se trata de informantes cultos.

### 2.2.2. Margem esquerda (ME)

A margem esquerda tem por função introduzir ou preparar a unidade discursiva e, assim, volta-se para a elaboração do conteúdo proposicional. Essa função principal desdobra-se em várias subfunções, das quais algumas são mencionadas a seguir:

#### 2.2.2.1. Afirmação ou negação:

(4)	Loc2	<i>realmente</i> (l. 63-64)	deve ser uma delícia ter uma família gran/ bem grande com bastante gente (...)
(5)	Loc1	<i>não por enquanto não não porque...</i> (l. 40-41)	estão entrando agora na as mais velhas estão entrando agora na adolescência e...

#### 2.2.2.2. Coesão ou continuidade tópica:

(6)	Loc2	<i>depois disso</i>  <i>então</i> (l. 75-79)	ainda ti/ tive problemas de... saúde problemas de tireoide o médico está aconselhando a não ter mais (...)	não sei que...
-----	------	---	--	----------------

Um subtipo de margens esquerdas de valor coesivo são as que introduzem um novo subtópico.

#### 2.2.2.3. Manifestação de opinião

(7)	Loc1	<i>e dão muito trabalho tem esses esses problemas de juventude esses negócios</i> (l. 37-38)
-----	------	---

O marcador coesivo *e* introduz o subtópico “trabalho com os filhos”.

(8)	<i>eu acho eu não tenho certeza para julgar mas eu acho que mas (l. 1513-1515)</i>	a minha... fui incutida... meu pai... foi o um::... era militar:: a vocação dele era ter sido... advogado
-----	--	---

#### 2.2.2.4. Planejamento

O falante busca ganhar tempo para preparar o que vai ser dito:

(9)	<i>é e;;mas... (l. 33-34)</i>	depois diante das dificuldades de conseguir quem me ajudasse... nós::s paramos no sexto filho...
-----	-----------------------------------	--

#### 2.2.3. Margem direita (MD)

A margem direita, menos frequente que a margem esquerda, volta-se para o ouvinte e é representada por:

##### 2.2.3.1. Marcadores de busca de aprovação discursiva

São certas expressões convencionalizadas, empregadas para encerrar a unidade discursiva, ou mesmo o turno de fala (*né?*, *certo?*, *não é?*, *entende?*). Esses marcadores são sempre proferidos com entoação interrogativa:

(10)	Loc1	precisa convencê-lo (l. 87)	<i>não é?</i>
(11)	Loc1 <i>e</i>	gosto muito... da:: psicologia da criança... do adolescente em geral a psicologia me cativa (l. 1596-1598)	<i>sabe?</i>

##### 2.2.3.2. Marcadores prosódicos

São representados pela entoação ascendente (interrogativa) ou descendente declarativa. Em ambos os casos pode haver pausas, indicadas por reticências:

(12)	<i>Doc. e</i> (l. 1516-1517)	cuida vocês quiseram... escolher uma carreira... o que os levou escolher a carreira?	
(13)	então (l. 1594-1594)	daí o motivo de eu ter escolhido pedagogia	...

### 2.2.3.3. Pós-pensamentos (*Afterthoughts*)

Trata-se de um segmento produzido após um ponto de possível encerramento da unidade discursiva e representa um acréscimo ou uma observação paralela que o falante julga importante inserir na conversação:

(...)	(A informante está a explicar os motivos pelos quais desistem da carreira diplomática.)		
Loc2	eu acho que  mas (l. 1555-1560)	(...) e aí faltou ânimo para tentar para valer aí se eu tivesse tentado teria conseguida realmente faltou ânimo faltou interesse	...  ... ((risos)) <i>os interesses começam a se::diversificar também né?</i>

### 3. Construção por reativação: a paráfrase

Catherine Fuchs (1982, p. 49 e 50) define paráfrase como “a transformação progressiva do ‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente). Para redizer a ‘mesma’ coisa acaba-se por dizer ‘outra’ coisa no termo de um processo contínuo de deformações negligenciáveis, imperceptíveis”. Robert Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (1981, p. 58) definem paráfrase de forma mais sintética: “recorrência do conteúdo com uma mudança de expressão”.

A paráfrase pode ser estudada a partir de uma série de variáveis. Neste trabalho, focalizam-se três dessas variáveis, nas quais se leva em conta a relação entre a matriz (M, assinalada com um traço) e (P, com dois traços):

#### 3.1. Paráfrase adjacente

(14)	(A informante fala das próprias filhas)		
Loc1	(...)	<i>são muito acomodadas... ainda não começaram assim... aquela fase... chamada de... mais difícil de crítica</i> (NURC/SP, 360, l. 43-44)	

## 3.2. Paráfrase não adjacente

(15)	Loc2	(...) <i>então o médico está aconselhando a não ter mais...</i> então nós estamos pensando... estamos pensando não ofic/ oficialmente não está encerrado... mas de fato está porque:... <i>o endocrinologista proibiu terminantemente que eu tenha mais filhos</i> (NURC/SP, 360, l. 77-81)
------	------	---

## 3.3. Dimensão de P em relação a M

### 3.3.1. Paráfrase paralela

(16)	M e P têm a mesma dimensão sintático-semântica.	
Loc2	<i>pensei em fazer Diplomacia sempre sempre sempre...</i> mas:::... depois... por uma série de circunstâncias não foi possível... <i>mas:::então a a minha meta teria sido diplomacia...</i> (NURC/SP, l. 1524-1527)	

### 3.3.2. Paráfrase expansiva

P expande M, com o acréscimo de informações e a menção a exemplos:

(17)	Loc2	(...) <i>porque é MUITo a gente vive de motorista o dia inTEIRO mas o dia inTEIRO... uma corrida BArbara e leva na escola (. . .) e vai buscar... os dois estão na escola de manhã (...)</i> então eu os levo para a escola... e vou trabalhar... depois saio na hora de buscá-los... <i>ai depois tem natação segunda quarta e sexta (...)</i> (NURC/SP, 360, l.93-99)
------	------	---

### 3.3.3. Paráfrase sintetizadora

P retoma M de forma sintética e abrangente.

(18)	(A informante explica por que escolheu o curso de Pedagogia.)	
	Loc2	(...) <i>e gosto muito... da::psicologia da criança... do adolescente a psicologia em geral me cativa sabe?... então... ai está o motivo pelo qual... eu escolhi esse curso</i> (NURC/SP, 360, l. 1595-1599)

Predominam na língua falada os casos de paráfrases autoparáfrases adjacentes e expansivas. Isso mostra que a paráfrase está ligada à própria formulação discursiva, e evidencia a preocupação de o falante monitorar a própria fala e criar o contexto partilhado pelos interlocutores.

## 4. Desativação

Esses procedimentos representam uma ruptura na formulação do texto, e podem ser verificados tanto no plano da construção do enuncia-

do, como do tópico discursivo.

No plano da construção do enunciado, verificam-se truncamentos de palavras ou frases:

(19)	Loc1	(...) então ach/ acho que... (l. 25-26)
(20)	Loc1	agora... eu acho que:::... eu... espero não:::ter problema (l. 51-52)

O truncamento está associado à busca da melhor formulação discursiva, motivo pelo qual ele com frequência se associa à correção.

No plano da construção do tópico, a desativação é assinalada por dois fenômenos, a digressão e as inserções parentéticas. A digressão constitui uma porção tópica que não se relaciona com o tópico em andamento ou, de acordo com Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1996, p. 411) é um segmento que se contrapõe um tópico dominante. Um exemplo de digressão consta da linha 1565, e já foi comentado anteriormente.

Os parênteses não constituem desvios tópicos, pois não instauram uma nova centração. Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran, no mesmo texto já citado, menciona quatro “direções” das inserções parentéticas:

a. Parênteses voltados para o tópico: geralmente têm a função de esclarecimento ou explicitação acerca do tópico.

(21)	Loc1	<b>(...) como é o caso da Orientação Educacional... que:::no quarto ano eu poderia ter feito (...)</b> (l. 1580-1582)
------	------	---

b. Parênteses voltados para o locutor: representam ressalvas ou opiniões pessoais.

(22)	Loc2	(...) eu não tenho certeza para julgar (...) (l. 1513)
------	------	--

c. Parênteses voltados para o ato discursivo: voltam-se para a formulação textual.

(23)	Loc2	(...) não posso dizer porque é difícil (...) (l. 1517)
------	------	--

d. Parênteses voltados para o ouvinte: reforçam ou comentam o que foi dito pelo locutor.

(24)	Loc1	precisa convencê-lo não é? (l. 87)
------	------	------------------------------------

# PROCEDIMENTOS DE MONITORAMENTO DO FALANTE NA INTERAÇÃO SIMÉTRICA<sup>21</sup>

## *1. Preliminares*

Este trabalho expõe os procedimentos utilizados pelo falante em diálogos simétricos, com a finalidade de assegurar a eficácia comunicativa e prevenir reações desfavoráveis do interlocutor.

O trabalho compõe-se de duas partes: na primeira, é discutida a noção de monitoramento, ao passo que na segunda expõem-se os procedimentos de monitoramento, a partir de exemplos extraídos de diálogos entre dois informantes pertencentes aos arquivos do Projeto NURC/SP e publicados em Ataliba Teixeira de Castilho & Dino Fioravante Preti (1987).

## *2. Monitoramento*

O diálogo simétrico é caracterizado pela alternância dos interlocutores nos papéis de falante e ouvinte. Esses papéis são necessariamente transitórios, e isso cria o que Dino Fioravante Preti & Hudinilson Urbano (1990) denominam “dinâmica inter-relacionada”. Essa dinâmica conduz ao emprego de “um sistema de práticas, convenções e regras de comportamento” (GOFFMAN, 1981, p. 10), utilizadas com a finalidade de organizar o fluxo da mensagem e a participação dos interlocutores.

Uma das formas de participação dos interlocutores é o emprego dos sinais de monitoramento da própria fala ou da fala de outro interlocutor. O uso desses sinais decorre de uma das características da língua falada, o planejamento local, que leva à tomada de decisões no curso da construção do discurso. No diálogo simétrico, a presença do(s) outro(s) interlocutor(es) torna essa característica ainda mais evidente, e leva a um

---

<sup>21</sup> Fonte: <<http://www.filologia.org.br/revista/34/11.htm>>

acompanhamento contínuo da própria fala e da fala e das atitudes das demais interlocutores, de modo que se redirecionar a fala de acordo com as atitudes do momento.

Na conversação, a fiscalização de nossas palavras e da fala dos outros interlocutores constitui uma constante. Assim, o falante determina os sinais (*né?*, *não eh?*, *certo?*, *entendem?*), que não estão ligadas ao desenvolvimento do tópico, mas são empregados com o sentido de testar a reação dos ouvintes. Com essa mesma finalidade, o falante emprega procedimentos discursivos variados, como aqueles a que Ataliba Teixeira de Castilho (1996) denomina atividades de reconstrução (correções, paráfrases) e de desconstrução (inserções parentéticas).

O ouvinte, por sua vez, não é um mero espectador, mas procura demonstrar que está engajado na construção do diálogo e fiscaliza as palavras do seu interlocutor. Para tanto, o ouvinte emite determinados sinais que orientam o falante e sinalizam para a continuidade da fala ou o abandono da mesma. Citem-se, a esse respeito, as palavras de Luiz Antônio Marcuschi (1986, p. 16): “o ouvinte orienta e monitora seu interlocutor, retroalimentando com informações cognitivas relevantes”.

O monitoramento consiste na fiscalização que cada interactante do diálogo exerce sobre o seu parceiro, no sentido de direcionar e regulamentar a conversação. Há dois tipos de monitoramento: o do falante, que monitora o ouvinte; o do ouvinte, que monitora o falante. Cabe acrescentar que, com referência ao falante, existe ainda o automonitoramento, responsável pela busca da melhor forma de expressão e da adequação pragmática.

## **2.1. Monitoramento do falante**

Dentro da dinâmica do diálogo, o ouvinte tem consciência de que necessita exercer uma dupla atividade de monitoramento: o monitoramento da própria fala (automonitoramento do falante) e o das atitudes e reações do ouvinte. No automonitoramento, o falante emprega procedimentos discursivos variados (paráfrases, correções, inserções parentéticas), como forma de certificar-se de que sua fala será compreendida e sua autoimagem pública não sairá “arranhada”. Já no monitoramento ao ouvinte, busca o falante utilizar-se de procedimentos que lhe assegurem de que o canal de comunicação continua aberto.

## 2.2. Automonitoramento do falante

O falante tem consciência de que a sua posição é sempre vulnerável, já que ele pode, a qualquer momento, sofrer objeções ou ser interrompido pelo seu parceiro conversacional. Por esse motivo, ele busca monitorar a própria fala, com a finalidade de certificar-se de que está sendo suficientemente claro, e explicativo, que, ademais, o conteúdo de sua fala tem pertinência e relevância em relação ao contexto que se cria (ou se recria) no decurso da própria interação. Além disso, o falante procura resguardar a própria face, prevenindo-se contra a formulação de dúvidas e objeções, sobretudo quando o assunto tratado é de natureza polêmica.

Para o automonitoramento, o falante emprega certos procedimentos incluídos por Ataliba Teixeira de Castilho (1998) entre os procedimentos de reativação ou reformulação textual (paráfrases, repetições, correções) de desativação ou ruptura (inserções parentéticas, que constituem casos de ruptura tópica parcial).

### 2.2.1. Paráfrases

As paráfrases e as correções inserem-se entre os procedimentos de reativação ou reformulação, os quais representam uma volta ao que já foi dito.

Com o uso de paráfrases, o locutor retoma com nova formulação o que já foi dito:

(01)	Loc1	uhn uhn... é que hoje:: dentro da nossa profissão ainda mais uma vez falando nela... até parece que sou emPOLGAdo por ela né? ((risos)) não acha?... <i>o::... que com a empresa privada hoje em dia ela atende muito melhor</i> entende?... <i>que as entidades públicas... hoje em dia se ganha muito mais... então:: o:: órgãos públicos estão assim muito limitados em termos de... de números de de vagas para determinadas coisas...</i>  (NURC/SP 062, linhas 850-857)
------	------	---

O segmento parafrástico (“*que as entidades públicas... hoje em dia se ganha muito mais... então:: o:: órgãos públicos estão assim muito limitados em termos de... de números de de vagas para determinadas coisas...*”) retoma e expande a matriz frástica (“*o::... que com a empresa privada hoje em dia ela atende muito melhor*”). Com esse recurso, o lo-



cutor explica e concretiza o enunciado anterior e, assim, cumpre uma função contextualizadora. Além disso, esse procedimento preserva a autoimagem do falante, que, por meio dela, revela capacidade de discorrer sobre o assunto e previne-se contra possíveis objeções.

### 2.2.2. Correções

A paráfrase volta-se para o já dito e tem, pois, uma dimensão retrospectiva, enquanto a correção é prospectiva, já que representa a busca do falante pela melhor formulação discursiva. Essa prospecção pode efetuar-se no plano da expressão ou do conteúdo. Os exemplos a seguir ilustram a primeira dessas possibilidades:

(02)	Loc2	é... trabalha junto ah à Secretaria dos Transportes... o meu caso... é junto a:: (na) na Procuradoria Fiscal... trabalhando junto com a Secretaria da Fazenda... e assim tem:: tem a Procuradoria de Assistência Judiciária... tem a na na promoção social tem::... em todas as em todas elas tem... <i>agora o:: o:: a as... as melhores... são junto às assessorias</i> (NURC/SP 360, linhas 827-833)
------	------	--

(03)	Loc2	e isso:: éh significa um aumento de vencimentos... e e:: além de que... <i>da/dentro do</i> aumento de vencimentos haveria... uma promoção de todo o pessoal que está agora...
	Loc1	certo...
	Loc2	(porque) o:: pessoal que está agora começa com vinte a:: vinte bê:: e assim vai indo 
	Loc1	Certo
	Loc2	então todos esses... a partir de vinte a e vinte bê... que é o nível... atualmente mais baixo... ta? são os soldados rasos como a gente conta
	Loc1	uhn...
	Loc2	eles passariam para nível dois...
	Loc1	certo
	Loc2	e aí aí aí <i>então a/ abri/a... abriria...</i> mais vagas (NURC/SP 360, linhas 523-538)

A correção no plano da expressão decorre da quase simultaneidade de que, no texto falado existe entre o planejamento e a realização. Nas ocorrências citadas, verifica-se uma atitude de tateamento em busca da formulação mais adequada. Comprovando esse tateamento, verifica-se

que a correção, no plano da expressão, vem associada a marcas de hesitação ou o truncamento.

Na correção voltada para o conteúdo o locutor busca relativizar ou emendar o que disse como forma de prevenir-se de reações desfavoráveis de ouvinte.

(04)	Loc2	ah:: não tem ah toda a parte eh praticamente toda a parte jurídica do Estado é feita... <i>não espera aí espera apí ((risos)) já estou exagerando não é toda a parte jurídica... do Estado... mas todos::... mas a grande parte jurídica do Estado... como a e... to/ todo o ser/ todo serviço de advocacia do Estado... é feita por procuradores do Estado... (NURC/SP 360, linhas 806-812)</i>
------	------	--

A informante exerce o cargo de procuradora do Estado e sabe que o marido de sua interlocutora também o faz. Em vista disso, ela resolveu reformular o enunciado como forma de atenuar a afirmação anterior.

Ambos os casos de correção estão ligados à busca da formulação discursiva mais adequada, para que o falante não sofra interrupções ou ressalvas.

### 2.2.3. Inserções parentéticas

As inserções parentéticas constituem desvios breves e parciais em relação ao tópico em andamento.

As inserções parentéticas que mais nitidamente denotam a função de monitoramento são as que explicitam e contextualizam informações do texto, as que previnem objeções e pedidos de opiniões pessoais. Inserções dos dois primeiros tipos são exemplificadas pelo exemplo a seguir:

(05)	Loc2	uma amiga minha que faz medicina e ela vai sempre para o Xingu... <i>no campus avançado da da Paulista né?</i> – ... ela estava contando do::... de como que funciona o cacique da tribo que algumas vezes também é o pajé... e::... ele é simplesmente o cara que caça mais... mais esforçado lá o que dá duro tal... então quem não está a fim de dar duro... fica numa posição inferior mas isso é muito assim natural... e o camarada que:: que tem alguma necessidade – <i>aí você vai entrar em por que ele tem essa necessidade mas enfim</i> – ... que quer:: sobressair então chega um determinado dia ele diz “olha eu vou caçar... quem vem comigo e quem vem ajudar fazer a caçada” não sei o que tem ritual parará... e ele lidera né?... de uma certa forma mas é bem assim em função do trabalho a mais que ele realiza que ele tem uma:: uma posição superior
------	------	---

	Loc1	e os filhinhos dele... são considerados superiores ou não?
	Loc2	não aí eu já não sei já não entrei:... porque lá es/ éh:: tem os kren-akarore não seu mais o que mas
	Loc1	kren-akarore
	Loc2	são:... tribos assim que têm mais ou menos a mesma estrutura... todos no ano... Alto Xingu eu acho Baixo não sei... <i>e:: aí eu não entrei ((ruídos)) se tem algum privilégio (...)</i> (NURC/SP 360, linhas 732-755)

A primeira ocorrência está voltada para a contextualização de informações por meio delas, a informante procura explicar que está aludindo ao campus avançado da Escola Paulista de Medicina no Parque Indígena do Xingu. As duas outras, por sua vez, destinam-se a prevenir possíveis dúvidas ou objeções do interlocutor.

No próximo exemplo, as ocorrências representam opiniões que reforçam o que foi dito:

(06)	Loc1	(no momento) que falta uma peça que a... o esquema vai evoluindo... sempre e arranjando peças... criando peças novas vão distribuindo funções... necessárias... quer dizer ele pode estar num esquema de funcionamento... de interdependência muito grande... e que não pode TER:... eliminado alguma peça... dele
	Loc2	Uhn uhn
	Loc1	<b>Mas se por algum motivo alguma hora eliminar:: o Sistema inteiro... pifa né?</b>
	Loc2	((ri)) acho que sim né?
	Loc1	será que esse daí não é o perigo lá que o... Nostradamus falou para o ano dois mil?... ele falou que a... vinha um novo... anticristo... você pode interpretar o anticristo como digamos... um novo... entre parênteses computador... um novo sistema né?... de funcionamento... <i>a coisa está tão... complicada e tão... certo?</i> ele vai reduzindo cada função... para máximo de eficiência... mas fica com uma interde/ interdependência muito grande... hora que... você cortar... o movimento... pifa tudo né? (NURC/SP 360, linhas 954-974)

Em ambas as inserções, o informante manifesta uma opinião e, por não se sentir segura, solicita a aprovação de Loc2 (*né?, certo?*).

Os marcadores de envolvimento do ouvinte são representados por expressões formadas por verbos de valor sensorial (*veja que, você vê, observe que*), geralmente colocadas à testa do enunciado:

(07)	Loc1	é porque <i>você veja</i> o seguinte antigamente 
	Loc2	Você tem ahn
	Loc1	não se conseguiria matar:: população... de repente (aos aos montoeiras) de:... matava uns dois mil... mas matava matava

		um por dia né?
	Loc2	Agora a bomba atômica [
	Loc1	Então pelo menos sobravam (alguns) suspeitos de bruxa né? que sempre ia existir alguém que não era suspeito de bruxa... acima de qualquer suspeita
	Loc2	ahn ahn
	Loc1	agora por exemplo bomba atômica não... não seleciona bruxa de não bruxa... só que eles fizeram uma experiência localizada que:... não esbodegou muita gente né?... analogamente em vez de fazer isso podia ter tido uma guerra entre dois países muito fortes... então um soltava a bomba... fa/ “está soltando eu também solto”... então era simultâneo... então havia um colapso grande...  (NURC/SP 343, linhas 1542-1557)

#### 2.2.4. Marcadores e procedimentos de atenuação

Os marcadores e procedimentos de atenuação são empregados com a finalidade de diminuir a força ilocutória do enunciado e, assim, resguardar a autoimagem (face) do falante:

(08)	Loc1	(Loc1 e Loc2 estão a discorrer das respectivas rotinas diárias de trabalho.) <i>dizem né?</i> – você vê – dentro da profissão do vendedor... a coisa mais difícil é você manter realmente o indivíduo... éh Oito horas em contato direto com os clientes... uma coisa realmente difícil...  (NURC/SP 062, linhas 231-234)
------	------	--

O assunto é polêmico, e o locutor procura resguardar-se com o emprego do marcador *dizem*. Com ele, protege-se de possíveis objeções, já que desloca a afirmação do campo meramente pessoal para a esfera do senso comum.

No exemplo a seguir, o resguardo é efetuado por meio de marcadores conversacionais que denotam incerteza ou imprecisão.

(09)	Loc2	o teu conhecimento especializado não dá para... só atinge uma área muito limitada e não dá... ah eu não sei... acho que:: eu... sabe... aí eu acho que o... não mudou muita coisa... se você pensar... assim numa época em que... por exemplo... o trabalho era bem artesanal... então você tinha o sapateiro... o:: ((tosse)) (cocheiro) não sei quê não sei quê né? ... acho que a especialização veio com... com a diferenciação humana (...)  (NURC/SP 343, linhas 933-942)
------	------	---

Neste trabalho, adota-se a tipologia dos marcadores exposta por Margaret de Miranda Rosa (1992), e adotada, com modificações, por Paulo de Tarso Galembeck (1999).

### 2.3. Monitoramento ao ouvinte

No item anterior, já foi discutido o fato de que a posição do falante é sempre vulnerável, pois ele pode sofrer “ataques” e perder o turno. Um dos procedimentos para neutralizar esses “ataques” e permitir ao ouvinte concluir sua fala é o emprego de duas espécies de marcadores conversacionais: aqueles que têm por função manter o canal aberto e os que envolvem o ouvinte.

Os marcadores cuja função mais relevante é manter o canal aberto são representados por certas expressões (*sabe?*, *entende?*, *certo?*, *não é?*, *né?*):

(10)	Loc2	certo... e que que você acha dessa polui/ poluição que tanto falam... que vão controlar vão fazer isso vão criar a área metropolitana o que que você acha?
	Loc1	Estão control/ controlando a poluição do ar agora <i>né?</i> ... ((riú)) é:: o avanço da tecnologia <i>né?</i> provavelmente deve ter descoberto aí... éh:: qualquer técnica que vai:: ajudar a::... controlar essa poluição do ar...
	Loc2	<b>você vê né? o mundo quer que nós conversemos a...</b> Amazônia para controlar a poluição mundial – que que você acha disso aí?
	Loc1	não entendi bem a pergunta...
	Loc2	o mundo aí o:: naquela::... última exposição que houve agora aí... – nosso Ministro do Interior foi representando – eles não querem que devastem as áreas amazônicas... devido às:: vastas florestas tudo por causa da poluição... você acha que seria justo nós conservarmos aquilo o::u
	Loc1	precisa manter o oxigênio do mundo <i>né?</i> ... ((risos))
	Loc2	e nós é que deveríamos conservar?... que que você acha? O pessoal todo mundo cortou progrediu...
	Loc1	sei lá estão falando muito nisso <i>viu?</i> Poluição do ar agora é::
	Loc2	é tema do momento <i>né?</i>
	Loc1	é a moda mesmo... (NURC/SP 062, linhas 176-199)

Marcadores desse tipo são denominados marcadores de busca de aprovação discursiva. Com o seu emprego, o falante procura certificar-se de que está sendo entendido e – por ser o tema polêmico – que suas ideias estão sendo aceitas. O falante procura, assim, uma sinalização positiva

para dar continuidade à própria fala, por isso esses marcadores exercem a função subsidiária de sustentar a fala e propiciar a continuidade do turno. Acrescente-se que de entoação ascendente (própria de interrogações reforça o valor fático destes marcadores).

# PROCESSOS DE MONITORAMENTO DO FALANTE COMO RECURSOS DE ENVOLVIMENTO INTERPESSOAL<sup>22</sup>

## *1. Preliminares*

Este trabalho tem por objetivo apresentar os diversos procedimentos discursivos por meio dos quais o falante, em programas de entrevista e debates, exerce uma dupla atividade de controle. A primeira dessas atividades diz respeito à fiscalização do próprio discurso, com o objetivo de assegurar que ele está sendo compreendido e está sendo criado o contexto partilhado entre os interlocutores. A outra se refere ao monitoramento pelo falante das atitudes e reações do interlocutor.

O texto compõe-se duas partes: inicialmente, são expostas e discutidas as características da conversação e as noções de monitoramento; a seguir, expõem-se os procedimentos por meio dos quais os falantes monitoram a própria fala, assim como as reações do seu interlocutor.

Os exemplos são extraídos de dois programas da série "Brasil Pensa", e de dois outros da série "Roda Viva". Esses programas são indicados a seguir:

Programas da série "Brasil Pensa" (BP):

BP.1 – Debate a respeito do tema "Aquecimento global e o fenômeno "El Niño".

BP.2 – Debate acerca de segurança global.

Programas da série "Roda Viva" (RV):

RV.1 – Entrevista com a filósofa e professora universitária Marilena Chauí.

RV.2 – Entrevista com o senador Pedro Simon (PMDB-RS).

Os participantes dos programas são indicados por:

---

<sup>22</sup> Fonte: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/10/10.pdf>>

M = mediador

D = entrevistadores ou debatedores

E = entrevistado (no programa "Roda viva")

## 2. *Fundamentação teórica*

### 2.1. A conversação

Ataliba Teixeira de Castilho (1988, p. 03), retomando Levinson, afirma que a interação falada é entendida como o intercurso verbal em que duas ou mais pessoas se alternam, discorrendo livremente pela vida diária. Hilgert (1989, p. 82) acrescenta que a "conversação representa uma atividade prática e cotidiana, cujo desenvolvimento depende da auto-organização patrocinada interacionalmente pelos interactantes". Os interactantes ou interlocutores constituem os sujeitos da conversação, e, ao interagirem, desenvolvem a conversação.

O caráter interativo caracteriza a fala como uma atividade conjunta, realizada por dois ou mais participantes. Nessa atividade conjunta, há uma clara distribuição de papéis (falante e ouvinte), porém esses papéis são transitórios, já que a característica básica da conversação é a alternância dos turnos de fala.

O falante e o ouvinte são igualmente ativos, mas a participação de ambos ocorre de forma diferenciada. O falante é aquele que – num dado momento – assume o papel de condutor principal do diálogo e torna-se o responsável pelo desenvolvimento do tópico em andamento, podendo dar continuidade a ele, redirecioná-lo ou abandoná-lo. O falante deseja ser ouvido e compreendido, e, para tanto, exerce continuamente uma dupla fiscalização: o monitoramento da própria fala (por meio de paráfrases, correções, inserções parentéticas) e o acompanhamento das reações do interlocutor (marcadores de busca de aprovação discursiva ou de envolvimento do ouvinte). Em ambos os casos, o falante busca ter a certeza de que está sendo compreendido e seu discurso é adequado à situação.

O ouvinte, por sua vez, não é um simples espectador, como sugere o esquema tradicional da comunicação (emissor-receptor). Aliás, a simples presença (participação implícita) já confere ao ouvinte um papel ativo na conversação, pois o falante não pode deixar de levá-lo em conta na produção do diálogo. Já na participação explícita, o ouvinte intervém de modo ativo, para mostrar entendimento ou concordância, para sinalizar



que o falante pode continuar a fala, ou simplesmente, para demonstrar participação efetiva.

As diferentes formas de participação demonstram, da parte de quem fala, o desejo de ser ouvido, e, da parte de quem ouve, a predisposição para ouvir e compreender. Essa participação é indicada não só por meios linguísticos (palavras ou expressões, elementos não lexicalizados; marcadores suprasegmentais), como também por meios cinésicos ou gestuais (gestos, expressões faciais, riso), e essas duas classes de meios situam igualmente como sinais de orientação e de verificação do canal. Todos esses sinais são indispensáveis para uma boa interação falante/ouvinte e a falta dos mesmos acaba por interferir negativamente na própria interação.

No caso dos programas que constituem o *corpus* deste trabalho, a interação assume uma feição particular, devida ao fato de os participantes terem a consciência de que a interação se processa em dupla dimensão. Com efeito, cabe considerar que os participantes interagem entre si, num processo regulado pelo mediador, mas, igualmente, também interagem com os telespectadores.

## **2.2. Monitoramento**

O diálogo simétrico é caracterizado pela alternância dos interlocutores nos papéis de falante e ouvinte. Esses papéis são necessariamente transitórios, e isso cria o que Dino Fioravante Preti & Hudinilson Urbano (1990) denominam "dinâmica inter-relacionada". Essa dinâmica conduz ao emprego de "um sistema de práticas, convenções e regras de comportamento" (GOFFMAN, 1970, p. 10), utilizadas com a finalidade de organizar o fluxo da mensagem e a participação dos interlocutores.

Uma das formas de participação dos interlocutores é o emprego dos sinais de monitoramento da própria fala ou da fala de outro interlocutor. O uso desses sinais decorre de uma das características da língua falada, o planejamento local, que leva à tomada de decisões no curso da construção do discurso. No diálogo simétrico, a presença dos outros interlocutores torna essa característica ainda mais evidente, e leva a um acompanhamento contínuo da própria fala e da fala e das atitudes dos demais interlocutores, de modo que se redireciona a fala de acordo com as atitudes do momento.

Na conversação, a fiscalização de nossas palavras e da fala dos outros interlocutores constitui uma constante. Assim, o falante determina os sinais (*né?, não é?, certo?, entendem?*), que não estão ligados ao desenvolvimento do tópico, mas são empregados com o sentido de testar a reação dos ouvintes. Com essa mesma finalidade, o falante emprega procedimentos discursivos variados, como aqueles a que Ataliba Teixeira de Castilho (1996) denomina atividades de reconstrução (correções, paráfrases) e de desconstrução (inserções parentéticas).

O ouvinte, por sua vez, não é um mero espectador, mas procura demonstrar que está engajado na construção do diálogo e fiscaliza as palavras do seu interlocutor. Para tanto, o ouvinte emite determinados sinais que orientam o falante e sinalizam para a continuidade da fala ou o abandono da mesma. Citem-se, a esse respeito, as palavras de Luiz Antônio Marcuschi (1986, p. 16): "o ouvinte orienta e monitora seu interlocutor, retroalimentando com informações cognitivas relevantes".

Silva (2001) define monitoramento como a fiscalização que cada interactante do diálogo exerce sobre o seu parceiro, no sentido de direcionar e regulamentar a conversação. O mesmo autor menciona dois tipos de monitoramento: o do falante, que monitora o ouvinte; o do ouvinte, que monitora o falante. Cabe acrescentar que, com referência ao falante, existe ainda o automonitoramento, responsável pela busca da melhor forma de expressão e da adequação pragmática.

### 2.3. O conceito de face

O conceito de *face* foi inicialmente estabelecido por Erving Goffman (1970), a partir do quadro geral de interação face-a-face, no qual são realizados os textos falados. Segundo o citado autor, o fato de alguém entrar em contato com outros constitui uma ruptura de um equilíbrio social pré-existente e, assim, representa uma ameaça virtual à autoimagem pública construída pelos participantes do ato conversacional. Erving Goffman denomina *face* a expressão social do *eu* individual; o mesmo autor designa por *processos de representação (face-work)* os procedimentos destinados a neutralizar as ameaças (reais ou potenciais) à face dos interlocutores ou a restaurar a face dos mesmos.

As ideias de Erving Goffman foram complementadas e aprofundadas por Penelope Brown e Steven C. Levinson (1978), que estabeleceram a distinção entre *face positiva* (aquilo que o interlocutor exhibe para

obter aprovação ou reconhecimento) e *face negativa* ("território" que o interlocutor deseja preservar ou ver preservado).

As circunstâncias particulares em que se desenvolvem os diálogos fazem com que neles a preservação da face seja uma necessidade constante. Como não há previsibilidade quanto às ações a serem desenvolvidas pelos outros interlocutores, o falante adota mecanismos que assegurem o resguardo do que não deseja ver exibido e coloquem em evidência aquilo que busca expor. A necessidade de preservação da face torna-se particularmente relevante em determinadas situações, nas quais o falante se expõe de forma direta: pedidos, atendimento de pedidos ou recusa em fazê-lo, perguntas diretas e indiretas, respostas, manifestação de opiniões. Cabe acrescentar que a preservação da face deve ser necessariamente considerada em relação ao quadro geral da interação, e não como uma atitude isolada do falante. É o que se verifica no exemplo a seguir: o falante formula uma pergunta que diz respeito à vida profissional do seu interlocutor. Essa pergunta representa, implicitamente, uma "invasão do território" do interlocutor, por isso o locutor procura mitigar os efeitos dessa invasão pelo emprego de um procedimento de atenuação, o emprego do futuro do pretérito:

(01) Loc2 eu: eu lhe *perguntaria* ai dentro desse problema [o horário de trabalho de Loc1]... você não... possui uma... um controle... digamos assim... em cima de você, você deve produzir tanto num dia... ou... existe isso ou digamos um dia de chuva está um dia horrível para trabalhar um dia que você está indisposto você poderia pegar voltar para sua casa entrar num cinema distrair um pouco entende? ...que (que você) você poderia fazer isso? (NURC/SP 062, linhas 251-258)

No caso da manifestação de opiniões, verifica-se uma dupla atitude por parte dos locutores: por vezes eles se distanciam dos conceitos emitidos (como forma de evidenciar que esses conceitos não são integralmente assumidos), mas, em outras situações, os locutores mostram que assumem – ainda que parcialmente – os juízos expostos. Essa duplicidade de atitudes corresponde a uma das atitudes mais evidentes do texto conversacional: dada a dinâmica desse tipo de texto, e o fato de ele constituir necessariamente um trabalho cooperativo, o falante envolve-se diretamente na sua construção, mas, em certos momentos, sente a necessidade de mostrar um prudente afastamento.

### 3. *Monitoramento do falante*

Dentro da dinâmica do diálogo, o ouvinte tem consciência de que necessita exercer uma dupla atividade de monitoramento: o monitoramento da própria fala (automonitoramento do falante) e o das atitudes e reações do ouvinte. No automonitoramento, o falante emprega procedimentos discursivos variados (paráfrases, correções, inserções parentéticas), como forma de certificar-se de que sua fala será compreendida e sua autoimagem pública não sairá "arranhada". Já no monitoramento ao ouvinte, busca o falante utilizar-se de procedimentos que lhe assegurem que o canal de comunicação continua aberto.

#### 3.1. **Automonitoramento do falante**

O falante tem consciência de que a sua posição é sempre vulnerável, já que, a todo instante, ele pode sofrer objeções ou ser interrompido pelo seu parceiro conversacional. Por esse motivo, ele busca monitorar a própria fala, com a finalidade de certificar-se de que está sendo suficientemente claro, e explicativo e que, ademais, o conteúdo de sua fala tem pertinência e relevância em relação ao contexto que se cria (ou se recria) no decurso da própria interação. Além disso, o falante procura resguardar a própria face, prevenindo-se contra a formulação de dúvidas e objeções, sobretudo quando o assunto tratado é de natureza polêmica.

Para o automonitoramento, o falante emprega certos procedimentos incluídos por Ataliba Teixeira de Castilho (1996) entre os procedimentos de reativação ou reformulação textual (paráfrases, repetições, correções) e de desativação ou ruptura (inserções parentéticas, que constituem casos de ruptura tópica parcial).

##### 3.1.1. *Paráfrases*

As paráfrases e as correções inserem-se entre os procedimentos de reativação ou reformulação, os quais representam uma volta ao que já foi dito.

Com o uso de paráfrases, o locutor retoma com nova formulação o que já foi dito:

(02) D: (...) é isso mesmo (...) ...é... é preciso lembrar que a estratégia ... o ponto principal da estratégia americana... continua sendo... manter seu território... incólume... essa é a base da partida... o que
---

	<i>mudou... dos tempos da... do conflito Leste-Oeste... é que não está havendo mais... é/éssa... essa alta probabilidade de... confrontação... né? entre os dois blocos... os Estados Unidos... é como que (comprimiram a mola... na defesa dos seus interesses vitais (BP-2)</i>
(03) E:	<i>(...) o que acontecê/aconteceu nos demais estados... deve ser multiplicado por dez... no Rio grande... o MDB tinha maioria na Assembleia gaúcha... então cassaram os deputados pra ARENA ter maioria... e cassaram também:: inclusive:: deputados da ARENA (...) (RV-2)</i>

Em ambos os casos, a paráfrase cumpre a função de reiterar a opinião ou o ponto de vista do falante e, assim, apresenta uma função contextualizadora, pois busca provocar a adesão dos ouvintes. Esse comum, lembre-se, abrange não só os participantes, mas também os telespectadores.

O segmento parafrástico (sublinhado com um traço) retoma e expande a matriz frástica (assinalada com dois traços). Com esse recurso, o locutor explica e concretiza o enunciado anterior e, assim, cumpre uma função contextualizadora. Além disso, esse procedimento preserva a autoimagem do falante, que, por meio dela, revela capacidade de discorrer sobre o assunto e previne-se contra possíveis objeções.

### 3.1.2. Correções

A paráfrase volta-se para o já dito e tem, pois, uma dimensão retrospectiva, enquanto a correção é prospectiva, já que representa a busca do falante pela melhor formulação discursiva. Essa prospecção pode efetuar-se no plano da expressão ou do conteúdo. Os exemplos a seguir ilustram a primeira dessas possibilidades:

(04) E:	<i>(...) a verdade religiosa é revelada...e:: se eu aceitar... se eu tiver fé e aceitar a revelação... essa verdade é imutável né? (RV-1)</i>
(05) D:	<i>(...) a:: ...exsa::... exsa emenda [da reforma tributária] deve ser examinada... discutida nas comissões e depois::... vai pro pô/pro plenário (...) (RV-2)</i>

A correção voltada para o plano da expressão decorre da quase-simultaneidade que, no texto falado existe entre o planejamento e a realização. Nas ocorrências citadas, verifica-se uma atitude de tateamento em busca da formulação mais adequada. Comprovando esse tateamento verifica-se que a correção no plano da expressão vem associada a marcas de hesitação ou o truncamento.

No último exemplo citado, há também uma correção lexical, na qual o senador introduz um termo mais específico.

Na correção voltada para o conteúdo, o locutor busca relativizar ou emendas o que disse como forma de prevenir-se de reações desfavoráveis de ouvinte.

(06) D: *O El Niño... o fenômeno El Niño afeta a América do Sul... como um todo... quer dizer... afeta mais o lado oriental... o Atlântico Sul... mas:... ainda:: assim:: essa influência é muito variada... muda:: a cada ano...* (BP-1)

O informante tem a consciência de que está numa bancada de especialistas, e procura expor as informações de forma mais precisa e objetiva, para não correr o risco de sofrer objeções.

Ambos os casos de correção estão ligados à busca da formulação discursiva mais adequada, para que o falante não sofra interrupções ou ressalvas.

### 3.1.3. Inserções parentéticas

As inserções parentéticas que mais nitidamente denotam a função de monitoramento são as que explicitam e contextualizam informações do texto, as que previnem objeções e pedidos de opiniões pessoais. Inserções dos dois primeiros tipos são exemplificadas pelo exemplo a seguir:

(07)D: *Marilena... você sabe que eu acompanho a sua carreira... desde:: a década de sessenta... acompanhei de perto o seu trabalho como filósofa... mas... ao ler o dossiê... verifiquei que o seu contato com a filosofia data do período pré-universitário... quando você era aluna do Colégio Presidente Roosevelt... aluna do Professor João Villalobos... e depois... deu:: sequência a sua formação e seguiu o curso de Filosofia... fez uma carreira... brilhante.* (RV-1).

Os dois comentários têm objetivos diferentes: no primeiro, acrescenta-se um dado que o locutor julga relevante, pois cita-se um professor de filosofia bastante conhecido. No segundo caso, a inserção constitui um comentário valorativo acerca da trajetória da entrevistada.

No próximo exemplo, as inserções parentéticas constituem opiniões que reforçam o que foi dito.

(08) E: *(...) o golpe de sessenta e quatro... isso faço questão de frisar... não teve um líder... nato... como foi Getúlio... esse sim um personagem aglutinador... que soube conduzir o movimento (...)* (RV-2)

### 3.1.4. Marcadores e procedimentos de atenuação.

Os marcadores e procedimentos de atenuação são empregados com a finalidade de diminuir a força ilocutória do enunciado e, assim, resguardar a autoimagem (face) do falante:

(09)E: *dizem né? – você vê – que o aluno da universidade pública é:: privilegiado... mas será isso verdade?... acho que há um exagero nessa::... afirmação... acho que:: é...éh::... é preciso considerar cada curso (...)* (RV-1)

Um dos debatedores questiona a gratuidade da Universidade pública, e afirma que muitos alunos teriam condições de pagar mensalidades. O tema é polêmico e a bancada tem alguns participantes que têm opiniões divergentes. A entrevistada, então, procura atenuar suas afirmações, para restabelecer uma situação de equilíbrio entre os participantes.

No exemplo a seguir, o resguardo é efetuado por meio de marcadores conversacionais que denotam incerteza ou imprecisão.

(10)D: *eu não sei... vejo a situação ainda confusa... porque há dificuldade para analisar essa nova ordem global... talvez haja dificuldade de convivência nessa nova ordem... porque parece que os conflitos locais adquiriram... uma dimensão global (...)* (BP2)

Com o emprego dos procedimentos e marcadores de atenuação, o falante busca diminuir a força ilocutória de suas assertivas e opiniões acerca de assuntos polêmicos, como forma de resguardar a própria imagem e a de seu interlocutor. O emprego dos atenuadores está ligado de modo direto e imediato, à dinâmica do texto conversacional e ao envolvimento entre os interlocutores.

Acrescente-se que, de forma genérica, todos os procedimentos de monitoramento já citados também exercem um papel no plano da preservação da face. Com efeito, a busca da formulação discursiva mais adequada e a explicitação e contextualização dos dados, também contribui para que o falante construa uma autoimagem positiva:

## 3.2. Monitoramento ao ouvinte (heteromonitoramento)

No item anterior, já foi discutido o fato de que a posição do falante é sempre vulnerável, pois ele pode sofrer "ataques" e perder o turno. Um dos procedimentos para neutralizar esses "ataques" e permitir ao ouvinte concluir sua fala é o emprego de duas espécies de marcadores con-

versacionais: aqueles que têm por função manter o canal aberto e os que envolvem o ouvinte.

Os marcadores cuja função mais relevante é manter o canal aberto são representados por certas expressões (*sabe?*, *entende?*, *certo?*, *não é?*, *né?*):

(11)D1: (...)	muito se fala::... a imprensa comenta... a,, a in/a influência da poluição... <i>certo?</i> ...
D2:	é um dos temas do momento <i>né?</i>
D1:	é:: um dos temas do momento... <i>sabe?</i> ... mas... os efeitos da poluição... do... do aquecimento global... ainda não são... bem... conhecidos... de modo que::... há uma especulação <i>não é?</i>
D3:	mas:: □
D4:	então::... é preciso analisar o tema com objetividade... <i>né?</i> (BP-1)

Marcadores desse tipo são denominados marcadores de busca de aprovação discursiva (GALEMBECK, SILVA & ROSA, 1990). Com o seu emprego, o falante procura certificar-se de que está sendo entendido e – por ser o tema polêmico – suas ideias estão sendo aceitas. O falante procura, assim, uma sinalização positiva para dar continuidade à própria fala, por isso esses marcadores exercem a função subsidiária de sustentar a fala e propiciar a continuidade do turno. Acrescente-se que a entoação ascendente (própria de interrogações) reforça o valor fático destes marcadores.

Lembre-se, ainda, de que no fragmento citado o tema é polêmico, e o debatedor enfatiza a falta de objetividade com que ele é tratado. Isso o leva a recorrer a esses marcadores, como forma de certificar-se de que suas opiniões estão sendo aceitas.

Os marcadores de envolvimento do ouvinte são geralmente representados por verbos de percepção (*ver*, *olhar*, *observar*), acompanhados ou não por um pronome (*você*):

(...) *você vê*... a segurança deixou de ser um assunto interno... de cada país... porque::... *vejam bem*... o crime organizado... o:: tráfico de armas... o terrorismo... não conhecem fronteiras... viraram:: artigos de::... exportação (...) (BP-2)

Com estes marcadores, o falante dirige-se diretamente ao ouvinte e realça a relevância do que vai ser dito. Trata-se, pois, de recursos que buscam envolver o ouvinte, levando-o a aceitar o que vai ser dito como algo relevante para a interação e o estabelecimento de um contexto comum partilhado. Acrescente-se que esses marcadores, geralmente, intro-



duzem o enunciado. No exemplo (10), porém, a expressão *você vê* figura no *meio* do enunciado, em posição parentética.

#### **4. *Monitoramento e tensão coloquial***

Os processos de monitoramento também podem ser vistos como marcas da tensão coloquial, conceito estabelecido por Manuel Criado de Val (1980, p. 19 e ss.). Segundo o mesmo autor, a tensão é determinada pela própria finalidade da conversação, qual seja, o intercâmbio de mensagens com fins de comunicação social, o que permite definir três tipos de tensão: a informativa, que se manifesta em grau mínimo de intensidade e está ligada aos conteúdos referenciais; a dialética, que atua sobre a estruturação lógica do diálogo ou a ideologia que cada participante representa; a afetiva, que reforça as anteriores e tem sua origem nas causas emocionais. Esta é a tensão que se manifesta com maior intensidade, pois constitui uma nota constante e dominante da fala. Ainda segundo o mesmo autor, não se pode desconhecer nem desconsiderar a tensão afetiva, embora sua análise revele-se problemática, dada a dificuldade de estabelecer parâmetros que regulam essa tensão e ordenar suas variadas manifestações.

#### **5. *Comentários conclusivos***

Os processos de monitoramento são os responsáveis pela manutenção da tensão interpessoal ou interpessoal e o seu emprego está ligado à construção do texto falado e à dinâmica das relações interpessoais. Com efeito, esses procedimentos são de natureza variada (marcadores conversacionais, palavras, frases nominais e verbais), e representam processos diferentes de construção do texto falado (paráfrases, correções, inserções parentéticas, procedimentos de atenuação).

A natureza diferenciada dos processos de reconstrução textual evidencia, de forma clara, o caráter multifuncional e multioperacional dos elementos empregados na construção do texto falado e, ademais, mostra que esses elementos têm por função precípua o estabelecimento e manutenção das relações interpessoais. Fica claro, também, que o texto falado é planejado localmente e o falante não pode perder de vista a figura do seu interlocutor.

## TEXTO, CONTEXTO E CONTEXTUALIZAÇÃO<sup>23</sup>

Temos a capacidade de receber novas informações e, assim, entendermos o que se passa ao redor, porque as informações adquiridas associam-se à rede de representações conceituais de que dispomos. Nesse sentido, nada nos é totalmente novo e aquilo que não entendemos consiste em informações que não conseguimos associar à nossa rede de relações.

Essa rede, ainda que parcialmente, é partilhada pelos membros de uma comunidade, e, nesse partilhamento, cria-se o contexto cultural comum nos membros do grupo. Dessa forma, a transmissão de informações deve estar associada à criação (ou recriação) desse contexto comum, por meio de procedimentos discursivos variados.

Este trabalho discute esses procedimentos de contextualização, a partir do quadro teórico da linguística textual. Para tanto, efetua-se, inicialmente, um quadro da evolução dessa disciplina e da própria noção de contexto. Em seguida, discutem-se, a partir de exemplos, os procedimentos mencionados.

### *1. A trajetória da linguística textual*

A evolução do sentido de contexto acompanha a trajetória da linguística textual e, desse modo, expõem-se os passos da evolução dos estudos do texto.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2004, parte I) enuncia, de forma circunstanciada e abrangente, os três momentos da linguística textual: as análises interfrásticas (ou transfrásticas), as gramáticas de texto e a linguística textual.

---

<sup>23</sup> Fonte:

<[http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\\_completos/Texto,%20contexto%20e%20contextualiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PAULO.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Texto,%20contexto%20e%20contextualiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PAULO.pdf)>

## 1.1. Análises transfrásticas

Na fase das análises interfrásticas, o texto ainda não era considerado um objeto autônomo, nem constituía o objeto de análise em si, pois o percurso ainda era da frase para o texto. Com efeito, as análises interfrásticas surgiram da observação de que certos fenômenos ultrapassam os limites da frase simples e complexa, que constitui a maior unidade de análise para a linguística estrutural e gramática gerativa.

Os temas que constituem o objeto das análises transfrásticas são explicitados a partir do texto a seguir:

- (1) Era um facão verdadeiro, sim senhor, movera-se como um raio cortando palmas de quiçá. Estivera a pique de rachar o quengo de um sem-vergonha. Agora dormia na bainya rota, era um troço inútil, mas tinha sido uma arma. Se aquela coisa tivesse durado mais um segundo, a polícia estaria morto. Imaginou-o assim, caído, as pernas abertas, os bugalhos apavorados, um fio de sangue empastando-lhe os cabelos, formando um riacho entre os seixos da vereda. Muito bem! Ia arrastá-los para dentro da caatinga, entregá-lo aos urubus. E não sentirias remorso. Dormiria com a mulher, sossegado, na cama de varas. Depois gritaria aos meninos que precisavam de criação. Era um homem, evidentemente. (RAMOS, 1983, p. 106-7).

Entre os temas de que se ocupavam as autoras desse período citam-se:

- (2) A anáfora ou correferência: os pronomes *o* (-lo) e *lhe*, que retomam *o polícia*; a elipse do termo Fabiano, como sujeito de vários verbos (*movera-se, estivera, dormia...*)
- (3) O emprego de tempos verbais (pretéritos imperfeitos, perfeitos, mais-que-perfeito e futuro do pretérito) e a correlação entre eles.
- (4) O emprego dos conectivos de valor temporal (*agora, depois*) e lógico (*e, se*).
- (5) O emprego dos artigos definido e indefinido.

Os autores dessa tendência valorizavam, sobretudo, as relações interfrasais e enfatizavam o papel dos elementos coesivos no estabelecimento da coerência global do texto. Essa postulação, porém, revelou-se inadequada, pois é preciso considerar a competência do falante no estabelecimento do sentido global do texto e das relações entre as sentenças. Além disso, pode haver coesão sem que exista, necessariamente, um sentido textual:

- (6) Ivo viu a uva.  
A uva é verde.  
A vagem também é verde  
Vovó cozinha a vagem

## 1.2. Gramática de texto

Esta nova linha de pesquisa representou um avanço em relação às análises interfrásticas, pois considerou o texto não apenas uma lista de frases, mas um todo dotado de unidade própria. Aliás, de acordo com Luiz Antônio Marcuschi (1999), pela primeira vez o texto foi definido como objeto central da linguística e, nesse sentido, procurou-se estabelecer um sistema finito e recorrente de regras, partilhado por todos os usuários de uma língua. Em sistema de regras constitui a competência textual de cada usuário que, por meio dela, está habilitado a identificar se uma dada sequência de frases constitui (ou não) um texto bem formado. Michel Charolles (1983), admite que o falante possui três competências básicas:

- a) *Competência formativa*: permite ao usuário produzir e compreender um número infinito de textos e avaliar, de modo convergente, a boa ou má formação do texto.
- b) *Competência transformativa*: refere-se à capacidades de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, ou atribuir-lhe um título, assim como de avaliar a adequação do resultado dessas atividades.
- c) *Competência qualificativa*: concerne à capacidade o usuário identificar o tipo ou gênero de um dado texto, bem como à habilidade de produzir um texto de um dado tipo.

As gramáticas de texto tiveram o mérito de, pela primeira vez, considerarem o texto um objeto passível de análises. Segundo os autores dessa tendência, o texto constitui a unidade mais elevada e se desdobra (ou se subdivide) em unidades menores, igualmente passíveis de classificação. A partir dessa afirmação, pode-se admitir que não há continuidade entre frase e texto: trata-se de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente a somatória das partes que o compõem.

Apesar dos avanços citados, cabe reconhecer alguns problemas na formulação das gramáticas textuais. O primeiro diz respeito ao fato dessas gramáticas postularem o texto como uma unidade formal, dotada de estrutura interna e gerada com base em um sistema finito de regras, internalizados por todos os usuários da língua. Ora, o texto não constitui

uma unidade estrutural, de modo que se torna problemático admitir um percurso gerativo para o texto.

Outro problema é a separação entre as noções de *texto* (unidade estrutural, gerada pela competência de um usuário idealizado e descontextualizado) e discurso (unidade de uso). Essa separação não tem sustentação por si, pois o texto só pode ser entendido a partir do uso em uma situação real de interação verbal.

As limitações das gramáticas de texto levaram os pesquisadores a propor uma nova teoria texto, que discutisse a constituição, o funcionamento e a produção de textos numa situação real de interação verbal.

### 1.3. Linguística textual

Como lembra Luiz Antônio Marcuschi (1998), no final de década de setenta, o enfoque deixa de ser a competência textual dos falantes e, assim, passa-se a considerar a noção de *textualidade*, assim estabelecida por Beau Robert Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (1981): "modo múltiplo de conexão ativado sempre que ocorrem eventos comunicativos". Outras noções relevantes da linguística textual são o *contexto* (genericamente, o conjunto de condições externas à língua, e necessários para a produção, recepção e interpretação de texto) e *interação* (pois o sentido não está no texto, mas surge na interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte).

Essa nova etapa no desenvolvimento da linguística de texto decorre de uma nova concepção de língua (não mais um sistema virtual autônomo, um conjunto de possibilidades, mas um sistema real, uso em determinados contextos comunicativos) e um novo conceito de texto (não mais encarado como um produto pronto e acabado, mas um processo uma unidade em construção). Com isso, fixou-se como objetivo a ser alcançado a análise e explicação da unidade texto em funcionamento e não a apreensão das regras subjacentes a um sistema formal abstrato. A linguística textual, nesse sentido de sua evolução, assume nitidamente uma feição interdisciplinar, dinâmica, funcional e processual, que não considera a língua como entidade autônoma ou formal. (MARCUSCHI, 1998)

A linguística textual parte do pressuposto de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitivo, de modo que o agente dispõe de modelos e tipos de operações mentais. No caso do texto, consideram-se os processos mentais de que resulta o texto,

numa abordagem procedimental. De acordo com Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (2004), nessa abordagem "os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso". Essas atividades geram expectativas, de que resulta um projeto nas atividades de compreensão e produção do texto.

A partir da noção de que o texto constitui um processo, Wolfgang Heinemann e Dieter Viehweger (1991) definem quatro grandes sistemas de conhecimento, responsáveis pelo processamento textual:

- a) *Conhecimento linguístico*: corresponde ao conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e a organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos.
- b) *Conhecimento enciclopédico ou de mundo*: compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento do mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo. ("O Paraná divide-se em trezentos e noventa e nove municípios"; "Santos é o maior porto da América Latina") e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência ("Não dá para encostar o dedo no ferro em brasa.").

Ambas as formas de conhecimento são estruturadas em modelos cognitivos. Isso significa que os conceitos são organizados em blocos e formam uma rede de relações, de modo que um dado conceito sempre evoca uma série de entidades. É o caso de *futebol*, ao qual se associam: *clubes, jogadores, uniformes, chuteira, bola, apito, árbitro...* Aliás, graças a essa estruturação, o conhecimento enciclopédico transforma-se em conhecimento procedimental, que fornece instruções para agir em situações particulares e agir em situações específicas.

- c) *Conhecimento interacional*: relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em:
  - conhecimento ilocucional: referentes aos meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo;
  - conhecimento comunicacional: ligado ao anterior, relaciona-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados;
  - conhecimento metacomunicativo: refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação (procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros).

- d) *Conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais:* permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo.

## **2. Contexto e interação**

O processamento do texto depende não só das características internas do texto, como do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. Todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se admitir que a construção do sentido só ocorre num dado contexto.

Aliás, segundo Dan Sperber e Deidre Wilson (1986, p. 109 e ss.) o contexto cria efeitos que permitem a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se cria uma implicação. Essa implicação só é possível porque existe uma continuidade entre texto e contexto e, além do mais, a cognição é um fenômeno situado, que acontece igualmente dentro da mente e fora dela.

O sentido de um texto e a rede conceitual que a ele subjaz emergem em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essas atividades são sempre situadas e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos indivíduos, e não ocorrem apenas na cabeça deles. Essas ações sempre envolvem mais de um indivíduo, pois são ações conjuntas e coordenadas; o escritor/falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas e o sentido flui do próprio contexto.

Essa nova perspectiva deriva do caráter dialógico da linguagem: o ser humano só se constrói como ator e agente e só define sua identidade em face do outro. O ser humano só o é em face do outro e só se define como tal numa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN, 1992). A compreensão da mensagem é, desse modo, uma atividade interativa e contextualizada, pois requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e habilidades e a inserção desses saberes e habilidades no interior de um evento comunicativo.

O sentido de um texto é construído (ou reconstruído) na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não como algo prévio a essa interação. A coerência, por sua vez, deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, e passa a ser vista ao modo como o leitor/ouvinte, a partir dos elementos presentes na superfície textual, interage com o texto e o reconstrói como uma configuração veiculadora de sentidos.

Essa nova visão acerca de texto, contexto e interação resulta, inicialmente, de uma contribuição relevante, proporcionada pelos estudiosos das ciências cognitivas: a ausência de barreiras entre exterioridade e interioridade, entre fenômenos mentais e fenômenos físicos e sociais. De acordo com essa nova perspectiva, há uma continuidade entre cognição e cultura, pois esta é apreendida socialmente, mas armazenada individualmente.

O conhecimento do mundo e o contexto sociointeracional partilhado pelos interlocutores são relevantes para o estabelecimento da significação textual. Essa afirmativa torna-se particularmente nítida no caso da sátira, tipo de texto necessariamente preso a um dado contexto sócio-histórico.

Vejam-se os exemplos:

Presidente bossa-nova  
Bossa-nova mesmo é ser presidente desta  
terra descoberta por Cabral.  
Para tanto, basta ser tão simplesmente  
simpático, risonho, original.  
Depois, desfrutar as maravilhas  
que é ser o presidente do Brasil.  
Voar da Velhacap até Brasília,  
Ver Alvorada e depois voltar pro Rio.  
Voar, voar, voar...  
Voar, voar para bem distante,  
até Versalhes, onde duas mineirinhas  
valsinhas dançam como debutantes.  
Mandar parente a jato pro dentista,  
almoçar com tenista campeã,  
também poder ser um bom artista,  
exclusivista  
tomando como o Delermendo umas  
aulinhas de violão.  
Isso é viver como se aprova...  
é ser um presidente bossa-nova. (Juca Chaves)



(4) Brasil já vai à guerra  
Brasil já vai à guerra  
comprou um porta-aviões.  
Um viva pra Inglaterra,  
de oitenta e dois bilhões.  
Mas que ladrões!

Comenta o zé-povinho  
"Governo varonil!"  
Coitado, coitadinho,  
do Banco do Brasil,  
quase faliu...

A classe proletária  
na certa comeria,  
com a verba gasta diária  
em tal quinquilharia,  
sem serventia...

Alguns bons idiotas  
aplaudem a medida,  
e o povo, sem comida,  
escuta as tais lorotas  
dos patriotas...

Porém há uma peninha  
"De quem é o porta-avião?".  
"É meu", diz a Marinha,  
"É meu", diz a Aviação,  
ah! Revolução...

Brasil, terra adorada,  
comprou o porta-aviões,  
Oitenta e dois bilhões,  
Brasil, ó Pátria Amada.  
Que palhaçada...

(Juca Chaves)

O "presidente bossa-nova" é Juscelino Kubitscheck, e a identificação tornou-se mais imediata após a série há alguns anos exibida pela TV Globo. Aliás, a própria designação *bossa-nova* remete a um gênero musical vigente no fim dos anos 50 e início da década de 60.

Já "Brasil já vai à guerra" remete à compra do primeiro porta-aviões da Armada, o 'Minas Gerais' (aliás, um elefante branco...), e a identificação só pode ser feita por aqueles que conhecem os fatos daquele período.

### 3. *Texto e contexto*

A cada fase da evolução da linguística textual corresponde uma noção diferente de texto e contexto.

Para as análises transfrásticas, o texto é uma série de enunciados ligados por nexos lógicos ou temporais (conjunções e advérbios). Nesses enunciados também existe a continuidade referencial, ou seja, os referentes (objetos do discurso) são retomados de forma sequencial.

Nas gramáticas textuais, o texto é gerado a partir de uma competência internalizada pelo usuário e constitui uma estrutura definida a partir de sua unidade interna.

Já na fase da linguística textual, o texto constitui uma unidade de sentido, formulada com propósitos interacionais e resultante de ações finalisticamente orientadas. De acordo com essa concepção, o texto é o próprio lugar da interação e é nele que se constroem os significados.

Acrescente-se que, nas duas primeiras concepções, o texto é unicamente um produto pronto e acabado, ao passo que a linguística textual enfatiza a dimensão procedimental do texto, sobretudo as estratégias utilizadas pelo produtor (na construção) e pelo leitor (na apreensão dos significados).

A evolução do sentido de texto (de uma série de enunciados concatenados ao próprio lugar da interação social e da construção do significado) foi acompanhada pela ampliação do conceito de contexto. Na fase das análises transfrásticas, o contexto era unicamente o cotexto, a série que enunciados que seguem ou precedem um dado enunciado. A gramática do texto amplia essa noção, que passa a abranger a situação de enunciação. Na linguística textual, o contexto assume uma dimensão ainda mais ampla, pois passa a abranger o entorno sociocultural e histórico comum (ainda que parcialmente) aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente sob a forma de modelos cognitivos.

Trata-se de um avanço considerável, que culmina por considerar o contexto como o próprio lugar da enunciação. Nesse sentido, o contexto não é um dado prévio, não é a situação, mas as formações ideológicas dentro das quais o texto se situa e a partir das quais flui o sentido do texto. O texto interage com o contexto, e só pode ser compreendido dentro dele e em relação a ele: texto e contexto devem ser considerados de forma coextensiva.

Essa nova visão é bem formulada pelo Prof. Carlos Franchi, que enfatiza que o texto não reproduz o mundo, mas o recria, e que os objetos do texto não são objetos do mundo. A citação do Prof. Carlos Franchi é aqui reproduzida, ainda que se corra o risco de ter uma citação por demais longa:

Procuremos distinguir aqui os dois aspectos que Malinowski inclui na noção de "contexto de situação"; falamos de "situação" para entender não um "lugar real", um espaço fisicamente delimitado ou "situação imediata" em que o discurso se efetiva. Entendemos por "situação" todo um jogo de fatores e relações que constituem condições de uso significativo da linguagem, ordenadas em relação ao sujeito (para não usar aqui o termo excessivamente restrito "falante"). Usando as expressões de um modo pouco crítico, uma expressão linguística se torna significativa (como correspondendo a modos de operar concretamente sobre a realidade ou por abstração) não somente por associar-se a "coisas" (objetos, relações, processos, sistemas), mas por servir-se de um "referencial" (de "coordenadas") em que essas correspondências se atualizam (o tempo, o lugar, as instâncias pessoais do discurso, a indicação demonstrativa dos objetos, a atitude do locutor frente a seu próprio discurso etc.). Constitui um aspecto fundamental da "situação" a maneira pela qual as opções do sujeito (pela atividade constitutiva da própria linguagem ao lado da percepção) organizam os "objetos" a que se referem, segundo traços, categorias e relações, em um "sistema de referências", de natureza essencialmente linguística (podemos dizer que o "sistema se referencia" é constituído pela linguagem e nada tem a ver com a existência real das entidades que na linguagem se delimitam e a que nos referimos).

Entre as condições da situação se incluem, portanto, os discursos (ou 'textos') anteriores, pois a produção de um deles induz uma transformação nas condições de produção de um outro que o segue (ou de que antecipa a produção). Reservemos o termo 'contexto' para os fatores e relações que determinam um discurso ou segmento de discurso nesse plano exclusivamente linguístico. O contexto é intermediário entre a situação e o sistema linguístico. Situação e contexto funcionam em uma espécie de compensação recíproca: ou a situação é imediatamente percebida e determinada, e o contexto se simplifica (até à interjeição, ou à palavra-objeto que se cola a uma caixa de mercadoria; ou as relações na situação não se percebem e se definem suficientemente, e o contexto torna-se complexo. O discurso não se libera da situação (se é que isso é possível de modo complexo), senão para sujeitar-se a um contexto cada vez mais rico e exigente, onde termos e expressões tomem os seus valores exclusivamente na cadeia contextual das definições. (FRANCHI, 1977, p. 34)

Ressalve-se que o Prof. Carlos Franchi denomina *contexto de situação* ao que chamamos *contexto*, e *contexto* ao *cotexto*.

Assim como ocorreu com os conceitos de texto e contexto, também houve uma evolução no sentido de sujeito da enunciação. Para as análises transfrásticas e a gramática do texto, o sujeito é unicamente aquele que identifica um sentido já dado e contido no contido. Essa iden-

tificação é feita a partir das relações entre os enunciados e da estrutura subjacente ao texto. A linguística textual, por sua vez, enfatiza o papel ativo do sujeito: o sujeito não é apenas aquele que capta o sentido do texto, mas aquele que cria (ou recria) o sentido ao interagir com o texto e inserir o texto nas formações discursivas da sua cultura.

O sentido deixa de ser um dado prévio, mas é algo que se reconstrói com base nos elementos linguísticos (enunciados) e na própria organização do texto. Nessa reconstrução atuam, ademais, os saberes acumulados, tanto aqueles adquiridos de forma sistemática, com os que fluem da própria experiência.

Reitere-se o sentido do texto não é um dado prévio, nem um rótulo. É algo que se constrói de forma interativa. É o que fica claro no texto a seguir, que pode ter leituras diferenciadas por aqueles que viveram (ou não) o regime militar:

(5) APESAR DE VOCÊ

(Chico Buarque)

Hoje você é quem manda  
Falou, tá falado  
Não tem discussão  
A minha gente hoje anda  
Falando de lado  
E olhando pro chão, viu  
Você que inventou esse estado  
E inventou de inventar  
Toda a escuridão  
Você que inventou o pecado  
Esqueceu-se de inventar  
O perdão

Apesar de você, amanhã há de ser  
Outro dia  
Eu pergunto a você  
Onde vai se esconder  
Da enorme euforia  
Como vai proibir  
Quando o galo insistir  
Em cantar  
Água nova brotando  
E a gente se amando  
Sem parar

Quando chegar o momento  
Esse meu sofrimento  
Vou cobrar com juros, juro  
Todo esse amor reprimido  
Esse grito contido  
Este samba no escuro  
Você que inventou a tristeza  
Ora, tenha a fineza  
De desinventar  
Você vai pagar e é dobrado  
Cada lágrima rolada  
Nesse meu penar

Apesar de você, amanhã há de ser  
Outro dia  
Inda pago pra ver  
O jardim florescer  
Qual você não queria  
Você vai se amargar  
Vendo o dia raiar  
Sem lhe pedir licença  
E eu vou morrer de rir  
Que esse dia há de vir  
Antes do que você pensa

Apesar de você, amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai ter que ver  
A manhã renascer  
E esbanjar poesia  
Como vai se explicar  
Vendo o céu clarear  
De repente, impunemente  
Como vai abafar  
Nosso coro a cantar  
Na sua frente

Apesar de você, amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai se dar mal  
Etc. e tal.

#### **4. *Processos de contextualização***

Os processos de contextualização são múltiplos e variados, e entre eles mencionam-se até alguns externos ao texto: nome do autor, publicação, seção (se periódico), natureza do texto. Todos esses dados funcionam como contextualizadores, pois permitem ao ouvinte/leitor avançar expectativas acerca daquilo que está a ouvir ou ler.

Os recursos internos são responsáveis por apresentarem o assunto e situarem no universo conceitual do ouvinte/leitor. Em outros termos, eles criam o espaço comum compartilhado entre o produtor e o receptor.

Esses processos são múltiplos e variados, e aqui vamos examinar alguns deles. O primeiro é o título, que já enuncia o aquilo de que o trata e, assim, já permite ao leitor/ouvinte a acionar seus esquemas cognitivos.

#### **(6) A equação que saiu da teoria**

A mais famosa fórmula matemática do mundo é um produto da teoria da relatividade especial. Com  $E = MC^2$ , Einstein tornou equivalentes massa e energia, transformando até mesmo um grão de areia numa poderosa fonte de energia – desde que se saiba como liberar a energia presa em seus átomos, como os cientistas fazem com os átomos de urânio da bomba atômica. A equação também está na base do funcionamento do novo acelerador de partículas LHC. Depois de serem acelerados na máquina, prótons colidirão para que parte de sua energia se transforme nas partículas que os cientistas querem estudar. (Veja, 25/6/08, p. 137).

O título "A equação que saiu da teoria; associado à imagem de Einstein (que consta da revista) já permite identificar a teoria da relatividade e, dentro dela, a famosa equação. Essa identificação torna-se crucial, sobretudo em textuar referências.

A mesma identificação pode ser obtida de forma instigadora, como ocorre com os textos a seguir:

#### **(7) Como se sabe a idade do universo?**

Há várias formas de fazer esse cálculo. Uma delas é utilizar um índice numérico conhecido como constante de Hubble, que relaciona a velocidade atual de expansão do universo com a distância entre as galáxias. A partir dessa relação é possível descobrir desde quando as galáxias estão se movimentando e, conseqüentemente, quando o universo nasceu. Outra forma é considerar a idade das galáxias como o limite mínimo para a idade do universo inteiro. Pode-se estabelecer esse tempo pela análise das características das estrelas. Cor, temperatura e massa variam de acordo com o estágio evolutivo em que o astro se encontra. Existem ainda cálculos de física nuclear, que rastreiam isótopos radioativos em meteoritos. É o equivalente ao carbono 14 usado para a datação de fósseis. (Veja, 25/6/08, p. 116)

#### **(8) O que aconteceria se a Lua desaparecesse?**

A gravidade da Terra e a da Lua se influenciam mutuamente. O sumiço repentino da Lua tornaria o movimento de rotação da Terra caótico como o de um pião em baixa velocidade. Seria catastrófico para a vida no planeta, com

alterações drásticas do clima. Períodos quentíssimos se alternariam, de forma aleatória, com fases de frio glacial. Os animais com mais chances de sobrevivência seriam os aquáticos, já que a temperatura da água varia mais lentamente. Embora um afastamento súbito da Lua seja improvável, sabe-se que ela está se distanciando da Terra à razão de alguns centímetros por ano. Por enquanto, não há motivo para pânico: bilhões de anos nos separam de um afastamento da Lua capaz de provocar alterações em nosso planeta. (Veja, 25/6/08, p. 116)

O título é relevante, porém a forma decisiva de contextualização é a explicitação do assunto: o autor desdobra o tópico, por meio do fornecimento de informações a ele relacionadas. Veja-se o exemplo a seguir, que trata da diversidade biológica do cerrado paulista. Ressalte-se, neste texto, o *head*, o enunciado em realce abaixo do título da matéria.

#### (9) Os falcões do Cerrado

(Carlos Fioravanti)

Uma paisagem que parece um vasto pasto abandonado, com uma árvore aqui, outra ali, perseguida pelo sol ardente do interior paulista, emerge como uma notável reserva de aves a céu aberto. O Cerrado da Estação Ecológica de Itirapina, a 230 quilômetros da capital paulista, abriga 231 espécies de aves, entre elas delicados pássaros que cabem na palma da mão, a gralha-do-cerrado, 17 espécies de gavião e falcões e sete de corujas, predadores do topo da cadeia alimentar como se fossem lesões alados, e a ema, a maior ave brasileira, de até 1,80 metro de altura. Nos 23 quilômetros quadrados desse descampado – uma área equivalente a 1% do Distrito Federal, o coração do Cerrado brasileiro – vive uma em cada três espécies exclusivas do Cerrado, 27% do total de espécies encontradas nesse tipo de ambiente e 30% das registradas em todo o estado de São Paulo.

Nem os biólogos esperavam encontrar tamanha diversidade biológica em uma vegetação antes desvalorizada por representar as formas mais peladas do Cerrado paulista – o campo limpo, raro especialmente em São Paulo, coberto por um solo arenoso em que nada mais cresce a não ser insistentes plantas rasteiras, e o campo sujo, apenas com arbustos em meio ao tapete verde. Como explicar? José Carlos Motta Jr., professor da Universidade de São Paulo (USP), conta que justamente por se tratar de um espaço aberto é que nasce, cresce e se esconde por ali tamanha variedade de seres alados, muitos na lista de ameaçados de extinção no estado de São Paulo. Quem tiver mais paciência pode ver também alguma das 33 espécies migratórias já identificadas, a exemplo da rara águia-pescadora (*Pandion haliaetus*), que vem do sul dos Estados Unidos. Muitas outras podem nunca ser vistas se o próprio Cerrado desaparecer, como alertaram dois especialistas em aves, Edwin O'Neill Willis e Roberto Cavalcanti, há quase duas décadas. (Pesquisa FAPESP 145, março de 2005, p. 49)

No texto a seguir, a contextualização assume a forma de indicação das três causas do acontecimento.

#### (10) E quanto aos bandidos sem farda?

O Morro da Providência é a favela mais antiga do Rio de Janeiro e, também, uma das mais perigosas. No cotidiano de banditismo que se vive ali, o assassinato de três homens por traficantes do vizinho Morro da Mineira poderia ser apenas mais um capítulo no histórico de barbáries praticadas nas disputas territoriais de criminosos. Mas o crime revelou três desdobramentos espantosos. O primeiro: quem entregou os três foram integrantes do Exército, que estavam trabalhando na Providência havia seis meses, em um projeto de reforma de 782 casebres. O segundo: esse projeto, chamado Cimento Social, foi idealizado como propaganda política do senador Marcelo Crivella, candidato do Palácio do Planalto à prefeitura do Rio de Janeiro. O terceiro: os responsáveis fardados pela ofensa às leis do país e aos regulamentos militares foram identificados e, espera-se, serão devidamente punidos. Mas não houve nenhuma iniciativa para prender e levar à Justiça os assassinos de fato. Parecia que se dava o caso por encerrado com duas falácias, a culpabilização do Exército como um todo e do uso das Forças Armadas para a segurança interna.

(Marcelo Bortoloti, *Veja*, 25/6/08, p. 110)

### 5. *Observações finais*

A evolução da linguística textual evidencia a ampliação do sentido de texto e a *incorporação* na construção do sentido do texto, de dados de natureza sociocognitiva e histórica. Enfatiza-se que texto e realidade não se confundem, e que os objetos do texto não constituem objetos do mundo, mas que, ainda, texto e contexto representam conceitos coextensivos e complementares. Com efeito, não há barreiras entre texto e contexto e este, agora entendido como as formações ideológicas de uma cultura, revela-se essencial para a determinação dos sentidos de um texto. Como se disse anteriormente, o sentido de um texto não está apenas no próprio texto, mas flui do contexto.

O ser humano é sempre um ser histórico e socialmente situado, e os textos que ele produz também o são. Não existem, pois, textos desligados do contexto, e todos eles têm uma intenção nítida e resultam de ações finalisticamente orientadas. A construção do texto é um processo no qual assumem particular relevância os procedimentos de construção do contexto comum partilhado. Sem esse universo comum, aliás, não há interação, nem se criam significados.



## **A ORALIDADE NA ESCRITA: MARCAS DA LÍNGUA FALADA EM TEXTOS ESCOLARES<sup>24</sup>**

### ***1. Introdução***

Os trabalhos iniciais acerca da língua falada consideravam-na de forma dicotômica em relação à escrita. A fala era tida como não planejada, presa à situação enunciativa, voltada para as necessidades mais imediatas, fragmentária, dispersa, enquanto a escrita era caracterizada como planejada previamente, mais ligada à cultura de um povo e à elaboração intelectual, coesa e bem estruturada. Nessa oposição, aliás, estava embutida a valorização da escrita, vista como a realização linguística mais perfeita e, por isso mesmo, capaz de registrar os avanços de um povo. Essa valorização, ademais, trazia consigo o desprestígio da fala, vista como o lugar do improvisado e daquilo que é mais corriqueiro e banal.

Essa polarização omitia o fato de que fala e escrita podem ser empregadas em situações diversas, tensas ou distensas: um bilhete tende a ser informal como um recado oral, assim como o texto científico e a exposição acadêmica são igualmente formais. Cabe reconhecer, também, que as características da fala e da escrita não devem ser vistas como traços intrínsecos, mas como algo que decorre do uso e das circunstâncias da enunciação.

Fala e escrita não se opõem, mas se completam e entre ambas há uma continuidade. Esse fato foi enunciado por Luiz Antônio Marcuschi (2001) que, em sua obra seminal, examina a fala e a escrita a partir da perspectiva sociovariacionista e assinala que ambas apresentam os mesmos traços (dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade). Ainda segundo o citado autor, as diferenças entre ambas ocorrem dentro

---

24

Fonte:  
<[http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII\\_CNLF\\_04/a\\_oralidade\\_na\\_escrita\\_marcas\\_da\\_lingua\\_falada\\_em\\_textos\\_paulo\\_de\\_tarso.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/a_oralidade_na_escrita_marcas_da_lingua_falada_em_textos_paulo_de_tarso.pdf)>

de um *continuum* tipológico e devem ser vistas e analisadas dentro da perspectiva do uso, não como traços intrínsecos.

Exemplos da continuidade mencionada são as conferências e a oratória forense, realizações orais que trazem as marcas enunciativas características da escrita formal. Do mesmo modo, os textos escolares (redações) aproximam-se, em muitos aspectos, da realização falada informal, como as conversas espontâneas.

Este trabalho tem por objetivo verificar os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série do ensino fundamental, e mostrar que esses traços revelam a dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

O *corpus* do trabalho é constituído por dez textos, todos a respeito de temas atuais (droga, sexo, corrupção). Esses textos foram produzidos por alunas de uma escola pública situada na Zona Norte de Londrina – PR, e frequentada por alunas da Classe “C”.

## **2. Planejamento local**

Vários autores (RODRIGUES, 1993; CASTILHO, 1998 e outros) mencionam que a língua falada é planejada localmente, no momento de sua execução: o planejamento e a execução se confundem.

Nos textos escritos pelos alunos, essas marcas manifestaram-se de dois modos principais: na construção do enunciado, por meio de estruturas excessivamente longas e tortuosas, e na sequência tópica, por assuntos que se sucedem sem um plano definido.

### **2.1. Construção do enunciado**

Na realização falada, os enunciados são produzidos aos jatos, aos borbotões (CHAFE, 1982, p. 25) e isso é devido ao fato de o texto ser planejado localmente, no momento de sua execução. O resultado é que as orações se sucedem sem um plano definido, e não possuem limites nítidos, como ocorre na escrita padrão. Aliás – diga-se de passagem – é por esse motivo que o conceito canônico de frase (tal como se manifesta na realização escrita) é de difícil aplicação na fala.

Nos textos produzidos por alunos, a influência da fala manifesta, sobretudo por enunciados longos, em que se misturam subordinação e a coordenação e não há uma estruturação definida das ideias.

Veja-se o exemplo a seguir:

- (01) A droga e a violência são consideradas um dos maiores fatores de desintegração da sociedade, o jovem quando está principalmente num momento de fraqueza não consegue dizer não ao motivo de tanta destruição que exclui de forma estas pessoas da vida que deveriam ter um ambiente, a tão sonhada sociedade que devia ser limpa e justa, e é claro que não é fácil. Mas que com esforço tudo se pode conseguir. (Texto 8)

A frase é excessivamente longa, porque as estruturas não são divididas em períodos menores, e elas se amontoam sem um plano definido. A estruturação é complexa, o que pode ser verificado no trecho: “o jovem... justa”. Nesse sentido há uma oração principal (“o jovem não consegue dizer não ao motivo de tanta destruição”) e, encaixadas nela, uma oração adverbial e uma adjetiva. Subordinada a essa adjetiva, aparece outra adjetiva. No final do enunciado há um trecho que não possui relação estrita com os enunciados anteriores, e funciona como um pós-pensamento, um acréscimo ao que foi dito.

Veja-se o exemplo a seguir:

- (02) Mas nós podemos mudar essa história, na hora de votar, temos que pensar muito bem no que estamos fazendo e não vender nosso voto, então, na hora de votar pense no que está fazendo, porque o futuro de nossa nação está em nossas mãos. (Texto 10)

Aqui há outro período longo e mal estruturado, no qual o aluno demonstra que escreve e fala aos jatos, sem a preocupação de expor as ideias de forma clara e concatenada. Isso ocorre porque o estudante mantém-se preso à realização falada, e não sente a necessidade de uma organização clara, pois crê que – como no diálogo – poderá justificar-se e prestar esclarecimentos. Considere-se, também, que a segunda parte do enunciado repete o que foi dito na primeira, e isso também constitui uma marca da língua falada.

Verifica-se, com frequência, que enunciados escritos produzidos por alunos do ensino fundamental trazem marcas explícitas daquilo a que Michael Alexander Kirkwood Halliday (1989, cap. 6) denominou enredamento gramatical (*grammatical intricacy*). Segundo o citado autor (e ao contrário do que afirma o senso comum), a estrutura sintática da fala é mais complexa que a da escrita. Justamente devido ao planejamento local, o enunciado, na língua falada, tende a apresentar truncamentos, inter-

rupções, inserções e encaixamentos sucessivos, além de apresentar menor coesão entre as partes.

Os trechos apresentados (sobretudo o primeiro) exemplificam a presença de traços da fala na língua escrita. Esse fato tem duas explicações. A primeira, mais óbvia, é que o aluno revela um domínio insuficiente dos princípios de estrutura da escrita. A outra explicação tem caráter interacional e está ligada à vivência do aluno: ele reproduz a forma de interação a que mais frequentemente está exposto e se sente preso a uma realidade concreta e à presença imediata do interlocutor, por isso opta pela estruturação mais próxima da língua falada.

## 2.2. Sequência tópica

As marcas do planejamento local também se manifestam no plano da estruturação do texto, sobretudo na sequência tópica.

Os problemas referentes à sequenciação tópica manifestam-se, sobretudo, de duas formas. Na primeira, o aluno mantém-se preso ao tópico em andamento, porém simplesmente enumera os subtópicos, e não os desenvolve. É o que se verifica no trecho a seguir:

### *A gravidez na adolescência*

(03)A adolescência é uma fase de medos e descobertas, e muitas vezes, a insegurança faz com que decisões erradas acabam tornando a vida em um desastre.

Em vários lugares ouvimos histórias recentes de moças que ao tomarem decisões erradas, não se preveniram e acabaram engravidando.

E o pior é que algumas delas não tem como sustentar o filho que carrega na barriga, engravidam novamente ou pegam uma D.S.T. (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

Muitas delas não voltam a estudar, e ainda o pai não liga, desaparecem, e quem fica com toda a responsabilidade é a mãe.

As vezes, com o choque de receber a notícia que está grávida, tomam decisões precipitadas e abortam – acabam ficando estéreis ou com trauma psicológico por resto da vida.

O jeito de prevenir esse problema todo é usando camisinha, com ela, previne gravidez e D.S.T. (Texto 9)

Neste texto, o informante não foge ao tema gravidez na adolescência, porém apresenta, nos diversos parágrafos, uma série de subtópicos que não são devidamente desenvolvidos: a falta de prevenção; a nova

gravidez; o risco de contrair uma DST; os encargos que ficam com a mãe; o aborto. Qualquer desses subtemas, se devidamente expandido, poderia ser objeto de um texto, porém o que se faz é unicamente uma enumeração de itens, e isso revela a dificuldade de relacionar as informações veiculadas.

O segundo problema é a dispersão tópica, marcada pela dificuldade de o aluno manter o foco no mesmo tema. Veja-se:

### *Os jovens de hoje*

(04) Os jovens de hoje não conseguem ter um pouco de mentalidade nas coisas que eles fassam em sua vida hoje em dia, uma das coisas que eles não faz direito (não pensam) são o uso das Drogas.

Onde os jovens fumam com mais frequências são nas universidades onde eles fumam em grupo e toda hora eles oferece para todos que passam dizendo que é bom e não faz mal nenhum. As maiores violências são causadas por Drogas que chega a deixar uma pessoa doida e ela faz tudo o que quiser mais depois ela não saberá nada depois que o efeito da Droga passa.

Tem meninas que não se tocam com o que estão fazendo na adolescência hoje em dia, uma delas são a gravidez. A gravidez pode ser muito Ruim pois as meninas não sabem o que estão fazendo isso leva à acontecer por incentivos dos amigos que já fizeram e falam que é bom, que não acontece nada, estão enganados pois o sexo pode transmitir varias Doenças como o HIV. (Texto 1)

Ao tratar da problemática dos jovens de hoje, o aluno trata das drogas, mas no segundo parágrafo faz um salto temático e passa a discutir os problemas da gravidez precoce.

Tanto a dificuldade em expandir os subtópicos, como a dispersão temática constituem faces do mesmo problema: a dificuldade em criar um contexto sociocognitivo pertinente para a expansão do tópico. E essa dificuldade advém do fato de o aluno manter-se ainda preso a uma situação concreta de enunciação, que se desenrola com um interlocutor. No diálogo, o tópico é expandido de forma conjunta e cooperativa e o contexto se cria por enquadramentos sucessivos, realizados pelos diversos participantes. No texto escrito, a expansão tópica e os diversos enquadramentos são realizados individualmente – e daí decorre a dificuldade de os jovens realizarem-nos de forma adequada.

O aluno não consegue abstrair-se da situação concreta, e elaborar um texto que não se ligue a uma situação diretamente acessível, mas a um contexto sociocognitivo mais amplo. Esse contexto abrangente não se

prende a conjecturas imediatas, mas enfoca problemas nacionais (ou mundiais), cuja compreensão só se torna possível se forem relacionados com as formações de uma dada cultura.

Com isso, o aluno não consegue definir o enfoque, nem estabelecer o roteiro do texto, e os resultados são a dispersão e a falta de aprofundamento.

### **3. Marcas do envolvimento entre os parceiros**

Ataliba Teixeira de Castilho (1998, p. 16) afirma que a linguagem humana é necessariamente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita. Nessa modalidade, porém, o caráter intersubjetivo é menos evidente, pois os interlocutores não estão em presença, nem participam da mesma situação enunciativa. Já na fala, os interlocutores são reais, estão em presença, e as marcas linguísticas da presença dos interlocutores são recorrentes.

Na maioria dos gêneros escritos, o enunciador se distancia da elocução e não há marcas de subjetividade e intersubjetividade. Nos textos dos alunos, porém, essas marcas manifestam-se, pois o adolescente sente a necessidade de inserir a si próprio e ao seu parceiro virtual, de modo que se crie e delimite o espaço discursivo, numa situação concreta de enunciação.

O estabelecimento dessa situação ocorre, sobretudo, por marcas de subjetividade e intersubjetividade (marcadores de opinião: *acho que*; marcas de envolvimento do ouvinte; *veja você*), mas também devem ser mencionados os parênteses de esclarecimento, que fornecem explicações adicionais e buscam contextualizar o que está sendo dito.

#### **3.1. Marcadores de envolvimento do ouvinte**

Um dos traços mais recorrentes no que se refere ao envolvimento entre os interlocutores e a intersubjetividade é a presença dos marcadores de envolvimento do ouvinte (GALEMBECK & CARVALHO, 1997, p. 840-843): *veja, veja você, você sabe*. Com o uso desses marcadores, o aluno simula um interlocutor virtual com o qual ele dialoga:

- (05) *Veja que* é pela falta de atenção que os jovens acabam ficando revoltados e acabam se relacionando com pessoas erradas, que as levam para o caminho das drogas e da prostituição. É *olhe* que isso acontece até com quem recebe atenção dos pais. (Texto 5)

(06)(...) a maioria dos jovens de hoje sempre arrumam amigos que usam tem o interesse de usar, e usa uma vez e assim que o visio comesa depois que está no visio *you* sabe que eles até matam para sustentarem o Visio. (Texto 4)

O assunto de ambos os fragmentos é polêmico (o envolvimento dos jovens com as drogas), por isso ambos os autores sentem a necessidade de um ponto de apoio, representado por um interlocutor virtual. Com a presença desse interlocutor, ele se sente mais seguro, pois há alguém que, potencialmente, pode corroborar suas palavras.

Outro motivo para a presença desses marcadores é o fato de eles serem recorrentes em uma forma de interlocução à qual o adolescente se sente efetivamente ligado. Trata-se do diálogo com sua turma, o grupo de contato imediato, formado por jovens da sua faixa etária, os quais com ele partilham os mesmos anseios e as mesmas incertezas. Essa necessidade, aliás, se acentua ao serem discutidos temas polêmicos, em relação aos quais o jovem só manifesta incertezas.

Uma das marcas de interlocução presentes nos textos escolares são os termos que denotam imprecisão (“fuzziness”), como *um monte de, uma pancada de*, entre outros. Wallace L. Chafe (1982) inclui esses termos entre os traços característicos da língua falada.

(07)Tem *um monte de* problema que contribuem para desintegrar a família e a sociedade, como a droga e a violência. (Texto 8)

(08)Os jovens querem *um montão de* coisa, mas o que falta mesmo é carinho e atenção. (Texto 4)

Essas expressões são incluídas entre as marcas de intersubjetividade pelos motivos expostos a seguir. Inicialmente, cabe considerar que são expressões informais, presentes na linguagem cotidiana dos informantes. Além disso, a indicação da quantidade, ainda que de forma imprecisa, contribui para enfatizar o que está sendo dito e funciona como um recurso para o envolvimento entre os interlocutores.

### 3.2. Marcadores de opinião

São representados por expressões constituídas com um verbo de valor epistêmico (*acho que*) ou de percepção (*vejo que*) ou, ainda, por uma expressão adverbial (*na minha opinião*). (MARCUSCHI, 1989, p. 289)

Com esses marcadores, o aluno assinala não apenas seu ponto de vista, mas também sua presença no texto:

(09)*Na minha opinião* o menor deveria ser preso mas vai fazer o que até os políticos estão roubando. (Texto 3)

(10)*Acho que* se toda a população do planeta abandonarem a bebida, tabaco drogas a população estaria salva. (Texto 2)

A matéria-prima da dissertação é o conceito, a opinião, então nela o enunciador se distancia e cria uma ilusão de objetividade e isenção. No entanto, no texto em estudo, os alunos assinalam a sua presença por meio de marcas de subjetividade, que constituem uma marca característica da realização falada. Como assinalam Suzanne Eggins e Diana Slade (1997, p. 49), o componente central dessa realização são os significados interpessoais, por meio dos quais os falantes se inserem no discurso. O aluno sente a necessidade de inserir-se no texto porque lhe é difícil ultrapassar a realização dialógica, em favor de uma exposição centrada no assunto.

Além disso, esses marcadores representam formas de o aluno atenuar a força ilocutória do enunciado e, assim, diminuir a responsabilidade acerca do que é dito. Ao proceder como se estivesse num diálogo, ele evita as objeções ou ressalvas.

A respeito do *acho que*, Carlos Vogt (1974, p. 121) cabe distinguir dois empregos de *achar*: o primeiro representa um palpite (semelhante a *supor*), e o segundo um julgamento (*considerar, julgar*). No exemplo citado, tem-se antes o palpite, a falta de convicção, pois o aluno não procura sustentar a sua opinião.

### 3.3. Parênteses de esclarecimento

As inserções parentéticas de ênfase acentuam a relevância do que está sendo dito:

(11)E junto com elas [as drogas] e *isso precisa ser dito* chega um monte de problema ruim como a violência, a prostituição das moças de menor, os assaltos. (Texto 1)

(12)Quem tá lá dentro [do mundo das drogas] diz que é bom, pode sair quando quiser, mas quem tá lá só se afunda e entra no crime e pode até morrer. *Tudo muita mentira.* (Texto 8)

Trata-se de inserções de difícil classificação, de acordo com a proposta de Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1994, p. 322): elas estão voltadas simultaneamente para o falante (manifestação de opiniões)



e o ouvinte (ênfase no que está sendo dito), e também trazem esclarecimentos em relação ao assunto. Mas é exatamente esse caráter multifuncional que assegura a elas um papel definido no estabelecimento de um espaço discursivo comum e no envolvimento entre o próprio adolescente e um interlocutor virtual. O jovem sente a necessidade desse interlocutor para tornar a interlocução mais real e situada.

#### **4. *Comentários conclusivos***

O exame dos textos produzidos pelos alunos mostra que, depois de sete anos de escolaridade, ele ainda se mantém preso à realização oral mais espontânea, qual seja, o diálogo casual. É-lhes difícil superar essa forma de realização linguística e produzir textos escritos que não se mantenham presos à situação imediata e à presença direta de um interlocutor.

Isso se explica, inicialmente, pelo fato de os alunos terem uma fraca exposição à língua escrita: o único contato com essa forma de realização ocorre na escola e, ainda assim, é limitada aos materiais didáticos das diferentes disciplinas. Em geral não existe a leitura sistemática de textos literários, exceto daqueles que figuram nas antologias escolares.

A contraparte da leitura, a produção de textos, também não se realiza com a frequência requerida. O professor de português, assoberbado por uma carga horária excessiva e turmas grandes, não tem tempo, nem disposição para realizar exercícios de produção textual e avaliar os textos produzidos pelos alunos. Tampouco desenvolve uma metodologia adequada para as atividades de elaboração de textos, e nas demais disciplinas (mesmo nas ciências humanas) há muitas provas “de cruzinhas” ou com respostas breves.

Do mesmo modo, muitas famílias não cultivam o hábito da leitura de livros, e nem mesmo de jornais e revistas. O acesso à informação é dado pelos meios eletrônicos (rádio, televisão, internet) nas quais, muitas vezes, usa-se uma linguagem informal, distanciada da variedade culta empregada pela escrita padrão.

Com isso, cada vez mais a leitura é vista como uma atividade penosa e difícil, realizada unicamente para o cumprimento de tarefas e a memorização dos conteúdos escolares. Muitos já nem consideram o enriquecimento e a fruição proporcionados pelo ato de ler.

Como resultado dessa situação, tem-se a falta do desenvolvimento do raciocínio analítico e discursivo dos alunos, que revelam a dificuldade de expor ideias, de forma clara e concatenada.

Alguns procedimentos podem ser sugeridos para levar o aluno a escrever de modo claro e fluente. O primeiro é expor os alunos da pré-escola e das séries iniciais ao texto escrito, por meio da contação de histórias (leitura dramatizada) e da leitura de textos ilustrados. Essas atividades devem ser essencialmente participativas, mas sem qualquer tipo de cobrança. Nas séries mais adiantadas, o aluno deve ser continuamente exposto a textos de gêneros diversos (informativos, ficcionais, poéticos), com a finalidade de compreender os processos constitutivos e os recursos linguísticos empregados. Paralelamente, sugerem-se atividades variadas (debates, encenações), que conduzam à elaboração de textos escritos, que deverão ser discutidos com os alunos, para que possam produzir textos adequados ao padrão da escrita.

A preocupação da escola deve ser o resgate da ideia de deslocamento presente na palavra pedagogia, e de modo que se possa conduzir o aluno a ser capaz de efetuar, por si, a transposição da fala para a escrita. E isso só pode ser realizado por ações efetivas e transformadas, e não por querelas pseudoideológicas que não levam a nada.

## MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCOLARES<sup>25</sup>

### *1. Considerações iniciais*

Os trabalhos iniciais acerca da língua falada consideravam-na de forma dicotômica em relação à escrita. A fala era tida como não planejada, presa à situação enunciativa, voltada para as necessidades mais imediatas, fragmentária, dispersa, enquanto a escrita era caracterizada como planejada previamente, mais ligada à cultura de um povo e à elaboração intelectual, coesa e bem estruturada. Nessa oposição, aliás, estava embutida a valorização da escrita, vista como a realização linguística mais perfeita e, por isso mesmo, capaz de registrar os avanços de um povo. Essa valorização, ademais, trazia consigo o desprestígio da fala, vista como o lugar do improvisado e daquilo que é mais corriqueiro e banal.

Essa polarização omitia o fato de que fala e escrita podem ser empregadas em situações diversas, tensas ou distensas: um bilhete tende a ser informal como um recado oral, assim como o texto científico e a exposição acadêmica são igualmente formais. Cabe reconhecer, também, que as características da fala e da escrita não devem ser vistas como traços intrínsecos, mas como algo que decorre do uso e das circunstâncias da enunciação.

Fala e escrita não se opõem, mas se completam e entre ambas há uma continuidade. Esse fato foi enunciado por Luiz Antônio Marcuschi (2001) que, em sua obra seminal, examina a fala e a escrita a partir da perspectiva sociovaracionista e assinala que ambas apresentam os mesmos traços (dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade). Ainda segundo o citado autor, as diferenças entre ambas ocorrem dentro

---

<sup>25</sup>

Fonte: [http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII\\_CNLF\\_04/tomo\\_2/marcas\\_da\\_oralidade\\_em\\_textos\\_PAULO.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/marcas_da_oralidade_em_textos_PAULO.pdf)

de um *continuum* tipológico e devem ser vistas e analisadas dentro da perspectiva do uso, não como traços intrínsecos.

Exemplos da continuidade mencionada são as conferências e a oratória forense, realizações orais que trazem as marcas enunciativas características da escrita formal. Do mesmo modo, os textos escolares (redações) aproximam-se, em muitos aspectos, da realização falada informal, como as conversas espontâneas.

Este trabalho tem por objetivo verificar os traços de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da oitava série do Ensino Fundamental, e mostrar que esses traços revelam a dificuldade de o adolescente estruturar o texto de acordo com os padrões da escrita e criar um contexto adequado a essa forma de realização.

O *corpus* do trabalho é constituído por dez textos, todos a respeito de temas atuais (droga, sexo, corrupção).

## **2. Planejamento local**

Vários autores (RODRIGUES, 1993; CASTILHO, 1998 e outros), mencionam que a língua falada é planejada localmente, no momento de sua execução: o planejamento e a execução se confundem.

Nos textos escritos pelos alunos, essas marcas manifestaram-se de dois modos principais: na construção do enunciado, por meio de estruturas excessivamente longas e tortuosas, e na sequência tópica, por assuntos que se sucedem sem um plano definido.

### **2.1. Construção do enunciado**

Na realização falada, os enunciados são produzidos aos jatos, aos borbotões (CHAFE, 1985, p. 25) e isso é devido ao fato de o texto ser planejado localmente, no momento de sua execução. O resultado é que as orações se sucedem sem um plano definido, e não possuem limites nítidos, como ocorre na escrita padrão. Aliás – diga-se de passagem – é por esse motivo que o conceito canônico de frase (tal como se manifesta na realização escrita) é de difícil aplicação na fala.

Nos textos produzidos por alunos, a influência da fala manifesta sobretudo por enunciados longos, em que se misturam subordinação e a coordenação e não há uma estruturação definida das ideias.

Veja-se o exemplo a seguir:

- (01) A droga e a violência são consideradas um dos maiores fatores de desintegração da sociedade, o jovem quando está principalmente num momento de fraqueza não consegue dizer não ao motivo de tanta destruição que exclui de forma estas pessoas da vida que deveriam ter um ambiente, a tão sonhada sociedade que devia ser limpa e justa, e é claro que não é fácil. Mas que com esforço tudo se pode conseguir. (Texto 8)

A frase é excessivamente longa, porque as estruturas não são divididas em períodos menores, e elas se amontoam sem um plano definido. A estruturação é complexa, o que pode ser verificado no trecho: “o jovem... justa”. Nesse sentido há uma oração principal (“o jovem não consegue dizer não ao motivo de tanta destruição”) e, encaixadas nela, uma oração adverbial e uma adjetiva. Subordinada a essa adjetiva, aparece outra adjetiva. No final do enunciado há um trecho que não possui relação estrita com os enunciados anteriores, e funciona como um pós-pensamento, um acréscimo ao que foi dito.

Veja-se o exemplo a seguir:

- (02) Mas nós podemos mudar essa história, na hora de votar, temos que pensar muito bem no que estamos fazendo e não vender nosso voto, então, na hora de votar pense no que está fazendo, porque o futuro de nossa nação está em nossas mãos. (Texto 10)

Aqui há outro período longo e mal estruturado, no qual o aluno demonstra que escreve e fala: aos jatos, sem a preocupação de expor as ideias de forma clara e concatenada. Isso ocorre porque o estudante mantém-se preso à realização falada, e não sente a necessidade de uma organização clara, pois crê que – como no diálogo – poderá justificar-se e prestar esclarecimentos. Considere-se, também, que a segunda parte do enunciado repete o que foi dito na primeira, e isso também constitui uma marca da língua falada.

Verifica-se, com frequência, que enunciados escritos produzidos por alunos do ensino fundamental trazem marcas explícitas daquilo a que Michael Alexander Kirkwood Halliday (1989, cap. 6) denominou enredamento gramatical (*grammatical intricacy*). Segundo o citado autor (e ao contrário do que afirma o senso comum), a estrutura sintática da fala é mais complexa que a da escrita. Justamente devido ao planejamento local, o enunciado, na língua falada, tende a apresentar truncamentos, interrupções, inserções e encaixamentos sucessivos, além de apresentar menor coesão entre as partes.

Os trechos apresentados (sobretudo o primeiro) exemplificam a presença de traços da fala na língua escrita. Esse fato tem duas explicações. A primeira, mais óbvia, é que o aluno revela um domínio insuficiente dos princípios de estrutura da escrita. A outra explicação tem caráter interacional e está ligada à vivência do aluno: ele reproduz a forma de interação a que mais frequentemente está exposto e se sente preso a uma realidade concreta e à presença imediata do interlocutor, por isso opta pela estruturação mais próxima da língua falada.

## 2.2. Sequência tópica

As marcas do planejamento local também se manifestam no plano da estruturação do texto, sobretudo na sequência tópica.

Os problemas referentes à sequenciação tópica manifestam-se, sobretudo, de duas formas. Na primeira, o aluno mantém-se preso ao tópico em andamento, porém simplesmente enumera os subtópicos, e não os desenvolve. É o que se verifica no trecho a seguir:

### *A gravidez na adolescência*

(03) A adolescência é uma fase de medos e descobertas, e muitas vezes, a insegurança faz com que decisões erradas acabam tornando a vida em um desastre.

Em vários lugares ouvimos histórias recentes de moças que ao tomarem decisões erradas, não se preveniram e acabaram engravidando.

E o pior é que algumas delas não tem como sustentar o filho que carrega na barriga, engravidam novamente ou pegam uma D.S.T. (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

Muitas delas não voltam a estudar, e ainda o pai não liga, desaparecem, e quem fica com toda a responsabilidade é a mãe.

Às vezes, com o choque de receber a notícia que está grávida, tomam decisões precipitadas e abortam – acabam ficando estéreis ou com trauma psicológico pro resto da vida.

O jeito de prevenir esse problema todo é usando camisinha, com ela, previne gravidez e D.S.T.s. (Texto 9)

Neste texto, o informante não foge ao tema gravidez na adolescência, porém apresenta, nos diversos parágrafos, uma série de subtópicos que não são devidamente desenvolvidos: a falta de prevenção; a nova gravidez; o risco de contrair uma DST; os encargos que ficam com a mãe; o aborto. Qualquer desses subtemas, se devidamente expandidos, poderiam ser objeto de um texto, porém o que se faz é unicamente uma

enumeração de itens, e isso revela a dificuldade de relacionar as informações veiculadas.

O segundo problema é a dispersão tópica, marcada pela dificuldade de o aluno manter o foco no mesmo tema. Veja-se:

### *Os jovens de hoje*

- (04) Os jovens de hoje não conseguem ter um pouco de mentalidade nas coisas que eles fassam em sua vida hoje em dia, uma das coisas que eles não faz direito (não pensam) são o uso das Drogas.

Onde os jovens fumam com mais frequências são nas universidades onde eles fumam em grupo e toda hora eles oferece para todos que passam dizendo que é bom e não faz mal nenhum. As maiores violências são causadas por Drogas que chega a deixar uma pessoa doida e ela faz tudo o que quiser mais depois ela não saberá nada depois que o efeito da Droga passa.

Tem meninas que não se tocam com o que estão fazendo na adolescência hoje em dia, uma delas são a gravidez. A gravidez pode ser muito Ruim pois as meninas não sabem o que estão fazendo isso leva à acontecer por incentivos dos amigos que já fizeram e falam que é bom, que não acontece nada, estão enganados pois o sexo pode transmitir varias Doenças como o HIV. (Texto 1)

Ao tratar da problemática dos jovens de hoje, o aluno trata das drogas, mas no segundo parágrafo faz um salto temático e passa a discutir os problemas da gravidez precoce.

Tanto a dificuldade em expandir os subtópicos, como a dispersão temática constituem faces do mesmo problema: a dificuldade em criar um contexto sociocognitivo pertinente para a expansão do tópico. E essa dificuldade advém do fato de o aluno manter-se ainda preso a uma situação concreta de enunciação, que se desenrola com um interlocutor. No diálogo, o tópico é expandido de forma conjunta e cooperativa e o contexto se cria por enquadramentos sucessivos, realizados pelos diversos participantes. No texto escrito, a expansão tópica e os diversos enquadramentos são realizados individualmente – e daí decorre a dificuldade de os jovens realizarem-nos de forma adequada.

O aluno não consegue abstrair-se da situação concreta, e elaborar um texto que não se ligue a uma situação diretamente acessível, mas a um contexto sociocognitivo mais amplo. Esse contexto abrangente não se prende a conjecturas imediatas, mas enfoca problemas nacionais (ou mundiais), cuja compreensão só se torna possível se forem relacionados com as formações de uma dada cultura.

Com isso, o aluno não consegue definir o enfoque, nem estabelecer o roteiro do texto, e os resultados são a dispersão e a falta de aprofundamento.

### **3. Marcas do envolvimento entre os parceiros**

Ataliba Teixeira de Castilho (1998, p. 16) afirma que a linguagem humana é necessariamente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita. Nessa modalidade, porém, o caráter intersubjetivo é menos evidente, pois os interlocutores não estão em presença, nem participam da mesma situação enunciativa. Já na fala, os interlocutores são reais, estão em presença, e as marcas linguísticas da presença dos interlocutores são recorrentes.

Na maioria dos gêneros escritos, o enunciador se distancia da elocução e não há marcas de subjetividade e intersubjetividade. Nos textos dos alunos, porém, essas marcas manifestam-se, pois o adolescente sente a necessidade de inserir a si próprio e ao seu parceiro virtual, de modo que se crie e delimite o espaço discursivo, numa situação concreta de enunciação.

O estabelecimento dessa situação ocorre, sobretudo, por marcas de subjetividade e intersubjetividade (marcadores de opinião: *acho que*; marcas de envolvimento do ouvinte; *veja você*), mas também devem ser mencionados os parênteses de esclarecimento, que fornecem explicações adicionais e buscam contextualizar o que está sendo dito.

#### **3.1. Marcadores de envolvimento do ouvinte**

Um dos traços mais recorrentes no que se refere ao envolvimento entre os interlocutores e a intersubjetividade é a presença dos marcadores de envolvimento do ouvinte (GALEMBECK & CARVALHO, 1997: p. 840-843): *veja, veja você, você sabe*. Com o uso desses marcadores, o aluno simula um interlocutor virtual com o qual ele dialoga:

- (05) *Veja que* é pela falta de atenção que os jovens acabam ficando revoltados e acabam se relacionando com pessoas erradas, que as levam para o caminho das drogas e da prostituição. E *olhe* que isso acontece até com quem recebe atenção dos pais. (Texto 5)
- (06) (...) a maioria dos jovens de hoje sempre arrumam amigos que usam tem o interesse de usar, e usa uma vez e assim que o visio comesa depois que está no visio *você sabe* que eles até matam para sustentarem o Visio. (Texto 4)



O assunto de ambos os fragmentos é polêmico (o envolvimento dos jovens com as drogas), por isso ambos os autores sentem a necessidade de um ponto de apoio, representado por um interlocutor virtual. Com a presença desse interlocutor, ele se sente mais seguro, pois há alguém que, potencialmente, pode corroborar suas palavras.

Outro motivo para a presença desses marcadores é o fato de eles serem recorrentes em uma forma de interlocução à qual o adolescente se sente efetivamente ligado. Trata-se do diálogo com sua turma, o grupo de contato imediato, formado por jovens da sua faixa etária, os quais com ele partilham os mesmos anseios e as mesmas incertezas. Essa necessidade, aliás, se acentua ao serem discutidos temas polêmicos, em relação aos quais, o jovem só manifesta incertezas.

### 3.2. Marcadores de opinião

São representados por expressões constituídas com um verbo de valor epistêmico (*acho que*) ou de percepção (*vejo que*) ou, ainda, por uma expressão adverbial (*na minha opinião*). (MARCUSCHI, 1989, p. 289)

Com esses marcadores, o aluno assinala não apenas seu ponto de vista, mas também sua presença no texto:

- (07) *Na minha opinião* o menor deveria ser preso mas vai fazer o que até os políticos estão roubando. (Texto 3)
- (08) *Acho que* se toda a população do planeta abandonarem a bebida, tabaco drogas a população estaria salva. (Texto 2)

A matéria-prima da dissertação é o conceito, a opinião, então nela o enunciador se distancia e cria uma ilusão de objetividade e isenção. No entanto, no texto em estudo, os alunos assinalam a sua presença por meio de marcas de subjetividade, que constituem uma marca característica da realização falada. Como assinalam Suzanne Eggins e Diana Slade (1997, p. 49), o componente central dessa realização são os significados interpessoais, por meio dos quais os falantes se inserem no discurso. O aluno sente a necessidade de inserir-se no texto porque lhe é difícil ultrapassar a realização dialógica, em favor de uma exposição centrada no assunto.

Além disso, esses marcadores representam formas de o aluno atenuar a força ilocutória do enunciado e, assim, diminuir a responsabili-

de acerca do que é dito. Ao proceder como se estivesse num diálogo, ele evita as objeções ou ressalvas.

A respeito do *acho que*, Carlos Vogt (1974, p. 121) cabe distinguir dois empregos de *achar*: o primeiro representa um palpite (semelhante a *supor*), e o segundo um julgamento (*considerar, julgar*). No exemplo citado, tem-se antes o palpite, a falta de convicção, pois o aluno não procura sustentar a sua opinião.

### 3.3. Parênteses de esclarecimento

As inserções parentéticas de ênfase acentuam a relevância d que está sendo dito:

- (09) E junto com elas [as drogas] *e isso precisa ser dito* chega um monte de problema ruim como a violência, a prostituição das moças de menor, os assaltos. (Texto 1)
- (10) Quem tá lá dentro [do mundo das drogas] diz que é bom, pode sair quando quiser, mas quem tá lá só se afunda e entra no crime e pode até morrer. *Tudo muita mentira.* (Texto 8)

Trata-se de inserções de difícil classificação, de acordo com a proposta de Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1994, p. 322): elas estão voltadas simultaneamente para o falante (manifestação de opiniões) e o ouvinte (ênfase no que está sendo dito), e também trazem esclarecimentos em relação ao assunto. Mas é exatamente esse caráter multifuncional que assegura a elas um papel definido no estabelecimento de um espaço discursivo comum e no envolvimento entre o próprio adolescente e um interlocutor virtual. O jovem sente a necessidade desse interlocutor para tornar a interlocução mais real e situada.

## 4. *Comentários conclusivos*

O exame dos textos produzidos pelos alunos mostra que, depois de sete anos de escolaridade, eles ainda se mantêm presos à realização oral mais espontânea, qual seja, o diálogo casual. É difícil para eles superar essa forma de realização linguística e produzir textos escritos que não se mantenham presos à situação imediata e à presença direta de um interlocutor.

Isso se explica, inicialmente, pelo fato de os alunos terem uma fraca exposição à língua escrita: o único contato com essa forma de realização ocorre na escola e, ainda assim, é limitada aos materiais didáticos

das diferentes disciplinas. Em geral não existe a leitura sistemática de textos literários, exceto daqueles que figuram nas antologias escolares.

A contraparte da leitura, a produção de textos, também não se realiza com a frequência requerida. O professor de português, assoberbado por uma carga horária excessiva e turmas grandes, não tem tempo, nem disposição para realizar exercícios de produção textual e avaliar os textos produzidos pelos alunos. Tampouco desenvolve uma metodologia adequada para as atividades de elaboração de textos, e nas demais disciplinas (mesmo nas ciências humanas) há muitas provas “de cruzinhas” ou com respostas breves.

Do mesmo modo, muitas famílias não cultivam o hábito da leitura de livros, e nem mesmo de jornais e revistas. O acesso à informação é dado pelos meios eletrônicos (rádio, televisão, internet) nas quais, muitas vezes, usa-se uma linguagem informal, distanciada da variedade culta empregada pela escrita padrão.

Com isso, cada vez mais a leitura é vista como uma atividade penosa e difícil, realizada unicamente para o cumprimento de tarefas e a memorização dos conteúdos escolares. Muitos já nem consideram o enriquecimento e a fruição proporcionados pelo ato de ler.

Como resultado dessa situação, tem-se a falta do desenvolvimento do raciocínio analítico e discursivo dos alunos, que revelam a dificuldade de expor ideias, de forma clara e concatenada.

Alguns procedimentos podem ser sugeridos para levar o aluno a escrever de modo claro e fluente. O primeiro é expor os alunos da pré-escola e das séries iniciais ao texto escrito, por meio da contação de histórias (leitura dramatizada) e da leitura de textos ilustrados. Essas atividades devem ser essencialmente participativas, mas sem qualquer tipo de cobrança. Nas séries mais adiantadas, o aluno deve ser continuamente exposto a textos de gêneros diversos (informativos, ficcionais, poéticos), com a finalidade de compreender os processos constitutivos e os recursos linguísticos empregados. Paralelamente, sugerem-se atividades variadas (debates, encenações), que conduzam à elaboração de textos escritos, que deverão ser discutidos com os alunos, para que possam produzir textos adequados ao padrão da escrita.

A preocupação da escola deve ser o resgate da ideia de deslocamento presente na palavra pedagogia, e de modo que se possa conduzir o aluno a ser capaz de efetuar, por si, a transposição da fala para a escrita.

E isso só pode ser realizado por ações efetivas e transformadas, e não por querelas pseudoideológicas que não levam a nada.

# INSERÇÕES PARENTÉTICAS EM AULAS PARA O ENSINO MÉDIO E SUPERIOR<sup>26</sup>

## 1. *Introdução*

Este trabalho discute a configuração formal das inserções parentéticas e o papel por elas exercido na construção do texto falado. A exposição compõe-se de duas partes: a fundamentação teórica, na qual se trata dos processos de construção da língua falada (ativação, reativação, desativação), dos processos de desativação no plano da sequência tópica (parênteses e digressões) e do conceito de tópico e ruptura tópica. Na segunda parte, as ocorrências são classificadas a partir de três variáveis: a configuração formal das inserções; as marcas formais de frase que “hospeda” o segmento parentético; o elemento ao qual se voltam as inserções.

O *corpus* do trabalho é constituído pelos inquéritos nº 251, 956, 364 (NURC/RJ, publicados em Dinah Maria Isensee Callou, 1993) e nº 124, 377, 405 (NURC/RJ, publicados em Ataliba Teixeira de Castilho & Dino Fioravante Preti, 1986). Esses inquéritos pertencem ao tipo EF (evoluções formais) e de cada um deles foi extraído um segmento correspondente a trinta minutos de gravação.

## 2. *Fundamentação teórica*

### 2.1. *Processos constitutivos do texto*

Ataliba Teixeira de Castilho (1998) menciona três processos que constituem a língua falada: a ativação, a reativação e a desativação.

A construção por ativação (ou, simplesmente, construção), processo discursivo central, consiste na seleção das palavras para a constituição do texto e suas unidades e das sentenças e sua estrutura, tendo ambos uma dada representação fonológica.

---

<sup>26</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlftomo\\_2/1078-1090.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlftomo_2/1078-1090.pdf)>

A construção por reativação (ou reconstrução) é a volta ao que foi dito, por meio da retomada ou repetição de formas e/ou de conteúdos. A repetição (recorrência de expressões) e a paráfrase (recorrência de conteúdo) constituem as manifestações desse processo; ambas têm por finalidade reiterar e reforçar assuntos do texto. Acrescente-se que Ataliba Teixeira de Castilho, ao contrário de Diana Luz Pessoa de Barros (1993), não inclui a correção entre os processos de reativação.

A construção por desativação (descontinuação) é a ruptura na elaboração do texto e da sentença. A forma mais radical de ruptura no nível do texto é o abandono do tópico em andamento; outras formas mais “brandas” são a digressão e os parênteses. No plano da sentença, a ruptura é assinalada pelas interrupções, pausas, hesitações, inserção de elementos discursivos, anacolutos.

### 3. *Análise e discussão dos dados*

Os parênteses são:

Breves desvios do quadro de referência tópica do segmento contextualizador que não afetam a coesão da unidade discursiva dentro da qual ocorrem, pois não promoveriam cisão do tópico em porções textuais nitidamente separáveis, visto que a sua interação é momentânea e a retomada, imediata. (JUBRAN, 1995, p. 345)

Isso significa que, no plano do conteúdo textual, eles caracterizam uma descontinuidade tópica, ou seja, um desvio momentâneo e breve na progressão textual. Por alguns momentos, abandona-se a estrutura temática do texto para a inserção de fragmentos em relação à sequência tópica, para, em seguida, retomar-se o tópico que estava em andamento, não havendo a introdução de um novo tópico. Isso tudo caracteriza a inserção parentética.

Os dados obtidos foram analisados a partir das seguintes variáveis: i) natureza do segmento parentético; ii) lugar em que figura a inserção – meio ou fim de frase; iii) elemento a que se volta a inserção – volta-se ao falante, ouvinte, tópico, discurso ou outro. Essas variáveis têm por finalidade verificar o papel exercido pelas inserções na construção do texto conversacional e na interação entre professor e alunos.

### 3.1. Primeira variável: natureza dos segmentos parentéticos

Em relação à análise da natureza do segmento parentético, em que é observada a constituição formal das inserções, verifica-se que os parênteses podem ocorrer por meio de diferentes configurações: marcador conversacional, sintagma (simples ou composto), frase simples e frase complexa.

#### 3.1.1. Marcador conversacional

Os marcadores conversacionais que constituem fragmentos inseridos são geralmente representados por sinais de envolvimento do ouvinte (*veja bem*), de opinião (*eu acho*) ou de busca de aprovação discursiva (*certo? entende? ta?*). Apenas o inquérito 251 NURC/RJ apresentou marcadores conversacionais como constituinte do parêntese. Em nenhum inquérito do NURC/SP, há marcadores conversacionais como inserção parentética.

- (1) Inf.: seria algo do tipo... concentração de A menos elevado a xis... *não é isso?* mais... vezes concentração de B mais. (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 95-96)

#### 3.1.2. Frase simples

A frase simples é aquela em que há uma oração independente, mas em alguns casos mais incomuns pode aparecer uma oração subordinada sem a sua oração principal. Nos inquéritos do Rio de Janeiro, a frase simples aparece como a segunda mais importante configuração formal da inserção parentética, ficando atrás apenas da frase complexa e totalizando 25% dos casos. Já nos inquéritos de São Paulo, a frase simples empatou com a frase complexa, sendo responsável por 48% dos parênteses.

- (2) Inf.: seria a... há... o elemento de ligação entre já e a administração superior... *que vamos chamar de ordem direta ou administração de nível inferior...* pra isso... era preciso delegar autoridades e os seus dirigentes não quiseram... eles (CALLOU, 1993 – *Inquérito 364 NURC/RJ*, linhas 426-429)
- (3) Inf.: que mesmo que se trata de um caso particular... *não é essa a intenção... ta? a intenção não é... trazer um caso particular... a intenção... é mostrar uma coisa que aconteceu... um troço que já aconteceu...* e que é questão de se fazer perguntar... e olha gente que... eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da gente... começar a fazer essas perguntas... (. . .) vocês... vamos ver se há ou não correlação com isto

que vou falar... eu tinha dito... se eu colocar cinquenta jovens numa sala... não é? Imaginem... eu tou (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 22-30)

### 3.1.3. Frase complexa

As inserções parentéticas também podem ser representadas por frases complexas, que são normalmente constituídas de um período curto, o qual é na maioria das ocorrências, formado por duas ou três orações subordinadas. Nos inquéritos do Rio de Janeiro, esse tipo de parêntese é responsável por 60% dos casos e, nos inquéritos de São Paulo, por 48%.

- (4) Inf.: porque cresceu rápido demais... também assunto que nós já debatemos em aulas anteriores... *o crescimento muito rápido da empresa pode fazer com que ESTRUTURA... com que foi criada... não seja adequada... e isso se torna bastante perigoso... então... veja bem... hã... o Rick concorreu e competiu com o Bob's e retirou uma parte da clientela... a* (CALLOU, 1993 – *Inquérito 364 NURC/RJ*, linhas 488-493)

### 3.1.4. Sintagma

Os sintagmas podem ser nominais (antecedidos ou não por preposições), adjetivas e adverbiais. As inserções constituídas por sintagmas são aquelas em que não há verbos ou nas quais há expressões tais como “ou seja”, “isto é” e outras. A inserção parentética como sintagmas, tanto nos inquéritos NURC/RJ quanto nos NURC/SP, é a segunda com menor emprego, ficando atrás apenas do marcador conversacional, pois, no total de parênteses, responsabiliza-se por cerca de 10% das ocorrências. Nos excertos que seguem, o falante recorreu ao sintagma para compor o parêntese. Salienta-se que os inquéritos 405 e 377 NURC/SP não apresentaram nenhuma ocorrência de sintagmas.

- (5) Inf.: linguístico mas também... focaliza outros meios de comunicação que não sejam... o da linguagem articulada... *ou seja... a linguagem de trânsito por exemplo... ela utiliza... onomatopeias e interjeições para introduzir... o código de* (CALLOU, 1993 – *Inquérito 356 NURC/RJ*, linhas 182-185)
- (6) Inf.: há um conjunto... de indícios que é necessário interpretar... *donde a importância da magia... e da religião... e esses indícios mostram que de repente... uma força... hum num determinado momento...* (CASTILHO & PRETI, 1987 – *Inquérito 124 NURC/SP*, linhas 174-177)

Como visto, os parênteses podem-se compor de marcadores conversacionais, sintagmas, frases simples e frases complexas. De acordo



com o que foi verificado no *corpus*, as frases complexas predominam como constituintes das inserções parentéticas, sendo responsável por 49% dos parênteses do inquérito 251 NURC/RJ, 79% das inserções do inquérito 356 NURC/RJ, 45% dos parênteses do inquérito 364 NURC/RJ, 46% de 124 NURC/SP, 40% de 377 NURC/SP e 55% de NURC/SP, como mostra o quadro que segue. As frases simples também são representativas dessa primeira variável, aparecendo em segundo lugar: 30% das inserções parentéticas do inquérito 251 NURC/RJ, 17% dos parênteses do inquérito 356 NURC/RJ, 37% das inserções do inquérito 364 NURC/RJ, 46% de 124 NURC/SP, 60% de 377 NURC/SP e 45% do inquérito 405 NURC/SP são formados de frases simples.

Assim existe, no material analisado, o predomínio de frases simples e frases complexas como constituinte da inserção parentética. Isso ocorre das circunstâncias da enunciação, em que há concomitância entre o planejamento e a execução da fala.

A formulação de estruturas sintáticas complexas também se explica pelo caráter dinâmico do tópico. O tópico, na língua falada, não constitui um dado prévio, mas é algo que se constrói no decorrer da própria interação verbal. Ora, as estruturas parentéticas devem estar efetivamente ligadas à construção do tópico e encaixar-se no desenvolvimento dele e, para tanto, é necessário que elas venham a constituir estruturas sintático-semânticas íntegras. Sem essa característica (predominante nas ocorrências do *corpus*), seguramente as inserções não teriam um papel relevante no desenvolvimento do tópico e no estabelecimento das relações entre os participantes do ato conversacional.

	251		356		364		124		377		405	
	NURC/RJ		NURC/RJ		NURC/RJ		NURC/SP		NURC/SP		NURC/SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
MC	01	3	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-
SI	05	18	01	04	02	18	01	08	Ø	-	Ø	-
FS	08	30	04	17	04	37	06	46	03	60	05	45
FC	14	49	19	79	05	45	06	46	02	40	06	55

MC – Marcador Conversacional  
SI – Sintagma  
FS – Frase Simples  
FC – Frase Complexa

**Quadro I – Natureza dos segmentos parentéticos**

### 3.2. Segunda variável: lugar em que figura a inserção

Considera-se, nessa variável, a posição do parêntese em relação ao enunciado no qual ele se insere. Assim, nos inquéritos estudados, as

inserções parentéticas apresentaram-se no meio ou no fim do enunciado. Nos inquéritos do NURC do Rio de Janeiro, há parênteses do tipo *meio de frase com continuação entre as partes* (MFC), *meio de frase sem continuação entre as partes* (MFM) e *final de frase* (FF). Contudo, os inquéritos de São Paulo, coincidentemente, só apresentam inserções do tipo FF.

- (7) Inf.: a comunicação não está restrita ao código verbal... e isto é válido... e isto é desejável porque como diz o... o Samir... o... o Samir Curi Messerani... *que é o autor de uma série didática chamada “Criatividade”... que eu acho excelente... visando ao ensino de redação... ele diz... não adianta nós lutarmos contra os meios de comunicação de massa... porque... se nós não o... os colocarmos nos livros... nós MFC. (CALLOU, 1993 – Inquérito 356 NURC/RJ, linhas 216-222)*

As inserções no meio da frase (com continuidade entre as partes) ocorrem geralmente quando o falante sente a necessidade de esclarecer um termo ou contextualizar os dados, como no excerto (9). Nesse parêntese, o informante interrompe o discurso para contextualizar uma informação: de que Messerani é o autor de uma série de livros a respeito de criatividade, série considerada excelente pela professora.

Em outro momento da interação, a professora volta a inserir um parêntese no seu discurso, mas, desta vez, com a intenção de comentar algo. Essa inserção parentética, contudo, é de outro tipo, é no *meio da frase sem continuidade entre as partes*, pois o comentário da informante não tem relação com o enunciado anterior ou com o enunciado seguinte.

- (8) Inf.: de Língua Portuguesa... o que fazem os livros? Um dos... melhores e um dos principais... *não sei se vocês conhecem... ((ruído)) é este aqui... esta série... da Maria Helena MFN. (CALLOU, 1993 – Inquérito 356 NURC/RJ, linhas 175-177)*

Nesse momento da interação, a inserção, como se nota, provoca a descontinuidade sintática da frase “um dos melhores e um dos principais”. O comentário da professora serve também para interagir com os seus alunos: “não sei se *vocês* conhecem”.

Nos próximos exemplos, o parêntese também traz o(s) interlocutor(es) para perto do falante, pois este o insere no discurso, “e *você* falava agora mesmo...” e “como *vocês* todos sabem... não é?”. Nota-se, além disso, que a inserção se encontra no fim da frase pronunciada pelas professoras, a qual, em seguida, inicia nova frase. Assim, esse tipo de parêntese encontra-se no limite entre frases. Nesse caso, a inserção não quebra a sequência, mas apenas interfere parcialmente na continuidade tópica.

- (9) Inf.: pequena... média ou grande... é por isso que nós nos preocupamos em situar a empresa... *e você falava agora mesmo...* “depende... algumas crianças atingem a adolescência mais cedo... outras atingem mais tarde”... FF (CALLOU, 1993 – *Inquérito 364 NURC/RJ*, linhas 314-316)
- (10) Inf.: se tirar o traço do indivíduo realmente se persiste aquela característica ou não... *mas o teste isolado ou apenas um teste... não dá: uma (aptidão) MUITO segura...* bom... como teste de realização... nós temos... testes de velocidade... é para ver se FF (CASTILHO & PRETI, 1987 – *Inquérito 377 NURC/SP*, linhas 55-59)

Como a presença das inserções está ligada à própria formulação discursiva e ao estabelecimento da interação entre os parceiros conversacionais, o falante a coloca, preferencialmente, no final da frase, como mostra o quadro III, o qual exhibe que 82% das inserções parentéticas do inquérito 251 NURC/RJ e do inquérito 364 NURC/RJ e 75% do inquérito 356 NURC/RJ aparecem no fim do enunciado. Os inquéritos do NURC/SP apresentam, em 100% das ocorrências, o parêntese no final da frase.

	251		356		364		124		377		405	
	NURC/RJ		NURC/RJ		NURC/RJ		NURC/SP		NURC/SP		NURC/SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
FF	23	82	18	75	09	82	13	100	05	100	11	100
MFC	03	11	05	21	01	09	Ø	-	Ø	-	Ø	-
MFN	02	7	01	4	01	09	Ø	-	Ø	-	Ø	-

FF – Final de Frase

MFC – Meio de Frase com Continuação entre as Partes

MFN – Meio de Frase sem Continuação entre as Partes

**Quadro III – Lugar em que figura a inserção**

### 3.3. Terceira variável: elemento a que se volta a inserção

Em relação ao elemento a que as inserções parentéticas estão relacionadas e para o qual se voltam, observamos que há: a) parênteses relacionados à elaboração e ao desenvolvimento do tópico; b) parênteses com foco no falante; c) parênteses com foco no ouvinte; e d) parênteses com foco no discurso e ato comunicativo.

Observou-se que, além desses, o parêntese pode voltar-se, simultaneamente, a mais de um elemento da interação. Assim, há inserções com foco no tópico e no ouvinte, outras com foco tópico e no falante, outras, com foco no discurso e no ouvinte e outras focalizadas no tópico e no discurso.

Enfim, a inserção parentética está ligada à elaboração do discurso falado e à interação entre os participantes do ato conversacional. Esse fato confere a inserções um caráter dinâmico e faz com que elas focalizem um dos elementos citados. Além disso, alguns dos itens abaixo (*a, c, d e e*) apresentam, claramente, as funções dialógicas da linguagem. (JAKOBSON, *apud* LOPES, 1976, p. 3)

### 3.3.1. Parêntese voltado ao tópico

Esses parênteses apresentam grande proximidade com o tópico em andamento, porém colaboram para a sua complementação, porque esclarecem, exemplificam ou acrescentam algo ao assunto tratado. A manifestação mais frequente desse tipo de parênteses é a explicitação de termos constantes ao enunciado.

De acordo com Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1999), essas inserções colocam em foco o sistema verbal em uso pelos interlocutores, exercendo, por conseguinte, uma função metalinguística, já que eles constituem enunciados que, reflexivamente, focalizam a própria linguagem.

O conceito e metalinguagem pode ser entendido, neste caso, no sentido restrito de exploração do próprio sistema de signos linguísticos, uma vez que os parênteses fazem sempre referência ao código do discurso, estabelecendo relações entre signos. (JUBRAN, 1999, p. 137)

Com relação à classificação de Jakobson (*apud* LOPES, 1976, p. 3) a função metalinguística (ênfase no código) é entendida como a função da mensagem que se dirige ao código. O ser humano utiliza a linguagem para dois fins básicos: ou para falar acerca de um *designatum* (função referencial), ou para falar acerca da própria linguagem (função metalinguística). Essa função pressupõe a existência de uma linguagem-objeto (aquela de que eu falo), cujo funcionamento ou cujo código se quer decidir.

(11) Inf.: dez anos conseguem realizar tarefas... até o nível cinco o nível seis já se torna um pouquinho difícil... com algu.: mas exceções... então nós temos... que comparar essa nota bruta... com esses padrões... é (CASTILHO & PRETI, 1987 – *Inquérito 377 NURC/SP*, linhas 196-199)

### 3.3.2. Parêntese voltado ao falante

Nesse grupo, estão as inserções parentéticas por meio das quais o falante se introduz no próprio texto, evidenciando-se a si próprio como a instância enunciativa ou o foco a partir do qual se desenvolve o tópico. Contudo, não há ruptura tópica, pois os parênteses com foco no locutor ainda permanecem ligados à significação proposicional.

- (12) Inf.: *estou preocupado com isso ainda... simplesmente... eu quero dizer que eu tenho... eu teria alguma coisa com cargas negativas... não sei quanto... e alguns com cargas positivas... não interessa quanto... bom... vamos agora* (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 85-88)
- (13) Inf.: *cavalos... nós vamos reconhecer veados... – sem qualquer (em nível) conotativo aí –... e algumas vezes MUITO poucas... alguma figura humana... (CASTILHO & PRETI, 1987 – *Inquérito 405 NURC/SP*, linhas 138-140)*

### 3.3.3. Parêntese voltado ao ouvinte

Os parênteses com foco no ouvinte evidenciam a presença do interlocutor no texto falado, o que faz delas elementos marcadamente interacionais, os quais manifestam as relações de contato e de envolvimento entre os interlocutores da conversação. Além disso, esses parênteses têm função fática, pois chamam a atenção do ouvinte para o que está sendo dito e buscam a sua aprovação discursiva; estabelecendo a inteligibilidade do texto, evocam o conhecimento partilhado entre os interlocutores e testam a compreensão do ouvinte.

- (14) Inf.: *colocando aqui... olha... primeiro a expressão gráfica... com a qual a gente muda a cinética química... vai ser a mesma expressão... aqui é um composto... só... tá? por* (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 71-74)
- (15) Inf.: *aquele teste que vocês fizeram... com aquela (outra) professora... (se lembram?)... o teste (tal)... então ela mediu a (realização do momento)... certo? ao MESMO* (CASTILHO & PRETI, 1987 – *Inquérito 377 NURC/SP*, linhas 14-16)

### 3.3.4. Parêntese voltado ao discurso

Quando a mensagem se dirige, primordialmente, ao contexto, diz-se que ela está em *função referencial*. A maior parte das frases que se pronunciam numa conversação é usada para transmitir um significado.

Os parênteses desta modalidade colocam em foco o ato comunicativo em si, pois remetem ao próprio processo enunciativo, à construção do discurso: o locutor anuncia o que vai dizer, ou retoma o que já foi dito.

- (16) Inf.: sudeste da Espanha... com vários... cavernas... vários vestígios da arte pré-histórica paleolítica... – *nos slides na próxima aula nos vamos ver Basicamente Altamira e (. . .)* —... BEM... então vamos tentar reconstruir a maneira de vida desse Povo para depois (CASTILHO & PRETI, 1987 – *Inquérito 405 NURC/SP*, linhas 51-55)

Além disso, os parênteses colocam também em primeiro plano a própria interação. Essas inserções focalizam dados variados: ruídos, negociações de turnos, entre outros.

Saliente-se que as inserções centradas no ato discursivo em si relacionam-se igualmente com os outros elementos do discurso: o tópico, o falante, o ouvinte e o contexto. Enfim, os parênteses constituem o processo de desativação e têm a função de completar o tópico em andamento sem introduzir um novo, apenas inserindo uma informação a mais no texto.

### 3.3.5. Parêntese voltado ao tópico e ao discurso

No exemplo a seguir, o professor explica, concomitantemente, uma teoria ligada à temperatura, que é o tópico discursivo em andamento, e busca dissuadir os alunos de interrompê-lo. Ele faz isso porque não quer perder a linha de raciocínio. O parêntese voltado ao tópico e discurso enquadra-se na função conativa, pois esta é a função dos enunciados de natureza *volitiva* ou *coercitiva*, que visam influenciar o comportamento do destinatário da mensagem.

- (17) Inf.: depende da temperatura... mas a temperatura muda... todos nós sabemos que qualquer constante... mas qualquer constante em equilíbrio... é função de temperatura... *então... isso já vem para cá... ó... não precisa separar nem dizer pra ninguém... se na água é um caso como outro qualquer... continuemos a jogada que eu quero chegar lá... – então... se (. . .)* apresentados... ah... não com uma constante em (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 276-182)

### 3.3.6. Parêntese voltado ao tópico e ao falante

O parêntese pode focalizar tanto o tópico quanto o falante simultaneamente. É o que acontece no exemplo que segue, no qual o locutor cessa temporariamente o texto conversacional para comentar algo, salientando a si e ao tópico em curso.

- (18)Inf.: quero dizer que eu tenho... eu teria alguma coisa com cargas negativas... *não sei quanto...* e alguns com cargas (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 86-87)

### 3.3.7. Parêntese voltado ao tópico e ao ouvinte

Observou-se que, em alguns inquéritos do Rio de Janeiro, há parênteses voltados para o tópico e para o ouvinte. No excerto seguinte, o falante interrompe, brevemente, o enunciado para comentar algo, “*faz de conta*” e “*só de brincadeira*”, e para interagir mais ativamente com o ouvinte, solicitando a participação ou concordância deste, “*tá?*”

- (19)Inf.: pra vocês... aqui dentro tem uma solução de cloreto de prata... e digo pra vocês... que.... o produto de solubilidade do cloreto de prata... *faz de conta... tá? – só de brincadeira... aqui –... é sete...* e eu digo que lá dentro eu (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 207-210)

### 3.3.8. Parêntese voltado ao discurso e ao ouvinte

Cinco inserções parentéticas do inquérito 251 NURC/RJ, 18%, focalizam-se, de maneira concomitante, ao discurso e ao ouvinte. O trecho que segue mostra isso: o locutor interrompe o texto conversacional para atrair o ouvinte para a interação e, ao fazer isso, retoma o seu discurso no parêntese, garantindo-se, assim, interação entre os interlocutores.

- (20)Inf.:PRECIPITAVA... se eu misturar três e quatro e o produto... for nove... quanto ele precipita? *pensa um pouquinho... se a gente não sabe... eu digo... bom...* vai ter que sair alguma coisa... não vai? Não vai ter que sair alguma coisa? (CALLOU, 1993 – *Inquérito 251 NURC/RJ*, linhas 243-246)

### 3.3.9. Parêntese voltado ao falante e ao ouvinte

Algumas inserções voltam-se tanto para o falante quanto para o ouvinte, aumentando, assim, o grau e intersubjetividade<sup>27</sup>. É o caso do próximo exemplo, em que o informante chama a atenção dos seus interlocutores, focalizando-os e a si em seu texto.

---

<sup>27</sup> Segundo Braz (2006, p. 41): “as marcas de subjetividade e intersubjetividade são representadas por meio de verbos e pronomes nas primeira e segunda pessoas, tanto no singular quanto no plural, e também por meio de marcadores conversacionais”.

(21) Inf.: é isso que eu vou (. . .)... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... a ideia básica é a seguinte... nada vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse troço que nós estudamos... *tentei chamar a atenção ontem... eu tentei chamar a atenção de vocês... pra este tipo de equação aqui... e eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira...* (CALLOU, 1993 – Inquérito 251 NURC/RJ, linhas 05-13)

#### 4. Conclusão

Enfim, os segmentos parentéticos, como observado, focalizam um ou mais elementos do discurso. Dos parênteses analisados, a maioria está voltada para o tópico: 33% do inquérito 251 NURC/RJ, 71% do inquérito 356 NURC/RJ, 55% do inquérito 363 NURC/RJ, 30% do inquérito 124 NURC/SP, 40% do inquérito 377 NURC/SP e 28% do inquérito 405 NURC/SP apresentam a inserção voltada ao tópico conversacional. Isso se deve ao fato de o parêntese voltado ao tópico ter função contextualizadora e explicitadora.

	251 NURC/RJ		356 NURC/RJ		364 NURC/RJ		124 NURC/SP		377 NURC/SP		405 NURC/SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
T	09	32	17	71	06	55	04	30	02	40	03	28
F	Ø	-	01	04	Ø	-	Ø	-	Ø	-	01	09
O	05	18	01	04	Ø	-	04	30	02	40	02	18
D	03	11	Ø	-	02	18	Ø	-	Ø	-	01	09
T/D	01	03	Ø	-	02	18	Ø	-	Ø	-	Ø	-
T/F	01	03	04	17	Ø	-	03	24	01	20	02	18
T/O	04	14	01	04	01	09	01	08	Ø	-	02	18
D/O	05	18	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-	Ø	-
F/O	01	03	Ø	-	Ø	-	01	08	Ø	-	Ø	-

T – Tópico

F – Falante

O – Ouvinte

T/F – Tópico e Falante

D/O – Discurso e Ouvinte

D – Discurso

F/O – Falante e Ouvinte

T/O – Tópico e Ouvinte

T/D – Tópico e Discurso

**Quadro IV – Elemento a que se volta a inserção**



# PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE TEXTOS FALADOS E ESCRITOS<sup>28</sup>

## 1. Preliminares

Este texto tem por objetivo estudar os procedimentos de construção do enunciado e as formas de desenvolvimento do tópico em textos escritos e falados. O estudo será desenvolvido a partir da proposta de Ataliba Teixeira de Castilho (1998), que menciona três processos de construção do texto: ativação, reativação e desativação. Na ativação, serão estudados o tópico discursivo, os operadores do discurso e os enunciados da fala e da escrita; na reativação, tratar-se-á de repetições e paráfrases e na desativação, serão discutidas as inserções parentéticas. Os fenômenos citados serão estudados de forma correlativa em textos falados e escritos.

## 2. Processos de construção dos textos

Ataliba Teixeira de Castilho (1998, p. 55 e ss.) enuncia três aspectos constitutivos do texto falado, os quais, *mutatis mutandis*, aplicam-se igualmente à escrita. Esses três processos são enumerados a seguir:

- a) Construção por ativação: segundo o citado autor (*ibidem*), é o processo central da constituição da língua falada ou escrita. Por meio desse processo, efetua-se a seleção lexical e a organização do texto e suas unidades, da sentença (com suas estruturas sintática, semântica, funcional e informacional) e da organização fonológica do enunciado.
- b) Construção por reativação: ainda segundo o citado autor (*ibidem*), consiste numa espécie de “processamento anafórico, uma volta ao

---

<sup>28</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlff/minicursos/02.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlff/minicursos/02.pdf)>  
e <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlff/tomo\\_2/1565-1577.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlff/tomo_2/1565-1577.pdf)>

que foi dito ou escrito, por meio da retomada de formas ou de repetição do conteúdo".

- c) Construção por desativação: Ataliba Teixeira de Castilho (*ibidem*) conceitua a desativação como

o processo de ruptura na elaboração do texto e da sentença. No plano da construção do enunciado, a desativação é marcada sobretudo pelo truncamento de palavras ou frases, e, no âmbito da construção do tópico, pelo abandono ou suspensão temporária do tópico em andamento.

## 2.1. Construção por ativação

Este é o processo central de construção da língua e, por isso mesmo, envolve uma pluralidade de aspectos, desde a construção do enunciado a questões relativas à sequência tópica. Nesta parte, serão focalizados os seguintes itens: tópico conversacional, unidades discursivas e marcadores conversacionais.

## 2.2. Tópico discursivo

Segundo Ângela Cecília de Souza Rodrigues (2003, p. 15), a conversação inicia-se, em geral, “com o tópico que motivou a interação, ou encontro, isto é, ela se estabelece e se mantém na medida em que exista algo sobre o que conversar [...] e disponibilidade dos interlocutores para o diálogo” (p. 19). Ângela Cecília de Souza Rodrigues (*op. cit.*) ressalta que “uma primeira dimensão do processo do planejamento do discurso é a do planejamento temático” (p. 20), que depende também do envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa.

Segundo Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran *et al.* (2002),

O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições (p. 344).

Saliente-se, então, a definição de tópico como "aquilo do que se está falando" (BROWN & YULE, 1983) que só pode ser compreendido, segundo Paulo de Tarso Galembeck (2005), dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica. Aí encontramos o primeiro traço de identificação do tópico, a centração. Con-

forme Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1994), a centração é caracterizada pela convergência de atenção a um determinado assunto. O segundo traço, a organicidade, refere-se ao fato de o tópico poder se dividir “em tópicos mais específicos ou de menor abrangência que, contudo, mantêm entre si uma relação de interdependência”. (JUBRAN, *apud* GALEMBECK, 2005, p. 279)

De acordo com Leonor Lopes Fávero (2001),

A noção de verticalidade refere-se às relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo – *subtópico* (SBT) até porções maiores – *tópicos* (T) ou *supertópicos* (ST), constituindo um *Quadro Tópico* [...] (p. 46).

Paralela ou conjuntamente com a expansão do tópico, conforme observado no Quadro 1, podemos verificar que, em situação de conversa, a mudança de tópico muitas vezes está ligada à manutenção e ao progresso do diálogo. De acordo com Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran *et al.* (2002), a mudança de tópico pode ocorrer sob três formas: 1- “introdução de um tópico após esgotamento natural do anterior [...]”; 2- passagem gradativa de um foco de relevância a outro [...] e 3- introdução de um tópico, por abandono do anterior, antes que os interlocutores o dessem por encerrado” (p. 350).

Segundo Leonor Lopes Fávero (2001) “é preciso observar em que condições um desvio tópico origina uma mudança, uma evolução natural ou uma digressão” (p. 50). A autora ainda ressalta:

É evidente que num contexto interacional, qualquer intervenção ou mudança pode provocar uma alteração, abandono ou flutuação do tópico. Essa mudança no fluxo conversacional tanto pode provocar um abandono do tópico que vinha sendo desenvolvido (mudança tópica) quanto uma reintrodução do tópico original (p. 51).

No caso de desvio tópico seguido de reintrodução do tópico original, dizemos que ocorreu uma digressão, pois esta pode ser definida como “uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento” (FÁVERO, 2001, p. 50). Alguns marcadores ou operadores de digressão permitem, “logo após o trecho digressivo, a volta ao tópico anterior bem como a continuidade de novas propostas”. (FÁVERO, 2001, p. 51)

Embora a digressão se caracterize como um processo de construção do texto por desativação, tema que será abordado mais adiante neste

trabalho, deixam-se aqui registradas suas características já que a mesma se encontra diretamente relacionada à sequenciação tópica.

Segundo Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran *et al.* (2002), as digressões são basicamente de dois tipos: 1. digressões baseadas no enunciado, “que ocorrem quando o segmento inserido constitui um tópico que se relaciona, de algum modo a outro(s) tópico(s) da conversação” e 2. digressões baseadas na interação, “que não apresentam relações de conteúdo com outros tópicos, justificando-se por contingências interacionais” (p. 349).

Após essa breve conceituação do tópico conversacional ou tópico discursivo, discute-se a unidade discursiva, que é a manifestação formal do tópico conversacional.

### 2.3. Unidades discursivas

Ataliba Teixeira de Castilho (1989) conceitua unidade discursiva como

um segmento de texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento informativo de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativa a figuração destas.

A unidade discursiva se compõe de um núcleo e das marcas esquerda e direita, sendo facultativa a representação destas. Vejam-se alguns exemplos.

	ME	N	MD
(1)	uhn uhn	é que hoje: dentro da nossa profissão ainda mais uma vez falando nela... até parece que sou empOLgado por ela... o:... que com a empresa privada hoje em dia ela atende muito melhor que as entidades públicas.	né? não acha?  entende?  (Inq. 062, l. 850-854)
(2)	mas:...	pensei em fazer Diplomacia sempre sempre sempre... depois... por uma série de circunstâncias não foi possível	∅ (Inq. 360, l. 1524-1525)
(3)	∅	no colégio... normalmente tem muitas professoras que ficam batendo os alunos para não deixar... se envolver por máquinas et cetera	né? (Inq. 062, l. 816-818)
(4)	∅	ele se dedica MUITÍSSIMO a... tanto a... carreira de procurador como de professor	∅ (Inq. 360, l. 1187-1189)

Como já se viu pelos exemplos apresentados, a segmentação dos constituintes da unidade discursiva não se baseia em uma articulação linear. Justifica o que foi dito o fato de as margens inserirem-se também no núcleo e, também, a circunstância da segmentação da unidade discursiva levar em conta dados não verbais e as particularidades da enunciação. Além disso, fica claro que apenas o núcleo é obrigatório, sendo facultativa a representação das margens.

Cabe observar que a expressão “unidade” não é aqui tomada no sentido em que é empregada nas diversas correntes estruturalistas. Com efeito, a construção da unidade discursiva corresponde às escolhas pelo falante efetuadas para satisfazer as necessidades de situação específica de interação verbal; por esse motivo, a unidade discursiva não corresponde a uma estrutura padronizada e definida.

Como já se viu, as unidades discursivas se compõem de três partes, o núcleo (obrigatório) e as margens direita e esquerda (ambas facultativas):

- a) O núcleo contém o conteúdo informativo (ou proposicional) e é formado por uma frase nominal ou por uma ou mais frases verbais.
- b) A margem esquerda é formada por marcadores conversacionais de valor interpessoal (interacional) ou coesivo (ideacional) e tem por objetivo introduzir ou “preparar” o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da unidade discursiva.
- c) A margem direita tem papel unicamente interacional, pois se volta para o ouvinte, e é representada por marcadores prosódicos (interrogação, final de frase) ou marcadores lexicais de busca de aprovação discursiva (*né?*, *sabe?*, *entende?*)

#### **2.4. Marcadores conversacionais**

Esses elementos são os marcadores conversacionais, que Hudinilson Urbano (1993, p. 85) define como unidades típicas da fala, dotadas de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomatidade e significação discursivo-interacional, mas que geralmente não integram o conteúdo cognitivo do texto. O mesmo autor assinala que os marcadores

ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articulado-

res não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. (URBANO, 1993, p. 85-86)

Luiz Antônio Marcuschi (1989, p. 282) salienta que os marcadores conversacionais têm um caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força ilocutória. Esse caráter multifuncional foi também ressaltado por Ataliba Teixeira de Castilho (1989, p. 273-274), que admite que todos os marcadores conversacionais (por ele denominados marcadores discursivos) exercem, genericamente, uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto. Essa função geral, porém, desdobra-se nas duas funções particulares indicadas a seguir: a função interpessoal e a ideacional. Essa duplicidade de funções faz com que existam dois tipos de marcadores: os interacionais (ou interpessoais) e os ideacionais (ou coesivos).

Quanto à posição do turno, os marcadores classificam-se em:

– *Iniciais: não, mas, acho que, não é assim*, que caracterizam o início ou a tomada de turno.

– *Mediais: né?, sabe?, entende?, digamos?*, advérbios, conjunções, alongamentos (2), que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno.

– *Finais: né?, não é?, entendeu?*, perguntas diretas, pausa conclusiva, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

A posição dos marcadores não é fixa, ou seja, o mesmo marcador conversacional pode aparecer em diferentes posições: *eu acho que* (inicial e medial); *não é?* (medial e final). Essa propriedade decorre do caráter multifuncional dos marcadores conversacionais, característica que – como se viu – foi salientada por dois autores já citados neste texto: Luiz Antônio Marcuschi (1989) e Ataliba Teixeira de Castilho (1989).

No que diz respeito às funções dos marcadores conversacionais, podemos classificá-los em marcadores interacionais (interpessoais) e ideacionais (coesivos), conforme apresentado no Quadro 3, elaborado com base em Paulo de Tarso Galembeck (2003), Paulo de Tarso Galembeck e Kelly Alessandra Carvalho (1997) e Udinilson Urbano (1993).

Marcadores Conversacionais (MC)		
Marcadores interacionais (interpessoais)		Marcadores ideacionais (coesivos)
	<b>Função principal</b>	
	Introdução de UD Introduzir ou preparar o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da UD.	
	<b>Funções complementares</b>	
	Tomada de turno	( <b>Éh, oh, ah, bom, pois é...</b> )
	Avaliação ou comentário	Marcadores proposicionais de opinião ( <b>não sei se, acho que, creio que, me parece que, eu tenha a impressão, acredito que</b> ) ou de elocução ( <b>dizem que</b> ), de atenuação da atitude do falante.
	Envolvimento do ouvinte	( <b>Olha, veja bem, veja você, então você quer dizer o quê?</b> ). O falante enfatiza, de forma indireta, a relevância do que vai ser dito.
ME	Planejamento verbal	Marcadores não lexicalizados, de hesitação ( <b>ahn:: uhn::</b> ou certas expressões ( <b>bom, então</b> )).
	Introdução de tópicos e subtópicos	Marcadores <b>agora, então</b> , dentre outros.
	Concordância ou discordância	Marcadores <b>é, sim, certo, não</b> , dentre outros.
	Introdução de paráfrases ou segmentos parentéticos	<b>Como eles dizem, ou seja</b> , dentre outros.
	Coesão (indicar continuidade tópica)	( <b>E, então, mas, aí</b> )
MD	Busca de aprovação discursiva (Interrogação, exclamação – fim do enunciado)	Marcadores lexicais de valor fático, de teste de participação ou busca de apoio ( <b>né?, sabe?, certo?, entende?</b> )

ME

(E, mas, então, além disso, agora, aliás, porque, depois, dentre outros)

Quadro 3:

Tipos de marcadores conversacionais a partir das funções interpessoal e ideacional

### 3. Construção por reativação

Para compreender em que consiste a reativação, é útil retomar as palavras de Ataliba Teixeira de Castilho (1998):

A construção na língua falada não é um processo único, pois com frequência retomamos o tópico conversacional para refazê-lo, para descontinuá-lo, para interpelar outros tópicos, ou para omitir aqueles praticamente considerados desnecessários. Esses procedimentos, documentáveis tanto no texto quanto na sentença, dão lugar à *construção por reativação*, que é uma sorte de "processamento anafórico", por meio da qual voltamos atrás, retomando e repetindo formas, ou repetindo conteúdos. A repetição, ou recorrências de expressões, e a paráfrase, ou recorrência de conteúdos, são as duas manifestações da construção por reativação (p. 57).

As manifestações desse processo de construção textual são a repetição, a paráfrase e a correção. Neste texto, serão expostos apenas as duas primeiras.

#### 3.1. A repetição

A repetição constitui a retomada de palavras ou expressões e constitui uma das marcas registradas do texto falado.

Jânia Ramos (1984, p. 17) enuncia as motivações discursivas da repetição: 1- repetições de uma expressão matriz para explicitar o tópico da nova sequência e assegurar a coesão das sequências do discurso; 2- repetições para enfatizar elementos da sentença; 3- repetição para recolocar em foco pormenores de uma narrativa; 4- repetições para reinstaurar o foco central da narrativa.

Veja-se o exemplo a seguir:

(5) Inf.: BOM... logicamente a história dos meus filhos... tem que começar na *gravidez* da *minha senhora* né?... é evidente ((risos))... a *minha senhora*... logo depois que casamos... talvez uns... três ou quatro meses... ficou *grávida* mas é... foi uma *gravidez* assim fora do programa... ela começou... sentir... Todos os sintomas de um... *resfriado*... *resfriado muito forte*... começou a incomodar muito ela sabia que:... qualquer comprimido:... mexia com:: o aparelho genital... mas mesmo ela:: resolveu tomar dois *comprimidos* de:: antirripal... tomou *dois comprimidos* ali amais alguns dias... sentiu-se mal... *voltou*... estava na rua *voltou* para casa e teve um:: *aborto* chamamos o *médico*... o *médico* que examinou constatou que realmente tinha sido um *aborto* (...) depois de... meia dúzia de meses... tentamos... novamente... mas aí já era... uma:: *gravidez*... com (. .) por nossa vontade... já programada... apareceram novamente os sin-



Os primeiros casos de repetição (*gravidez/grávida; minha senhora*) cumprem a primeira função: explicitam com clareza o tópico/subtópico da sequência. O segundo caso (*resfriado/resfriado muito forte*) cumpre a segunda função, qual seja, a ênfase, enquanto as repetições *médico e aborto* tem uma função sintetizadora. Os últimos casos (*gravidez/resfriado*) reinstaurar o foco central da narrativa.

Na língua escrita, a repetição tem, principalmente, um valor expressivo:

- (6) Por que levantar o braço  
para colher o fruto?  
A máquina o fará por nós.  
Por que labutar no campo, na cidade?  
A máquina o fará por nós.  
Por que pensar, imaginar?  
A máquina o fará por nós.  
Por que fazer um poema?  
A máquina o fará por nós.  
Por que subir a escada de Jacó?  
A máquina o fará por nós.  
Ó máquina, orais por nós.

(Cassiano Ricardo, “Ladainha 2”, in Ricardo, 1968, p. 20).

### 3.2. A paráfrase

Hilgert (1993, p. 111) conceitua a paráfrase como “um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com ele uma relação de equivalência semântica. Em termos mais simples, a palavra retoma, com outras palavras, o enunciado anterior”. A paráfrase situa-se no plano da competência interacional do falante, e decorre do monitoramento que este exerce sobre as próprias palavras e as reações do seu interlocutor. Tanto na fala, como na escrita, as paráfrases têm uma função esclarecedora e explicativa, e contribuem para a criação do contexto comum partilhado pelos interlocutores.

Vejam-se os exemplos:

- (7) Inf.: Bom a diferença é muito grande mas ah::: essencialmente a:: *organização... que presidiu a fundação de Belo Horizonte foi ah foi planificada dentro de um plano que:: eles procuraram seguir até quando foi possível* (...) (NURC/SP, 137, l. 137-141)

A paráfrase é uma relação entre dois enunciados, o enunciado matriz e o enunciado reformulador; a partir dessa relação, definem-se os tipos de paráfrases: paráfrases adjacentes e não adjacentes; auto e heteroparáfrases; paráfrases expansivas, redutoras e paralelas.

A paráfrase do exemplo anterior define-se como uma autoparáfrase adjacente expansiva. As paráfrases desse tipo são as mais frequentes, conforme foi verificado por Paulo de Tarso Galembeck e Mércia Reiko Takao Takao (2002, p. 147), e essa verificação reforça o caráter contextualizador e explicitador dessa modalidade de reformulação discursiva. Essa função, aliás, também está presente em textos escritos:

- (8) Houve uma mudança dramática e positiva na última década na Amazônia brasileira. Isso incluiu um abrupto declínio nas taxas de desmatamento, a criação de expressivas novas áreas de proteção, melhorias no processo de titulação de terras e uma mudança geracional nos estados da região

(Pesquisa FAPESP, 171, mai. 2010, p. 38).

#### **4. Construção por desativação**

Os fenômenos da língua falada que mais de perto caracterizam a desativação são o truncamento de palavras ou frases (ligadas à construção do enunciado) e, parênteses e digressões (ligados à sequência tópica). Neste texto, apenas serão consideradas as inserções parentéticas.

##### **4.1. Inserções parentéticas**

Os parênteses, de acordo com Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1997, p. 412) constituem “desvios momentâneos, sem estatuto tópico, do quadro de relevância temática do segmento contextualizador”. Ao contrário das digressões, as inserções parentéticas não possuem estatuto tópico e não implicam uma nova focalização.

Ainda no que concerne ao estatuto tópico das inserções parentéticas, Ataliba Teixeira de Castilho (1998, p. 80) afirma que “os parênteses não se constituem num tópico desviante, como a digressão, pois não dispõem das propriedades de centração e organicidade”. Eles têm por isso menor extensão textual. O mesmo autor observa que os parênteses constituem

pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, e fornecem breves acréscimos e observações ao tópico em desenvolvimento.

Com a função de esclarecimentos voltados para a contextualização dos tópicos, os parênteses estão presentes tanto nos textos falados, como nos escritos:

(14) Inf.	eu citei três tipos de igreja e no entanto só vou citar um tipo de autoridade religi/religiosa... eu vou citar o quê?... o papa que é o único que pelo menos eu conheço... eu só conheço ele... <i>e por incrível que pareça é um cara que tem muita força... mas não conheço... outros líderes (...)</i>
(15)	Em experimentos feitos em distintos países, <i>Brasil inclusive</i> , diferentes equipes de pesquisa injetaram na corrente sanguínea ou aplicaram diretamente na região danificada do coração milhares de células-tronco. (...). Embora os testes com seres humanos tenham mostrado que o implante de células-tronco adultas no coração é seguro, a melhora na capacidade de bombeamento de sangue em geral foi muito pequena: <i>aumentou em média 3% abaixo dos 5% considerados necessários para reduzir os sintomas e melhorar a taxa de sobrevivência dos pacientes.</i> (Pesquisa FAPESP, 171, mai. 2010, p. 50).

Os fragmentos assinalados constituem desvios breves em relação ao tópico e fornecem esclarecimentos que o falante/escritor julga necessários para criar o contexto comum partilhado com os interlocutores. O desvio temático, porém, é parcial, pois não se instaura um novo tópico discursivo, como ocorre na digressão.

## RECURSOS DE EXPRESSIVIDADE EM AULAS<sup>29</sup>

### 1. Preliminares

Em qualquer forma de interação falada (seja nas formas simétricas, seja nas assimétricas), existe a proximidade entre os interlocutores, que, de modo direto ou indireto, interagem na construção do texto. Por isso mesmo, essa forma de realização linguística é caracterizada pela intersubjetividade e pela tensão entre os participantes do ato interacional.

Um dos procedimentos que mais de perto assinalam a coparticipação dos interlocutores são os recursos de expressividade. Com esses procedimentos, o falante atribui ênfase ao que diz, com a finalidade de criar um contexto comum e levar os ouvintes a aceitarem seu ponto de vista.

O objetivo deste trabalho é discutir o papel dos recursos de expressividade em aulas, e assinalar o papel deles na exposição dos conteúdos e na obtenção do efeito de sentido desejado pelo professor.

A exposição compõe-se de duas partes. Na primeira, expõem-se as noções de subjetividade e tensão conversacional, assim como se discute a noção de expressividade e expõem-se os elementos expressivos. Na segunda seção, discute-se o papel dos elementos expressivos no *corpus*.

O *corpus* do trabalho é constituído por gravações de aulas para os ensinos médio e superior. Trata-se dos inquéritos do tipo EF (elocuções formais) nº 251, 364, 382 (Projeto NURC/RJ) e 338, 379, 405 (Projeto NURC/SP).

---

<sup>29</sup> Fonte: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5169>>

## 2. *Fundamentação teórica*

### 2.1. Intersubjetividade e tensão conversacional

Um dos traços mais marcantes da língua falada são as marcas de subjetividade e intersubjetividade, que, no dizer de Suzanne Eggins e Diana Slade (1997, p. 49 e ss.), “governam” as diversas formas de interação falada, sejam elas simétricas ou assimétricas. As mesmas autoras assinalam que a tarefa primordial da conversação é a negociação da identidade e das relações, e o componente ideacional (os assuntos tratados) e textual constituem unicamente o pano de fundo para o estabelecimento das relações entre os interactantes.

A noção de interpessoalidade é múltipla, por isso Poyton (1985) e Martin (no prelo), ambos citados por Suzanne Eggins e Diana Slade (*op. cit.*, p. 52 e ss.) mencionam quatro dimensões desse componente textual:

- a) as relações de *status*, que podem ser previamente definidas ou não;
- b) o envolvimento afetivo: expressão de sentimentos (positivos ou negativos) em relação ao interlocutor e assunto tratado;
- c) o contato, que diz respeito à familiaridade e a proximidade entre os interlocutores;
- d) orientação para a filiação a grupos diversos.

No estudo da expressividade, cabe considerar primordialmente as dimensões do envolvimento afetivo, que coincidem, genericamente, com a tensão coloquial afetiva, conceito estabelecido por Manuel Criado de Val. O referido autor (1950, p. 19 e ss.) distingue três tipos de tensão coloquial):

- a) tensão coloquial, que atua com um grau mínimo de intensidade, por ser voltada unicamente para o intercâmbio de informações;
- b) tensão dialética, que atua sobre os componentes lógicos do diálogo ou os conteúdos ideológicos de cada interlocutor;
- c) tensão afetiva, que normalmente coincide e reforça as anteriores, que se origina nas causas emocionais que constituem nota constante e dominante na fala.

Predomina, na fala, o componente intersubjetivo, sobretudo no envolvimento entre os interlocutores e no contato que entre eles se estabelece, e desse fato decorre a tensão coloquial afetiva, de que se tratou anteriormente. Disso decorre a relevância, na língua falada, das manifestações de expressividade, assim entendidas as formas de valor emotivo (expressão do eu) e apelativo (envolvimento dos outros).

## 2.2. Expressividade e recursos expressivos

Charles Bally (1967, p. 117) enuncia, de forma sintética, que “será expressivo todo fato de linguagem associado à emoção”. Como já foi dito anteriormente, os fatos relativos à expressividade têm valor emotivo ou apelativo e essas funções, de acordo com Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1972, p. 136), “têm em comum não serem de fundo intelectual, mas emocional”. Ainda a esse respeito, cabe mencionar as reflexões de José Lemos Monteiro (1997, p. 22) a respeito de emotividade e expressividade: “a característica fundamental da expressividade reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de evocar elementos evocativos ou conotações”.

Do exposto, decorre a dupla direção da expressividade e dos elementos que a manifestam: eles decorrem do caráter intersubjetivo da língua falada e da tensão que se estabelece entre os interlocutores, mas também estão intrinsecamente ligados à função representativa, ao intercâmbio de mensagens com fins de comunicação. Dada essa bifacialidade, os recursos expressivos tendem a ser padronizados e, assim, são tacitamente aceitos pelos interlocutores. Apesar disso, cabe lembrar Sapir (1969, p. 63 e ss.), segundo o qual, de modo genérico, a expressividade manifesta-se com base em padrões socializados, mas também pode manifestar-se de modo individual.

Neste trabalho, adota-se por princípio que a emoção difere em sua intensidade, pois há uma qualidade de emoção em cada enunciação. Por isso mesmo, fica difícil separar os recursos socializados dos recursos padronizados, de modo que essa distinção não será levada em conta.

Hudinilson Urbano (1997, p. 121) afirma que, em tese, caberia distinguir dois tipos de traços e efeitos expressivos: a) aqueles relacionados à expressão de elementos subjetivos e afetivos e ligados, portanto, à subjetividade ou à pessoa do falante; b) os que se vinculam à intersubjetividade, voltados para a interação entre os interlocutores. O problema (e agora já não são palavras do citado autor) é a dificuldade em separar, na dinâmica do texto falado, aquilo que está centrado no autor e aquilo que se refere ao relacionamento entre os interlocutores, pois, em qualquer forma de interação, o sujeito só se define como tal em face do outro. Além disso, pode-se verificar que, de forma geral, os recursos expressivos não só exprimem a emoção do falante/escritor, como também visam a despertar o mesmo efeito no ouvinte/leitor

Hudinilson Urbano (*op. cit.*, p. 122) apresenta o seguinte quadro dos recursos expressivos:



Não é objetivo deste trabalho efetuar o levantamento e a classificação desses elementos, pois isso foge à proposta deste texto. O que se busca é verificar a presença deles em interações simétricas (aulas) e discutir-lhes o papel nessa modalidade de interação. Acrescente-se, ainda, que não se tratará dos elementos paralinguísticos (ou cinésicos), uma vez que as gravações do Projeto NURC foram realizadas apenas em áudio.

Em forma de conclusão deste tópico, cabe lembrar as ideias de Charles Bally (*op. cit.*, p. 142), para quem os recursos expressivos são, a um só tempo, intelectuais e lógicos: “intelectuais porque operam com as categorias lógicas em que o espírito classifica as ideias e lógicas porque o peculiar do signo expressivo é trocar as categorias, de modo que exatamente aquela [categoria] que a lógica exige encontra-se disfarçada ou anulada, em prol de outra categoria, com a qual está em conflito”. Essa observação não é impertinente, porém cabe considerá-la de forma bastante relativa, pois a expressividade flui do componente interpessoal e, em aulas, busca chamar a atenção para o que está sendo exposto e envolver os alunos. Os recursos expressivos não se contrapõem às ideias e conteúdos expostos, mas buscam enfatizar a relevância da matéria e encaminhar os ouvintes (no caso, alunos) para as conclusões desejadas. E esse fato evidencia a centralidade do componente interpessoal e as necessidades de elementos que mantenham a tensão entre os interlocutores.

## 2.3. Análise do *corpus*

### 2.3.1. Recursos prosódicos

Os recursos prosódicos dividem-se em dois grupos: os traços prosódicos suprasegmentais, entre os quais se incluem o tom, o acento, a sílabação, os alongamentos, e os traços assegmentais, como as pausas e a ordem. Como assinala Hudinilson Urbano (*op. cit.*, p. 123), trata-se de elementos inerentes à fala, e não se pode pensar num estudo de língua falada que não leve em conta esses elementos.

Entre os traços suprasegmentais, salienta-se, no *corpus*, o tom, assinalado, sobretudo pela elevação da voz (acento enfático), marca recorrente nos inquéritos analisados. O acento enfático é empregado com várias funções.

A primeira função a ser apresentada é a indicação clara do assunto que está sendo introduzido ou retomado:

(01) Inf: (...) eu comecei aqui... REVOLUÇÃO FRANCESA... e dando a REVOLUÇÃO FRANCESA... eu indiquei a vocês uma bibliografia... BÁSICA... a bibliografia BÁSICA... sobre revolução francesa (...)

(NURC/RJ, 382, l. 02 a 05)

(02) Inf: (...) vimos aqui... as CAUSAS da Revolução FRANCESA... naturalmente... sabemos que a Revolução Francesa (é muito) grande (...)

(NURC/RJ, 382, l. 32 a 34)

Nos dois exemplos anteriores, o “mestre” eleva a voz para apresentar aos alunos o assunto que já fora discutido numa aula anterior (a Revolução Francesa e suas causas). Nesse caso, percebe-se que a ênfase é necessária como forma de reavivar a memória dos alunos e, assim, introduzi-los não só no assunto, mas igualmente no contexto comum partilhado que está sendo criado.

A mesma preocupação em enfatizar os conceitos é verificada no exemplo a seguir, no qual o professor opõe as figuras do proprietário e do administrador:



- (03) Inf.: (...) nós ativemos a oportunidade de verificar... que há uma distinção hoje... bastante acentuada... entre a figura do PROPRIETÁRIO e a figura... há... GERENCIAL... não significa que o proprietário não POSSA administrar a sua empresa... mas ele deve administrá-la de acordo com TÉCNICAS GERENCIAIS (...)

(NURC/RJ, 364, l. 08-13)

Ao opor as figuras do gerente e do administrador, o informante não só representa um assunto tratado numa aula anterior, mas também opõe dois conceitos que constituem a base de sua exposição e encaminha os alunos para as conclusões desejadas.

Observa-se essa mesma oposição num trecho em que o professor expande o tópico da aula:

- (04) Inf.: (...) é lógico que numa EMPRESA RUDIMENTAR... o tipo de TAREFA... o tipo de função desempenhada... será bem diferente do que numa EMPRESA MULTINACIONAL... (...) ela vai exigir uma visão muito mais AMPLA... muito mais TÉCNICA... de muito mais CONTEÚDO (...)

(NURC/RJ, 364, l. 79-85)

A ênfase cumpre o papel de opor dois conceitos ou pontos de vista: a empresa rudimentar, que pode ser gerida de forma empírica, e a empresa multinacional, que necessita de técnicas específicas de gestão. Essa oposição enfática conduz os ouvintes a oporem suas técnicas de gestão e convencê-los a aceitarem as técnicas modernas.

A acentuação enfática tem valor apelativo, pois busca criar efeitos de sentido nos alunos, de modo que eles venham a aceitar o ponto de vista do professor. Este busca o envolvimento dos alunos, como forma de assegurar-se de que eles estão compreendendo o que está sendo exposto. É o que ocorre no exemplo a seguir, no qual é significativo o emprego da primeira pessoa do plural.

- (05) Inf.: (...) imagine... se eu tenho  $\text{CaCl}_2$  que... no caso... seria Ca... mais dois... mais duas de Cl ( )... uma rápida análise... para essa... esta equação... essa expressão... NOS LEVA A PERCEBER O SEGUINTE... que... EU VOU TER XIS IONS do tipo A... tá?

(NURC/RJ, 251, l. 77-81)

Nos exemplos a seguir, os informantes enfatizam um dado termo, como forma de indicar claramente o assunto em pauta, num dado momento da aula.

(06) Inf: (...) então a demanda de moeda é uma proporção k... a demanda de moeda por TRANSAÇÕES... é uma proporção k do nível de renda... é a principal razão pelos quais... todos nós agora temos um certo montante de dinheiro no bolso... certo? (...)  
(NURC/SP, 338, l. 230-234)

(07) Inf: (...) eu estou dizendo que ( ) duas moles por litro... significa... uma ( ) em que um tipo especial chamado MOLARIDADE... mas não é só ESSE tipo de concentração que existe... existe a normalidade... que é um outro tipo de concentração que ao invés de exprimir... a concentração em MOLES... exprime em equivalente.  
(NURC/RJ, 251, l. 44-49)

Ao enfatizar os termos *transações*, *molaridade*, *moles*, os docentes indicam claramente o tópico (ou assunto) de que estão tratando e ressaltam a importância desses conceitos. Esse procedimento mostra que a exposição não é neutra, representa a atuação deliberada do professor sobre os alunos.

Há um direcionamento argumentativo, e ele se verifica também nos casos em que o informante enfatiza uma ou duas sílabas.

(08) Inf: (...) os testes tem como objetivo... verificar a situação REal:: do indivíduo... eu quero saber REalmente do que esse indivíduo é capaz... então o tes:te já pressupõe:... que ele tem uma medida objetiva... né? (...)  
(NURC/SP, 377, l. 25-29)

A ênfase numa sílaba (no caso, uma sílaba átona) busca o mesmo efeito da acentuação da palavra interior: enfatizar aquilo que o “mestre” a deseja ressaltar; ou seja, que aos testes cabe representar precisamente a capacidade do indivíduo.

O mesmo efeito é obtido quando a acentuação enfática recai sobre a sílaba tônica.

(09) Inf: (...) então no modelo funcionalista o desenvolvimento É:... contínuo... é:... feito em CRIses... em SALtos... (entende?) (...)  
(NURC/SP, 377, l. 358-361)

A silabação também é realizada com valor enfático, mas trata-se um fenômeno de baixa representatividade no *corpus*:

- (10) Inf.: (...) naquele primeiro texto que nós vimos a respeito do estilo... há:... havia... três ou quatro citações que faziam referência exatamente a isso que estilo mudava... com... a mudança... de vida... e que o estilo e que a arte SEMpre vão refletir uma determinada ma-NEI-ra... de considerar o mundo e a natureza (...)

(NURC/SP, 405, l. 103-109)

Ao silabar a palavra *maneira* e proferir enfaticamente a sílaba tônica, o informante coloca em relevo a relação entre o modo de vida de uma comunidade e a arte.

No exemplo a seguir, a silabação é utilizada para realçar a oposição entre dois conceitos que a professora deseja diferenciar de modo explícito.

- (11) Inf.: (...) então são dois fatos diferentes... a fi-na-li-da-de (para o que) ela foi feita... e a ca-pa-ci-da-de artística de quem a fez... certo? (...)

(NURC/SP, 405, l. 279-281)

No exemplo a seguir, a silabação está associada à entoação enfática.

- (12) Inf.: (...) a gente vai juntar... demanda e oferta de... moeda... certo? e vai estabelecer o equilíbrio... do mercado.. monetário... demandar de moedas por PRE-CAU-ÇÃO (...)

(NURC/SP, 338, l. 245-249)

A ênfase, no exemplo anterior, tem uma função metadiscursiva, pois, com ela, o informante procura evidenciar o próximo assunto.

Com relação aos traços prosódicos cossegmentais, importa realçar as pausas e os deslocamentos. As primeiras constituem um fenômeno de alta recorrência nos textos falados, e sua presença decorre do fato de o texto ser planejado localmente, no momento de sua execução. Entre as pausas, importa considerar sobretudo aquelas que se associam à reiteração de ideias ou conceitos.

- (13) Inf.: (...) essa guarda essa retenção de... moeda vai ter um custo para - ele... o fato dele não estar aplicando... esse dinheiro não estar comprando uma ação hoje... estar retendo a moeda... deixando a moeda ociosa... vai lhe custar alguma coisa (...)

(NURC/SP, 338, l. 399-404)

As pausas associam-se às estruturas paralelas que reiteram a ideia que o professor está a conceituar, qual seja, o custo da retenção de moeda. Essa associação tem um valor argumentativo, pois reforça o ponto de vista do professor, que busca levar os alunos à aceitação das ideias expostas.

O mesmo valor de reforço e ênfase é verificado nos casos em que as estruturas paralelas tem a finalidade de explicitar um dado conceito.

- (14) Inf.: (...) então por exemplo, teste de Binet... teste de inteligência de Binet... ele faz tarefas bem fáceis... que uma criança de três anos pode realizar... até as tarefas de adulto... né? (...)

(NURC/SP, 377, l. 105-108)

Os deslocamentos também possuem valor expressivo, pois, nas seqüências tema-remática coloca-se um elemento na posição inicial, com a finalidade de indicar aquilo de que se vai tratar. Opera-se uma hierarquização das unidades discursivas, e isso tem relevância no estabelecimento da coerência discursiva. (VILELA & KOCH, 2001, p. 514)

Veja-se o exemplo:

- (15) Inf.: (...) por exemplo numa igreja hoje você tem imagens que representam... uma ideia religiosa uma série de coisas mas que estão lá para serem vistas também... a igreja é clara... no fundo da caverna num isso eles não poderiam ir lá:: orar:: digamos... porque eles não veriam a:: as imagens... certo? (...)

(NURC/SP, 405, l. 255-260)

As duas expressões assinaladas são colocadas na posição de rema por dois motivos principais. Inicialmente, a professora realçar cada uma delas individualmente, e reforçar as características de uma e outra. Além disso, a colocação na posição de rema permite salientar a oposição entre ambas as expressões, e reforçar o ponto de vista da informante: as pinturas estão no fundo da caverna por uma finalidade ritual.

## 2.4. Elementos verbais

Inicialmente, serão focalizados neste item os casos de repetições e as paráfrases de valor expressivo, qual seja, aquelas que figuram em estruturas paralelas e têm, pois, valor expressivo.

Jânia Ramos (1984, p. 27) enumera as seguintes motivações discursivas da repetição: 1- explicitar o tópico de uma nova sequência e assegurar a coesão das sequências do discurso; 2- enfatizar elementos da sentença; 3- síntese; 4- recolocação em foco de pormenores de uma narrativa. Neste trabalho, tratar-se-á das repetições do segundo grupo, aquelas que enfatizam elementos da sentença e – como já se viu – figuram em estruturas paralelas.

- (16) Inf.: (...) nós vimos que existem dois tipos de oferta de moeda... dois agentes que oferecem moeda... dois agentes que criam moeda... são... é o banco comercial isto é os bancos comerciais... e o Banco Central... o Banco Central de uma forma mais direta... e os bancos comerciais através do mecanismo de multiplicação (...)

(NURC/SP, 338, l. 1-7).

A repetição dos termos (*oferta/oferecem, dois agentes, moeda, bancos comerciais, Banco Central*) em estruturas paralelas retoma o que foi dito na aula anterior e reforça os conceitos que devem ser colocados em foco. Trata-se, portanto, de um procedimento que tem papel contextualizador, e enfatiza os conteúdos já expostos, com a finalidade de formar um ponto de partida seguro para a exposição que se inicia. É importante, também, lembrar o papel das pausas, que tem um papel expressivo.

As paráfrases cumprem o mesmo papel de reforço, quando figuram em estruturas paralelas.

- (17) Inf.: (...) no momento em que essa burguesia sobe ascende ao poder... ela vai destruir... ela vai aniquilar... ela vai apagar... aquelas reminiscências feudais (...) toda a Europa sentiu... as cabeças coroadas da Europa toda... os outros monarcas absolutos da Europa sentiram... que tinha soado a sua hora... que uma nova força se levantava (...)

(NURC/RJ, 107, l. 178-185)

As paráfrases do trecho citado (*sobe/ascender ao poder; vai destruir/ vai aniquilar; vai apagar; as cabeças coroadas/os outros monarcas absolutos*) reforçam, de forma decisiva, o fim das monarquias absolutistas e a ascensão da burguesia.

As estruturas paralelas de paráfrases ou repetição possuem alto poder de ênfase e reforço, pois nelas confluem elementos sintáticos (as estruturas frasais), léxicos (os termos repetidos ou sinônimos) e prosódicos (as aulas). Essa convergência a elas confere um grande valor expressivo, que se soma à função contextualizadora.

Entre os elementos lexicais, cabe lembrar os termos populares (presentes no Inquérito 251), empregados para assegurar um clima de proximidade entre o professor de Química e os estudantes do curso secundário.

(18) Inf.: (...) esse cloro não pode ter vindo de um cloreto de prata (...) de um HCl... de um banana Cl... de um troço qualquer que tenha Cl (...)

(NURC/RJ, 251, l. 508-512)

### **3. *Comentários conclusivos***

O exame das ocorrências de recursos de expressividade revela que eles se associam aos conteúdos ministrados e, assim, são essenciais para ressaltar a importância dos assuntos tratados, criar e expandir o contexto partilhado pelos interlocutores e encaminhar os alunos às conclusões desejadas. Dada essa pluralidade de funções, fica difícil separar os elementos expressivos (voltados para o falante) dos apelativos (voltados para o ouvinte), pois o uso desses procedimentos constitui uma ação deliberada do professor, diretamente voltada para os alunos.

Reitere-se, enfim, que os recursos de expressividade constituem manifestações essenciais à interação falada e intrínsecas a ela, cria-se, já que, no curso do processo interativo, cria-se um espaço comum partilhado pelos interlocutores e aprofunda-se o envolvimento entre eles.

## FALA E ESCRITA EM QUESTÃO<sup>30</sup>

### 1. Preliminares

Este texto apresenta, de forma correlativa, os processos de construção da escrita e da fala. Na primeira, enfoca-se o fato de que ela é caracterizada pelo maior número de itens lexicais em cada oração (densidade lexical). Já a fala caracteriza-se antes pela complexidade da organização sintática e a presença de marcas explícitas de subjetividade.

A exposição é ilustrada por textos representativos de cada uma das formas de realização linguística: a) escrita, pelo texto “O demógrafo que pensava o clima”, publicado em PESQUISA FAPESP 171, maio de 2010, p. 41; a fala por um fragmento do Inquérito 251 (Elocução Formal: aula de química para o ensino médio), publicado em Dinah Maria Isensee Callou (1991) (org.).

#### 1.1. Texto 1:

##### O demógrafo que pensava o clima

A maioria dos estudiosos das mudanças climáticas olha para o céu e para os levantamentos históricos para prever o comportamento do tempo. Com um olhar complementar, Daniel Joseph Hogan olhava para a terra – mais exatamente, para as cidades. Um dos raros especialistas em ciências humanas voltados à avaliação dos impactos das alterações do clima, em novembro de 2009 Hogan apresentou as conclusões de um levantamento que havia coordenado, mostrando que um dos pontos da cidade do Rio de Janeiro mais sensíveis aos excessos do clima eram as proximidades da lagoa Rodrigo de Freitas e as baías de Guanabara e de Sepetiba – de fato, essas áreas e as pessoas que viviam nelas estavam entre as mais atingidas pelas chuvas intensas do início deste ano no Rio. Já em São Paulo as áreas mais sensíveis são as próximas ao leito dos rios Tietê e Pinheiros, espaço de inundações constantes sob as chuvas de dezembro e janeiro.

Hogan, que morreu em consequência de um câncer na bexiga na madrugada do dia 27 de abril, era um dos coordenadores do projeto Megacidades,

---

<sup>30</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/minicursos/06.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/minicursos/06.pdf)>

um amplo estudo sobre clima, solo, relevo e condições de vida de populações de cidades como São Paulo apoiado pelo Programa FAPESP de Mudanças Climáticas Globais. Um de seus propósitos era fazer com que as conclusões desse estudo chegassem a quem pudesse trabalhar para evitar tragédias causadas pelos temporais do início de cada ano (ver reportagem nesta edição – PESQUISA FAPESP 171, maio de 2010, p. 41)

## 1.2. Texto 2:

### Projeto NURC/RJ – Inquérito 251 – Bobina 81 – INF 302

1	Inf.	...mais um tipo de equilíbrio... pra terminar... pra terminar por completo... então a nossa... estudo de cinética química... vocês imaginem se nós tivémos...
	AL.	que produtos foram utilizados?
	Inf.	é isso que eu vou (. . .)... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... a ideia básica é a seguinte... nada vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse troço que nós estudamos... tentei chamar a atenção ontem... eu tentei chamar a atenção de vocês... para este tipo de equação aqui... e eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira... TOTAL... inclusive extrapolando pra outras matérias... a PROFUNDIDADE deste troço... bom... na hora em que vocês conseguirem sacar a profundidade deste troço... até que ponto a gente é capaz... de apenas com uma simples equação... demonstrativa de um fenômeno COMO ELE SE PASSA AQUI... pra DEPOIS... a gente em qualquer caso particular... chegar a ele... eu vou dar apenas um último exemplo fora... eu acho que vale a pena a gente encher o saco com esse troço... e... eu quero apenas lembrar que... que mesmo que se trate de um caso particular... não é essa a intenção... tá? a intenção não é... trazer um caso particular... a intenção... é mostrar uma coisa que aconteceu... um troço que já aconteceu... e que é questão de se fazer perguntar... e olha gente que... eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da gente... começar a fazer essas perguntas... (. . .) vocês... vamos ver se há ou não correlação com isto que vou falar... eu tinha dito... se eu colocar cinquenta jovens numa sala... não é? Imaginem... eu tou botando dois... vocês imaginem cinquenta... eu posso perguntar por exemplo a seguinte coisa pra vocês... quantos narizes existem? (NURC/RJ, EF, 251).

## 2. A construção da escrita: integração e densidade lexical

Michael Alexander Kirkwood Halliday (1989, caps. 5 e 6) assinala que é um erro pensar que a escrita é mais complexa e mais elaborada



que a fala. Na verdade, ambas são igualmente complexas, porém o são de forma diferente. A língua escrita caracteriza-se pela densidade lexical, assinada pelo maior número de itens lexicais (nomes, verbos, advérbios de modo) por oração e por uma maior quantidade de palavras elevadas desses itens em relação às gramaticais. Veja-se uma frase extraída do texto citado no início do trabalho:

- (1) A maioria dos estudiosos das mudanças climáticas olha para o céu e para os levantamentos históricos para prever os comportamentos do tempo.

Nesse período composto por subordinação, há duas orações (a principal e a subordinada final) e onze itens lexicais, e a proporção é, portanto, 5,5. Além disso, o número de itens lexicais é próximo do total de palavras gramaticais (treze). Esclareça-se que, nessa contagem, foram consideradas separadamente as formas repetidas e as contrações (*dos*, *das*) foram computadas como dois itens.

Isso significa que, na língua escrita, a informação é apresentada de forma mais condensada, e coesa. Verifica-se o agrupamento de mais itens lexicais por oração, traços a que Michael Alexander Kirkwood Halliday (*idem, ibidem*) denomina *densidade lexical*.

O trecho a seguir também constitui um exemplo da densidade lexical.

- (2) Já em São Paulo as áreas mais sensíveis são as próximas ao leito dos rios Tietê e Pinheiros, espaço de inundações constantes sob chuvas de dezembro e janeiro.

Há quinze itens lexicais em uma única oração, o que bem evidencia a condensação de informações que caracterizam o texto escrito: cabe ressaltar, porém, que a condensação não deve ser vista como uma característica intrínseca do texto escrito. Ao contrário, ela resulta do fato de haver, nessa modalidade realização linguística, uma etapa de planejamento que permite o uso consciente e deliberado de determinados procedimentos linguísticos. Esses procedimentos serão focalizados na sequência do trabalho.

As postulações de Michael Alexander Kirkwood Halliday coincidem com as de Wallace L. Chafe (1982, p. 39), segundo o qual a língua escrita também é considerada pela integração, assim entendido o empacotamento (*packing*) de uma quantidade maior de informação em uma unidade de ideia. Segundo Wallace L. Chafe, a integração é realizada por uma série de recursos que permitem *incorporar* elementos adicionais. Entre esses recursos, são mencionados os seguintes:

(a) *Nominalizações*, que permitem o encaixamento de noções originalmente expressas por verbos que passem a ser representados por substantivos: *levantamento* no lugar de *levantar*; *mudança* em vez de *mudar*. Veja-se o exemplo:

- (3) A maioria dos estudiosos das *mudanças* climáticas olha para o céu e para os *levantamentos* históricos para prever o *comportamento* do tempo.

A substituição dos nomes assinalados por verbos tornaria a frase mais longa e, conseqüente, a informação mais dispersa:

- 3a) A maioria dos pesquisadores que estudam o processo pelo qual o clima muda olha para o céu e para os dados que foram levantados para prever como o tempo se comporta.

Há seis orações no lugar das duas do texto, ato que provoca a dispersão do conteúdo informativo. De modo complementar à nominalização cabe considerar os sintagmas preposicionados, que permitem associar um complemento à forma nominalizada: *estudiosos das mudanças climáticas, comportamento do tempo*.

(b) Particípios com função adjetiva:

Cabe considerar aqui os particípios e os adjetivos formados com o sufixo *-nte*, originárias de particípios presentes latinos. Esses adjetivos correspondem a orações relativas.

- (4) Um dos raros especialistas *voltados* à avaliação dos impactos...

(4a) ...especialistas *que se voltaram*

- (5) ... para evitar tragédias *causadas*...

(5a)... tragédias *que são causadas*...

- (6) ... inundações *constantes*...

(5a)... inundações *que são constantes*...

(c) Adjetivos atributivos.

Do mesmo que os particípios, esses adjetivos também correspondem a orações adjetivas e, assim, constituem um recurso para a condensação de informações:

- (7) ... um dos pontos da cidade do Rio de Janeiro mais *sensíveis* aos *excessos* do clima...

(7a) ... *que mais são sensíveis...*

(8) ... *pelas chuvas intensas...*

(d) Sequências de sintagmas preposicionados.

Trata-se do encadeamento de sintagmas preposicionados, recurso que permite condensar a informação de forma estruturada.

(9) Um dos raros especialistas, em ciências humanas voltados à avaliação dos impactos das alterações do clima...

(10)... espaços de inundações constantes sob as chuvas de dezembro e janeiro.

(e) Sequências de sintagmas coordenados.

Trata-se de outro procedimento que permite empacotar a informação, por meio de omissão de elementos repetidos.

(11)... um amplo estudo *sobre clima, solo, relevo e condições de vida* de populações de cidades como São Paulo.

(12)... um dos pontos mais sensíveis aos excessos do clima eram *a proximidade da lagoa Rodrigo de Freitas e as baías de Guanabara e de Sepetiba...*

(f) Orações infinitivas

Os recursos anteriormente vistos consistiam em palavras ou frases encaixadas numa dada oração, mas agora se trata do encaixamento em outra oração. Vamos considerar, nesse caso, particularmente as orações infinitivas, pelo poder de condensação que lhes é inerente.

(13)Um dos seus propósitos era *fazer* com que as conclusões desse estudo chegassem a quem pudesse trabalhar para *evitar* tragédias causadas pelos temporais no início de cada ano.

**3. A construção da fala: enredamento sintático – envolvimento entre os interlocutores**

Ainda segundo Michael Alexander Kirkwood Halliday (*idem, ibidem*) a língua falada caracteriza-se pela complexidade na estruturação sintática: as orações se sucedem sem um plano determinado, pois o falante constrói o enunciado aos atos, aos borbotões. O resultado é uma estru-

tura sintática complexa, a que o citado autor denomina *emaranhado* (ou *enredamento*) *gramatical*. Veja-se um exemplo:

(14) bom... na hora em que vocês conseguirem sacar a profundidade deste troço... até que ponto a gente é capaz... de apenas com uma simples equação... demonstrativa de um fenômeno COMO ELE SE PASSA AQUI... pra DEPOIS... a gente em qualquer caso particular... chegar ele.

No trecho anterior, o falante inicia a elocução com uma oração temporal (*na hora em que*), e a ela se segue uma oração indicativa de limite (*até que*). Não há, contudo, oração principal, pois, na sequência, há uma oração conformativa (*como*) e uma final (*pra*). Ora, essa estruturação afasta-se dos padrões da língua e evidenciam o enredamento que caracteriza estruturação da fala. Quanto aos itens lexicais, verifica-se a presença de treze itens em quatro orações. Isso resulta em um índice acima dos padrões da fala, que tem *geralmente*, um ou dois itens lexicais por oração. Em todo caso, o número de palavras gramaticais (vinte) é bem superior ao de itens lexicais.

(15) e... eu quero apenas lembrar que ...que mesmo que se trate de um caso particular... não é essa a intenção: tá? a intenção não é... trazer um caso particular.

Tem-se igualmente uma estruturação complexa: uma oração principal, uma completiva, uma concessiva (encaixada na outra subordinada) e uma coordenada. O número de itens lexicais também é baixo: são apenas seis itens, descontadas as repetições.

As características apontadas não devem ser vistas como traços intrínsecos à realização falada, pois essa forma de estruturação (o enredamento gramatical) decorre do fato de que, na fala, não há uma etapa nítida de planejamento: nela a execução e a realização se confundem.

Wallace L. Chafe, no mesmo texto já citado assinala como características da língua falada o envolvimento do falante consigo mesmo e com os demais interlocutores.

O envolvimento do falante consigo é assinalado pelo emprego de verbos na primeira pessoa do singular e do plural (referências à primeira pessoa). O uso da primeira pessoa do plural constitui também uma forma de envolvimento dos ouvintes.

(16) é isso que *eu vou* (. . .) ... isso com um pouquinho de paciência *a gente chega* lá (...)

(17)(...) *vamos ver* se há ou não correlação com isto que *vou falar* (...)

No envolvimento do falante consigo mesmo merece realce a referência aos próprios processos mentais, marcado sobretudo por verbos de atividade mental:

(18)(...) *eu tentei chamar a atenção* de vocês (...) e *eu não sei* se fui suficientemente feliz (...)

(19)(...) e *eu acho que vale a pena* a gente encher o saco com esse troço (...)

Já o envolvimento do falante com os ouvintes é marcado pelos seguintes procedimentos:

(a) Monitoramento do fluxo da informação

Com esse procedimento, o falante busca assegurar a si mesmo que os ouvintes entendam e acompanham o que está sendo dito e, do mesmo modo, consentem que o locutor continue a exercer esse papel. No texto citado, o monitoramento é efetuado de duas formas:

(a1) Marcadores de busca de aprovação discursiva (GALEM-BECK, SILVA, ROSA, 1990), como *tá?*, *né?*, *sabe?*, *não é?*:

(20)(...) e eu não sei se eu fui suficientemente feliz... *tá?*

(21)(...) se eu colocar cinquenta jovens numa sala... *não é?* (...)

(a2) Uso de procedimentos de envolvimento do ouvinte, representados sobretudo pela segunda pessoa (*vocês*):

(22)(...) *vocês imaginem* se nós tivermos (...)

(23)(...) bom... na hora em que *vocês conseguirem* sacar a profundidade deste troço (...)

(b) Procedimentos de ênfase

No texto-base, a ênfase é representada por expressões que reiteram ou reforçam o que está sendo dito e pela elevação da voz:

(24)(...) pra terminar... pra terminar *por completo* (...)

(25)(...) pra que vocês me entendessem de uma maneira... *TOTAL* (...)

(c) Imprecisão

Termos e expressões de valor vago e impreciso, segundo Wallace L. Chafe (*op. cit.*, p. 48), também constituem recursos para o envolvimento entre os interlocutores. No texto-base, a imprecisão é assinalada por certos nomes genéricos (troço, coisa), com os quais o locutor busca

envolver os interlocutores e fazê-los aceitar as noções expostas. No caso do termo *troço*, o caráter informal também reforça o envolvimento.

Outras expressões que denotam imprecisão são: *etc.*, *uma espécie de*, *um pouquinho de*.

#### (d) Discurso direto

Ao tornar a elocução mais concreta e palpável, o discurso direto contribui para o envolvimento entre os interlocutores.

(26)(...) aí alguém me pergunta “vem cá... por que que quando boto água ... dissolve” ... digo “muito simples... quando você... bota água ...você diminui a concentração desses caras” (...) (NURC/RJ, 251, l. 425-429).

Ao simular o par pergunta/resposta, o professor antecipa uma dúvida dos alunos e a resposta. O discurso torna-se mais vivo e, ademais, o professor evita ser interrompido pelo aluno.

#### 4. Considerações finais

Foram apresentadas, no decurso da exposição, algumas diferenças entre as realizações falada e escrita, no que diz respeito à construção do enunciado e ao envolvimento entre os interlocutores. Verificou-se que o texto escrito é mais sintético e nele a informação é mais densa, pois há maior número de itens lexicais por oração. Já na realização falada, a estrutura dada é bem mais complexa e afasta-se dos padrões sintáticos canônicos, e isso reflete o fato de ser a fala planejada localmente, no momento da execução. Também se verificou, no texto falado, a presença de elementos de (inter)subjetividade, decorrente da copresença dos interlocutores e da necessidade da criação de um espaço comum por ele partilhados.

Cabe ressaltar, porém, que a fala e a escrita não podem ser encaradas de forma oposta e dicotômica; as diferenças expostas não lhes são inerentes, pois decorrem da forma como elas são realizadas e das circunstâncias da enunciação. A enunciação determina a forma do enunciado, cujas características fluem das condições de produção do texto. A fala e a escrita mantêm uma relação de complementaridade. Essa particularidade foi bem enunciada por Luiz Antônio Marcuschi (2001) que, em sua obra seminal, considera a fala e a escrita a partir de uma visão socio-interacionista e afirma que ambas constituem um fenômeno dialógico, interativo e dinâmico.

# O TÓPICO EM TEXTOS FALADOS E ESCRITOS<sup>31</sup>

## 1. Considerações iniciais

Este trabalho discute os procedimentos mais comuns de expansão do tópico discursivo na interação simétrica. Para a consecução desse objetivo, a exposição é dividida em duas seções: a primeira é dedicada à conceituação de tópicos e à exposição de suas propriedades; na segunda, são analisados os três procedimentos mais frequentes de explicitação do tópico: a explicitação, a exemplificação (ou analogia), as relações causais.

O *corpus* é constituído pelos inquéritos n° 062, 333, 343 e 360. Trata-se de diálogos entre dois informantes (D2), cuja transcrição está publicada em Ataliba Teixeira de Castilho & Dino Fioravante Preti (1987). O *corpus* escrito, por sua vez, é constituído por textos extraídos dos jornais *Gazeta do Povo* e *O Estado de S. Paulo*.

## 2. O tópico discursivo e suas características

### 2.1. Conceito e característica do tópico discursivo

O tópico discursivo pode ser considerado um dos elementos essenciais na produção da fala e, por conseguinte, dos estudos de língua falada, por abranger dois aspectos, ou melhor, dois princípios fundamentais para o estudo da fala: o princípio fundamentador e o organizador. O primeiro deles relaciona-se com o fato de o tópico (aqui entendido como ideia, assunto, alvo) constituir o ponto referência ou, simplesmente, o referente (ideia, assunto, alvo), algo imprescindível para a elaboração da fala. O princípio *organizador*, por sua vez, diz respeito ao próprio desenvolvimento dos referentes. Antes de aprofundarmos estas ideias, é interessante observar o que dizem os autores:

---

<sup>31</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/min\\_ofic/07.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/07.pdf)>  
& <[http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/cnlf/01/18.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/01/18.pdf)>

Leonor Lopes Fávero (1999), ao analisar a coesão e coerência textuais, afirma haver, de modo geral, coerência no texto. Porém, como ele obedece a processos de ordem cognitiva “muitas vezes se torna difícil detectar as marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nas marcas, “*mas na relação entre os referentes: daí a importância que a noção de tópico e de desenvolvimento dos tópicos na conversação vem adquirindo ultimamente*”. (FÁVERO, 1999, p. 93 – grifo nosso)

Luiz Antônio Marcuschi (1986, p. 77), ao discutir a organização do tópico, afirma que “só se estabelece e se mantém uma conversação se existe algo sobre o que conversar, nem que seja sobre futilidades ou sobre o tempo, e se isto é conversado”. É a isso que se refere Erving Goffman, quando sugere que uma conversação é uma “interação centrada”. Beth Brait também compartilha dessa ideia. Em suas palavras, o tópico discursivo é “parte constitutiva do texto na medida em que os interlocutores só podem se relacionar a partir da presença desse aspecto” (1993, p. 209).

Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran *et al.* (1993, p. 360), por sua vez, acrescentam que a noção de tópico define, além da ideia de Erving Goffman acerca da conversação como uma “interação centrada”, o seu – da conversação – movimento dinâmico, fazendo do próprio discursivo “um elemento decisivo na constituição do texto oral, e a estruturação tópica serve como um fio condutor da organização discursiva”.

A partir dessas considerações, percebe-se que a noção de tópico está sendo elaborada segundo uma perspectiva dinâmica, no âmbito do texto/discurso. O tópico é definido por Gillian Brown e George Yule (1983) como “aquilo do que se está falando”, mas só pode ser compreendido dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica. Clélia Cândida Abreu Spinarde Jubran (1994, p. 62) estabelece essa convergência de atenção a um determinado assunto como reveladora do primeiro traço básico identificador do tópico discursivo: a *centração*. O segundo traço identificador do tópico discursivo é o fato de este poder dividir-se em tópicos mais específicos ou de menor abrangência, que, contudo, mantêm entre si uma relação de interdependência, característica denominada *organicidade*.

A organicidade pode ser observada em dois planos: *linear ou horizontal* e *vertical*. O primeiro indica a relação entre os tópicos na linha discursiva, em sua linearidade, noção por meio da qual compreendemos



o fenômeno de continuidade, quando há organização sequencial dos tópicos e o fenômeno de descontinuidade, marcado pela perturbação dos tópicos e o fenômeno de descontinuidade, marcado pela perturbação na sequencialidade. O *plano vertical*, por sua vez, diz respeito às relações de interdependência existentes entre um determinado tópico e suas subdivisões. Em um trabalho posterior, a autora reporta-se aos dois planos mencionados da seguinte forma: “a organização horizontal corresponde à progressão dos tópicos no desenrolar do diálogo”, enquanto a organização vertical é “decorrente de uma sucessiva especificação do assunto em pauta, até os limites das necessidades interacionais”.

Além de centração e organicidade, outra propriedade do tópico é a *segmentação*. Ela consiste na delimitação dos vários segmentos ou porções tópicas, intuitivamente identificadas pelos falantes, na medida em que há na fala marcas desta delimitação tópica, mas que nem sempre constituem um critério absoluto, pois são facultativos, multifuncionais.

Cabe acrescentar que os discursos falado e escrito apresentam diferenças no que diz respeito à organização de desenvolvimentos tópicos. A conversação desenvolve a dinâmica tópica interativa (ou seja, com monitoramento local), ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo mais calculado, pois as suposições e interferências possibilitam um planejamento de maior abrangência. Essa diferença decorre das diferentes condições de produção de ambas as modalidades de exteriorização linguística: a oralidade ocorre em tempo real, ao passo que na escrita existe uma defasagem temporal entre a produção e a recepção.

## 2.2. Formas de continuidade tópica

Elinor Ochs Keenan e Bambi B. e Schieffelin (1976) definem duas formas de continuidade tópica: a colaborativa e a incorporativa. No primeiro caso, a continuidade é estabelecida de forma estrita, ou seja, mantém-se rigorosamente o mesmo tópico discursivo em dois enunciados sucessivos ou numa sequência de enunciados:

(01)	Doc.	você falou em: carreira... boa para a mulher né?
	Loc2	ahn ahn
	Doc.	que tipo de carreira... fora essa... seriam digamos conveniente...
	Loc2	<i>Olha ah o ti/o ti/ ah o especificamente o tipo de carreira ah eu acho que isso seria qual/qualquer uma ( . . . ) quer dizer: o o::lado... o lado de ciências mais humana/ah de o lado</i>

		humano o ou de::... ciências exatas como chamava-se no MEU tem::pó (...) (NURC/SP, 360, l. 646-654)
--	--	--

No exemplo anterior, a informante Loc2 responde à documentadora com a retomada precisa do subtópico introduzido por esta última (“carreiras boas para a mulher”).

Já na continuidade incorporativa, a sequência de tópicos é estabelecida de forma menos rigorosa, já que se baseia em pressupostos e inferências, não na retomada estrita do tópico:

(02) (A informante discorre acerca da produção cinematográfica nacional).

Loc1	mas agora estão dizendo que estão passando aí um filme muito bom <i>O Predileto</i> não é?... você ouviu falar?
Loc2	é (...)
Loc1	diz que é um filme também nesta linha brasileira... até achei graça uma amiga minha disse... “eu gostei muito do filme... porque ele tem sobretudo... uma cafonice bem brasileira ((rindo))...”
Loc2	ah
Loc1	retratando determinado mundo “... <i>eu acho que é muito bom... que o Brasil em literatura pelos seus escritores há bastante tempo... já deixou de ter o seu cordão umbilical... preso à Europa... e:: e todo o::... toda a América Latina já se desprende... desse cordão umbilical fazendo uma literatura muito... da terra muito do homem... nativo (...)</i> (NURC/SP, 333, l. 653-668).

A informante está tratando da produção cinematográfica nacional e, no trecho transcrito, menciona o filme *O Predileto*. A seguir, ela afirma que o Brasil e a América já alcançaram autonomia no plano cultural, e justifica essa afirmativa com base na literatura. Esse fato significa que existe continuidade entre os dois assuntos, mas ela só se estabelece em termos bem abrangentes, a partir do conhecimento de mundo das interlocutoras, pois ambos os assuntos se relacionam com o tópico genérico *produção cultural*.

No texto a seguir, verificam-se ambas as formas de continuidade tópica:

(03) Reação tardia

O Brasil demorou para adotar uma posição mais firme em relação a Bashar al-Assad

Após o massacre promovido pelas forças sírias no vilarejo de Tremseh, na quinta-feira, a diplomacia brasileira elevou um pouco o tom de suas declarações relativas ao conflito que já matou, segundo a ONU, mais de 10 mil pes-

soas desde que manifestantes começaram a exigir a saída do ditador Bashar al-Assad, há 16 meses. A Cruz Vermelha já considera oficialmente que está em curso na Síria uma guerra civil. A reação brasileira, no entanto, vem tarde, se comparada ao que outras nações têm feito.

O uso desproporcional da força contra os manifestantes sírios já foi fartamente documentado, inclusive com a ocorrência de ações semelhantes à ocorrida na semana passada. Em maio, por exemplo, após a morte de cerca de 120 pessoas em Houla, diversos países ocidentais manifestaram seu descontentamento expulsando diplomatas sírios. O Brasil não tomou essa atitude, limitando-se a reafirmar os pedidos por um diálogo que encerrasse a crise no país árabe. Em 2011, quando ainda fazia parte do Conselho de Segurança da ONU, os representantes brasileiros tiveram pelo menos duas chances de se manifestar: em agosto, aprovaram uma declaração contrária ao governo sírio – o documento, no entanto, tem força melhor; quando foi votada uma resolução, em outubro, o Brasil optou pela abstenção. (*Gazeta do Povo*, 18/7/2012).

O primeiro parágrafo fala do massacre ocorrido na Síria, o qual, segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), configura uma situação de guerra civil. O segundo parágrafo dá continuidade ao anterior de forma explícita, pois cita exemplos que ilustram a gravidade da situação. No entanto, ainda nesse mesmo parágrafo, a continuidade se torna menos estrita, pois o assunto passa a ser a tibieza e os equívocos do Itamaraty ao considerar esse assunto tão grave.

### 3. *A expansão do tópico*

#### 3.1. **Procedimentos discursivos de expansão do tópico**

Os informantes utilizam procedimentos variados para a expansão do tópico. Esses procedimentos correspondem a diferentes formas de atuação e participação dos interlocutores e são realizados com dupla finalidade: reforçar a focalização do tópico em andamento, por meio do fornecimento de informações complementares ou adicionais, e fornecer pistas de contextualização que venham a situar os assuntos tratados no universo cognitivo-conceitual dos interlocutores.

Os procedimentos mais frequentes de expansão do tópico são citados a seguir:

##### 3.1.1. *Explicitação do tópico*

Trata-se do procedimento de expansão ou desenvolvimento do tópico mediante o fornecimento de informações complementares ou esclari-

recimentos. A explicitação pode assumir feições distintas e aqui é mencionada a explicitação de conceitos.

(04)	Doc.	e como vocês veem a evolução da TV?
	Loc1	<p><i>a evolução da TV... estou vendo a evolução da TV muito presa a singularidade brasileiras... e não se pode mesmo... analisá-lo fora do contexto brasileiro... então quando se pede à TV... a altura o nível... de uma televisão eu/europeia... meu Deus mas porque só a televisão tem que ter esta altura... quando as outras... os outros setores estão ainda claudicando... sob diversos aspectos?</i></p> <p>(NURC/SP, 333, l. 301-309).</p>

No exemplo anterior, a informante discute o conceito “evolução da TV” e, ao mesmo tempo, emite a sua opinião acerca do nível da TV brasileira.

No trecho escrito a seguir, explicita-se uma das formas para assegurar a qualidade de vida nas cidades:

**(05) Os cenários da cidade do futuro**

(Carlos Hardt)

Que o futuro das cidades tende a manter o atual processo de concentração de pessoas, serviços e consumo, ninguém duvida. Que a qualidade de vida dessas pessoas tende a melhorar sob alguns aspectos e piorar sobre outros, também. Para refletir sobre isso, pode-se prospectar três cenários da cidade do futuro. A cidade que tememos, a cidade de que gostaríamos e a cidade que de fato vai acontecer.

A primeira é a decorrente de tendências atuais, tendo um trânsito ainda mais comprometido, poluição aérea causando problemas respiratórios ainda mais graves, espaços urbanos – como ruas e praças – impossíveis de serem utilizados pela comunidade, serviços públicos de saúde, educação, segurança e saneamento ainda mais precários, um contingente enorme de famintos e desassistidos e todos, cada vez mais, entrancheirados em suas casas.

A exemplificação do tópico, em suas diversas modalidades, tem uma nítida feição contextualizadora, à medida que contribui para a criação de uma base de conhecimentos partilhados entre os interlocutores. Aliás, os diversos procedimentos de expansão do tópico exercem essa função contextualizadora, já que todos eles, de qualquer forma, contribuem para explicitar ou esclarecer o tópico.

Os procedimentos de explicitação fluem diretamente do tópico em andamento e, assim, geralmente não são introduzidos por marcadores conversacionais. Em apenas 14% das ocorrências verifica-se a presença de marcadores (*acontece que, você vê que, veja você, diz que*) que, na

maioria dos casos, exercem outra função (sobretudo o envolvimento dos ouvintes), além de assimilar a expansão do tópico.

### 3.1.2. Exemplo e analogia

Esse segundo procedimento consiste na alusão a casos particulares, representativos de uma dada situação. Veja-se o exemplo a seguir:

(06) (Os informantes discutem os problemas advindos do crescimento, e a possibilidade de elas ficarem paralisadas).

Loc1	(...) me parece que não não deve paralisar porque não tem... caso análogo (na história)... <i> você tem por exemplo (Tóquio) para fazer você conforme... o azar tem você fica quatro horas paralisado num trânsito.. (la.: qualquer).</i>
Loc2	mas nem por isso deixa de ir (...)
Loc1	[mas isso é relativo né? você não pode ter:: não é global isso né? então sei lá digamos uma regiãozinha ali::...; os que não estão acostumados com a cidade num se mete no trânsito e se se se (ficam)... talvez até:: em São Paulo... eu nunca pego o trânsito... correto? (NURC/SP, 343, l. 460-471)

A exemplificação torna o tópico em andamento mais concreto e acessível ao interlocutor, por meio da referência a um caso particular. No trecho citado, esse procedimento tem um valor argumentativo, já que o locutor contrapõe o seu ponto de vista (que as cidades não vão ficar paralisadas) ao de sua interlocutora. Essa função concretizadora confere aos exemplos um nítido caráter contextualizador, pois, por meio deles, o locutor dá à sua opinião maiores possibilidades de ser aceita pelo interlocutor. Com isso, verifica-se que o exemplo tem um nítido caráter interacional já que se volta para o interlocutor.

No texto a seguir, são citados exemplos de medidas positivas tomadas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias:

(07) **LDO mal remendada**

Pode-se fazer pelo menos um comentário positivo sobre a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2013, aprovada na terça-feira pelo Congresso Nacional: é ruim, mas podia ser pior. A oposição conseguiu derrubar, na fase final de tramitação, alguns dispositivos perigosos, como a autorização para estatais firmarem contratos com preços acima das tabelas oficiais. Mas ainda ficaram brechas para a ganância e o desperdício de recursos públicos. O governo poderá, por exemplo, descontar do superávit primário – o dinheiro economizado para o serviço da dívida pública – os valores destinados a investimentos e programas sociais considerados prioritários. Sobraram, além disso, brechas para aumentos de gastos com pessoal, aposentados e pensionistas.

A LDO estabelece as linhas gerais do orçamento federal, que deverão ser seguidas na proposta orçamentária que, todo ano, o governo envia ao Congresso até o fim de agosto. Deputados e senadores devem completar a votação do Orçamento até dezembro, antes do recesso de verão, mas de vez em quando a aprovação só ocorre no ano seguinte e o país é administrado durante alguns meses sem orçamento. Quando isso ocorre, o executivo é autorizado, normalmente, a pagar o pessoal e a realizar certas despesas consideradas indispensáveis.

Neste ano, assim como no ano passado, o governo incluiu na proposta da LDO uma permissão para executar os investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) mesmo sem dispor de um orçamento aprovado. Por acordo entre oposição e base governista, esse dispositivo foi mais uma vez derrubado. Com uma autorização desse tipo, o executivo poderia executar a maior parte das políticas de seu interesse, no próximo ano, sem precisar de um orçamento. Isso aumentaria o desequilíbrio entre executivo e legislativo, já considerável pelo menos em termos práticos. (*O Estado de S. Paulo*, 19/07/12)

Acrescente-se que, entre os casos de exemplificações ou alusão, predominam largamente as ocorrências introduzidas por marcadores conversacionais: em 81% dos casos verifica-se a presença de marcadores (*por exemplo, um exemplo é, você tem por exemplo, você vê e assemelhados*).

### 3.1.3. Justificativa ou relações causais

De forma genérica, todos os procedimentos de expansão justificam as afirmações do locutor, particularmente quando se trata de temas polêmicos. Em alguns casos, porém, o locutor sente a necessidade de justificar, de forma explícita, uma afirmação ou de indicar a causa/consequência de um fato. É o que se verifica no exemplo a seguir, no qual o informante explica por que o método “braçal” foi substituído pelo computador no cálculo de estruturas:

(08)	Loc1	Acontece o seguinte... quando eu estudei éh... tive que... éh:: aprender uma série de métodos de... cálculo dimensionamento de pontes.
	Loc2	Ahn
	Loc1	agora vários desses... vários desses métodos não não não são mais necessários... não se aprende <i>porque:: eles estão suplantados né? você não precisa mais calcular ocomputador calcula... e cada vez mais ocomputador adquire... uma:: capacidade de calcular as coisas... não é que ELE adquire (. . .) já lançaram... computadores mais aperfeiçoados certo?</i>
	Loc2	ahn ahn

	Loc1	então eu peguei uma fase em que estava mais ou menos bom:: sei lá eu achei bom::... que eu aprendi bastan::te... como fazer eu mesmo... e depois aprendi como fazer pelo computador... <i>então eu sabia dos dois jeitos né? como eu teria que fazer...</i>
	Loc2	ahn ahn
	Loc1	<i>Utilizando a matemática e... como eu teria que fazer utilizando o computador</i> (NURC/SP, 343, l. 838-886).

Na primeira ocorrência, o locutor justifica por que já não se utilizam os métodos de cálculo pela matemática. No segundo enunciado sublinhado, ficam explícitas as consequências de ele (o informante) ter aprendido dos dois modos.

**(09) A universidade interessa a todos**

Caso sigam a orientação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), os professores que paralisaram 56 das 59 universidades federais brasileiras (incluindo a UFPR e a UTFPR), além de 34 dos 38 Institutos Federais de educação superior, deverão recusar a proposta de reajuste feita pelo governo federal na semana passada para encerrar uma greve que já completa dois meses. “É impossível delimitar um prazo para o fim do movimento”, disse o vice-presidente da entidade, Luiz Henrique Schuch. A paralisação também envolve os servidores técnico-administrativos das instituições (...)

Esta atitude em relação ao ensino superior não deixa de ser um reflexo da maneira como o brasileiro encara as mazelas da educação pública em geral. Parece haver uma tolerância maior com os problemas na educação que com as deficiências de outros serviços públicos. O baixo envolvimento não apenas do governo, mas também de pais e alunos na discussão sobre os rumos do ensino é um dos fatores que explicam os fracos resultados do Brasil nos indicadores educacionais – no domingo passado, esta *Gazeta* mostrou que o investimento do país em seus universitários está no mesmo nível de nações desenvolvidas, mas os resultados estão muito longe dos observados nas instituições de ponta. Nas redes de ensino fundamental e médio, que proporcionalmente investem bem menos nos alunos que a educação superior, a fraca pontuação dos estudantes brasileiros em ranking internacionais como o Pisa causa menos indignação que os fracassos colhidos pelo país em outras áreas, às vezes bem menos importantes. (*Gazeta do Povo*, 19/7/2012)

Neste último parágrafo, o jornalista afirma que o pequeno envolvimento da população nos problemas educacionais se deve à tolerância generalizada com a baixa qualidade de ensino e à indiferença com os reflexos da deficiência na vida nacional. Nesse caso, a explicitação, assume a feição de justificativa e também permite a expansão do tópico.

A expansão por justificativa ou relações causais tem, como os processos já focalizados, um papel interacional, já que contribui para a criação de um contexto comum, partilhado entre os interlocutores. Além disso, esse procedimento contribui para a construção de uma imagem positiva do locutor: ao embasar suas afirmações em dados concretos, que se tornam mutuamente acessíveis, ele busca ser reconhecido como alguém que domina o assunto em pauta e não faz afirmações sem fundamento.

#### 3.1.4. Opinião pessoal ou avaliação

Neste caso, a expansão do tópico ocorre por meio de um juízo ou opinião pessoal, os quais, com frequência, representam uma avaliação do assunto em pauta:

(10) (A informante do seu relacionamento inicial com a televisão).

Loc1	<p>(...) houve uma época na minha vida que a literatura:: me fazia prestar muita atenção... e eu queria era uma fuga... então a minha fuga... era me deitar na cama... ligar o:: receptor e ficar vendo... ficar vendo... e:: aí eu comecei a prestar atenção naquela tela pequena... vi... não só que já se fazia muita coisa boa e também muita coisa ruim é claro... mas:: vi também todas as possibilidades... que aquele veículo... ensejava e que estavam ali laTENtes para serem aproveitados...</p> <p>(NURC/SP, 333, l. 13-21)</p>
------	---

No exemplo anterior, ocorre um deslocamento parcial do tópico, uma forma de continuidade menos estrita, pois o enfoque deixa de ser a televisão em si e recai na opinião da informante acerca das potencialidades desse veículo. Existe, pois, uma cisão (parcial) do foco, o qual passa a incidir, a um só tempo, sobre o assunto em si (a televisão) e sobre o assunto em si (a televisão) e sobre o locutor.

Fica claro, porém, que não há ruptura tópica, mas uma manifestação da subjetividade da própria informante. Apesar desse caráter subjetivo, verifica-se que a opinião pessoal possui também um caráter contextualizador e evidencia a relevância do assunto em questão: ao tratar das potencialidades da TV, a informante ressalta a importância desse veículo.

No exemplo anterior, a informante introduz espontaneamente uma opinião.

Veja-se também o texto a seguir:

(11) **As consequências do crédito facilitado**



(Amilton Dalledone Filho)

Crédito! Muitas pessoas preocuparam-se em tê-lo, mas quais são as consequências do crédito facilitado em longo prazo? Para responder a essa pergunta precisamos, primeiro, analisar alguns fatores, entre eles o hábito, a necessidade imediata do brasileiro em consumir e os incentivos ao consumo.

O brasileiro, por natureza, é um consumidor nato; não mede esforços para conquistar os seus sonhos de consumo. Grande parte da população consome de forma compulsiva, entendendo que o que vale é o preço baixo e a oportunidade da compra. Mas, como a impossibilidade de fazer compras à vista pode retardar a conquista imediata, é necessário um “motivo” que justifique a compra – como uma liquidação, um incentivo fiscal ou uma promoção. (*Gazeta do Povo*, 20/7/2012).

No segundo parágrafo, o autor menciona, aparentemente um dos fatores que explicam o aumento do aumento, no entanto, a ausência de dados comprobatórios faz com que a afirmação tenha antes as características de uma opinião a respeito da atividade dos brasileiros.

### 3.1.5. Objeção ou ressalva

Incluem-se neste item os casos em que um dos interlocutores dá continuidade ao tópico em andamento por meio da manifestação de um juízo ou ponto de vista contrário ao do seu interlocutor.

(12) (Os informantes discutem questões referentes a emprego e trabalho).

Loc1	Então o desen/ o desenvolvimento é bom porque ele dá chance de emprego para mais gente...
Loc2	mas você está pegando uma coisinh::nhá assim sabe? um cara que esteja desempregado também eu posso... usar o mesmo exemplo num num sentido do contrário... o cara que está desempregado porque não consegue se empregar né? na verdade não quer... ou um outro que:: assim... muito bem empregado executivo chefe da empresa e tal mas cheio das neuroses dele... eu não sei qual está melhor...
Loc1	então você tem que abstrair desse aspecto porque você pode ter ambos os casos você tem que pegar na média esquecendo esse aspecto particular...
Loc2	É mais aí:: é o tal negócio eu não me preocupo muito com a média... pra mim interessa::o:: indivíduo né?... salvação individual então eu pensar... como é que está essa média como é que está aquela... como é que está a ou/... (. . .) realmente me faltam dados né? de eu não procurar esses dados de eu não me tocar muito... e ver:::...
Loc1	é eu às vezes me preocupo com... digamos com a média pelo seguinte... eu me preocupo com o que que eu estou contribuindo com o bem da média ou não... porque porque eu pego e calculo uma coisa que chegou a mim... e de mim vai para outros. (NURC/SP, 343, I. 555-580)

Loc1 afirma que o desenvolvimento é bom, porque assegura emprego para as pessoas, mas Loc2 refuta essa colocação, e fala que nem sempre a pessoa empregada é feliz. Loc1 contradiz essa colocação e afirma que é preciso preocupar-se com a média, mas Loc2, sendo psicóloga, afirma que é preciso preocupar-se com o indivíduo.

Verifica-se, assim, que não há continuidade estrita entre as falas, pois a objeção ou a ressalva implicam uma mudança parcial de enfoque. Existe, por certo, a continuidade, mas ela ocorre em termos abrangentes (nesse caso, em referência ao tópico emprego).

Veja-se o teto a seguir:

### (13) **Analfabetos na universidade**

Sempre se soube que um dos principais entraves ao crescimento do Brasil é o gargalo educacional. Novas pesquisas, porém, revelam que o problema é muito mais grave do que se supunha. A mais recente, elaborada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, mostrou que 38% dos estudantes do ensino superior no país simplesmente “não dominam habilidades básicas de leitura e escrita”.

No entanto, o tempo para a reversão desse quadro é curto. O sentido de urgência se dá diante do desafio de colocar o Brasil entre os países mais competitivos do mundo, ante o encolhimento dos mercados por conta da crise. A situação de semianalfabetismo nos *campi* brasileiros – que contraria o discurso populista da presidente Dilma Rousseff segundo o qual seu governo, como o anterior, cuida mais dos jovens do que do PIB – talvez seja o indicador mais importante para medir o tamanho do fosso que nos separa do mundo desenvolvido. (*O Estado de S. Paulo*, 20/7/2012).

A conjunção “no entanto” possui um nítido valor argumentativo e enfatiza que, a despeito da gravidade da situação, o tempo é curto para eliminar as falhas apontadas.

98% dos casos de objeção ou ressalva são introduzidos por um marcador conversacional de valor argumentativo. *Mas* constitui o marcador prototípico dessa modalidade de continuidade tópica, no entanto outros também aparecem (*porém, se bem que...*).

## 3.2. Comentários acerca dos procedimentos de expansão do tópico

### 3.2.1. *Procedimentos de expansão e formas de continuidade tópica*

Os procedimentos de expansão dividem-se em dois grupos, quando associados às formas de continuidade tópica. Incluem-se no primeiro grupo a explicitação (em suas diversas formas), a exemplificação ou analogia, e as relações causais, procedimentos nos quais ocorre a retomada do tópico em sentido estrito (continuidade colaborativa). Já dois outros procedimentos de expansão estudados (opiniões e juízos, objeções e ressalvas), ocorre a retomada do tópico em termos amplos (continuidade incorporativa). Com efeito, verifica-se, nesses dois procedimentos, o enfoque se desloca do assunto em si para a esfera da subjetividade, manifestada pelo modo de ver ou sentir do locutor ou, ainda, por um ponto de vista divergente.

A continuidade do assunto em termos estritos constitui a forma de expansão mais nítida e evidente, pois nela ocorre o desdobramento do tópico. Com esse desdobramento, o locutor procura evidenciar a pertinência do tópico e do enfoque por ele atribuído, e do mesmo modo, busca inserir o assunto tratado no universo cognitivo e conceitual dos demais interlocutores.

Nas formas de continuidade incorporativa não há propriamente um desdobramento do assunto, mas a exposição da opinião ou do ponto de vista do locutor. Por isso mesmo, essas formas são menos frequentes, e correspondem a momentos específicos do desenvolvimento da interação, nos quais aflora, de forma mais direta, a subjetividade dos interlocutores.

## PROCEDIMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: A CRIAÇÃO DO ESPAÇO COMUM PARTILHADO PELOS INTERLOCUTORES<sup>32</sup>

### *1. A evolução do conceito de contexto*

No decurso dos estudos do texto, verificou-se a evolução nos sentidos de texto e contexto, correspondente às etapas sucessivas do desenvolvimento das teorias do texto.

A primeira fase dessa evolução são as análises transfrásticas, que consideram o texto unicamente uma sequência de enunciados bem formados e concatenados entre si. Nesse período, valorizaram-se, sobretudo, a estrutura textual (as partes do texto), os elementos que retomam o já mencionado (correferência ou anáfora) e a conexão entre as frases e as partes do texto (sequenciação). Outros temas recorrentes nos trabalhos dessas que são o emprego dos artigos definidos e indefinidos (correspondente ao binômio dado/novo) e a correlação dos tempos verbais.

Nessa primeira fase, adotava-se para o estudo do texto, o método ascendente (da frase para o texto) e o texto ainda não é considerado uma unidade dotada de sentido. Por esse motivo, a noção de contexto é limitada, e corresponde àquilo que posteriormente foi designada por *cotexto*, ou seja, a série de enunciados anteriores ou posteriores em relação a um enunciado ou a um dado termo.

A segunda fase da trajetória dos estudos do texto consiste nas gramáticas do texto, desenvolvidas principalmente (mas não exclusivamente) por autores de formação gerativa. Esses autores consideravam o texto uma unidade superior a sentença e, assim, tinham por objetivo construir gramáticas textuais paralelas às gramáticas da frase, a partir de uma estrutura de base e regras de transformação.

---

<sup>32</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/011.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/min_ofic/011.pdf)>

O pressuposto básico das gramáticas de texto é o fato de que as falantes de uma dada língua possuem uma competência textual análoga à competência frasal estabelecida por Chomsky. Essa competência permitiria ao falante: a) diferenciar entre textos e simples sequências de enunciados; b) distinguir textos completos e textos incompletos; c) efetuar operações variadas em relação aos textos: resumo, paráfrase, atribuição de um título.

Outro postulado das gramáticas de texto é a consideração de que o texto constitui o signo linguístico primário e é uma entidade autônoma e a unidade hierarquicamente mais elevada. Com base nessas considerações, abandonou-se o método ascendente (da frase para o texto), e passou-se a tratar as partes do texto como signos primários. E se o texto é a unidade mais elevada, a segmentação e a classificação das partes só poderá ser efetuada em função da unidade maior. Cabe lembrar, a esse respeito, que o texto constitui uma unidade significativa em si, e não uma cadeia de elementos significativos justapostos.

No segundo momento dessa trajetória, o texto é definido como a estrutura mais elevada e possui uma macroestrutura temático-semântica global. Essa macroestrutura abrange o componente semântico, o uso, as interpretações extensionais do mundo e a inserção do texto no contexto. Nesse caso, pode-se admitir que o contexto flui do próprio texto, que é inserido numa dada situação comunicativa. Para as gramáticas de texto, o contexto consiste na situação imediata de comunicação.

Depois de os estudiosos terem-se dedicado à elaboração de um modelo gerativo do texto, ocorreu um novo movimento, que foi denominado por Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2004, p. 133) a *virada pragmática*. Nesse momento, o foco passou a ser o uso da língua em situações específicas e, a partir dele, o estudo das conexões entre o texto e o contexto comunicativo e situacional. Nesse estudo, o ponto de partida é sempre o texto, encarado como processo comunicativo central, e elemento básico do jogo de atuação comunicativa.

Segundo a perspectiva pragmática, a língua deixa de ser considerada um sistema autônomo de signos denotativos, mas uma forma de ação e atuação sobre o outro. As ações verbais são finalisticamente orientadas e originam-se a partir de um plano ou estratégia de ação, de modo que o texto passa a abranger, ao lado do componente sintático-semântico, os fatores pragmáticos e contextuais.

A *incorporação* dos fatores pragmáticos e contextuais trouxe, por tabela, uma nova orientação nos estudos do texto, abordagem procedimental. Segundo essa orientação, toda ação resulta de processos cognitivos, pois quem age (mesmo que se trate de uma ação elementar) sempre parte de modelos mentais de operações e de seus tipos. No caso da produção textual (atividade cognitiva complexa), ocorre a ativação simultânea de múltiplos saberes representados na memória e que necessitam ser ativados para que a operação seja bem-sucedida. Wolfgang Heinemann e Dieter Viehweger (1991) mencionam quatro sistemas que contribuem para o processamento textual: o linguístico (léxico e gramatical), o enciclopédico (conhecimento de mundo), o sociointeracional (a língua como forma de ação), o textual (acerca de estruturas ou modelos textuais). Essas esferas de conhecimento atuam conjuntamente e conciliam as características dos usuários da língua e o respectivo conhecimento do mundo com as normas de atuação social e as características dos tipos e gêneros textuais.

Foi exatamente a preocupação com a atividade que encaminhou os pesquisadores à etapa mais recente do desenvolvimento dos estudos do texto: a perspectiva sociointeracionista e cognitiva. Nessa nova vertente, rompe-se a barreira entre os fenômenos internos à mente e aqueles a ela externas, numa visão extensional que coloca em pé de igualdade os processos cognitivos que acontecem nos indivíduos e aqueles que ocorrem no mundo e na sociedade, sempre em face de outros seres humanos. Aliás, nenhuma ação (nem mesmo as mais elementares) constitui ações isoladas, pois todas elas resultam da interação das várias ações.

A cognição passa a ser considerada um fenômeno situado e atividade linguística (considerada a partir da perspectiva interacional) constitui uma forma de realizar ações conjuntas e compartilhar conhecimentos. Essas ações, mais que ações individuais de sujeitos autônomos, “são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar em que a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros”. (KOCH, 2004, p. 31)

Nessa fase da trajetória dos estudos do texto, ampliam-se as noções de texto e contexto. O texto é visto como um processo dinâmico de atuação sobre o outro e criação de sentidos, e em sua [do texto] elaboração convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Acompanhando o alargamento do sentido do texto, o contexto passa ser considerado o entorno sócio-histórico-cultural partilhado (ainda que parcialmente) pelos

membros de uma dada comunidade. O contexto é também a própria interação na qual os sujeitos históricos e sociais estão engajados.

Veja-se o esquema a seguir:

	Texto	Contexto
1. Análises transfáticas.	1. Série de enunciados bem formados e ligados entre si.	1. Cotexto: série de enunciados anteriores ou posteriores a uma dada palavra ou frase.
2. Gramáticas de texto.	2. Unidade linguística mais elevada, dotada de sentido e gerada a partir da competência do falante.	2. Situação enunciativa.
3. Linguística textual/ teorias do texto.	3. Processo dinâmico de atuação sobre o outro, resultante de ações linguísticas, cognitivas e sociais.	3. Entorno histórico-social comum aos membros de uma comunidade; a própria interação.

## 2. *Procedimentos de contextualização*

São explicitados a seguir os procedimentos mais frequentes de contextualização, para que se compreenda como ocorre a formação do contexto comum partilhado pelos interlocutores.

### 2.1. **Contextualização associada à introdução dos textos**

Em alguns casos, verifica-se que o autor revela a preocupação em situar o assunto já no início do texto. Esse procedimento tem a finalidade de conduzir o leitor ao assunto tratado e apresentar o modo como ele [o assunto] será considerado. Esse procedimento pode assumir várias feições:

#### *2.1.1. Apresentação de acontecimentos atuais ou passados, para situar o assunto tratado*

Neste texto, o primeiro parágrafo introduz o assunto (a inadimplência da Argentina), por meio de alusões às crises anteriores e à situação atual. O leitor, assim, pode compreender a dificuldade em efetuar o pagamento, por causa da existência de credores internacionais que não aderiram à renegociação. Essa é a informação inicial, à qual se somam outras informações a respeito do processo judicial que está a travar a so-

lução do problema. Trata-se, pois, de uma ancoragem absolutamente necessária à compreensão do assunto da matéria.

Ex. (01):

Rumo ao Calote:

Sem acordo com credores, a Argentina está a um passo da oitava moratória internacional de sua longa história de calotes. Quem sofre mais, como sempre, é o povo pobre.

O plano argentino de retornar ao mercado internacional de crédito está prestes a naufragar. Nesta quarta-feira, 30, vence o prazo já prorrogado para o pagamento de uma parcela de sua dívida com credores que aceitaram os termos da renegociação de 2005 e 2010 – ainda uma herança da crise de 2001, quando o país, mergulhado no caos financeiro, chegou a ser governado por cinco presidentes num espaço de duas semanas. Se não pagar o devido, a Argentina dará mais um calote, o oitavo de sua história. Não que o governo de Cristina Kirchner, desta vez, não tenha dinheiro (ainda que ele esteja contado): está impossibilitado de fazer o pagamento, a não ser que consiga um acordo com os credores que não aderiram à renegociação, segundo ordenou o juiz americano Thomas Griesa.

A imensa maioria dos credores argentinos (93%) aceitou os termos da renegociação, o que representou uma perda superior a 70% nos valores originais. Outros investidores, entretanto, decidiram recorrer à Justiça americana para reaver os valores integrais. Depois de anos de disputa, o processo movido por fundos de investidores chegou a um desfecho no mês passado. De acordo com Griesa, a Argentina deve pagar os valores na íntegra, sem o desconto acertado na renegociação. Os vitoriosos são fundos especializados em comprar papéis extremamente desvalorizados, na bacia das almas, com a estratégia de faturar alto mais adiante. São os chamados “fundos abutres”. É o caso do NML Capital, do bilionário investidor americano Paul Singer.

(Veja, 30/7/14)

Veja-se também o texto a seguir:

Ex. (02):

O bom e o mau humor:

Quando tudo ia bem na Copa e com a seleção, Dilma capitalizou o momento a favor – e deu certo. Agora ela tenta se isolar do azedume geral provocado pelos 7 a 1 no Mineirão. Vai dar certo?

Foi a maior goleada registrada em uma semifinal em vinte edições de Copa do Mundo. Foi a maior derrota sofrida pela seleção brasileira, a única pentacampeã mundial, em seus 100 anos de história. Fora de campo, foi o mais duro golpe no plano de Dilma Rousseff de transformar a competição numa importante bandeira da campanha à reeleição. Com a divulgação de dados negativos na economia, como a previsão de nova goleada da inflação (6% ao ano) sobre o crescimento econômico (1% ao ano), a presidente apostava na satisfação com a Copa e no sucesso do Brasil no torneio para neutralizar o clima



de mau humor reinante na população e crescer nas pesquisas de intenção de voto. Durante três semanas, esse plano deu certo. A aprovação à organização do evento e à mandatária subiu, assim como o otimismo no Palácio do Planalto. Assessores presidenciais já vislumbravam Dilma, no Maracanã, entregando o troféu do hexa ao capitão Thiago Silva. Seria o prenúncio da coroação nas urnas. Faltou combinar com os alemães. Ao vencer por 7 a 1, eles impuseram uma sensação de ressaca aos brasileiros, reduziram a euforia com a Copa e atrapalharam o projeto de poder do PT, revertendo uma sonhada perspectiva de lucro num temor real de prejuízo eleitoral.

Encomendada pelo governo, uma pesquisa telefônica realizada nas 24 horas seguintes à eliminação do Brasil dá uma ideia do potencial de dano na popularidade de Dilma. O número de entrevistados que concordam que o Brasil “sabe organizar um evento” ou “é um país importante para o mundo” caiu 7 pontos percentuais. Ou seja, cada gol marcado por Muller, Kroos e companhia reduziu em 1 ponto percentual a avaliação positiva que beneficiava o governo. A queda foi um pouco mais acentuada quando os entrevistados responderam sobre o “orgulho de ser brasileiro” e se esta é “a mais alegre das Copas”. Nesses casos, a redução foi de 8 e 9 pontos, respectivamente. “Embora a Copa não tenha terminado, creio que o resultado respingará, sim, na presidente. Seu envolvimento com a seleção foi um exagero de marketing. Dilma tem um perfil burocrata, nunca se mostrou interessada em futebol”, diz o filósofo Roberto Romano. “Associar sua imagem à Copa foi algo nitidamente feito com objetivo eleitoral. Quanto ao PT, o partido imaginava que o hexa acobertaria os problemas na economia, mas não considerou que alegrias como essa são um analgésico de curta duração”, acrescenta.

(Veja, 16/7/14)

No texto anterior, associa-se a contundente vitória alemã sobre a seleção brasileira a alguns dados negativos na esfera econômica à queda na popularidade da “presidenta” Dilma. É uma forma eficaz de introduzir os dados, uma vez que a matéria foi publicada logo após o encerramento da Copa. Além disso, a alusão a dados negativos também contribui para criar a atmosfera que anuncia um segundo semestre pouco alvissareiro.

### *2.1.2. Menção a exemplos*

Ex. (03):

No exemplo a seguir, empregam-se dois exemplos para introduzir a força do futebol alemão e o surgimento do novo nacionalismo alemão:

No quente verão da capital alemã, oitenta crianças entre 9 e 13 anos aproveitam as férias escolares para jogar futebol. Passam sete horas por dia com a bola em aulas de passe, drible e chute a gol. A atividade, que acontece em uma pequena escolinha de futebol, tem lista de espera e é apoiada pela Associação Alemã de Futebol (DFB, na sigla em alemão), o equivalente à Confederação Brasileira de Futebol. “No passado, os meninos que treinavam aqui vestiam o uniforme da seleção brasileira e o de times espanhóis e ingleses.

Agora, a maioria usa camisas da seleção nacional e das equipes locais”, diz o treinador Adrian Schedlinski. Em Munique, a 585 quilômetros da capital, outro grupo de meninos não se intimida com a chuva torrencial do fim da tarde no centro de treinamento do Bayern, o atual campeão do mundo. Cumparam com afincos todas as ordens do treinador ao longo de duas horas. “Não cancelamos aulas por causa do mau tempo, e o comprometimento deles é sempre total”, diz o treinador alemão Heiko Vogel. As cenas captadas pela reportagem de VEJA mostram com clareza aquilo que o mundo constatou nos jogos da última Copa do Mundo: a Alemanha é o novo país do futebol. O epíteto que antes era automaticamente associado ao Brasil por sua fartura de craques e de títulos mundiais mudou de dono. As seguidas vitórias que os alemães obtiveram nos estádios brasileiros têm ao menos duas explicações. A primeira é o elevado investimento no treinamento de crianças e jovens nos últimos catorze anos. A segunda está na transferência, que ocorreu de forma natural, das melhores qualidades da nação para dentro dos campos. Os jovens alemães são tão ou mais eficientes que seus pais, mas já não padecem daquela inação provocada pelo sentimento de culpa decorrente dos crimes cometidos nas duas grandes guerras do passado. São orgulhosos de seu país, que exporta bens de alta tecnologia e também um modelo de democracia rica e bem-sucedida, baseada em uma sociedade diversificada que valoriza o interesse coletivo.

É uma relação de ida e volta. Da mesma maneira que o país investiu no futebol, o esporte também deu sua contribuição. Nas últimas semanas, a bandeira com as listras preta, vermelha e amarela voltou a ser hasteada em carros e janelas. Para muitas crianças, a imagem está mais associada ao futebol do que ao país. Tais demonstrações não eram frequentes até bem pouco tempo atrás. “Havia a preocupação de que qualquer sinal de patriotismo poderia representar uma volta ao chauvinismo do III Reich. Isso não existe mais”, diz o historiador Arnd Bauerkämper, da Universidade Livre de Berlim. Quando a ameaça parece voltar à tona, é mais pela dor de cotovelo daqueles que não conseguem obter as mesmas conquistas. Não há como acusar os alemães de ignorarem ou esconderem seu passado. “Desde o início dos anos 1970, a história é um tema central no currículo de todas as escolas. Há um material didático de alta qualidade, que facilita a construção de uma consciência nos alunos”, diz o especialista em estudos alemães Rudiger Görner, professor da Universidade de Londres.

(Veja, 30/7/14)

O autor do texto parte do exemplo de duas escolas de futebol, uma em Berlim, outra em Munique, para mostrar como a Alemanha se tornou o país do futebol. Além disso, esses exemplos também permitem compreender como surgiu o novo nacionalismo alemão, que já não se confunde com o chauvinismo dos tempos passados. O futebol acaba sendo, pois, o ponto de encontro dos alemães e o reconhecimento da própria identidade.

### 2.1.3. *Alusão ao intertexto*

No exemplo a seguir, a intertextualidade é representada por algumas frases atribuídas ao jogador alemão Podolski:

“Coração verde-amarelo”, “Tamo junto”, “Carioca de coração”, “Brasil, te amo”, “Rio é frenético”, “Tudo nosso”. Foi assim, entre gírias e declarações de amor, que Lukas Podolski ganhou os brasileiros – além, claro, da Copa do Mundo. Apesar de carregar o número 10 nas costas – camisa de craque –, Podolski, de 29 anos, atuou pouco nos gramados brasileiros. Foram apenas 56 minutos em campo, em duas partidas da primeira fase, e nenhum gol. Se fosse pelo futebol, Podolski teria passado despercebido. Ele venceu a disputa de alemão preferido pela torcida brasileira com seu carisma, constantemente exibido em redes sociais.

Antes do início da Copa, dos 23 selecionados pelo técnico Joachim Löw, o atacante Podolski, ou apenas Poldi, era o segundo jogador com mais atuações pela seleção alemã. Com 114 partidas, ficava atrás apenas de Miroslav Klose, agora maior artilheiro da história dos Mundiais com 16 gols. Klose defendera a Alemanha 132 vezes. Podolski já era uma espécie de patrimônio do futebol alemão. Durante seus 36 dias no Brasil, tornou-se patrimônio brasileiro. Vestiu a camisa do Flamengo, exaltou Ronaldo e Ronaldinho, ficou “abis-mado” com a vista do hotel no Rio de Janeiro e abusou de recados em português.

(*Época*, 21/7/14)

As frases atribuídas a Podolski introduzem o assunto do texto a áurea de simpatia criada pelo jogador. Essas expressões também reforçam a própria imagem do jogador e a receptividade junto ao povo brasileiro. Além disso, o fato de partir de citações das frases de Podolski torna o texto mais dinâmico e enfatiza a imagem positiva do jogador, que não economizou elogios ao povo brasileiro.

### 3. *Comentários conclusivos*

Os exemplos citados mostram que a contextualização do que é tratado no texto é essencial para a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores e a atribuição de relevância às informações veiculadas. Trata-se, pois, de uma atitude deliberada pelo autor, para que ao leitor seja dado engajar-se na (re)criação dos sentidos textuais e tornar-se efetivamente interlocutor do texto.

## A TRAJETÓRIA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL<sup>33</sup>

### 1. Teorias de base pragmática

#### 1.1. A teoria da enunciação (Émile Benveniste)

A teoria da enunciação fundamenta-se nas ideias do pensador russo Mikhail Bakhtin, que definiu o caráter intersubjetivo e interacional da linguagem humana. A partir dessas ideias, o linguista francês Émile Benveniste propôs-se a estudar a subjetividade na língua, aqui considerada como o “aparelho formal da enunciação”. Para comprovar e ilustrar a tese da *subjetividade na língua*, ele estudou particularmente os sistemas pronominal e verbal do francês.

Antes de discutir esses sistemas, cabe fazer algumas considerações a respeito dos termos *enunciado* e *enunciação*. Inicialmente, é preciso distinguir os termos *frase* (ou *sentença*) e *enunciado*. A primeira constitui uma unidade do sistema da língua, é estruturada de acordo com os princípios que regem a construção de frases (gramática ou morfossintaxe) e pode ser realizada inúmeras vezes, em situações diferentes. Já o enunciado representa uma realização concreta da frase, numa dada situação de interlocução. Veja-se: “Hoje está quente” é uma frase estruturada de acordo com as regras da gramática do português, porém, ao ser proferida pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes em situações diversas, torna-se um enunciado concreto.

A partir da distinção entre enunciado e frase, a teoria da enunciação estabelece a distinção entre *enunciado* (aquilo que é efetivamente produzido pelos falantes de uma língua) e *enunciação* (o evento de produção de enunciados, o qual é único e jamais repetido). A enunciação vai além da realização linguística em si, pois *incorpora* as condições de produção (tempo, lugar, relações entre os interlocutores, os papéis que eles desempenham na interação e as imagens recíprocas que eles constroem).

---

<sup>33</sup> Fonte: <[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/004.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/004.pdf)>

A enunciação vai além do que é dito, pois também a ela interessa a que título ou com que propósito se diz. Veja-se o enunciado a seguir:

*Conta de energia acumula alta de 46,49%*

*(Jornal de Londrina, 17/6/15, p. 1).*

O enunciado anterior pode receber/ter sentidos diferentes, de acordo com as circunstâncias da enunciação:

- a) Apresentado com realce na primeira folha do jornal é uma forma de chamar a atenção para a principal matéria da edição do dia.
- b) Dito por um pai diante dos filhos é um pedido (ou uma ordem) para que se poupe a energia.
- c) Proferido por um economista, é uma forma de indicar o aumento dos custos de produção de qualquer bem.
- d) Enunciado por um especialista, enfatiza a necessidade de serem buscadas formas alternativas de produção de energia.

Como já foi dito, Émile Benveniste estudou particularmente os sistemas pronominal e verbal do francês. Quanto ao primeiro, Émile Benveniste diferencia os pronomes da pessoa (1ª e 2ª) dos pronomes da não pessoa (3ª). Os pronomes da pessoa designam as participantes do ato ilocucional, os sujeitos da interação e não são propriamente substitutos do nome, pois simplesmente instauram os papéis de falante/escritor e ouvinte/leitor. Já os pronomes da não pessoa têm o caráter de substitutos (pró-formas), pois indicam os referentes do mundo extralinguístico.

No que se refere ao sistema verbal, Émile Benveniste considera dois planos da enunciação (discurso e história), cada qual caracterizado pelo uso de alguns tempos verbais. Na história, existe o relato de fatos passados, sem a presença do locutor, como se fatos se apresentassem por si sós. Os tempos da história são, em português, os pretéritos perfeito e mais-que-perfeito, e o futuro do pretérito. Já no plano do discurso, ocorre a presença de um “eu” que se apropria da língua e instaura o ouvinte como “tu” ou “você”. O “eu”, ao instaurar-se como locutor também define as coordenadas de espaço e tempo (*aqui e agora*), embora ele tenha a consciência que os papéis de falante e ouvinte sejam reversíveis. Os tempos do discurso são o presente e o futuro do presente, sendo comuns aos dois planos o imperfeito.

As críticas que se pode fazer à distinção entre os dois planos vêm expostas a seguir:

Inicialmente, não existe discurso sem sujeito, nem os fatos podem narrar-se por si mesmo; não existe a neutralidade do narrador, assim como não há discurso sem sujeito. Além disso, a história só pode ser considerada dentro da dimensão discursiva, nesse caso, seria preferível admitir-se a existência do *discurso intersubjetivo* (com maior envolvimento dos locutores) e do *discurso histórico*.

A tese da *subjetividade na linguagem* serviu de base a vários estudos a respeito das marcas linguísticas da presença do sujeito, como os modalizadores e os atenuadores.

## 1.2. A teoria dos atos da fala

A teoria dos atos da fala deriva da filosofia da linguagem e foi definida por representantes da linguística pragmática. Esses estudiosos vieram constituir a Escola Analítica de Oxford, cujos principais representantes são John Langshaw Austin (1952) e John Rogers Searle (1969).

Essa teoria fundamenta-se em duas noções básicas: a) a distinção entre três tipos de atos de fala (*locucionários*, *ilocucionários* e *perlocucionários*); b) a distinção entre atos de fala *diretos* e *indiretos*.

A distinção entre os três tipos de atos foi estabelecida por John Langshaw Austin, segundo o qual é possível diferenciar entre os tipos enunciados a seguir:

- *Atos locucionários*: que consistem no ato de dizer em si e é constituído por um ato de referência (seleção de uma entidade do mundo extralinguístico) e um ato de predicação (atribuição de estado, propriedade, comportamento) àquela entidade (A sala/estava deserta; O urso/alimenta-se de mel).
- *Ato ilocucionário*: consistem na atribuição de uma força (pergunta, asserção, ordem, estado, juramento) aos atos locucionários. Os atos ilocucionários dividem-se em implícitos (nos quais não se usam verbos performativos) e implícitos (com o uso dos ditos verbos):

Atos implícitos	Atos explícitos
Brasil tem vinte e seis estados.	Afirmo que o Brasil tem vinte e seis estados.
Quantos são os deputados federais?	Eu pergunto: quantos são os deputados federais?
Esteja aqui às seis!	Eu ordeno que vocês estejam aqui às seis.

*Atos perlocucionários*: são aqueles nos quais se explicita a força do ato ilocutório, por meio de verbos performativos (*prometer, jurar, ordenar, afirmar, interrogar...*)

A respeito dessa tríplice distinção dos atos de fala podem ser formuladas algumas objeções. A primeira é óbvia, e consiste no fato de qualquer ato de fala ser, ao mesmo tempo, locutório, ilocutório e perlocutório (explícito ou implícito). Além disso, a força ilocutória, é com frequência, ambígua: quando pergunto “Você sabe que dia é hoje?”, pode ser uma simples pergunta ou a alusão a um compromisso que deveria ser cumprido. O que desfaz a ambiguidade é a entoação, alguns marcadores cinésicos (gestos, expressões faciais) ou as circunstâncias da enunciação.

Cabe considerar, também, que nem sempre existe um performativo adequado a cada ilocutório ou, quando existe, ele nem sempre é usado: numa banca de arguição, é mais comum afirmar “O seu trabalho é satisfatório” e não: “afirmo que seu trabalho é satisfatório”.

Na teoria dos atos da fala também se distinguem os atos de fala diretos e os indiretos. Os primeiros são realizados por certas formas linguísticas especializadas para obter um dado efeito: tempos e modos verbais (imperativo: ordem, solicitação; proibição; indicativo: asserção), as diferentes formas de entoação, algumas expressões convencionalizadas: *por favor, com licença*. Vejam-se os exemplos:

Que horas são	(Pergunta)
Honrarás pai e mãe e	
Rua	(Ordem)

Já o ato da fala indireto é realizado por meio de formas próprias a outro ato da fala:

Aqui está quente. (Pedido para abrir a janela)

Existe uma estação do metrô perto daqui? (Pedido para indicar onde fica a estação do metrô).

As críticas principais que são feitas à teoria dos atos da fala dizem respeito a dois pontos: a) a teoria dos atos da fala diz respeito a uma ação do locutor e não leva em conta a intenção deste, nem o interlocutor a que o ato se dirige (interação); b) a teoria não considera que existem atos de fala maiores que o enunciado.

### 1.3. A teoria da atividade verbal

A teoria da atividade verbal fundamenta-se nas ideias de psicólogos e psicolinguistas russos, entre os quais se salientam Aleksej Alekseevich Leontev (1971) e Alexander Romanovich Luria (1950), os quais, por sua vez, desenvolveram algumas ideias de Vigotsky. De acordo com essa teoria, a linguagem constitui uma *atividade social finalisticamente orientada*, pois tem como objetivo a consecução de determinados fins ou propósitos. Nesse sentido, a teoria da atividade verbal representa um avanço em relação à teoria dos atos da fala, pois considera o uso linguístico como uma atividade social, direcionada à consecução de um dado propósito.

Essa atividade linguística social também possui uma dimensão cognitiva, pois o locutor deve realizar ações que assegurem ao interlocutor o reconhecimento da intenção e a compreensão do que foi dito, assim como a aceitação do propósito almejado. Entre as ações voltadas para o reconhecimento da intenção e melhor entendimento, citam-se as repetições, as paráfrases, as correções, as explicitações, os exemplos, a ênfase, ao passo que a aceitação do propósito é mais comumente realizada por meio de justificadores e a fundamentação do que é dito.

A produção da linguagem consiste nos diversos tipos de atividades que são executadas pelos interlocutores e essas atividades são compostas por quatro elementos: a) *um enunciado*; b) *a intenção* ou *propósito* com que esse enunciado é produzido; c) *as circunstâncias* em que esse enunciado é produzido e que devem ser levadas em conta para a consecução do propósito; d) *as consequências* que advêm da consecução do objetivo.

As postulações da teoria da atividade verbal serviram de base para a teoria do texto em sua formulação mais recente, porém ela, assim como a teoria dos atos da fala, está unicamente centrada nas atividades do locutor e deixa de conferir qualquer atenção ao papel do interlocutor e ao processo da interlocução. Ora, o interlocutor não é passivo e o sentido é construído no decorrer do processo interacional. Na produção do sentido, o interlocutor não é um receptor passivo, que recupera linearmente os sentidos contidos no texto, porém cabe a ele (re)construir o sentido, com base no seu conhecimento de mundo, da inserção do texto num dado contexto sociocognitivo e interacional e da formulação de inferências.

Quanto às inferências, trata-se de elementos implícitos que não são enunciados, porém podem ser recuperados pelo interlocutor a partir



do seu conhecimento do mundo e do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Veja-se o exemplo a seguir:

*Manuel mandou vir da Alemanha o último modelo de Porsche.*

Algumas informações estão implícitas, porém podem ser facilmente recuperadas:

- a) Manuel tem habilitação para dirigir autos.
- b) Ele tem condições de adquirir um auto importado de preço elevado.
- c) Ele aprecia carros esportivos.

A teoria da atividade verbal infelizmente, não leva em conta o papel das inferências e do contexto no estabelecimento do sentido.

#### **1.4. A pragmática conversacional de Grice**

O filósofo americano Herbert Paul Grice (1975) considera o *princípio da cooperação* como o fundamento da comunicação humana: quando duas ou mais pessoas propõem-se a interagir por meio de linguagem, elas procuram assumir uma atitude cooperativa, a fim de que a interlocução decorra de forma conveniente.

Desse princípio genérico fluem quatro máximas, que são enunciadas a seguir, juntamente com uma crítica a cada uma delas. Veja-se:

*Máxima da quantidade:* “não diga nem mais, nem menos que o necessário”.

*Crítica:*

este princípio não leva em conta que certas formas de interlocução são necessariamente redundantes. Esse o caso da aula, na qual os conteúdos devem ser retomados, como forma de criar um espaço comum partilhado entre o “mestre” e os alunos.

*Máxima da qualidade:* “só diga coisas para as quais tenha evidência adequada; não diga o que sabe não ser verdade”.

*Crítica:*

a segunda máxima deixa de considerar que nem sempre o locutor tem um compromisso com a verdade, pois, muitas vezes, ele pode ser irônico para demonstrar a fragilidade dos argumentos do interlocutor. Pode ocorrer, também, que o locutor “jogue verde para

colher maduro”, ou seja, diga algo em que não acredita para obter uma informação mais relevante.

*Máxima da relação ou da relevância:* “diga somente o que é relevante para o tópico em andamento”.

*Crítica:*

a relevância não pode ser considerada um dado prévio, por ser algo que se define em cada passo da interação e acompanha o desenvolvimento tópico. O locutor pode enfatizar um dado que julga mais relevante, ao mesmo tempo que omite o que julgar não ser conveniente enunciar.

*Máxima do modo:* “seja claro e conciso e evite a ambiguidade, a prolixidade etc.”

*Crítica:*

em certas circunstâncias, o locutor sente a necessidade de ser prolixo, para ganhar tempo e “distrair” seu interlocutor. A ambiguidade também pode ser um procedimento intencionalmente utilizado pelo locutor.

Observa-se que as máximas constituem princípios genéricos que só se aplicam a uma interlocução idealizada, pois elas não levam em conta as diversas formas de manipulação presentes na interação verbal: ironias, alusões, pressupostos, subentendidos.

## 2. *Texto e discurso*

### 2.1. **A análise do discurso de linha francesa**

De acordo com Michel Pêcheux (1990), a análise do discurso desdobra-se em três fases, que serão expostas a seguir:

- a) Nas primeiras fases, são introduzidas duas noções básicas: a maquinaria discursivo-estrutural, o assujeitamento do sujeito e a heterogeneidade. A primeira diz respeito a uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma e ela compõe um conjunto de enunciados que formam um discurso igual a si mesmo e diferente de todos os demais.

Já a questão do assujeitamento do sujeito é posta da seguinte forma: quem fala (o enunciador) tem a ilusão de ser o produtor do discurso, porém o enunciador do fato é a instituição (ou a ideologia que ela repre-

sentia) e o inconsciente. Por esse motivo, os enunciados que um locutor dirá tornam-se bem previsíveis, pois dependem da ideologia que ele adota.

A heterogeneidade refere-se à multiplicidade de processos discursivos justapostos que formam um dado discurso. Uma língua natural, de acordo com essa perspectiva, constitui a base invariante sobre a qual esses processos heterogêneos se desdobram.

Essas três noções fazem com que a análise do discurso recuse qualquer meta língua universal e, também, a existência de um sujeito situado e intencional.

- b) A segunda admite que os processos discursivos não são uniformes, nem existe a unidade interna dos discursos, pois os discursos provêm de várias fontes. Dessa forma, a maquinaria discursiva deixa de ser vista como algo fechado em si mesmo, porque, em sua constituição, existem elementos exteriores, provindos de outras formações discursivas que a atravessam continuamente, sob a forma de discursos pré-construídos ou transversos.

Introduz-se, nessa fase, a noção de interdiscurso para denominar o “exterior específico” que invade uma dada formação discursiva ou nela irrompe. Dessa forma, coloca-se um problema que não foi resolvido pelos autores dessa fase: paradoxo entre a maquinaria fechada em si mesma e as pressões de um “além” prévio e externo. Esse paradoxo coloca em xeque o caráter fechado da maquinaria discursiva estrutural, pois o entrelaçamento da análise do discurso acaba por criar zonas cinzentas de confronto, que são representados por efeitos discursivos de diversa ordem (ambiguidade, digressões etc.).

Nesta segunda fase, o sujeito passa a ser visto como uma função ou uma série de funções dentro do entrecruzamento dessas maquinarias discursivas. Mesmo assim, ele ainda é considerado como um ser assujeitado à maquinaria discursiva com a qual se identifica e em cujo nome fala.

- c) O paradoxo entre o interior e o exterior conduz à desconstrução das maquinarias discursivas e das formações discursivas que compõem as maquinarias. Desse paradoxo flui a crise na maquinaria estrutural e estabelece agora, o primado do outro sobre o mesmo, e passa-se que a marca mais característica do discurso é a polifonia: todo discurso traz em si a memória de muitos discursos e a presença de outras vozes.

Um conceito básico dessa fase é a heterogeneidade discursiva, que consiste na colocação em cena, pelo próprio sujeito, do outro ou do discurso do outro. Chega-se, assim, a um além interdiscursivo, no qual se opõem o “ego-eu” enunciador e o outro, no ponto em que o “ego-eu” já não possui um controle absoluto do próprio discurso.

## 2.2. Linguística textual

Nesta parte do trabalho, serão expostos os três passos da evolução linguística textual: as análises transfrásticas; a gramática do texto; a teoria do texto. Cabe esclarecer que esses passos não correspondem propriamente a uma seqüência temporal, pois houve autores que passaram por dois deles, além dessas terem coexistido (em parte) no decurso do tempo.

### 2.2.1. Análises transfrásticas

As análises transfrásticas ainda não consideram o texto como o objeto de análise, pois o percurso ainda é da frase para o texto. Aliás, as análises transfrásticas surgiram a partir da observação de que certos fenômenos (estruturalismo e gramática generativa), por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa: a correferenciação (anáfora); a correlação de tempos verbais (“*consecutio temporum*”); o uso de conectores interfrasais; o uso de artigos e indefinidos. Veja-se o exemplo a seguir:

- (01)O que os escândalos do governo Lula mostram é um antídoto à desculpa tipicamente nacional de que corrupção existe em todo lugar. Afinal revelam um padrão que, como gosta de dizer o presidente, “nunca, em 500 anos de história”, foi muito diferente do que é agora. Portanto, têm uma especificidade, e sem olhar para ela, o problema não será combatido e atenuado. (Daniel Piza, “O labirinto da corrupção”, *O Estado de S. Paulo*, 3/7/05, D3, p. 03).

Verifique-se, no fragmento acima, a presença dos conectores interfrásticos (*afinal, portanto*); a presença de relações anafóricas entre

termos situados em frases diferentes (*o presidente*, retomando Lula; as elipses – afinal  $\emptyset$  revelam;  $\emptyset$  têm – que remetem *escândalos*; *o problema*, referindo-se a *corrupção*); o emprego dos tempos verbais (presente e futuro).

Se observados a partir de uma perspectiva textual, os elementos citados (anafóricos, conectores, tempos verbais) passam a ser encarados a partir de uma perspectiva diferenciada. Com efeito, os anafóricos deixam de ser considerados meros substitutos (termo que entra no lugar de outro) e passam a ser vistos como termos que possibilitam a retomada do dado, para que a ele sejam acrescidas novas informações. Assim, a retomada de *Lula por o presidente* indica que ele sabe da existência da corrupção. Os conectivos *afinal* e *portanto* têm um nítido papel argumentativo: o primeiro introduz um fragmento que retoma o que foi dito e, ao mesmo tempo, encaminha o leitor para uma conclusão. Já o *portanto* encaminha o leitor para as conclusões desejadas pelo autor.

Os autores dessa fase valorizaram sobretudo o estudo dos vínculos interfrásticos (elementos coesivos). Nesse sentido, Roland Harweg (1968) define texto como “uma sequência pronominal ininterrupta” e menciona como uma de suas (do texto) principais características o fenômeno do múltiplo referenciamento. Horst Isenberg (1971) conceitua texto como uma “sequência coerente de enunciados” e enfatiza que o papel dos elementos coesivos no estabelecimento.

Outros autores que devem ser citados são Michael Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan, cuja obra *Cohesion in English* (1976) definiu cinco tipos de mecanismos de coesão: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Essa tipologia recebeu muitas críticas, pois havia sobreposição entre vários desses tipos.

O papel atribuído aos elementos coesivos no estabelecimento do sentido global do texto, porém, foi questionado quando se verificou que os citados elementos não são essenciais para a compreensão do sentido global do texto. Vejam-se os exemplos a seguir:

(02)

(2a) Não vi o acidente: não posso apontar o culpado.

(2b) Não vi o acidente: naquela hora, tinha acabado de entrar na loja.

(2c) Não vi o acidente: contaram-me que ele não respeitou a preferencial.

Mesmo na ausência de conectivos, ouvinte/leitor tem a capacidade de construir o significado global da sequência, porque pode estabelecer as relações lógico-argumentativas entre as partes dos enunciados:

2a: relação conclusiva (portanto).

2b: relação explicativa (pois).

2c: relação adversativa (porém).

Em outros textos, verifica-se que a presença de elementos coesivos não basta para assegurar o sentido global ao texto:

(03) Ivo viu a uva.

*A uva é verde.*

*A vagem também é verde.*

*Vovó cozinha a vagem.*

A necessidade de considerar o conhecimento intuitivo do falante na construção do sentido global do enunciado e no estabelecimento das relações entre as sentenças, e o fato de vínculos coesivos não assegurarem unidade ao texto conduzem à construção de outra linha de pesquisa. Nessa nova linha, procurou-se considerar o texto não apenas como uma lista de frases, mas um todo, dotado de unidade própria.

### 2.2.2. Gramáticas de texto

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (1999), as gramáticas textuais, pela primeira vez, propuseram o texto como objetivo central da linguística e, assim, procuraram estabelecer um sistema de regras finito e recorrente, partilhado (internalizado) por todos os usuários de uma língua. Esse sistema de regras habilitaria os usuários a identificar se uma dada sequência de frases constitui (ou não) um texto e se esse texto é bem formado.

Esse conjunto de regras constitui a competência textual de cada usuário e permite aos usuários diferenciar entre um conjunto aleatório de palavras ou frases, ou um texto dotado de sentido pleno. Outras manifestações dessa competência são a capacidade de resumir ou parafrasear um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, produzir outros textos a partir dele, atribuir-lhe um título, diferenciar as partes constitutivas do mesmo e estabelecer as relações entre essas partes.

O principal formulador da gramática gerativa de texto foi van Dijk, em sua obra *Some aspects of text grammars* (1972).

Michel Charolles (1983) admite que o falante possui três competências básicas:

- a) *Competência formativa*: permite ao usuário produzir e compreender um número infinito de texto e avaliar, de modo convergente, a boa ou má formação de um texto.
- b) *Competência transformativa*: refere-se à capacidade de resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, ou atribuir-lhe um título, assim como de avaliar a adequação do resultado dessas atividades.
- c) *Competência qualificativa*: concernente à capacidade de o usuário identificar o tipo ou gênero de um dado tipo, bem como à possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

As gramáticas de texto tiveram o mérito de estabelecer duas noções basilares para a consolidação dos estudos concernentes ao texto/discurso. A primeira é a verificação de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide em unidades menores, igualmente passíveis de classificação. As unidades menores (inclusive os elementos léxicos e gramaticais) devem sempre ser consideradas a partir do respectivo papel na estruturação da unidade textual. A segunda noção básica constitui o complemento e a decorrência da primeira noção enunciada: não existe continuidade entre frase e texto, uma vez que se trata de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem.

Apesar dos avanços apontados, cabe reconhecer alguns problemas na formulação das gramáticas textuais. O primeiro é a conceituação do texto como uma unidade formal, dotada de uma estrutura interna e gerada a partir de um sistema finito de regras, internalizado por todos os usuários da língua. Esse sistema finito de regras constituiria a gramática textual de uma língua, semelhante, em sua formulação, à gramática gerativa da sentença, de Chomsky. Ora, fica difícil propor um percurso gerativo para o texto, pelo fato de ele não constituir uma unidade estrutural, originária de uma estrutura de base e realizada por meio de transformações sucessivas. Outro problema das gramáticas de texto é a separação entre as noções de texto (unidade estrutural, gerada a partir da competência de um usuário idealizado e descontextualizado) e discurso (unidade de uso). Essa separação é injustificada, pois o texto só pode ser compreendido a

partir do uso em uma situação real de interação. Foi a partir das considerações anteriores que os estudiosos iniciaram a elaboração de uma *teoria de texto*, que discutisse a constituição, o funcionamento, a produção dos textos em uso numa situação real de interação verbal.

### 2.2.3. *Linguística textual*

Como lembra Luiz Antônio Marcuschi (1998), no final da década de setenta, o enfoque deixa de ser a competência textual dos falantes e, assim, passa-se a considerar a noção de *textualidade*, assim estabelecida por Robert Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler (1981): “modo múltiplo de conexão ativado sempre que ocorrem eventos comunicativos”. Outras noções relevantes da linguística textual são o *contexto* (genericamente, o conjunto de condições externas à língua, e necessários para a produção, recepção e interpretação de texto) e *interação* (pois o sentido não está no texto, mas surge na interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte).

Essa nova etapa no desenvolvimento da linguística de texto decorre de uma nova concepção de língua (não mais um sistema virtual autônomo, um conjunto de possibilidades, mas um sistema real, usado em determinados contextos comunicativos) e um novo conceito de texto (não mais encarado como um produto pronto e acabado, mas um processo, uma unidade em construção). Com isso, fixou-se como objetivo a ser alcançado a análise e explicação da unidade texto em funcionamento e não a apreensão das regras subjacentes a um sistema formal abstrato. A linguística textual, nesse estágio de sua evolução, assume nitidamente uma feição interdisciplinar, dinâmica, funcional e processual, que não considera a língua como entidade autônoma ou formal. (MARCUSCHI, 1998)

#### 2.2.3.1. O texto como processo

A linguística textual parte do pressuposto de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processo de ordem cognitiva, de modo que o agente dispõe de modelos e tipos de operações mentais. No caso do texto, consideram-se os processos mentais de que resulta o texto, numa abordagem procedimental. De acordo com Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2004), nessa abordagem “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativa-



dos para que a atividade seja coroada de sucesso”. Essas atividades geram expectativas, de que resulta um projeto nas atividades de compreensão e produção do texto.

A partir da noção de que o texto constitui um processo, Wolfgang Heinemann e Dieter Viehweger (1991) definem quatro grandes sistemas de conhecimento, responsáveis pelo processamento textual:

- (a) *Conhecimento linguístico*: corresponde ao conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e a organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos.
- (b) *Conhecimento enciclopédico ou de mundo*: compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento do mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo (“O Paraná divide-se em trezentos e noventa e nove municípios”; “Santos é o maior porto da América Latina”) e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência (“Não dá para encostar o dedo no ferro em brasa”).

Ambas as formas de conhecimento são estruturadas em modelos cognitivos. Isso significa que os conceitos são organizados em blocos e formam uma rede de relações, de modo que um dado conceito sempre evoca uma série de entidades. É o caso de *futebol*, ao qual se associam: *clubes, jogadores, uniforme, chuteira, bola, apito, árbitro*.... Aliás, graças a essa estruturação, o conhecimento enciclopédico transforma-se em conhecimento procedimental, que fornece instruções para agir em situações particulares e agir em situações específicas.

- (c) *Conhecimento interacional*: relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em:
  - conhecimento ilocucional: referentes aos meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo;
  - conhecimento comunicacional: ligado ao anterior, relaciona-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados;
  - conhecimento metacomunicativo: refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação (procedi-

mentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros).

*Conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais:* permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo.

### 2.2.3.2. Contexto e interação

O processamento do texto depende não só das características internas do texto, como do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. Todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se admitir que a construção do sentido só ocorre num dado contexto.

Aliás, segundo Dan Sperber e Deidre Wilson (1986, p. 109 e ss.) o contexto cria efeitos que permitem a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se cria uma implicação. Essa implicação só é possível porque existe uma continuidade entre texto e contexto e, além do mais, a cognição é um fenômeno situado, que acontece igualmente dentro da mente e fora dela.

O sentido de um texto e a rede conceitual que a ele subjaz emergem em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essas atividades são sempre situadas e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos indivíduos, e não ocorrem apenas na cabeça deles. Essas ações sempre envolvem mais de um indivíduo, pois são ações conjuntas e coordenadas: o escritor/falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas e o sentido fluem do próprio contexto.

Essa nova perspectiva deriva do caráter diálogo da linguagem: o ser humano só se constrói como ator e agente e só define sua identidade em face do outro. O ser humano só o é em face do outro e só define como tal numa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN, 1992). A compreensão da mensagem é, desse modo, uma atividade interativa e contextualizada, pois requer a mobilização de um vasto conjunto de sabe-

res e habilidades e a inserção desses saberes e habilidades no interior de um evento comunicativo.

O sentido de um texto é construído (ou reconstruído) na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não como algo prévio a essa interação. A coerência, por sua vez, deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, e passa a ser vista ao modo como o leitor/ouvinte, a partir dos elementos presentes na superfície textual, interage com o texto e o reconstrói como uma configuração veiculadora de sentidos.

### **3. Conclusão**

Cabe assinalar, em forma de conclusão, que essa nova visão acerca de texto, contexto e interação resulta, inicialmente, de uma contribuição relevante, proporcionada pelos estudiosos das ciências cognitivas: a ausência de barreiras entre exterioridade e interioridade, entre fenômenos mentais e fenômenos físicos e sociais. De acordo com essa nova perspectiva, há uma continuidade entre cognição e cultura, pois esta é apreendida socialmente, mas armazenada individualmente.

Ressalta-se, também, a evolução da noção de contexto. Para a análise transfrástica o contexto era apenas o cotexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes, a um dado enunciado). Já para a gramática de texto contexto é a situação de enunciação, conceito que foi ampliado para abranger, na linguística textual, o entorno sociocultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente em forma de modelos cognitivos. Atualmente, o contexto é representado pelo espaço comum que os sujeitos constroem na própria interação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_; (VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. 3. ed. Trad.: Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1986.

BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1967.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação a correção. PRETI, Dino Fioravante. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 129-156.

\_\_\_\_\_. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: —. FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e enunciação: em torno de Bakhtin*. São Paulo, 1999.

BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Galimard, 1966.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 189-214.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Steven C. *Politeness: Some Universals in Language Use*. 2. ed. Cambridge: CUP, 1978. [2. ed. Cambridge: CUP, 1987]

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Universal in language usage: politeness phenomena. In: GOODY, E. D. (ed.) *Questions and politeness – strategies in social interaction*. Cambridge: CUP, 1978, p. 56-310.

CALLOU, Dinah Maria Isensee. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo*, vol. I: Elocuções formais. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. [2. ed. 1993].

\_\_\_\_\_; LOPES, Célia Regina dos Santos. *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro. Materiais para o seu estudo*, vol. III – Diálogos entre dois informantes. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro, vol. II* (Diálogo entre informante e documentador). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1993.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1974.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A língua falada e sua construção. In: Vários Autores. *Para Segismundo Spina*. São Paulo: Iluminuras/EDUSP, 1995, p. 85-116.

\_\_\_\_\_. A língua falada e sua descrição. In: Vários Autores. *Para Segismundo Spina*. São Paulo: EDUSP, Iluminuras, 1995, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1996. [2. ed. 1998].

\_\_\_\_\_. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 249-279.

\_\_\_\_\_. *Para uma gramática do português falado*. Cópia xerografada, 1988.

\_\_\_\_\_; PRETI, Dino Fioravante. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. III: Materiais para o seu estudo. – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1987.

\_\_\_\_\_; PRETI, Dino Fioravante. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. I: Elocuções formais. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1986.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. II: materiais para o seu estudo. Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1986. [2. ed. 1987].

CHAFE, Wallace L. Integration and involvement in speaking writing, and oral literature. In: TANNEN, Deborah. (Org.). *Spoken and Written Language: exploring orality and literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 35-53. [2. ed. New Jersey Ablex, 1985, p. 15-51].

CHAFE, William. *The pear stories: cognitive, cultural and linguistics aspects of narrative production*. Norwood (NJ): Ablex, 1980.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a principle of Interpretability of Discourse. *Text*, vol. 3, n, 1, 1983, p. 71-98.

CRIADO DE VAL, Manuel. *Estructura general del coloquio*. Madrid: Soc. General Española de Librería, 1980.

DASCAL, Marcelo; KATRIEL, Tamar. Digressions: a study in conversational coherence. In: PETÖFL, János S. (Ed.). *Text vs. Sentence*, vol. 29. Hamburg. Buske, 1982, p. 76-95.

EGGINS, Suzanne; SLADE, Diana. *Analysing casual conversation*. London: Longman, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 33-34.

\_\_\_\_\_. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESA, 1987, p. 33-54.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. *Oralidade e Escrita – perspectivas para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FUCHS, Catherine. *La paraphrase*. Paris: PUF, 1982.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997.

\_\_\_\_\_. Unidades discursivas na fala culta de São Paulo. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, vol. VII, n. 07, p. 121-128, 2003.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. *Intercâmbio: uma Publicação em Linguística Aplicada*, vol. VI, n. 2, p. 224-230, 1997.

\_\_\_\_\_; SILVA, Luiz Antônio; ROSA, Margaret de Miranda. O turno conversacional. In: PRETI, Dino Fioravante; URBANO, Hudinilson. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. IV – Estudos. São Paulo: T.A. Queiroz/FAPESP, 1989, p. 58-98.

\_\_\_\_\_; TAKAO, Mércia Reiko. A construção do sentido na interação em sala de aula: a reformulação parafrástica. *Anais do III Simpósio de Leitura*. Londrina: UEL, 2002, p. 830-850.

GOFFMAN, Erving. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

GRICE, Herbert Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry. (Orgs.). *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the functions of language*. London: Longman, 1973.

\_\_\_\_\_. Notes on transitivity and theme in English, Part 2. *Journal of Linguistics*, n. 3, p. 199-244, 1967.

\_\_\_\_\_. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_; HASAN, Ruqaiya. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.

HARWEG, Roland. *Pronomina und Textkonstitution*. Munchen: Fink, 1968.

HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGER, Dieter. *Textlinguistik: eine Einführung*. Tubingen: Niemeyer, 1991.

HILGERT, José Gaston. *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. 1989. Tese (de doutorado). FFLCH/USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Procedimentos de reformulação: a paráfrase*. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 103-127.

ISENBERG, Horst. Überlegungen zur Texttheorie. In: IHWE, Jens. (ed.). *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Frankfurt: Athenäum, 1971, p. 150-173.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinarde. Estratégias de construção textual: parentetização. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. VII. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 219-254.

\_\_\_\_\_. Para uma descrição textual interativa das funções de parentetização. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. V. Campinas: UNICAMP/FAPESP, [s/d.], p. 339-354.

\_\_\_\_\_. Parênteses: propriedade identificadoras. CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida Maria de Paula. (Orgs.). *Gramática do português falado*, vol. 4 – Estudos descritivos. Campinas: FAPESP/UNICAMP, 1996, p. 339-354.

\_\_\_\_\_. Parênteses: propriedades identificadoras. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida Maria de Paula. (Orgs.). *Gramática do português falado*, vol. IV – Estudos Descritivos. Campinas: UNICAMP, 1995, p. 339-354. [1997, p. 411-421]

\_\_\_\_\_. *et al.*. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. III. As abordagens. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1994, p. 61-74. [2. ed. Humanitas, 1995, p. 339-354]

\_\_\_\_\_. *et al.*. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*, v. II. Níveis de análise linguística. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1993, p. 357-397. [4. ed., 2002, p. 411-421]

KATO, Mary Aizawa. *Gramática do português falado*, vol. 6. Campinas: FAPESP, UNICAMP, [s./d.], p. 231-258.

KEENAN, Elinor Ochs; SCHIEFFELIN, Bambi B. *Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults*. In:



- LI, Charles N. (ed.). *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976, p. 337-384.
- KELLER, Eric. Gambits: conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics*, 1979, vol. 3, p. 219-238.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEONTEV, Aleksej Alekseevic. *Sprach-Sprechen: Sprechstätigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 1971.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fundamentos. 1980.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido*, 1998, (mimeo)
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Linearização, cognição e referência*. Comunicação apresentada no IV Congresso da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, abril 1999.
- \_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Português falado culto no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 281-322. [2. ed. São Paulo: Contexto, 2004].
- MONTEIRO, José Lemos. *Fundamentos da estilística*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1997.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad.: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Toni. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990.

PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/FA-PESP, 1987.

\_\_\_\_\_; URBANO, Hudinilson. Sobreposição numa perspectiva psicocultural e interacional. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. IV – Estudos. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990, p. 99-140.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). A sobreposição de vozes numa perspectiva psicocultural e interacional. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998, p. 99-137.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 51. ed. São Paulo: Record, 1983.

RAMOS, Jânia. *Hipóteses para uma taxonomia das repetições de estilo falado*. 1984. Dissertação (de mestrado). – UFMG, Belo Horizonte.

RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993. [2. ed. 2003, p. 15-37].

ROSA, Margaret de Miranda. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

SEARLE, John Rogers. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SETTEKORN, Wolfgang. Pragmatique et rhétorique discursive. *Journal of Pragmatics*, 1977, vol. 1, p. 195-210.

SILVA, Luiz Antônio. Monitoramento na conversação: a interferência do ouvinte. In: URBANO, Hudinilson *et al.* (Orgs.). *Dino e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*, 2001.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. *Relevance Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia e a coesão/coerência no texto oral: transições tipológicas. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO,

Margarida Maria de Paula. (Orgs.). *Gramática do português falado*, vol. IV- Estudos descritivos. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 453-471.

\_\_\_\_\_. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. 1991. Tese (de doutorado). – Instituto de Estudos da Linguagem/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

URBANO, Hudinilson. A expressividade na língua falada de pessoas cultas. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 115-139.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 56-74. [2. ed. 2003, p. 81-101].

\_\_\_\_\_. O turno conversacional. In: PRETI, Dino Fioravante. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 81-101.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Some aspects of text grammars*. The Hague: Mouton. 1972.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. Gêneros e seqüências textuais. In: *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2000. [2. ed. 2001]

VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. 1974. Tese (de doutoramento). – IFCH/UNICAMP, Campinas.

# ÁLBUM



















































