

## **Analisando o texto**

**Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran**  
**UNESP – São José do Rio Preto**  
**Pesquisadora do CNPq**

Eis aqui algumas perguntas que formulamos habitualmente sobre o texto, seja falado, seja escrito:

1. O que é Lingüística Textual e o que ela se propôs a estudar, quais são as fases de estudo que ela percorreu?
  - 1.1. Por que um texto não pode ser entendido como uma seqüência de frases?
  - 1.2. Que fatores do contexto comunicativo interferem na produção de um texto?
  - 1.3. O fato de a comunicação ser falada ou escrita acarreta diferenças na elaboração de um texto?
  - 1.4. Que papel desempenha a situação em que ocorre o ato comunicativo na construção do texto?
  - 1.5. Quais são as características dos interlocutores que levamos em conta para nos comunicarmos com eles?
  - 1.6. Quais são os conhecimentos que colocamos em prática quando produzimos um texto?
2. Como os textos são organizados?
  - 2.1. O que é um tópico discursivo?
  - 2.2. Como os elementos de um tópico se interligam?
  - 2.3. Como os segmentos tópicos se articulam ao longo de um texto?
  - 2.4. Como os tópicos discursivos se relacionam em supertópicos e subtópicos?
3. De que estratégias nos utilizamos para formular um texto?
  - 3.1. Quais são as estratégias de inserção?
    - O que é a parentetização?
    - Quais são os elementos de um ato comunicativo que os parênteses focalizam?
    - Quais são as funções dos parênteses?
  - 3.2. Quais são as estratégias de reformulação?
    - O que é repetição, quais são seus tipos e funções?
    - O que é correção, quais são suas funções e tipos?
    - O que é paráfrase, quais são seus tipos e funções?

## Índice

1. Lingüística do Texto
2. Organização tópica do texto

### 3. Estratégias de construção do texto

#### 3.1 Inserção

#### 3.2 Reformulação

### 4. Bibliografia

## 1. Lingüística do Texto

A Lingüística do Texto ou Lingüística Textual, como o seu próprio nome diz, tem por objeto de estudos o texto. Ela é um ramo da Lingüística, ciência que estuda a linguagem verbal humana, manifestada por meio das diferentes línguas que existem no mundo. Ao longo de sua história, passou por três grandes fases de desenvolvimento, que foram incorporando elementos novos para a abordagem do texto.

A Lingüística Textual surgiu nos anos 60, na Europa, principalmente porque pesquisadores da linguagem observaram que as gramáticas, que normalmente se preocupam com o estudo da língua até o nível da frase, não dão conta de explicar vários fatos, que só podem ser compreendidos para além da frase, dentro de um texto. Por exemplo, vejamos o texto (1) abaixo, no qual estão assinalados com letras entre parênteses alguns dados que serão comentados:

(1) *De repente, no meio da aula, (a) um rapaz começou a gritar. (b) Ele parecia assustado com (c) alguma coisa escura sob sua cadeira. (d) Deu um salto e (e) subiu na cadeira. Todos os alunos fizeram (f) o mesmo. Foi uma algazarra geral, até que alguém descobriu o motivo de tanta (g) agitação: era apenas uma folha seca de árvore. (h) Tudo isso tirou a concentração na explicação que o professor estava dando e não houve jeito de (i) ele continuar com a matéria.* [Redação de aluno]

Muitos dos elementos que estão nesse trecho são entendidos a partir de pistas dadas pelo próprio texto:

- pelo fato de a palavra *aula* aparecer logo no início, podemos compreender que, em (a), *um rapaz*, embora possa comportar um sentido amplo de “jovem”, está aqui se referindo a aluno. Essa palavra *aula*, por indicar a situação em que ocorre o fato a ser narrado, comanda todo o texto, de modo que nele surgem outras palavras ligadas a ela, como: *alunos, professor, explicação, matéria*. Portanto, podemos dizer que as relações entre todos esses termos costuram o texto, dando-lhe uma unidade de sentido que ultrapassa o nível da frase;
- em (b), o pronome *ele* está se referindo a quem? É a expressão anterior *um rapaz*, no seu sentido de aluno, que permite sabermos de quem se fala. Mas em (i), o pronome *ele* não se confunde com o de (b), pois o texto indica que se trata do *professor*. Por outro lado, em (d) e (e), não ocorre o *ele* – há elipse do sujeito da oração. Mesmo assim, o texto não deixa dúvidas de que se refere ao *ele* de (b), que retoma *um rapaz*;
- em (c), temos uma expressão indefinida e genérica – *alguma coisa escura* -, que será depois identificada com *uma folha seca de árvore*, de modo que, ao terminarmos a leitura do texto, teremos uma particularização do que antes estava vago;

- em (f), *o mesmo* é usado no lugar de outros elementos já colocados no texto, que esclarecem sua significação: *subir na cadeira*;
- em (g), são resumidas, em uma única palavra, *agitação*, um conjunto de informações dadas, como a gritaria do rapaz, o seu salto e o de seus colegas na cadeira, a algazarra geral;
- em (h), o pronome indefinido *tudo*, junto com o demonstrativo *isso*, englobam todo o trecho anterior, cujas informações sustentam a compreensão de que a situação de tumulto acabou interrompendo a continuidade da aula.

A partir dessas observações, podemos efetivamente comprovar que os sentidos produzidos em um texto não se explicam por uma gramática que estuda frases isoladas. Podemos ainda concluir que um texto não é uma simples sequência de frases, mas que ele se constrói por um conjunto de relações entre seus componentes.

Atualmente a Lingüística Textual estuda essas relações vistas nos comentários ao texto (1). Na sua primeira fase, nos anos 60, ela produziu as chamadas Gramáticas do Texto, focalizando principalmente mecanismos que faziam parte da gramática da língua e eram responsáveis pelas ligações entre os elementos do texto, como, por exemplo, o uso de pronomes pessoais para fazer remissão a algo já dito. É o caso, no trecho (1), do pronome *ele* em (2), que retoma *um rapaz*, ou do *ele* em (9) que se refere a *professor*.

A Lingüística Textual entrou em uma segunda fase na década de 70. Pautando-se pela concepção de linguagem como interação social, passou a ver o texto como uma unidade de comunicação. Ou seja, quando falamos ou escrevemos, sempre o fazemos por meio de textos, e não de frases, levando em consideração uma série de fatores: quem é a pessoa a quem nos dirigimos, em que situação estamos, de que assunto vamos tratar. São fatores pragmáticos, isto é, fatores ligados ao contexto no qual se dá o ato de comunicação, que interferem no modo como usamos a linguagem para interagirmos uns com os outros. Importava, então, estudar o texto, sem separá-lo das condições em que ele era produzido.

No caso do texto falado, o próprio fato de o emissor e o receptor estarem presentes face a face cria uma situação de trocas de falas, de modo que o texto é produzido por ambos, com a possibilidade de haver explicações, retoques, ressalvas sobre o que está sendo dito, manifestações de concordância ou discordância de opiniões, geralmente acompanhadas de gestos e expressões faciais que sinalizam, para o interlocutor, o andamento da interação.

No trecho (2) abaixo, podemos verificar como as interlocutoras estão engajadas no assunto da conversa, sobre diferenças entre homens e mulheres a respeito de salários. Elas tomam como exemplo, para falar dessas diferenças, o ordenado da profissão de procurador do Estado:

(2) L1 – *Para as mulheres o ordenado é ótimo. Mas para um homem não é. Então, quer dizer que há uma certa pressão da parte dos homens no sentido de não deixar as procuradoras ...*

L2 – *Certo.*

L1 – *entrarem na carreira.*

L2 – *Eu acho que a coisa é humana, né? ((risos))*

L1 – *É humano.*

L2- *É, é verdade, porque para a mulher tudo da responsabilidade na manutenção da casa*

L1 – *vem como complemento, né?*

L2 – *é, do marido. Isso para a mulher casada. Então, para a mulher, aquilo é um complemento, quer dizer, tudo que vem é ótimo.* [NURC/SP – D2 360]<sup>1</sup>

Nesse segmento de conversa, há sinais da participação conjunta das duas interlocutoras na construção do texto, como no trecho em que L2 inicia a frase *tudo da responsabilidade da casa*, e L1 completa a frase com *vem como complemento né?*, que, por sua vez, é complementada por L2 com *é, do marido*. Há ainda vários sinais de concordância entre as interlocutoras, como o *certo*, proferido por L2, entrecortando a frase que L1 estava falando, assim como a repetição de *é humano*, pela qual L1 reafirma o que L2 acabou de dizer (*eu acho que a coisa é humana, né?*), indicando que compartilha da mesma opinião de L2.

Já no texto escrito, como o escritor e o leitor não estão presentes no mesmo espaço e tempo do ato comunicativo, não há essa possibilidade de participação conjunta na elaboração do texto. Isto não quer dizer que o leitor não seja considerado no momento de produção do texto, pois, quando escrevemos, sempre temos em mente a pessoa a quem nos dirigimos e elaboramos nosso texto de acordo com nosso leitor. Mesmo nos meios de comunicação como o jornal escrito, o jornalista tem uma imagem de seu público leitor e escreve pensando nesse público, embora não saiba exatamente que indivíduo vai concretamente ler sua matéria. Se o leitor quiser expressar concordância ou não com a matéria, usará, na próxima edição do jornal, do Painel do Leitor, numa interação feita, portanto, à distância.

Outros fatores, além do uso falado ou escrito da língua, interferem na construção do texto: a própria situação em que a interação ocorre e as características dos interlocutores.

Quanto à situação, basta lembrarmos que falamos de forma diferente quando estamos em um barzinho ou quando temos de relatar uma pesquisa em sala de aula. Também ao escrevemos, o fazemos de forma diferente quando redigimos um bilhete para um colega ou quando respondemos questões de uma prova escolar.

Há situações que nos colocam um ritual, estabelecendo normas a serem seguidas nas relações entre os participantes de um ato comunicativo. Por exemplo, em entrevistas faladas ou escritas, já está firmado previamente quem assume, de um lado, o papel de entrevistador e, de outro, o de entrevistado. Além disso, o contrato da entrevista prevê que compete ao entrevistador fazer perguntas e provocar a fala do entrevistado e a este

<sup>1</sup> Todos os exemplos extraídos do NURC (Projeto da Norma Urbana Culta) foram editados e transcritos com sinais de escrita, para maior facilidade de compreensão por parte de leitores não familiarizados com as normas de transcrição do NURC. Procure mais textos desse projeto no vínculo dedicado ao Corpus Internacional da Língua Portuguesa.

responder o que lhe é solicitado, apresentando suas opiniões, testemunhos e argumentos.

Há ainda situações que desempenham uma função muito significativa para a produção e compreensão de um texto, porque este se apóia fundamentalmente nelas. Se alguém grita *Fogo!*, estará produzindo um texto de uma única palavra, pois quem o ouve identificará a intenção comunicativa do falante de alertar a respeito de uma situação de perigo e sairá correndo. Realiza-se, desse modo, uma interação eficaz entre quem emitiu o alerta e quem o ouviu. Podemos dizer, portanto, que a extensão da comunicação não define um texto, já que ele pode comportar apenas uma palavra, que ganha o estatuto de texto porque um emissor dirige-se a interlocutores, em uma situação determinada, com um propósito definido, apreendido pelos ouvintes.

Quanto às características dos interlocutores, há diversos dados considerados na produção do texto falado ou escrito:

- a idade - um jovem, dirigindo-se a uma pessoa mais velha, provavelmente não vai empregar termos de gíria que usaria se estivesse em contato com outros jovens;
- as relações afetivas - não se fala com a namorada do mesmo jeito que se fala com uma pessoa que odiamos;
- o grau de sociabilidade atribuído ao interlocutor - sempre modulamos nossa expressão, conforme o interlocutor seja uma pessoa descontraída, brincalhona, ou, por outro lado, seja séria e imponha distância;
- o grau de conhecimento que temos do interlocutor - igualmente alteramos nossa expressão se se trata de um primeiro contato, ou se já conhecemos o interlocutor há tempos, ou ainda se temos ou não laços de familiaridade com ele;
- a posição social, profissional ou institucional, do interlocutor - se ele ocupa o cargo de diretor da escola, falamos com ele ou escrevemos uma reivindicação a ele de maneira mais formal e respeitosa.

A essas características dos interlocutores, soma-se outra, relativa ao conhecimento que supomos que o interlocutor tenha do assunto sobre o qual falamos ou escrevemos. Temos a tendência de explicar detalhes do tema que abordamos se o nosso interlocutor não o domina bem, mas não tocamos em determinados aspectos do tema se o nosso ouvinte ou leitor estão familiarizados com o assunto. Em sala de aula, o professor, pela sua condição profissional, está constantemente dando esclarecimentos e exemplos sobre a matéria, para os alunos adquirirem os conhecimentos que ele quer transmitir.

Em síntese, na sua segunda fase, nos anos 70, a Linguística Textual incorporou, ao estudo do texto, um conjunto de fatores pragmáticos ligados ao contexto de produção e recepção de textos, ressaltando o funcionamento da língua em situações concretas de comunicação. Na década de 80, a Linguística Textual, sem abandonar a visão pragmática, voltou-se para os conhecimentos que as pessoas têm para elaborar um texto. Esses conhecimentos são construídos culturalmente, na nossa vida social, e estão armazenados na nossa mente, de forma que são colocados em prática pelos indivíduos, de acordo com as situações de comunicação em que eles se envolvem. Assim, Koch

(2004), seguindo Heinemann & Viehweger (1991), salienta que, para processarmos um texto, acionamos conhecimentos como:

- o lingüístico, referente às palavras e à gramática da língua portuguesa, para produzirmos orações compreensíveis e estabelecermos as relações entre os elementos do texto, conforme vimos nos comentários ao texto (1).
- o enciclopédico, relativo ao nosso conhecimento de mundo, adquirido seja por declarações sobre fatos (A Terra gira em torno do Sol), seja por experiências vividas em nossa sociedade, como a de *férias*, que nos lembra lazer, passeios, sem trabalho ou escola. Se o professor pede uma redação sobre suas férias, você não vai falar sobre aulas;
- o interacional, que permite ao locutor, em função de seus objetivos comunicativos, adequar seu texto à situação comunicativa, inclusive às características do interlocutor, como vimos acima, bem como permite ao interlocutor reconhecer os propósitos que o locutor pretende atingir, em uma dada situação de interação, para que seja assegurada a compreensão do texto ;
- o de modelos textuais, que nos fazem distinguir gêneros de textos e produzirmos um texto segundo as características do gênero. Por exemplo, se vamos escrever uma carta, seguimos um determinado modelo, diferente do de um artigo para o jornal da escola. Do mesmo modo, uma conversa e uma palestra, por serem gêneros diferentes, terão formatos próprios.

Observando esses vários tipos de conhecimentos necessários para a elaboração de um texto, podemos ver que o falante ou escritor têm uma competência comunicativa, compreendida como a capacidade de as pessoas interagirem entre si, por meio da linguagem. Essa competência comunicativa engloba:

- a competência lingüística de saber usar as palavras e as normas gramaticais de uma língua para produzir e relacionar orações compreensíveis;
- a competência interacional de fazer escolhas para produzir um texto adequado à situação e às características do interlocutor;
- a competência textual de construir um texto coerente, e não uma sequência de frases desconexas, de acordo com modelos textuais adquiridos na prática social, como fazer uma lista de compras de supermercado, um bilhete, uma carta, um ofício, um telefonema, uma entrevista, um telegrama, um trabalho escolar, uma conferência, etc.

## 2. Organização tópica do texto

O texto falado ou escrito organiza-se em segmentos, que são identificados pelo tópico discursivo\* que eles manifestam. O tópico discursivo diz respeito ao assunto tratado em um determinado trecho do texto, sobre o qual se concentram de forma dominante e relevante os elementos desse trecho. Essa propriedade do tópico discursivo de concentração em um assunto proeminente em um dado ponto do texto é a de *centração\** (Jubran et al. 1992). Para esclarecermos o que é *centração*, vejamos o exemplo (3), de um diálogo entre duas mulheres (L1 e L2), conduzido por um Documentador desse diálogo (Doc.):

(3) Doc. – *O seu marido sempre exerceu essa profissão de procurador do Estado?*

L1 – *Não, ele teve escritório no início da carreira. Teve escritório durante oito anos mais ou menos. Depois, ainda com escritório, como ele tinha liberdade de advogar, ele também exercia a profissão de advocacia do Estado, né? E depois é que ele começou a lecionar.*

L2 – *Ele leciona onde?*

L1 – *Ele leciona nas FMU.*

L2 – *E deu-se muito bem no magistério. Ele se realiza, sabe? Fica feliz da vida em poder transmitir o que ele sabe. E os processos também que ele recebe têm pareceres muito bem dados, não é? Então ele se dedica muitíssimo tanto à carreira de procurador como de professor.*[NURC/SP – D2 360]

O trecho inicia-se com uma pergunta do Documentador, que introduz o tópico discursivo “Atividades profissionais do marido de L2”, que será desenvolvido a seguir por essa locutora, e sobre o qual L1 também se concentra, ao perguntar onde ele leciona. Assim, observamos que, tanto nessa fala de L1, quanto nas de L2, há uma série de palavras estritamente ligadas ao tema central do trecho, relativo às profissões mencionadas, de procurador e de professor: *escritório, carreira, advogar, profissão de advocacia, processos, pareceres, carreira de procurador, lecionar, magistério, professor*. Todas essas palavras pertencem a um mesmo campo lexical, ou seja, estão dentro de uma mesma área de significados – a de profissões. Por esse motivo elas se ligam entre si, garantindo a continuidade de sentidos do trecho e promovendo como foco da conversa o tópico discursivo introduzido pelo Documentador.

Outros processos que costuram o trecho (3), para que ele tenha uma unidade de sentido, são:

- o de encadeamento de enunciados por meio de conjunções, como o *e* (*E deu-se muito bem no magistério; E os processos também que ele recebe...*); o *depois* (*Depois, ainda com escritório...*); a combinação de *e* com *depois* (*E depois é que ele começou a lecionar*); o *então* (*Então ele se dedica ...*);
- o de pronominalização, como no repetido uso do pronome *ele*, que, em todas as suas ocorrências, retoma *marido*, que está na pergunta do Documentador, de modo que sempre se mantém a continuidade da mesma referência à pessoa sobre a qual se fala.

Todos esses processos, que aparecem no texto para interligar seus elementos são chamados de coesivos. A coesão\* tem sido definida, então, como a forma como os elementos da língua presentes no texto se conectam, por meio de recursos oferecidos pela língua, de modo a formar uma espécie de tecido.

É preciso ressaltar, entretanto que, se os elementos coesivos colaboram para firmar relações de sentido entre os componentes do texto, não são exclusivamente responsáveis por elas. Isto porque a produção de sentidos de um texto fundamenta-se também em outros fatores, além dos coesivos, a partir dos quais se constrói a coerência\* textual. Por exemplo, é o nosso conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de

mundo, que nos possibilita identificar as palavras do trecho (3) *escritório, carreira, advogar, profissão de advocacia, processos, pareceres, carreira de procurador* como integrantes de um mesmo campo lexical, de advocacia, enquanto as palavras *professor, lecionar, magistério* compõem o campo lexical da profissão docente. Se não dominássemos esse conhecimento, se não conseguíssemos perceber que os enunciados em que essas palavras entram estão associados com o tópico sobre as “Atividades profissionais do marido de L2”, poderíamos não entender o texto (3). Portanto, a coerência, resulta de uma construção de sentidos feita pelos interlocutores de um texto, em uma dada situação comunicativa, e a centração tópica depende dessa construção.

Em uma conversa, é comum abordarmos vários tópicos discursivos. Observando duas garotas (L1 e L2) batendo papo em uma festa, pudemos verificar que elas falaram do frio que fazia no local descoberto em que estavam, do som que estava rolando, dos rapazes que circulavam pela festa, da roupa horrorosa usada por uma das convidadas – a Laura. Essa conversa inteira forma um texto falado, que se subdivide em partes, referentes a cada um desses tópicos:

(4) L1 – *Ai! Eu não estou agüentando esse frio!*

L2 – *Também, você veio com uma roupa leve em pleno inverno e sabendo que a festa era ao ar livre.*

L1 – *Mas eu não imaginava que ia ter esse vento tão gelado, né?*

L2 – *Eu, que vim mais agasalhada, também estou me congelando.*

L1 – *Esse frio vai estragar a minha festa. Estou ficando de mau humor.*

L2 – *Mudando de assunto, esse som que está rolando não está com nada. Muito devagar. Deviam por um som mais agitado, né?*

L1 – *É mesmo, se continuar assim, isso aqui vai parecer velório. Qual é a desse DJ, que não saca que isso é uma festa?*

L2 – *Quem sabe se ele não se toca e muda o som?*

L1 – *É, mas se ele não mudar, juro que vou lá reclamar.*

L2 – *Uau! Quem é aquele todo de terno que está chegando?*

L1 – *Puxa, o cara é bonito mesmo. Com um desses eu queria ficar.*

L2 – *Olha lá a Laura. Isso é roupa que se use? Nunca vi vestido mais horroroso.*

L1 – *E ainda mais com aquelas botas que não têm nada a ver com o vestido, né?*

L2 – *E o casaco? Parece que ela tirou do guarda-roupa da avó dela, de tão velho e fora de moda.*

L1 – *O Paulo hoje está de tirar o fôlego. Eu trocaria o de terno por ele.*

L2 – *Tá bem, deixa o de terno para mim. Mas o Paulo está mesmo de arrasar!*

L1 – *Quieta! Quieta! Ele está vindo para cá. Vamos disfarçar e falar de outra coisa.*

L2 – *Tá. A Fernanda pensa que só tem ela na festa hoje, né? Está fazendo de tudo para aparecer.*

L1 – *Voltando à roupa da Laura. Será que ela não tinha outra coisa para vestir?*

L2 – *É, vestido vermelho com casaco lilás e bota preta, é demais! E ainda por cima o cachecol cheio de brilhos.*

L1 – *O Paulo passou reto. Acho que vou é conversar com o Marcelo.*

L2 – *E eu com o Gabriel. Já reparei que o de terno é muito metido e o Gabriel é muito divertido, com as sua piadas de português.*[Conversação espontânea]

Observando como os tópicos discursivos desenvolvidos por L1 e L2 se distribuem ao longo da conversa, sua organização linear\*, constatamos dois procedimentos: o da continuidade tópica\* e o da descontinuidade tópica\*. O da continuidade ocorreu entre os três primeiros tópicos (o frio, o som e os rapazes), ou seja, as garotas falaram primeiro do frio, depois do som e depois dos rapazes. A continuidade de tópicos caracteriza-se, assim, pela introdução de um novo tópico na conversa, depois que o anterior foi dado como concluído: o papo não se voltou mais para o assunto do frio, nem do som. A passagem de um tópico para outro pode ser anunciada durante uma conversa, com expressões como *mudando de assunto*, por meio das quais o locutor sinaliza, para o interlocutor, o fim do tópico anterior e a introdução de um novo tópico. É o que vemos, no texto (4), na mudança do tópico sobre o frio para o sobre o som.

A descontinuidade aconteceu a partir do tópico sobre os rapazes, assumindo duas formas:

- a) abandono de um tópico apenas posto na conversa, que não chega, portanto, a ser desenvolvido. No texto (4), L2 introduz o tópico da metidez da Fernanda, que não é aceito por L1, pois esta volta a falar da roupa da Laura. Esse tópico fica, então, definitivamente suspenso na conversa, sem que em nenhum outro momento as interlocutoras centram-se sobre ele;
- b) divisão de um tópico em partes, pela introdução de outro tópico no meio dele. No texto (4), o tópico dos rapazes compreende os trechos relativos ao rapaz de terno, ao Paulo e, no final, ao Paulo, Marcelo e Gabriel. Esses trechos estão entremeados por outros, referentes ao tópico da roupa de Laura. Assim, os dois tópicos – dos rapazes e da Laura – saem e voltam à conversa, de forma alternada, caracterizando uma descontinuidade tópica.

A organização dos tópicos no plano linear, da sua seqüência no desenvolvimento do texto, como vimos, se dá pela continuidade e pela descontinuidade. Mas os tópicos de um texto também apresentam uma organização hierárquica\*, vertical, que leva em conta o grau de detalhamento do tópico. Quando um tópico discursivo é abordado a partir de vários aspectos, ele se constituirá como um supertópico\*, e cada um dos seus aspectos será um subtópico\*. Vejamos um trecho de um Editorial da Folha de São Paulo, intitulado Operação Narciso, para entendermos essa organização tópica vertical:

(5) *A operação da Polícia Federal na Daslu é justificável. Havia claros indícios de irregularidades fiscais que precisam ser apuradas. As prisões de suspeitos, incluindo a de uma proprietária da loja, bem como as buscas por documentos, haviam sido autorizadas pela Justiça como medida preventiva para evitar eventual destruição de provas.*

*É auspicioso constatar que as instâncias incumbidas de fazer cumprir a lei vão se dispondo a atuar também contra setores das elites, o que confere ao país – a exemplo do que ocorre em democracias mais desenvolvidas, como o Estados Unidos – um caráter mais republicano.*

*É evidente, porém, que a chamada Operação Narciso foi conduzida com dispensável espalhafato. É claro que os mandados precisam ser executados, mas*

*há várias formas de fazê-lo. O espetáculo armado não se justifica. Todo suspeito, indiciado ou réu, é inocente até o trânsito em julgado do processo e não deve ser submetido a humilhações não previstas em lei, mesmo que elas possam ter o salutar efeito de coibir a elisão fiscal.* [Folha de São Paulo, 15/07/2005]

Antes de comentarmos a organização hierárquica dos tópicos desse texto, é bom lembrar que a sua coerência, entendida como possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, depende de conhecimentos que o leitor do jornal precisa ter a respeito do fato focalizado no Editorial, como o de que Operação Narciso foi o nome dado à intervenção feita pela Polícia Federal, no dia 12/05/05, em uma das lojas mais luxuosas do país que atendia setores da elite social, a Daslu, a fim de coletar provas de sonegação de impostos.

O texto (5) indica, no próprio título, seu tópico central – Operação Narciso – que será abordado no Editorial. Nesse sentido, ele é o supertópico de todo o texto, que é desenvolvido em três porções textuais, correspondentes a cada uma dos três parágrafos. No primeiro parágrafo o autor apresenta fatos que comprovam que a ação da Polícia Federal é justificável, no segundo faz uma avaliação positiva dessa ação, por dirigir-se a setores da elite conferindo ao país um caráter mais republicano e, no último parágrafo, critica o modo espalhafatoso como foi conduzida a operação da PF. Cada uma dessas porções textuais centra-se, assim, em um tópico específico, que se constituirá como um subtópico do supertópico *Operação Narciso*.

Os textos apresentam, então, tópicos mais abrangentes – os supertópicos, aos quais se subordinam tópicos específicos – os subtópicos, numa relação de hierarquia. A relação entre tópicos discursivos, tanto nesse plano vertical quanto no linear, visto anteriormente, mostra que a topicalidade\* é um princípio organizador do texto.

### **3. Estratégias de construção do texto**

São diversas as estratégias de que podemos nos utilizar para construir um texto falado ou escrito. Dentre elas, vamos focalizar as de inserção e as de reformulação. Ambas funcionam não só para o desenvolvimento do tema do texto, ou seja, para a construção dos tópicos discursivos, como também para que o texto cumpra seu objetivo comunicativo e a interação com o interlocutor se processe de modo eficaz. Assim, elas têm, ao mesmo tempo, uma função textual e uma interacional.

#### **3.1. Inserção**

As estratégias de inserção realizam-se pelo processo chamado de parentetização\*, pelo qual são acrescentados ao texto elementos para facilitar sua compreensão e para firmar as condições de realização do ato comunicativo, a fim de que ele cumpra seus objetivos de interação entre os interlocutores. A parentetização, segundo Jubran 1996, caracteriza-se por uma breve suspensão do tópico discursivo que estava em desenvolvimento, para a inserção de dados paralelos a esse tópico. Cria-se, dessa forma, verdadeiros parênteses no andamento do tema, pois ele é interrompido e retorna ao texto após a inserção. Vejamos um exemplo tirado do texto (5), aqui reproduzido em

(6), com o qual podemos constatar o esquema típico da parentetização: interrupção do tópico discursivo → (inserção de parênteses) → retomada do tópico em desenvolvimento antes dos parênteses.

(6) *É auspicioso constatar que as instâncias incumbidas de fazer cumprir a lei vão se dispondo a atuar também contra setores das elites, o que confere ao país – a exemplo do que ocorre em democracias mais desenvolvidas, como o Estados Unidos – um caráter mais republicano.*[Folha de São Paulo, 15/07/2005]

O autor vinha manifestando sua avaliação positiva sobre a Operação Narciso, pelo fato de ela fazer cumprir a lei no setor da elite social, e interrompe por um instante esse tópico, para introduzir, no meio dele, um exemplo de país com democracia mais desenvolvida, que também faz a lei atuar sobre a elite. O parêntese, destacado por travessões, se encaixa no predicado da frase que estava em curso, entre os complementos do verbo *conferir*, isto é, entre seu objeto indireto *ao país* e seu objeto direto *um caráter mais republicano*. Isso mostra que o tópico continua após o parêntese, sem quebrar a estrutura sintática da frase *o que confere ao país um caráter mais republicano*.

Notemos que o autor do texto (6) marca os limites do parêntese com travessões, deixando claro que está realizando uma inserção. Essa sinalização é importante para o leitor, porque ele fica avisado de que, nesse ponto do texto entre travessões, o autor encaixou uma informação paralela ao tópico. Tal informação não é, porém, dispensável, pois a comparação do que ocorreu no Brasil e do que costuma ocorrer em democracias mais desenvolvidas, como a dos Estados Unidos, é um argumento a favor da avaliação positiva que o autor vinha fazendo da Operação Narciso.

Os parênteses focalizam não só informações relacionadas com o tópico discursivo, como também o locutor, o interlocutor e o próprio ato comunicativo.

Quando o foco recai sobre algum elemento do tópico discursivo, as funções mais frequentes dos parênteses são a de exemplificação, como vimos em (6), e a de esclarecimento de uma informação (em 7), ou do sentido das palavras usadas para construir o tópico (em 8).

No exemplo (7), o autor está enumerando entre aspas as infrações previstas pelo Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) e coloca, entre parênteses, um esclarecimento sobre uma delas:

(7) *Relacionam-se 24 tipos de infração (...) “vender injustificadamente mercadoria abaixo do preço de custo”, “interromper ou reduzir em grande escala a produção” ou “cassar parcial ou totalmente as atividades da empresa sem justa causa comprovada” (o empresário que quiser mudar de ramo ou fechar o negócio tem de pedir licença e “comprovar a justa causa”, que naturalmente é definida pelo arbítrio do Cade) e “impor preços excessivos ou aumentar sem justa causa o preço do bem ou serviço”.*[Jornal do Commercio, 17/03/96]

No exemplo (8), de uma aula sobre a arte no período paleolítico, há dois parênteses: no primeiro, a professora, pressupondo que os alunos desconheciam a palavra *bisonte*, interrompe brevemente a lista das formas dos desenhos encontrados em cavernas, a fim de esclarecer o que essa palavra designa; no segundo parêntese, a professora faz uma observação brincalhona sobre o significado de *veado*, esclarecendo que não está usando essa palavra no sentido conotativo, figurado, de gay:

(8) *Inf. – Então, que tipos de formas nós vamos reconhecer? Nós vamos reconhecer bisontes (bisonte é o bisavô do touro. Tem o touro, o búfalo e o bisonte mais lá em cima ainda), nós vamos reconhecer cavalos, nós vamos reconhecer veados (sem qualquer nível conotativo aí) e algumas vezes, muito poucas, alguma figura humana.* [NURC/SP – EF 405]

Os parênteses têm por foco o locutor quando este se introduz no texto, geralmente manifestando o seu envolvimento com o assunto sobre o qual discorre (em 9), ou introduzindo uma opinião sua a respeito da informação que está dando (em 10).

(9) *Inf. – sabemos por exemplo que o sindicato dos comerciários (para falar de um assunto que nos toca particularmente) possui uma granja na cidade de Carpina e que proporciona àquela imensa leva de associados um lazer realmente magnífico.* [NURC/REC – DID 131]

(10) *A mera existência da legislação antitruste americana era apontada até recentemente (exageradamente, aliás) como fator de perda de competitividade econômica e tecnológica dos Estados Unidos em relação ao Japão e à Alemanha.* [Jornal do Commercio, 17/03/96]

Os parênteses focalizam o interlocutor nos casos em que há uma referência direta a ele, para testar o contato entre o emissor e o receptor, com o objetivo de verificar se está havendo a compreensão do texto. Eles ocorrem com frequência em aulas, nas quais o professor dá uma paradinha no ponto, para fazer perguntas como *Entenderam? Alguma dúvida até aqui?, Tá claro isso?*. Ou então o professor faz referência a algum conhecimento que o aluno já deve dominar para acompanhar o assunto, como em (11):

(11) *Inf. – Então nós vamos começar pela Pré-História. Hoje exatamente pelo período paleolítico. A arte no período paleolítico. O período paleolítico é o período da pedra lascada (como vocês todos sabem, não é?) e tem uma duração de aproximadamente seiscentos mil anos.* [NURC/SP – EF 405]

Os parênteses podem ainda focalizar o próprio ato comunicativo, sob vários aspectos. Exemplifiquemos dois. O primeiro é o do estabelecimento da natureza do ato comunicativo, como no trecho (12), no qual a professora interrompe momentaneamente sua fala, para dizer aos alunos como ela quer que seja a interação na sala de aula. O segundo (em 13) comporta uma avaliação da locutora sobre a conversa que está tendo com uma amiga, prevenindo-a de que falará coisas desagradáveis a seu respeito – o que pode provocar uma interação tensa.

(12) *Inf. – a população do Japão, extremamente grande pra sua área e extremamente laboriosa no sentido de que sabia que, pra conseguir sobreviver, precisava ampliar a sua área de atuação (a aula é gravada, mas as perguntas podem ser feitas e devem, senão fica parecendo monólogo) quer dizer, situando o Japão que a gente conhece e ouve falar (...)* [NURC/RJ – EF 379]

(13) *L1 – Quando encontrei com o João ontem, ele me disse que você estava insuportável na festa da Ana (eu sei que esse papo é chato, mas eu preciso te contar tudo), que você se intrometia em tudo que era conversa, não deixava ninguém falar.* [Conversa espontânea]

Observando os diferentes focos dos parênteses, notamos que eles têm uma função predominantemente textual quando se voltam para a elaboração do tópico discursivo. Mas, nesses casos, não deixam de ter uma função interacional, pois as exemplificações e os esclarecimentos de informações ou de sentidos de palavras têm o propósito de facilitar a compreensão do interlocutor.

À medida que os parênteses vão focalizando o locutor, o interlocutor e o ato comunicativo, sua função interacional vai crescendo. A entrada do locutor no texto se dá no sentido de representar o papel que ele desempenha na situação comunicativa, como o de passar ao interlocutor a imagem de pessoa credenciada para falar sobre um tema (exemplo 9), ou as suas opiniões pessoais a respeito das idéias ou fatos que aborda (exemplo 10). As referências ao interlocutor no texto são feitas com o objetivo fortemente interacional de testar se ele está entendendo a fala do locutor, ou para assegurar que uma informação expressa a ele já é de seu conhecimento, para que ele acompanhe o que lhe é dito (exemplo 11). A inserção de dados relativos ao ato comunicativo estabelece as condições da interação. Como se pode ver pelos exemplos dados, em (12) há a definição de como devem ser as relações interacionais entre emissor (professor) e receptor (alunos), e em (13) a locutora informa à interlocutora que a interação não será agradável, por causa das críticas negativas que lhe serão feitas.

Em todos esses casos nos quais a função interacional dos parênteses vai se acentuando, não se exclui sua função textual, porque os dados relativos ao emissor, ao receptor e ao ato comunicativo servem de âncora para a produção do texto. Para darmos apenas um exemplo, pensemos em uma situação de aula, em que o professor insere, na sua fala, um parêntese do tipo *alguma dúvida?*, que focaliza os seus interlocutores-alunos, para averiguar a clareza ou não de sua exposição. Se ninguém responde nada, o professor continua a aula do ponto em que parou. Se alguém levanta uma questão, o professor explica de novo o ponto de dúvida. Dessa forma, o texto falado que o professor está produzindo durante sua aula terá desenvolvimento em uma ou outra direção, dependendo da reação dos alunos ao parêntese *alguma dúvida?*. Portanto, esse parêntese, que tem uma função interacional bem marcada, repercute na produção do texto.

### 3.2. Reformulação

As estratégias de reformulação têm em comum o fato de incidirem sobre algum elemento já colocado no texto, que é chamado de matriz (M) ou elemento reformulado, que será modificado, na sequência do texto, por um elemento reformulador (ER). Elas englobam os processos de repetição\*, correção\* e paráfrase\*.

A repetição é considerada como estratégia de reformulação porque, na segunda ocorrência do elemento que é repetido, não estamos dizendo exatamente a mesma coisa. Como afirma Marcuschi (1996), repetir um elemento em um texto não significa repetir o mesmo conteúdo. Os exemplos abaixo comprovam essa afirmação.

(14) *Comprei um carro novo e dei o carro velho para meu filho.*

(15) L1 – *Seu filho mais novo, ele gosta de escola?*  
L2 – *Ele gosta de escola.*

(16) *Era uma vez um rei que tinha três filhos. Um dia o rei os chamou para decidir quem seria seu sucessor.*

Em (14), apesar da repetição da palavra *carro*, não se trata do mesmo carro. Em (15), L2 repete uma frase dita por L1, com a diferença de que na fala de L1 essa frase é interrogativa, de pedido de esclarecimento, enquanto na fala de L2 ela é declarativa, de forma a esclarecer o que é solicitado na pergunta de L1. Por isso a mesma frase não tem o mesmo sentido nas vozes de L1 e L2. Em (16), embora se esteja falando do mesmo *rei*, na segunda vez em que aparece essa palavra, ela já sofreu uma modificação de sentido. Se, na primeira vez em que ela ocorre, sabemos que se fala de um chefe de reino, na segunda sabemos também que ele é pai de três filhos. Assim, à medida que um texto vai-se desenvolvendo, as palavras repetidas ganham outros traços de significação, dados pelas informações anteriores.

Quando falamos de repetição, normalmente pensamos apenas em repetição de palavras, como nos exemplos (14) e (16), mas há também outros tipos de repetições: de frases inteiras (exemplo 15), de partes de frases (exemplo 17) e de sons (exemplo 18). Em (17), ocorre a repetição de parte do predicado da frase:

(17) L2 – *Eu, por exemplo, tenho ouvido coisas notáveis de Dom Hélder no programa das seis horas da manhã.*  
L1 – *Sim, que é que tem isso?*  
L2 – *Verdadeiras lições de vida.*  
L1 – *Que é que tem isso?*  
L2 – *É um homem inteligente, é um homem culto, é um homem de grande valor, é um homem vivido.* [NURC/REC – D2 233]

Em (18), há repetição dos sons das letras *b*, *d* e *v* no início de palavras, para produzir um efeito sonoro de um estouro de boiada, que o trecho representa:

- (18) *Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berrando ... Dança doido, dá de duro, dá de dentro, dá direito ... Vai, vem, volta, vem na vara, vai varando ...*  
[Guimarães Rosa – O burrinho pedrês – Sagarana]

No texto falado, a repetição pode ser produzida pelo próprio locutor que está com a palavra, ou pelo seu interlocutor, quando este repete o que o locutor disse. No primeiro caso há uma auto-repetição, como a das palavras *clube* e *piscina* no exemplo (20) e, no segundo, uma hetero-repetição, como no exemplo (21), no qual L1 fica repetindo L2, numa atitude de concordância com o que L1 estava dizendo.

- (20) L1 – *Então participo de um clube. Aí o clube tem piscina. Mesmo com chuva a gente vai na piscina. E tem reuniões sociais no clube, entendeu?* [NURC/REC – D2 340]

- (21) L2 – *Toda pessoa chega ao consultório hoje, quando se dá o preço, a pessoa pergunta: “doutor, como é que eu vou pagar?” E eu sei como é que ele vai pagar? Pagar é problema dele. O meu é receber.*

L1 – *É receber.*

L2 – *Que já é um problema grande.*

L1 – *Já é um grande problema.* [NURC/REC - D2 266]

As repetições não devem ser consideradas, em princípio, como um defeito da fala ou da escrita, pois elas têm funções importantes na elaboração de um texto, quando atuam para:

a) manter o tópico discursivo em foco

- (22) *VEJA – Quem são hoje os outros campeões de chatice no país?*

*BUSSUNDA – Há vários tipos de chato. O Humberto Gessinger, do grupo Engenheiros do Hawai, e o Gabriel o Pensador, por exemplo, são chatos do mesmo tipo: fazem música óbvia para que pessoas que nunca leram um livro se sintam inteligentes. Podem ser chamados de os chatos ginasianos. O maior chato do Brasil é, sem dúvida alguma, o Beijoqueiro. É o chato mala, que dispensa maiores explicações. Mas o pior tipo de chato é o chato bêbado, que fica com um copo em uma das mãos e a manga da camisa alheia na outra. (...) Há também o chato dono da verdade, como o Agnaldo Timóteo – se acha um primor de inteligência e é o único que enxerga essa qualidade nele. Há os chatos de plantão, como o Amaral Neto e o Jair Meneguelli. E não se pode esquecer dos chatos centrados, tipo Mário Covas, que não dizem nada com uma firmeza impressionante.* [Revista Veja]

b) intensificar uma informação

- (23) L2 – *A gente vive de motorista o dia inteiro, mas o dia inteiro. E leva na escola e vai buscar ...* [NURC/SP – D2 360]

c) destacar uma informação essencial

(24) *Inf.* – *Ora, a maneira do homem pré-histórico era basicamente eu preciso comer, eu preciso me defender dos animais e eu preciso me esquentar na medida do possível, certo?* [NURC/SP – EF 405]

d) reafirmar um argumento

(25) *L2* – *A mercadoria mais cara no país ainda é dinheiro. Como é caro comprar dinheiro.*

*L1* – *É, o negócio mais caro ainda é comprar dinheiro.*

*L2* – *Porque o dinheiro é um elemento de troca, certo? O dinheiro é um elemento de troca. Então a gente, pra comprar dinheiro, a gente paga caro. Você paga caro por dinheiro.* [NURC/REC – D2 05]

e) marcar concordância de opiniões entre os interlocutores

No exemplo (25), acima, *L1*, ao repetir parte da fala anterior de *L2*, demonstra que endossa a opinião de *L2* de que é caro comprar dinheiro.

f) marcar discordância entre os interlocutores

(26) *L1* – *Toda vez que posso viajar por terra, não viajo de avião.*

*L2* – *Ah, não! Eu não vou por terra aonde eu posso ir de avião.* [NURC/REC – D2 05]

g) assinalar diferenças de concepções

No exemplo (27), abaixo, as repetições de palavras servem de suporte para um contraste entre a concepção de que a inteligência é algo contínuo e a de que é algo descontínuo:

(27) *Inf.* – *Então a inteligência (...) vai sendo uma curva assim contínua de acumulação de conhecimentos simplesmente, sem quedas, sem saltos, quer dizer, é contínua. Então, no modelo funcionalista, o desenvolvimento é contínuo. No modelo psicogenético não é contínuo. É feito em crises, em saltos, entende? quedas e saltos.* [NURC/SP – EF 377]

Em todos esses exemplos do funcionamento da repetição, verificamos que ela é uma estratégia de construção e condução do tópico discursivo. Mas não podemos deixar de ver que, ao atuarem na formulação dos tópicos, as repetições acabam facilitando a compreensão dos mesmos e, com isso, ganham uma função interacional. Essa função interacional é bastante saliente em situações de manifestação de concordância ou discordância entre os interlocutores, como as vistas nas hetero-repetições dos exemplos (25) e (26).

Um segundo processo de reformulação é o da correção. Realizamos uma correção quando consideramos que um elemento colocado no nosso texto está errado ou inadequado aos nossos objetivos comunicativos. No momento em que estamos fazendo o rascunho de um texto escrito, riscamos esse elemento inadequado e o substituímos por outro. Ao passarmos a limpo esse texto, evidentemente pulamos o que está riscado e mantemos só a opção que achamos melhor para a redação. Ou, se estamos usando o computador, já deletamos direto o elemento que não nos pareceu bom e digitamos uma outra alternativa melhor. Isso mostra que a correção comporta dois elementos: um chamado de matriz, ou elemento reformulado, e outro chamado de elemento reformulador, que substitui a matriz.

Se, no texto escrito, nós apagamos a matriz, no texto falado não podemos fazer o mesmo. Nós falamos uma palavra ou uma frase e, ao percebermos que elas não são apropriadas, procuramos fazer logo a correção. É o que ocorre em (28), com a substituição de *uns* por *umas*, para que haja a concordância de gênero com a palavra seguinte, *pessoas*:

(28) L2 – *O concurso (...) já caducou, não tem mais validade. Mas ainda tem um número de acho que uns trinta, umas trinta pessoas mais ou menos que entraram com um novo mandado de segurança.* [NURC/SP – D2 360]

O locutor pode sinalizar ao interlocutor que está fazendo uma correção, ao introduzir entre o elemento reformulado e o reformulador uma marca do tipo *ou melhor*, *quer dizer*, *aliás*, *não é X mas Y*, *perdão*, *desculpe*:

(29) Inf. – *No início do século vinte, ou melhor, no século dezenove, só existiam a Europa e a Ásia bem formadas por culturas diferentes, atravessando situações históricas de feudalismos diferentes.* [NURC/RJ – EF 379]

A correção pode ser feita pelo próprio locutor, no curso de sua fala, como em (28) e (29), casos em que temos uma auto-correção. Por outro lado, temos uma hetero-correção quando o interlocutor corrige algo dito pela outra pessoa que estava com a palavra. No exemplo (30), L2 introduz a palavra *apartar*, para substituir *repartir* da fala de L1, por se tratar de uma palavra mais apropriada para se falar de briga. L1 aceita essa correção, repetindo em seguida a sugestão de L2:

(30) L2 – *E as coisas de casa que a gente tem que atender normalmente com crianças, brigas que a gente tem que repartir*

L1 – *apartar*

L2 – *tem que apartar. Isso toda hora.* [NURC/SP – D2 360]

A auto e a hetero-correção têm por uma das funções principais ajustar a escolha de palavras às informações que estão sendo transmitidas, a fim de que o texto se torne claro para o interlocutor – o que demonstra que a correção funciona para a construção satisfatória do texto e, conseqüentemente, para que o texto possa atingir seu objetivo interacional de ser devidamente compreendido. Na hetero-correção (exemplo 30), observamos também a função interacional de colaboração do interlocutor na elaboração

da fala do locutor. Ao corrigir o locutor, o interlocutor participa da conversa, cooperando para o seu desenvolvimento e dando mostras da atenção com que acompanha o que o outro está dizendo.

Outra função da correção, além da que recai sobre a escolha de palavras, é a de substituição de uma informação dada por outra, pelo fato de que a primeira informação não corresponde à verdade dos fatos referidos:

(31) L2 – *praticamente toda a parte jurídica do Estado é feita (não, espera aí, espera aí, já estou exagerando)* não é toda a parte jurídica do Estado, mas a grande parte jurídica do Estado (...) *é feita por procuradores do Estado*. [NURC/SP – D2 360]

Esse exemplo (31) mostra com muita clareza o procedimento da correção. Primeiramente a falante enuncia a matriz que será reformulada: *praticamente toda a parte jurídica do Estado*. Reparando que essa informação, por ser muito geral, não se sustenta, introduz um parêntese comentando o exagero do que disse na matriz. A seguir, faz a correção, negando a matriz - *não é toda a parte jurídica do Estado* – e colocando a informação correta – *mas a grande parte jurídica do Estado* –, que restringe o exagero contido na matriz: o segmento *toda a parte* é substituído por *a grande parte*.

Considerando o vocabulário e as normas gramaticais da língua, podemos observar vários tipos de correção. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (1999), fazemos correção:

- de pronúncia de uma palavra, como ocorre em (32). O falante pretendia falar *plena*, mas disse *plana* – o que o leva imediatamente a se corrigir, senão seu texto não teria sentido.

(32) Inf. – *Evidentemente que a democracia plana plena esta nunca existiu*. [NURC/REC – DID 131]

- de palavra, quando a sua escolha não é considerada a mais apropriada para a expressão adequada de uma idéia, e a trocamos por outra. Em (33), a professora estava comentando que, na arte do período paleolítico, os homens representavam com fidelidade a natureza, através de linhas. Emprega a palavra *exatidão* para expressar essa fidelidade, corrigindo-a, em seguida, por *precisão*.

(33) Inf. – *Eles conseguem chegar a uma fidelidade linear da natureza, à extrema exatidão do desenho, ou precisão*. [NURC/SP – EF 405]

- de construções de frases mal formuladas (exemplo 34) ou de termos de orações, quando estão em desacordo com as normas da língua, como no exemplo (35), no qual a matriz traz o verbo no singular e a correção restabelece a concordância do verbo com o sujeito plural.

(34) L2 – *Ele já ia à escola de manhã* que eu comecei quando eu comecei a trabalhar. [NURC/SP – D2 360]

(35) Inf. – *Ao secretário [compete] evidentemente levar ao senhor presidente todas aquelas questões* que diz que dizem respeito aos associados. [NURC/REC – DID 131]

Assim como a repetição e a correção, a paráfrase é um processo de reformulação, que comporta uma matriz (o elemento parafraseado) e um elemento reformulador (a paráfrase). A paráfrase traduz, por outras palavras, o conteúdo da matriz, de modo que há uma semelhança de sentidos entre a paráfrase e o elemento anterior, parafraseado, conforme verificamos em (36). Para melhor compreensão do exemplo, sinalizamos com **(M)** a matriz e com **(P)** a paráfrase.

(36) L2 – **(M)** *Ele entra assim numa linha marginal que poderá levá-lo até mesmo à criminalidade quer dizer* **(P)** *ele poderá entrar numa linha de integração, vamos dizer, dentro da violência (...) que, em vez de formá-lo, em vez de trazê-lo para a comunhão na sociedade, o desvia disso.* [NURC/SP – D2 255]

Nesse trecho, a paráfrase reproduz a idéia de *entrar numa linha marginal* contida na matriz, ao detalhar essa idéia com a informação de entrar numa linha de violência que afasta o indivíduo da sociedade. Entre a matriz e a paráfrase temos a expressão *quer dizer*, que marca e anuncia para o interlocutor que o locutor vai formular, na sequência, um enunciado com sentido semelhante ao do que acaba de ser dito.

No exemplo (36), ocorre uma auto-paráfrase, porque o próprio falante parafraseia o que disse. Já em (37) há uma hetero-paráfrase, pois o interlocutor (L1) toma a palavra para parafrasear o que foi dito pelo falante anterior (L2).

(37) L2 – **(M)** *O paulistano é mais fechado mesmo. Eu acho que uma das influências seria a natureza e o nosso próprio clima, entende?*

L1 – **(P)** *É, o clima tem realmente uma influência direta no comportamento da pessoa, inclusive nas atitudes.* [NURC/SP – D2 62]

Segundo Hilgert (1993), a paráfrase realiza dois movimentos de sentido: a expansão e a redução das informações da matriz. No caso da expansão, a paráfrase desenvolve o conteúdo da matriz, por meio de uma série de informações que explicitam esse conteúdo, em um movimento que vai do geral para o particular: a matriz encerra uma idéia geral, que é particularizada pela paráfrase. Por exemplo, em (38), L1 diz que sua filha de onze anos supervisiona o que os cinco irmãos fazem e, na sequência, detalha ações praticadas pela filha, que mostram sua atitude de supervisora. Ao fazer esse detalhamento, L1 realiza uma paráfrase expansiva da idéia expressa na matriz *ela supervisiona o trabalho dos cinco*.

(38) L1 – *então a minha de onze anos* **(M)** *ela supervisiona o trabalho dos cinco.* **(P)** *Então ela vê se as gavetas estão em ordem, se o material escolar já foi*

arrumado para o dia seguinte, se nenhum fez arte demais no banheiro  
...[NURC/SP – D2 360]

A paráfrase expansiva, pela sua própria função de desenvolver o que é dito na matriz, apresenta um volume de texto maior do que o da matriz. Como vemos em (38), a matriz se manifesta em um único enunciado, enquanto a paráfrase se estende em vários enunciados.

Já no caso do segundo movimento de sentido, o da redução de informações da matriz, a paráfrase resume o conteúdo da matriz, de modo que se vai do particular para o geral: a matriz traz uma série de informações que serão englobadas em uma idéia geral, expressa na paráfrase. No exemplo (39), L2 enumera primeiro suas várias tarefas com seus dois filhos, no período da manhã, e depois conclui sua fala com o enunciado *quer dizer, é uma corrida assim bárbara*. Esse enunciado condensa todos os que foram ditos antes, pois exprime a idéia de correria passada pelo conjunto de tarefas que a mãe tem logo cedo, com o filho e a filha. Por isso, ele é uma paráfrase redutora da matriz, sendo a matriz constituída por todo o trecho anterior:

(39) L1 – (**M**) *tem que levantar, tem que vestir os dois (...) e tenho que me vestir (...). Depois o café. Em casa o café é muito demorado, muito complicado (...). Depois ainda tem que escovar dente para sair, tem que cada um pegar a lancheira, o menino pega a pasta porque ele já tem lição de casa (P) quer dizer, é uma corrida assim bárbara.* [NURC/SP – D2 360]

A paráfrase redutora, por resumir a matriz, tem uma dimensão menor do que a da matriz. Basta compararmos o trecho (38) com o (39), para percebermos as diferenças entre paráfrase expansiva e paráfrase redutora, quanto à extensão de cada uma delas.

Quanto às funções desses dois tipos de paráfrases, observamos que a paráfrase expansiva contribui para a construção do texto, na medida em que proporciona o desenvolvimento, em detalhes, do tópico discursivo, ou seja, do tema que está sendo abordado. Contribui também para a interação entre os participantes do ato comunicativo, visto que, ao particularizar a idéia contida na matriz, leva a um entendimento maior do que o locutor quer transmitir ao interlocutor. No exemplo (38), compreendemos melhor o que L1 quer dizer com o enunciado *ela supervisiona o trabalho dos cinco*, depois que tomamos conhecimento das informações trazidas pela paráfrase.

A paráfrase redutora tem igualmente uma função textual e uma interacional. Sua função na construção do texto normalmente é a de fechar um tópico do texto, por meio do resumo que faz da matriz. Em outras palavras, a paráfrase redutora indica que o locutor deu o assunto por encerrado. Sua função interacional, além da sinalização para o interlocutor de que o locutor terminou um assunto, é a de assegurar a compreensão do texto, uma vez que um resumo do que foi dito sempre reforça a idéia principal desenvolvida anteriormente. É o que acontece no exemplo (39): a informação expressa pela paráfrase *é uma corrida assim bárbara* possibilita ao interlocutor recuperar, de

forma resumida, o foco do assunto tratado – o das muitas tarefas com filhos, nas quais a mãe está envolvida no curto espaço de tempo da manhã.

A par das paráfrases expansivas e redutoras, Hilgert 1993 aponta um outro tipo de paráfrase, denominada simétrica, porque ela tem a mesma proporção da matriz:

(40) L2 – *Eu queria então uma família grande. Tínhamos pensado numa família maior, mas depois do segundo [filho] já deve estar todo mundo tão desesperado, que nós estamos pensando em parar (...). Depois disso ainda tive (M) problemas de saúde, (P) problemas de tiróide, não sei quê. Então o médico está aconselhando a não ter mais.* [NURC/SP – D2 360]

Em (40), a paráfrase tem a mesma construção da matriz, apenas com a substituição da palavra *saúde* por *tiróide*. Apesar dessa simetria de construção, a paráfrase simétrica realiza tanto o movimento de sentido do geral para o particular, como nas paráfrases expansivas, quanto o movimento do particular para o geral, como nas paráfrases redutoras. No trecho (40), por exemplo, parte-se do significado geral da matriz *problemas de saúde* para o significado particular da paráfrase *problemas de tiróide*, a qual especifica apenas um dos possíveis problemas de saúde. Se L2 tivesse dito:

(41) (M) *Tive um problema de tiróide, (P) um problema de saúde.*

teríamos o movimento do particular para o geral, pois a expressão *problema de tiróide* se encaixa no sentido de *problema de saúde*.

As paráfrases simétricas têm as mesmas funções textuais e interacionais das expansivas e das redutoras, conforme o movimento de sentido que efetuam. Se particularizam a matriz, oferecem ao interlocutor uma informação específica para a compreensão da idéia que está sendo expressa, como em (40). Se generalizam a matriz, permitem ao interlocutor apreender a idéia mais abrangente, na qual se inscreve a específica expressa pela matriz, como em (41).

As paráfrases, junto com as correções e as repetições, formam o conjunto de estratégias de reformulação textual. Essas estratégias de reformulação, mais a de inserção, colaboram para a produção de sentidos de um texto, facilitando a compreensão e concorrendo, assim, para a função essencial da linguagem, que é a de interação entre as pessoas.

#### 4. Bibliografia Recomendada

Para Linguística do Texto, leia Fávero e Koch (1983), Koch (2004), Marcuschi (1983), Vilela e Koch (2001).

Para eração, leia Barros (2002), Barros (1999), Brait (1993), Brait (2002), Fávero / Aquino (2002), Galembeck (2002), Hilgert (2002), Koch (1992), Marcuschi (1998), Morato (1997), Preti (Org. 2002), Preti (2002), Silva (2002).

Para fala e escrita, leia Marcuschi (2001), Preti (Org. 2000), Preti (Org. 2002), Preti (Org. 2003), Rodrigues (1993), Urbano (2003).

Para coesão e coerência textuais, leia Bastos (1985), Fávero (1991), Koch (1989a), Koch (1989b), Koch / Travaglia (1990), Travaglia (1996).

Para organização tópica do texto, leia Andrade (2003), Aquino (1991), Fávero (1993), Gavasi (1997), Jubran / Urbano / Koch / Fávero / Marcuschi / Travaglia / Souza e Silva / Santos / Andrade / Risso / Aquino (1992).

Para estratégias de construção do texto, leia Hilgert (1993a), Koch (1997a), Koch / Jubran / Urbano / Fávero / Marcuschi / Santos / Risso (1990).

Para inserção – parentetização, leia Andrade (1997), Jubran (1993), Jubran (1996a), Jubran (1996b), Jubran (1999), Tenani (1995).

Para repetição, leia Marcuschi (1992), Marcuschi (1996), Oliveira (1997), Travaglia (1989a), Travaglia (1989b).

Para correção, leia Barros (1993), Fávero (1997), Fávero (2003), Fávero / Andrade / Aquino (1996), Fávero / Andrade / Aquino (1999), Fonseca (2004).

Para paráfrase, leia Hilgert (1989), Hilgert (1993b), Hilgert (1996), Hilgert (1997), Fonseca (2004).