UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

DINAIR BARBOSA DE FREITAS

**Um estudo da face no discurso acadêmico de graduandos do curso de
Letras-Língua Portuguesa**

Versão Corrigida

São Paulo
2020

DINAIR BARBOSA DE FREITAS

**Um estudo da face no discurso acadêmico de graduandos do curso de
Letras-Língua Portuguesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Letras.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

Orientador: Dr. Luiz Antônio da Silva

Versão Corrigida

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F228e Freitas, Dinair Barbosa de
Um estudo da face no discurso acadêmico de
graduandos do curso de Letras-Língua Portuguesa /
Dinair Barbosa de Freitas ; orientador Luiz Antônio
da Silva. - São Paulo, 2020.
162 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Interação. 2. Preservação de face. 3. Discurso
acadêmico. I. Silva, Luiz Antônio da, orient. II.
Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Dinair Barbosa de Freitas

Data da defesa: 21/04/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Doutor Luiz Antônio da Silva

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

Belém, 21 de agosto de 2020.

Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva
Orientador

Assinatura do (a) orientador (a)

FREITAS, D. B. Um estudo da face no discurso acadêmico de graduandos do curso de Letras-Língua Portuguesa. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesas.

Aprovada em: 21/04/2020

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva
Universidade de São Paulo (USP/FFLCH)

Prof. Dr. Artarxerxes Tiago Tácito Modesto
Instituto Federal de Ensino – Campus Cubatão

Prof. Dra. Cibelle Correia da Silva
Instituto Federal de Ensino – Campus São Paulo

Prof. Dra. Ana Rosa Ferreira Dias da Silva
Universidade de São Paulo (USP/FFLCH)

Dedicatória

Dedico às minhas filhas, Paola, a minha menina grande e
à Kauane, minha felicidade em pessoa.
Ainda, ao meu pai José Barbosa, *in memoriam*,
como muitos josés do Brasil,
nunca estudou, mas tinha orgulho de assinar o nome
e ter uma filha estudada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por me conceder força ao longo desses quatro anos de estudo. A ELE toda glória e a honra dessa vitória, porque sem Ele nada disso seria possível.

Ao professor Luiz Antônio da Silva, pela paciência e por compreender meu tempo.

Aos professores da qualificação Professor Artarxerxes Tiago Tácito Modesto e Professora Zilda Gaspar O. Aquino pelas contribuições valiosas.

Aos colegas do Dinter, especialmente, Antônio Zelina, Erika, Jessiléia Eiró, Denilson Silva, Rita Bentes, Sueli Pinheiro, pelo apoio nos momentos de risos, de choros e de abraços.

Ao professor Anchieta pela amizade e pelas conversas na noite em claro.

À minha família, minha mãe Diná e minhas irmãs Sônia e Elizangela pela confiança.

Aos meus avôs, Luzia e Abel, analfabetos, mas que me ensinaram lições de perseverança e de respeito ao próximo, tão necessárias na trajetória do professor no Brasil.

Aos meus alunos de Paragominas que se fazem presentes em cada linha desta tese.

Às professoras Socorro e Elisa da Uepa por terem “brigado” pela realização desse sonho.

*Eis que em glória refulgente sobre as nuvens descera
E as nações e os reis da Terra com poder governará
Sim em paz e santidade toda Terra regerá Vencendo, vem Jesus*
Thalles Roberto

RESUMO

FREITAS, D. B. **Um estudo da face no discurso acadêmico de graduandos do curso de Letras-Língua Portuguesa.** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa estuda a elaboração da face nos textos acadêmicos escritos de graduandos de Letras. Parte do pressuposto de que marcas de interatividade cumprem várias funções discursivas em contextos acadêmicos, (cf. Barros, 1998; 1999; 2012), estabelecendo relação entre o escrevente com seu interlocutor a partir da interação, conforme Marcuschi (2001). Nessa perspectiva, o texto é espaço de interação entre os sujeitos, possibilitando flagrar a elaboração de face pelo graduando. No contexto desta pesquisa, as marcas de interatividade indicam não somente, a busca, por parte do graduando, pelo envolvimento do professor, mas revelam, sobretudo, a preocupação com o monitoramento da interpretação do seu interlocutor. O objetivo geral procura compreender o funcionamento intersubjetivo das práticas do discurso acadêmico por meio do gerenciamento da face, a fim de contribuir para desenvolver um discurso acadêmico mais voltado para sua natureza interacional pelo graduando de Letras. Quanto aos específicos, estão: analisar movimentos de elaboração da face e de trabalho de face (*face work*) na busca do graduando pelo pertencimento à comunidade acadêmica e compreender as estratégias de que os participantes da interação se valem para preservar a sua própria face e do professor. O *corpus* constitui-se de 16 textos acadêmicos escritos pelos graduandos durante o curso de Letras, nas disciplinas de Atividades Práticas de Docência, de Introdução à Linguística, de Morfossintaxe II e de Semântica, no período entre 2009 e 2012, em Paragominas, PA. A metodologia utilizada segue os procedimentos da pesquisa qualitativa, abordagem interpretativista, com apoio na base quantitativa. Teoricamente, a pesquisa se respalda nos estudos sociointeracionais da linguagem e da Sociolinguística Interacional. Os resultados da pesquisa levam a conclusão de que os graduandos acionam estratégias de prevenção da face ligados ao *status* assumidos pelos graduandos na interação.

Palavras-chave: Interação. Preservação de Face. Discurso Acadêmico.

ABSTRACT

FREITAS, D. B. A study of face-work in the academic discourse of undergraduate students from Portuguese Language course. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research investigates the face-work in academic texts written by undergraduate students from Language Studies course. It starts from the assumption that interactivity markers fulfill several discursive functions in academic contexts, (cf. Barros, 1998,1999, 2012), establishing a relationship between the writer and the interlocutor from the interaction, according to Marcuschi (2001). From that perspective, the text is a place for interaction between the subjects, making it possible to notice the face-work chosen by the student. In the context of this research, the marks of interactivity indicate not only the search for teacher involvement by the student, but it also reveals, above all, the undergraduate student's concern about monitoring the interpretation of his interlocutor. The general objective of this research seeks to understand the intersubjective functioning of academic discursive practices through face management, in order to contribute to the development of an academic discourse more focused on its interactional nature by the undergraduate. And the specific ones would be: to identify strategies for projecting faces in written texts, to understand the strategies that the participants in the interaction use to preserve their own face and the face of the teacher and to analyze movements of face elaboration and face-work in the search for the undergraduate student for belonging in the academic community.

Key Words: Interaction. Face preservation. Academic discourse.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: As marcas de interatividade com base em (MARCUSCHI, 2001) e Hylland (2005).....	45
Quadro 2: Sumarização do <i>corpus</i> – resumo e comentário	64
Quadro 3: Sumarização do <i>corpus</i> – artigo acadêmico.....	64
Quadro 4: Uso da pessoa verbal.....	82
Quadro 5: Quadro comparativo do <i>status</i> interacional dos graduandos no DA	86
Quadro 6: Comparativo do <i>status</i> interacional no DA entre os graduandos de 2011	87
Quadro 7: Quadro comparativo do <i>status</i> interacional dos graduandos no DA do ano de 2012	88

LISTAS DE ABREVIATURAS

AC - Análise da Conversação

DA- Discurso Acadêmico

SI - Sociolinguística Interacional

BL- Brown e Levinson

FTA -Ato Ameaçador à Face

DAC - Discurso Acadêmico-Científico

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 FACE E DISCURSO ACADÊMICO	15
1.1 Face: Goffman	15
1.2 Face: Brown e Levison	19
1.3 Abordagens atuais do conceito de face	20
1.3.1 Face na teoria da identidade: Spencer-Oatey(2007).....	23
1.3.2 Teoria Constitutiva de Face segundo Arundale (2009)	26
1.3.3 Proposições para novas pesquisas.....	29
1.4 Discurso acadêmico: primeiras noções.....	30
1.5 Discurso acadêmico e discurso científico: parâmetros de delimitação	32
CAPÍTULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA	35
2.1 Interação e escrita	35
2.2 Marcas de interatividade.....	39
2.3 Preservação de face e marcas de interatividade	45
2.4 Pressupostos da sociolinguística interacional	48
2.4.1 Noção de situação comunicativa	49
2.4.2 Função comunicativa do discurso acadêmico	51
2.4.3 Quadro participativo: alinhamentos	53
2.4.4 Quadro participativo: enquadre	55
CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E DE ANÁLISE DOS DADOS	35
3.1 A classificação da pesquisa.....	58
3.2 Constituição e critérios de seleção do corpus	60
3.3 Apresentação e caracterização do corpus....	Erro! Indicador não definido.
3.4 Descrição dos procedimentos de análise dos dados	62
CAPÍTULO 4 QUADRO PARTICIPATIVO DO DISCURSO ACADÊMICO	65

4.1	Quadro participativo: definição da situação comunicativa	65
4.2	Marcas de interatividade no discurso acadêmico	70
4.3	Status social e faces	81
4.4	Discussão dos resultados	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	98
	ANEXOS.....	102

INTRODUÇÃO

A noção de face foi desenvolvida por Goffman ([1955]), 2011) como condição para o funcionamento da interação face a face. Para o autor, a manutenção da face condiciona as regras da interação. A face, constitui, assim, uma condição de possibilidade de toda interação, é ela quem torna possível a criação e a manutenção de vínculo entre o *self* o outro.

Dessa proposição surgiu este trabalho, que a admite o seguinte, se a face é condição da interação, e a interação é característica da linguagem, logo, a manutenção da face pode ser flagrada na escrita. O trabalho pretende estudar a manutenção da face em textos acadêmicos escritos, com base em uma perspectiva sociointeracional da linguagem.

O interesse em desenvolver um estudo dessa natureza origina-se da prática de magistério na graduação. Durante o curso, é comum ouvir dos graduandos frases como estas: “Como você quer o trabalho?”; “Como você quer que eu responda?”, ou mesmo mais ameaçadora, “Qual é a resposta que você quer?”. A interpretação a esses questionamentos leva ao entendimento de que não expressam somente preocupação com o conteúdo e com o estilo, mas também existe um cuidado em manter a face.

Isso motivou a questão problema da pesquisa: como flagrar o gerenciamento de faces pelo graduando na sua escrita, tendo em vista que, ao ingressar na universidade, deverá desenvolver a escrita acadêmica?

Como se sabe, os estudos sobre face têm-se desenvolvido mais nas interações face a face. Goffman (2011, p. 15) afirma que face é “[...algo localizado difusamente no fluxo de eventos...]” de uma interação e torna-se manifesta somente quando as pessoas fazem avaliações desses eventos. Assim, a face é sempre constituída na interação com o outro.

Tal prática trata-se de uma regra dupla. Em toda interação, é preciso antes de tudo evitar perder a face, a regra do amor próprio. Ao mesmo tempo, empenhar-se em preservar a face dos outros, a regra da consideração pelo outro.

Tendo isso em vista, na elaboração de face proposta por Goffman (2011), os participantes da interação buscam sustentar uma face, apresentar uma

imagem que seja validada pelo outro. O problema da face coloca o sujeito diante da necessidade de pôr em cena estratégias discursivas dedicadas à preservação de uma imagem de si que se apresenta como fundamental na sua interação com o grupo e em coerência determinante de sua conduta.

As perguntas do trabalho:

- 1) O discente utiliza estratégias para proteger a sua face e a do professor?
- 2) Quais estratégias o discente utiliza para proteger a face durante o processo interacional?

A primeira justificativa para a pesquisa sobre a preservação da face na escrita acadêmica, ampara-se na ausência de trabalhos no Brasil, que a tomem como objeto de estudo na perspectiva a que se filia esta pesquisa.

Há uma diversidade de pesquisas que estudam a escrita acadêmica Swales (1990, 2004), Bhatia (1993, 2004), Hyland (1998, 2000, 2005), Ivanič (1997), Assis (2015) com foco nas dificuldades de escrita de graduandos, Matêncio (2002, 2009), Kleiman (2001); Motta-Roth (2002); Silva e Mata (2002); o foco costuma estar voltado para compreensão do processamento da escrita na sua textualidade. Esses estudos se inserem nas teorias do letramento.

A segunda justificativa está vinculada ao objetivo geral desta pesquisa: compreender o funcionamento intersubjetivo das práticas do discurso acadêmico por meio do gerenciamento da face, a fim de contribuir para desenvolver um discurso acadêmico mais voltado para sua natureza interacional pelo graduando de Letras.

A ideia é explorar e colocar à mostra o caráter interativo do discurso acadêmico instaurado pelos escreventes com seus leitores por meio da teoria da face. Nesse propósito, os objetivos específicos pretendem:

- compreender as estratégias de que os participantes da interação se valem para preservar a sua própria face e do professor;
- analisar movimentos de elaboração da face e de trabalho de face (*face work*) na busca do graduando pelo pertencimento à comunidade acadêmica.

Norteadas por esses interesses, a entrada pelo discurso acadêmico conduz a um exame da constituição dos papéis comunicativos dos participantes, manifesta nas relações interativas presentes na superfície dos textos acadêmicos pelas marcas de interatividade da escrita (MARCUSCHI, 2001).

Dentro desse contexto, a escrita é um espaço de interação entre escritores e leitores. De modo que os escreventes, ao produzirem seus textos, também usam a linguagem para reconhecer, construir e negociar relações sociais.

Os indícios de interatividade sinalizam alinhamentos diversos conforme desejo do autor de estabelecer relações com seu texto, com a mensagem que quer transmitir, com seu interlocutor presumido (BARROS; 1990; 1999).

Marcuschi (1999) chama tais alinhamentos de envolvimento multiorientado, nos quais as marcas de interatividade estabelecem relações diretas entre o escrevente e o seu leitor.

Optamos por selecionar e analisar a interatividade na escrita, porque as marcas de interatividade cumprem várias funções discursivas, (cf. Barros, 1998, 1999) mas, em contextos acadêmicos (cf. Barros, 2012) predominam as destinadas a: a) garantir compreensão, b) demonstrar conhecimento, e, c) preservar a face.

Logo, são hipóteses desse estudo:

- Se a face é condição da interação, então em uma produção discursiva os interlocutores produzem a sua enunciação projetando uma face ou várias que pode(m) ser flagrada(s) na interação verbal escrita.

- Se os graduandos, ao escreverem, procuram elaborar uma face partindo das representações que têm do que seja ser graduando de Letras, então preocupam-se em mobilizar estratégias para lidar com situações ameaçadoras às faces na relação interpessoal.

- Se o gerenciamento de faces orienta os tipos de escolhas linguístico-discursivas dos graduandos na universidade, então estudar o gerenciamento de faces pode ajudar a compreender a natureza interacional do discurso acadêmico.

Este trabalho estrutura-se do seguinte modo: introdução, articulações teóricas, a questão metodológica, análise dos dados, e considerações finais.

Após realizada a introdução que apresenta a pesquisa, no primeiro capítulo, fizemos uma breve revisão da literatura relevante para nossa análise da preservação de face no discurso acadêmico. Inicialmente, abordamos os principais conceitos e estudos a respeito da noção de face, recortando estudos mais focados na abordagem de face com base em Goffman (2011).

A segunda parte do capítulo apresenta a dificuldade de uma incursão pelo discurso acadêmico. Nesse quadro, não se pode perder de vista, que, embora a terminologia acadêmico-científica seja comum aos espaços institucionais, os discursos acadêmicos como um conjunto de textos e práticas usados para a construção do conhecimento e da mediação comunicativa e social entre o graduando e professor, nem sempre se referem às atividades de sala de aula.

O segundo capítulo discute trabalhos de face como desenvolvidos por Goffman (2011), conjuntamente com a concepção de interação e escrita dentro do sociointeracionismo. Ainda aborda noções da Sociolinguística Interacional para a compreensão da face na análise dos discursos acadêmicos, utilizando exemplos retirados do *corpus* desta pesquisa.

No terceiro capítulo os procedimentos metodológicos da pesquisa e de análise dos dados. Tal capítulo apresenta a constituição e organização dos dados, descrevendo os procedimentos e análise dos dados.

No quarto capítulo, realizamos a análise dos dados, focalizando a manutenção da face nos discursos acadêmicos por meio dos alinhamentos interativos dos graduandos nos textos escritos. O capítulo está dividido em seções conforme os procedimentos de análise.

A primeira apresenta a situação comunicativa dos textos. Na segunda, na análise dos graduandos, discutimos como os graduandos emergem na escrita. Na terceira, há a análise da manutenção da face nos textos escritos. Em seguida, apresentamos as discussões e resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1 FACE E DISCURSO ACADÊMICO

1.1 Face: Goffman

Nas próximas seções, buscando construir um referencial teórico-metodológico para estudar a preservação de face em textos escritos, procuramos oferecer um panorama para a compreensão da maneira como a noção de face e trabalho de face (*face work*) tem sido incorporada e repensada no interior de algumas perspectivas teóricas dos estudos da linguagem, priorizando modelos que retomam a definição de face de Goffman.

A noção de face foi desenvolvida por Goffman (1956[1955]), e depois ampliada por Brown e Levinson (1987). Desde então, tem se estabelecido como um conceito-chave na Pragmática, como também na Antropologia, Sociolinguística Interacional, Estudos de Comunicação, Sociologia, Psicologia e outros campos relacionados (HAUGH, 2009).

No âmbito da teoria da cortesia (polidez), os estudos resultam em muitas pesquisas e perspectivas teóricas que visam explicar, à sua maneira, a cortesia como estratégia de preservação de faces, representada por Brown e Levinson ([1978] 1987). Todavia, em seu desenvolvimento, a teoria da face tem recebido muitas críticas. Algumas mais focadas na perspectiva desenvolvida por Brown e Levinson e mais recentemente, Spencer-Oatey (2007), Arundale (2006, 2009, 2010), Haugh e Bargiela-Chiapinni (2010), retomando o conceito de Goffman.

Nizet e Rigaux (2016), afirmam que Goffman tem algo que o destaca entre os estudiosos de seu tempo que se dedicaram à análise de interações. Para eles, as obras de Goffman já se dedicavam às análises de interações, considerando o que acontece quando ao menos dois indivíduos se encontravam face a face.

Dentre as várias obras de Goffman, apontam três como as principais sobre interações. *The Presentation of Self in Everyday Life*, primeira publicação em 1956, em português aparece como *A representação do eu na vida cotidiana*. Nessa obra, é desenvolvida a metáfora teatral, apresentando as pessoas em interação como atores que conduzem uma representação.

A segunda, *On Face-Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction* (1955). Na versão em português aparece com o título *Ritual de*

interação – Ensaaios sobre o comportamento face a face. Aborda a metáfora do ritual, inspirada na antropologia e na tradição durkheimiana utilizada para compreender os encontros face a face. E a terceira, *Relations in public: micro-studies of the public order*, em 1971, na qual examina as regras informais que organizam as relações nos lugares públicos.

Para discutir a elaboração de face, na pesquisa, centramos, principalmente, nas obras *A representação do eu na vida cotidiana*, versão de (2014) e *Ritual de interação – Ensaaios sobre o comportamento face a face*, (2011).

No livro *A representação do eu na vida cotidiana*, o autor se utiliza da metáfora teatral, apresentando as pessoas em interação como atores que conduzem uma representação. Expõe o mundo como um grande encontro de indivíduos, discutindo, então, como esses indivíduos se relacionam, o modo como se apresentam uns aos outros e como desejam ser e serem reconhecidos pelos outros.

Nessa obra, propõe a análise da relação entre duas pessoas ou entre uma e outras pessoas. Goffman trata disso, por meio da análise de uma situação social na qual o ator representa diante de um público. Considera a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas.

No texto *Elaboração da face* (2011), defende a ideia, já presente enquanto conceito teórico entre os chineses em 1944 (NIZET E RIGAUX, 2016), de que o indivíduo em relação ou na díade reivindica para si, nos encontros sociais, uma face ou uma dada forma de ser, mediante a qual reclama por auto-respeito e manifesta sua consideração para com o outro.

Goffman (2011) descreve as regras e os ritos praticados nas interações, partindo da regra fundamental que a pessoa deve respeitar: preservar a sua face e a de seus parceiros. Ou seja, em toda interação, é preciso evitar perder a face - a regra do amor próprio, simultaneamente, se empenhar em preservar a face dos outros – ter consideração.

Essa discussão é feita por meio de comparações teatrais, nas quais discute a maneira como uma pessoa projeta para o outro uma imagem de si que

espera ser aceita durante a interação social. Então, para o autor, a regra da face constitui condição de possibilidade de toda interação, é ela quem torna possível a criação e a manutenção de vínculo com outrem, isto é, “[...] a manutenção da fachada¹ é uma condição da interação, e não o seu objetivo” (GOFFMAN, 2011, p. 19). A face é então definida:

[...] como um valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. Fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados [...] (GOFFMAN, 2011, p. 13-14).

Ela apresenta dois lados: o valor social positivo reivindicado pelo indivíduo, e outro, uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados, dependente, portanto, da aprovação do outro. A reivindicação de face é sobre a imagem de uma pessoa realizada por outro(s), requer a perspectiva do outro ao qual cabe reconhecer, de forma explícita ou implícita, que alguém possui os atributos reivindicados. É uma exigência a ser reconhecida pelo outro, não é uma reivindicação unilateral sem considerar a perspectiva do outro (SPENCER-OATEY, 2007).

Essa aprovação passa pelas regras sociais do grupo e pela definição de situação. A face, é, então, um construto dinâmico, localizado “difusamente no fluxo dos eventos” (GOFFMAN, 2011, p. 15), dependente das definições de situação, sempre sujeitas à revisão por parte dos interagentes. Dessa forma, a face torna-se manifesta somente quando as pessoas fazem avaliações desses eventos, não é o que a pessoa pensa a respeito de si mesma, mas o que pensa que os outros devem pensar de seu valor.

Além disso, a manutenção de uma dada face reclamada, depende também da linha de conduta daquele que a reclama. Essa linha é definida em termos de ação simbólica, ritualizada como “[...]um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela[a pessoa] expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria” (*op. cit.*p.13).

¹ Em nossa pesquisa usamos o termo face em vez de fachada, por julgar mais coerente com nosso percurso teórico.

Segundo o autor, em uma situação comunicativa sempre uma pessoa assume uma linha, independente de querer ou não, na prática sempre o fará. Ressalta que a linha de ação não é necessariamente intencional, mas, como os outros supõem que exista uma intencionalidade, o indivíduo é obrigado a levar em consideração a impressão que os outros construíram dela.

Apresentam-se, então, dois problemas: o da construção e o da preservação da face. As pessoas nas interações sociais devem se preocupar em agir em conformidade com os padrões de conduta e atitudes (inclusive linguageiras) mais aceitas pela comunidade. E por outro lado, procurar preservar seu território pessoal contra imposições que firam sua autoestima, regra do respeito próprio.

Em virtude da preservação da face, cada indivíduo tem, geralmente, o direito de seguir a sua própria linha, e o dever de aceitar a dos outros. Essa aceitação mútua não precisa ser sincera, pode ser fingida, mas, deve ser o suficiente para manter a face dos participantes. Para Goffman, a aceitação de conveniência produz um efeito conservador sobre o encontro, possibilitando que participantes se atenham à linha de ação. Se algum deles modifica radicalmente a sua posição, ele se desacredita, e disso resulta uma certa confusão na interação.

Encontra-se aí formulada, por meio da metáfora do rito, uma das exigências salientada em relação ao jogo dos atores em representação: é preciso que se fixe uma definição comum da situação e por meio dela, do valor dos atores face a face (NIZET E RIGAUX, 2016).

Nos encontros sociais, as questões de face envolvem a responsabilidade de todos os participantes. A face é um construto social, é apenas um empréstimo feito pela sociedade ao indivíduo que, caso não se comporte de modo a merecê-la, poderá ser-lhe retirada. Trata-se de uma regra, potencialmente, constrangedora que impõe aos participantes, pensar em maneiras de prevenir os desvios de conduta.

Considerando que um indivíduo interage em diversos momentos e ambientes, pode reivindicar diferentes faces, apresentando ligações emocionais conforme o tipo de face sustentada. Dessa forma, para Goffman, é a ligação emocional com a própria face e o respeito que o outro tem por ela que orientará a preservação das faces.

A preocupação com a face focaliza a atenção dos indivíduos na atividade presente, onde as linhas mantidas tendem a ser legítimas e institucionalizadas. A manutenção da ordem expressiva, como define Goffman, ocorre no momento no qual cada participante aceita, temporariamente, a linha do outro. Ao assumir uma autoimagem expressa por uma face, o indivíduo precisará preencher uma série de expectativas para manter a ordem interacional, de tal modo que sua linha de ação expressa através da interação deve ser consistente com as faces assumidas.

Uma vez estabelecida a face construída pela pessoa, esta assume um compromisso com essa imagem, de tal forma que os participantes vão se orientar e cobrar um comportamento coerente com a expectativa criada por ela.

A face é percebida durante uma situação comunicativa, por meio das interpretações por ambos os interlocutores do que acontece nesses momentos. Por conta disso, o *self* não tem controle total da própria face, já que não consegue controlar a interpretação que o outro fará do que é dito. Face é, de fato, construída com o outro. Depende da forma como determinado público entende a linha de conduta desempenhada por determinado sujeito, isto é, resulta da impressão que o público tem acerca de determinado sujeito, a partir da forma como age na interação verbal.

Todavia, a face não está na pessoa, é construída nos atos realizados durante a interação, percebida somente quando os participantes procuram avaliar os valores expressos na interação, daí provem o caráter difuso da face de Goffman (NIZET, RIGAUX, 2016).

1.2 Face: Brown e Levinson

Pelenope Brown e Stephen Levinson (1987), a partir da noção de face elaborada por Goffman (1967), ampliam o conceito para face positiva e face negativa. Seguindo os passos de Goffman, os autores concebem a conversação como uma atividade que envolve potencial ameaça às faces dos interactantes.

No modelo de Brown e Levinson (BL), a pessoa-modelo, um falante fluente da língua em estudo, possui as propriedades face e racionalidade. Por meio da capacidade racional, a pessoa-modelo seleciona estratégias tendo em vista a preservação das faces (SILVA, 2016). BL, nessa revisão, focam o efeito

que os atos podem ter sobre as faces dos participantes. Compreendem a face como a autoimagem pública que todo indivíduo deseja reclamar para si. Todo indivíduo possui duas faces: a face negativa e a face positiva.

A face positiva é a maneira pela qual um indivíduo quer ser visto e aceito socialmente. Refere-se ao desejo da pessoa de ser aceita e admirada. Já a face negativa é o desejo de autoafirmação, de ter liberdade de ação, centrada no território pessoal, na necessidade dos sujeitos de serem independentes na interação. O que irá estabelecer essa diferença é o desejo do indivíduo de ser aceito ou de obter prestígio social.

Para Brown e Levinson (1987), face também envolve investimento emocional, “que pode ser perdida, mantida ou intensificada e tem que ser constantemente cuidada numa interação” (BROWN, LEVINSON, 1987, p. 61). Nesse sentido, exige medidas para manutenção, preservação e salvação da face que foi construída. Os atos verbais que ameaçam as faces, tanto os do locutor quanto os do interlocutor, são chamados como FTAs (*Face Threatening Acts*), atos ameaçadores da face.

A questão é saber como os sujeitos vão conseguir conciliar as exigências de suas faces com o fato de a maior parte dos atos de linguagem poder se constituir uma ameaça a uma e/ou outra dessas faces, as quais são ao mesmo tempo, e contraditoriamente, alvo de ameaças permanentes e objeto de desejo de preservação (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Enquanto Goffman respondeu a essa necessidade por meio do trabalho de figuração (*face work*), BL propuseram a cortesia (polidez). A cortesia (polidez) aparece como um meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces, uma vez que a maior parte dos atos de linguagem produzidos ao longo interação são potencialmente ameaçadores para uma ou outra das faces.

A partir daí BL se dedicam a fazer o inventário, a classificação e a descrição das diferentes estratégias de polidez e dos atenuadores utilizados para mitigar os FTAs (atos ameaçadores à face).

1.3 Abordagens atuais para o conceito de face

Segundo Haugh (2009), Goffman desenvolveu uma microsociologia das interações interpessoais, discutindo o esforço para se manter um senso do

indivíduo como "sagrado" dentro dessas interações ([1955] 1967, [1956] 2011). Depois, a partir das pesquisas de Brown e Levinson (1978, 1987) e pós BL, houve um foco para a interação, os efeitos que os atos linguísticos podem ter sobre as faces dos participantes.

Apesar das diferenças entre as perspectivas das teorias de face, como metodologias ou modos de análise preferidos, as abordagens que aderem a uma compreensão goffmaniana de face e de trabalho de face, envolvendo algum aspecto do eu (HAUGH, 2009), tem mantido o fundamento de que a face sustenta várias formas de (des)cortesia/(im)polidez).

Todavia, durante a última década, iniciou-se um debate teórico com a retomada da noção de face, os números especiais do *Journal of Pragmatics: Face in Interaction* (vol. 42, nº 8, 2010); *Identity Perspectives on Face and (Im)Politeness* (vol. 39, nº 4, 2007); *About Face* (vol. 35, nº 10-11, 2003), bem como o número especial no periódico *Pragmatics: "Relational work in Facebook and discussion boards"* (vol. 25, nº 1, 2015). Também a coletânea organizada por Francesca Bargiela-Chiappini e Michael Haugh: *Face, Communication and Social Interaction* (2009).

No Brasil, destacamos, as publicações de Preti (2008); Cabral, Seara, Guaranha (2017) e de Cunha e Oliveira, (2018).

Na literatura sobre estudos da face, muitos autores revisitam o conceito de Goffman com vistas a criticá-lo e/ou reformulá-lo. Arundale (2006, 2010), por exemplo, afirma que a noção de face e (*face work*) de Goffman é fundada na psicologia social, focalizando o indivíduo como unidade de análise, em vez da relação interacional entre os participantes.

Ele problematiza a ideia de que face para Goffman liga-se aos desejos individuais que movem a ação humana. Segundo Bargiela-Chiappini (2003), o ator social de Goffman possui uma preocupação quase obsessiva com sua autoimagem e autopreservação. Porém, ela ressalta que a noção de trabalho de face em Goffman relaciona-se com a apresentação do self em encontros sociais, que são realizados, dinamicamente, na ordem interacional, por isso, apesar de a psicologia individual ser relevante no trabalho de Goffman, é a ordem interacional o foco de seu estudo.

Uma explicação para essa visão, deve-se ao contato tardio dos pesquisadores estudiosos da área da linguagem e da interação social, com a

obra *Elaboração da face* de Goffman, apesar de ter sido publicada em 1955, somente, voltaram sua atenção a essa noção após o trabalho de Brown e Levinson (1987) sobre cortesia (polidez).

Esses autores foram os que difundiram e consolidaram a noção de face, a partir de sua ampliação para “autoimagem pública que cada pessoa deseja reivindicar para si mesma”, e consiste de dois desejos básicos: (1) o desejo de ser apreciado e aprovado (face positiva); e (2) o desejo de não ter seu espaço pessoal invadido (face negativa).

O problema com essa definição, conforme a autora, deve-se ao fato de que Brown e Levinson perpetuaram, na literatura, uma noção seletiva (“empobrecida”, nos termos de Haugh, 2008) do conceito de face de Goffman. Inicialmente, Brown e Levinson enfatizam a característica individualista da noção de face, transformando-a em um modelo cognitivo e etnocêntrico da interação, no qual se assume a predominância de um ator racional que se utiliza dos trabalhos de face de forma estratégica para manejar a interação.

Além disso, Brown e Levinson criaram “a impressão de que face é um atributo *a priori* de indivíduos que está ameaçada na interação, e que precisa, assim, acima de tudo, ser protegida”. Como observa Bargiela-Chiappini (2003), a noção de cortesia (polidez) positiva e negativa como duas instâncias mutuamente exclusivas descarta a coexistência de situações nas quais vários desejos de face são ameaçados simultaneamente.

A presença de múltiplos trabalhos de face não é tratada, de forma sistemática, em suas estratégias de polidez e, conforme ressalta Haugh (2008), a face é mais complexa do que a ameaça à autoimagem do indivíduo, ela pode: envolver um cuidado com a posição de alguém dentro de uma rede de relações, ser associada tanto a grupos quanto a indivíduos, e ser dada ou ganhada, assim como sacrificada, dentre outras coisas, e não somente perdida ou salva.

De todo modo, grande parte da crítica que se faz à noção de face diz respeito, principalmente, à interpretação de Brown e Levinson² do conceito de Goffman em termos individualistas, abstraindo não apenas a dimensão da ordem ritual, mas os tipos de ordem social, privilegiando, assim, noções cognitivas

² Para uma discussão dessas críticas sugerimos Kerbrat-Orecchioni in Cabral, Seara, Guaranha (2017). Descortesia e Cortesia: expressão de culturas.

implícitas no entendimento griceano de comunicação sobre as noções de ordem social favorecidas por Goffman (BARGIELA-CHIAPPINI, 2003).

A orientação é de que se retorne ao conceito original de face de Goffman: “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que outros pressupõem que ela[a pessoa] tomou durante um contato particular” (GOFFMAN, 2011, p.13-14).

Diante desse contexto, diferentes autores tentaram ultrapassar essas críticas propondo novas abordagens para face. Desses, discutimos face na teoria da identidade conforme Spencer-Oatey (2007), seguida de face no modelo constitutivo de face, Arundale (2009).

1.3.1 Face na teoria da identidade: Spencer-Oatey(2007)

A reflexão proposta por Spencer-Oatey (2007) faz parte do *Journal of Pragmatics*, editado por Helen Spencer-Oatey e Şükriye Ruhi sobre a contribuição da teoria da identidade para o conceito e análise da face. O artigo propõe aplicar à conceitualização e análise de face, o modelo de identidade de si mesmo de Simon (2004) e da teoria dos níveis de identidade de Brewer e Gardner (1996).

O texto defende uma abordagem multidisciplinar de face e destaca a psicologia social como uma das áreas mais relevantes para isso. Na discussão assume identidade e face como fenômenos semelhantes, relacionados à noção de "imagem de si", incluindo interpretações individuais, relacionais e coletivas de si mesmo, e que ambas compreendem múltiplos aspectos de si ou múltiplos atributos.

A autora sugere a face como um fenômeno complexo que precisa ser estudado a partir de um quadro teórico analítico múltiplo. Então, propõe uma discussão sobre a face a partir de três perspectivas: 1) os múltiplos atributos positivos que as pessoas podem reivindicar; 2) os tipos de quadros analíticos necessários para analisar tais reivindicações e; 3) o desdobramento dinâmico e em tempo real das reivindicações e avaliações de face.

Na primeira, “noção de atributos” sociais, Spencer-Oatey (2007) não nega a ideia de atributos sociais de Goffman, mas afirma a necessidade de se

perceber que as pessoas podem variar em como avaliam um determinado atributo, e portanto, variar na reivindicação de face delas.

Para ilustrar, traz o seguinte exemplo: muitas crianças do ensino médio na Inglaterra sentem que perderão a face entre os seus pares se parecerem ser muito inteligentes e/ou estudiosas, porque valorizam o atributo "legal" mais do que inteligente ou trabalhador. Assim, em contextos de sala de aula, os alunos "inteligentes" geralmente reivindicam a face que acreditam que seus colegas valorizarão positivamente. E nas interações professor/aluno privadas, no entanto, elas podem reivindicar a face para competência, diligência, e assim por diante.

A respeito da ampliação teórica para analisar face, segunda proposição, tipos de quadros analíticos na análise de face, retoma Goffman ao afirmar que face é algo “difusamente localizado no fluxo de eventos” de uma interação e torna-se manifesta somente quando as pessoas fazem avaliações desses eventos. Spencer-Oatey afirma que a exigência de face é uma reivindicação que o outro deve reconhecer, de forma explícita ou implícita, de que alguém possui as virtudes reivindicadas.

Por meio desses aspectos, coloca em questiona tanto o conceito de face como duas necessidades básicas do sujeito, face positiva e face negativa, baseada nos desejos do indivíduo (BROWN e LEVINSON, 1987), quanto de uma autoimagem de si delineada em termos de atributos sociais aprovados pelo outro (GOFFMAN, 2011).

Para argumentar a esse respeito, apresenta a seguinte situação. Um grupo de empresários chineses, no final de uma visita a uma empresa britânica com a qual eles estavam fazendo negócios, ficou envolvido em um prolongado argumento com seus anfitriões britânicos sobre o dinheiro. Um dos chineses ficou preocupado com a impressão que eles estavam transmitindo, e disse em particular aos outros: em primeiro lugar, não devemos deixar as pessoas dizerem que somos mesquinhos; em segundo lugar, não devemos dar a impressão de sermos muito fracos; em terceiro lugar, devemos negociar de forma amigável.

Neste exemplo, há três traços sensíveis à face apresentados pelo falante: mesquinho, fraco e amigável. Ele avaliou negativamente os dois primeiros traços e o terceiro positivamente, e então argumentou que ele e seus colegas chineses

deveriam manter a face, em grupo, evitando as duas atribuições negativas e alcançar a positiva.

A ameaça potencial a enfrentar neste exemplo, reside no possível desajuste entre os atributos positivamente valorados que o falante estava reivindicando (não mesquinho, não fraco, amigável) e os atributos de valor negativo que ele temia poderem ser atribuídos pelos outros (mesquinhos, fraco, não amigável).

A proposta apoia a ideia de as pessoas participantes da interação poderem escolher contestar um ou mais atributos aprovados socialmente e reivindicar outros que são mais importantes para elas no contexto em particular. Assim, devido aos múltiplos atributos positivos que as pessoas podem reivindicar, a ameaça para a face ocorreria na falta de correspondência entre o atributo que eu(um participante) reivindica e o atributo que ele(outro) atribui ao eu.

O terceiro foco analítico de face em interação, é o desdobramento em tempo real de problemas de face. Spencer-Oatey(2007), desenvolve a proposição de que, na análise de face não são relevantes apenas estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas pelos participantes para gerenciamento da face, mas também o desenrolar dinâmico das interações, para o qual acrescenta o aspecto cognitivo.

Sugere que, além da face ser individual, relacional e interacional, é cognitiva, contribuindo nas antecipações de face pelos participantes. O traço cognitivo favoreceria na revelação dos valores e das expectativas dos participantes sobre quais atributos são valorados positivamente pelos participantes que influenciam as imagens que têm de si e tentam apresentar/projetar aos outros.

Em termos cognitivos, a face e a identidade se assemelham porque ambas se relacionam com a noção de "imagem de si", incluindo interpretações individuais, relacionais e coletivas de si mesmo, e ambas compreendem múltiplos aspectos de si ou atributos.

No entanto, a face é associada, somente, a atributos que são afetivamente sensíveis para reivindicá-la, a atributos de avaliação positiva os quais deseja que sejam reconhecidos pelo outro, e, com atributos negativamente avaliados e reivindicados que não deseja que lhe sejam atribuídos.

Para essas considerações, a autora expõe uma situação com os negociantes chineses em uma reunião com o presidente da empresa britânica. O presidente da empresa britânica fez um discurso de boas vindas pretendendo construir um laço de confiança com os chineses. A seguir, pediu ao grupo de chineses que se apresentassem para se conhecerem. O grupo chinês se mostrou confuso, mas iniciou um discurso que foi interrompido pelo intérprete, que pediu que passassem para as apresentações sem discurso.

A delegação chinesa ficou extremamente ofendida por isso, e, entendeu a não concessão de retorno do discurso como uma grande ameaça à sua face. Nessa situação, é importante conhecer os costumes do outro, as crenças, a fim de agir em conformidade, e assim, satisfazer a face reivindicada pelos chineses.

Spencer-Oatey(2007) encerra o texto destacando que, como a face é um fenômeno complexo que precisa ser estudado a partir de múltiplas perspectivas, as teorias da identidade contribuem ao apontarem as características discutidas nos parágrafos anteriores: a face como um fenômeno multifacetado, mas também uma reivindicação individual; tem fundamentos cognitivos e, no entanto, também é socialmente constituída em interação; a reivindicação "pertence" a indivíduos e a coletivos, e, ainda assim, aplica-se a relações interpessoais.

Todos esses aspectos precisam ser mantidos em equilíbrio dialético na análise de face. Todavia, para Arundale (2009), esse movimento em direção à conceitualização de face no contexto da teoria da identidade enfrenta a questão sobre a necessidade de distinção entre face e identidade (HAUGH, 2009).

A fim de propor uma conceituação "nova" para face, a teoria da Constituição da Face parte dessa crítica à teoria da identidade e apresenta outros entendimentos do nosso fenômeno em discussão aqui.

1.3.2 Teoria Constitutiva de Face segundo Arundale (2009)

A Teoria Constitutiva da Face de Arundale (2009) tem base etnometodológica, na área da análise de conversação, enquadrada na perspectiva do participante. Explica a face como interpretações dos participantes em conexão e separação relacionais, conjuntamente co-constituída na interação.

Apresenta duas mudanças mais relevantes no enquadramento conceitual de face.

Na primeira, emprega a perspectiva teórica de comunicação, o Modelo de Comunicação Conjunta Co-Constituída, elaborado por Arundale (1999). Essa concepção se opõe ao modelos de codificação/decodificação da comunicação (ARUNDALE, 2008).

A segunda, adota uma conceituação de face em termos da relação que duas ou mais pessoas criam uma com a outra em interação. A proposta distingue-se dos entendimentos de face centrados nos atributos da pessoa, atributos como identidade social, auto-imagem pública, ou desejos sociais. Explica a face como um fenômeno relacional e interacional que surge na conduta cotidiana, em oposição a um atributo entendido como determinante da forma do enunciado de um indivíduo.

O modelo conceitua "interação" ou "comunicação" no sentido de um processo não somativo que surge em um único sistema de duas ou mais pessoas interdependentes, em oposição ao de um processo envolvendo dois sistemas separados, ou seja, um codificador independente, cuja saída se torna a entrada para um decodificador. A interação humana é uma realização interacional pelos dois ou mais participantes que formam o sistema em atividades conjuntas, não em conjunto.

Segundo Arundale (2008), o cognitivismo que Brown e Levinson consideram problemático é decorrente da concepção de codificação/decodificação de modelos de comunicação que continuam a conceituar a codificação de significados de um indivíduo monádico, em um ato unitário linguístico ou não linguístico autônomo, na presença de outros indivíduos monádicos, que recuperam os significados do primeiro indivíduo por meio da decodificação desse ato unitário mais a inferência (ARUNDALE E GOOD, 2002 *cf.* ARUNDALE, 2009).

Os indivíduos estão envolvidos em atividades, mas, apenas no sentido da transferência de poder somativo entre duas engrenagens engendradas. As teorias de face são consistentes com a tradição ocidental que privilegiam concepções não só do indivíduo como um sujeito cognitivo que percebe os outros como objetos, mas também do social como o agregado de dois ou mais

indivíduos, e/ou como uma entidade corporativa reificada capaz de agir ou causar efeitos como indivíduos (ARUNDALE, 2009).

O autor critica os modelos de codificação/decodificação, afirmando que comunicação, nestes contextos, é caracterizada apenas no sentido de *script* ou esquema de alternância entre dois atos de produção individual de indivíduos independentes na recuperação de significados. A condicionalidade não é recíproca, é identificada por meio das atividades dos indivíduos, e as explicações dessas atividades reduzem-se à simples soma dos comportamentos do indivíduos independentes e/ou de estados cognitivos.

Argumenta-se que a conceituação de face de Goffman (2011) é de natureza psicológica social. É psicológica porque a explicação se concentra nas percepções que um indivíduo tem sobre como outros o percebem. É social, no sentido de a unidade social mínima ser entendida como o agregado de si mais o outro, e no nível macro, as sociedades são entendidas como um agregado de indivíduos, cada um dos quais foi socializado de forma a permitir às sociedades, entidades corporativas singulares, mobilizar seus membros como participantes autorreguladores em encontros sociais.

Conceituar a face como um atributo centrado na pessoa, juntamente com o enquadramento da comunicação em termos dos compromissos de modelos de codificação/decodificação, coloca a face como exógena à fala, ou em outras palavras, como um fator cognitivo individual que, juntamente com outros fatores, determinam a concepção e implantação de certos enunciados que um orador produz para um destinatário compreender.

Por este motivo, Goffman (2011) e Brown e Levinson (1987) geram o cognitivismo e a incapacidade de abordar a organização que Brown e Levinson consideram problemática. Então, propõe que se conceitue a face na interação, na relação entre os participantes, no enquadramento da comunicação em termos de um modelo de realização interacional (*cf.* ARUNDALE, 2008). Desse modo, a face pode ser vista como endógena à conversa em interação, isto é, como um resultado conjunto e social de construção mútua e recíproca de dois indivíduos.

A teoria Constitutiva da Face é construída a partir desta posição, não privilegiando nem o indivíduo nem o pólo social da dialética, e empregando o Modelo Conjunto de Co-constituição da face na explicação das características não-somativas da organização interacional da fala.

1.3.3 Proposições para novas pesquisas

As considerações de Haugh(2009) referem-se às teorias que retomaram a noção de face de Goffman, mas em um recorte separado da (des)cortesia/(im)polidez), dialogando com a discussão de Bargiela-Chiappini (2003) em busca de novas visões para a definição de face.

Assim, ao fazer o movimento em direção a uma teoria da face, temporariamente divorciada de um foco na (des)cortesia/(im)polidez) sugere dois percursos: um em direção a noções êmicas de face, e, um segundo, centrar-se na relação entre a face e a noção de identidade³.

Nas conceituações êmicas, a face é vista como duradoura entre as interações, a menos que seja desafiada de outra forma, como no caso do mianzi/lian em chinês (SPENCER-OATEY, 2005: 102-103 *apud* HAUGH, 2009), por exemplo. O foco para perceber a face deve ser nos relacionamentos entre os participantes durante a interação.

Esse movimento apresenta problemas, mesmo retornando à Goffman, uma vez que Bargiela-Chiappini (2003) restringiu as pesquisas ao contexto norte-americanos, onde se tem uma visão dos atores sociais preocupados em proteger ou melhorar sua própria auto-imagem.

Outro ponto levantado por Arundale (2009), que Goffman conceitualizou face como posse pessoal ou individual que surge através de padrões pré-estabelecidos de ação..

O autor sustenta sua afirmação por meio da trecho do Goffman: [...]uma pessoa *tem, ou está, ou mantém a face* quando a linha que ela efetivamente toma apresenta uma imagem dela que é internamente consistente[...] (GOFFMAN, 2011, p. 14, grifos do autor). Para Arundale, aqui, Goffman conceitualiza a face como imagem que deve ser "internamente consistente" (isto é, o que eu penso de mim) e "suportada por julgamentos "exibidos por outros (ou seja, o que eu acho que você pensa de mim), ambos os quais apontam para a cognição do eu e dos outros.

Também destaca que, a noção de face e trabalho de face de Goffman foi inovadora na aplicação dos recursos teóricos disponíveis na década de 1950 e

³ Discutimos esse viés na seção 1.3.1.

subsequentes desenvolvimentos em pesquisa e teoria, no entanto, sua explicação não é mais viável e estruturas alternativas são necessárias para estudar os fenômenos para os quais ele chamou atenção.

Ao revisitar as idéias de Goffman nos rituais de interação, sobre a face, deixa a provocação: como podemos ir além de disputas mais amplas sobre a validade das explicações do comportamento social enraizada na cognição de indivíduos *versus* explicações que recorrem a normas compartilhadas entre os aspectos socioculturais dos grupos. Sugere a interação como foco de análise para a face, como ponto de partida para novas pesquisas.

1.4 Discurso acadêmico: primeiras noções

Nos estudos de letramentos acadêmicos, especificamente didática da escrita, numerosos autores se dedicam à investigação e ao desenvolvimento de pesquisas que abordam a questão da escrita científico-acadêmica, como: Navarro (2014), Gómez (2005), Swales (1990, 2004), Bhatia (1993, 2004), Hyland (1998, 2000, 2005), Ivanič (1997), Myers (1996), Bloor (1996), Evensen (1996), Ventola (1996), dentre outros.

No Brasil, Kleiman (2001); Motta-Roth (2002); Silva e Mata (2002); Matêncio (2002, 2003, 2004); Assis e Mata (2005); Assis, Lopes e Mata (2010); Silva (2010), desenvolveram estudos preocupados em compreender as práticas de leitura e escrita na universidade e em fomentar condições mais adequadas para a inserção dos estudantes no universo social e discursivo das instituições de ensino superior, tendo em vista, inclusive, a ação futura profissional desses estudantes.

Dentre esses autores, nesta seção focamos a discussão em Navarro (2014), Rinck, Boch, Assis (2015) e Hyland (2005), Gómez (2005), a fim de caracterizar o discurso acadêmico (DA).

Existe muita variação terminológica para se referir às práticas acadêmicas científicas no campo do letramento. Estudos diversos e autores de manuais de metodologia e/ou de escrita acadêmico-científica têm utilizado, muito frequentemente, termos como escrita científica, escrita acadêmica, escrita de pesquisa, escrita acadêmico-científica, escrita especializada, escrita profissional, texto acadêmico, gênero acadêmico, discurso acadêmico, texto da esfera

acadêmico-científica, gêneros da esfera acadêmico-científica, texto de pesquisa, entre outros, que são tomados, na maioria das vezes, como equivalentes (RINCK, 2015).

Pesquisadores da área da didática da leitura e da escrita espanhóis (cf, NESI, GARDNER, 2012), têm feito a distinção entre gêneros de formação e gêneros especializados. O parâmetro considerado centra-se no alvo dos gêneros. Os de formação têm objetivo de instruir, introduzir e avaliar os novos membros de culturas disciplinares, enquanto gêneros especializados, possuem o objetivo de construir, comunicar e negociar o conhecimento disciplinar, consenso, dentro de culturas (NAVARRO, 2014).

Os defensores dessa visão propõem o ensino da escrita na graduação iniciando com os gêneros de formação para então abordar os especializados, não descartando as continuidades e dependências entre eles. Ressaltam que os graduandos devem compreender as especificidades dos gêneros de formação uma vez que são com eles que deverão lidar.

Dentro desse enfoque, as comunidades científicas e acadêmicas são caracterizadas pelos próprios modos retóricos que organizam discursivamente seu espaço epistêmico. Admitem relações entre, por um lado, escrever e ler em uma área (História, Letras, Filosofia, Educação, etc.) e, por outro lado, pensar, aprender e produzir conhecimento, especialmente na forma escrita, nessas áreas, em outras palavras:

Esto se denomina *escribir en las disciplinas*: la escritura no es una habilidad única y generalizable, que se aprende de una vez y para siempre, sino que será necesario tomar en cuenta las convenciones propias de cada disciplina para poder incorporarse a ella, esto es, ser un participante activo de los géneros que en ella circulan. Así, los nuevos miembros deben reconocer, adquirir y, eventualmente, negociar y modificar las prácticas letradas de su comunidad (NAVARRO, BROWN, 2014, p. 76).

A escrita é considerada uma habilidade que deve ser desenvolvida conforme o graduando tem contato com as convenções de cada área, tornando-o escrevente de diversos gêneros que circulam nesses campos. Para esses teóricos, os novos membros devem reconhecer, adquirir e, eventualmente, negociar e modificar as práticas letradas de sua comunidade.

A essa perspectiva, durante a formação acadêmica, o graduando deve ser levado a ler e a produzir diferentes gêneros discursivos destacados como mais

relevantes para o trabalho e a formação universitária da graduação que pertencem ao discurso acadêmico. Aqui também, não existe um consenso de terminologia, o gênero discursivo é denominado científico, científico-acadêmico ou especializado, às vezes, com diferenças em sua definição.

Não é fácil estabelecer quais pertencem ao discurso acadêmico pois os critérios para delimitar o seu âmbito de aplicação podem variar e as diferenças entre os gêneros específicos de cada área podem dificultar a sua caracterização.

A fim de caracterizar o objeto de análise da pesquisa, apresentamos, a seguir, alguns critérios adotados por estudiosos da área de letramentos.

1.5 Discurso acadêmico e discurso científico: parâmetros de delimitação

Um primeiro critério de delimitação tem base social, considera o discurso acadêmico-científico (DAC) constituído de um conjunto de textos relevantes para a construção do conhecimento e da mediação comunicativa e social entre os cientistas. As atividades discursivas dos grupos científicos são realizadas por meio de diversas classes de texto que respondem aos objetivos de construção, de disseminação e de novo conhecimento produzido pelos pesquisadores.

Por esse critério, todos os textos são eventos comunicativos organizados em torno do processo de pesquisa, disseminados pela comunidade por meio das mídias científica e acadêmica, tais como periódicos, livros especializados, palestras em congressos da disciplina, entre outros.

Um segundo critério tem base epistemológica. O discurso acadêmico (DA) se caracteriza pela produção de conhecimento. A finalidade do DA é a disseminação do conhecimento dentro da comunidade científico-acadêmica. Nesse viés, o DA é uma prática comunicativa entre os pesquisadores acadêmicos cientistas, espaço de novas contribuições científicas.

As novas descobertas científicas são negociadas na comunidade, de forma a colaborar com o corpo de conhecimento, apoiadas por uma comunidade sem ser uma ameaça para a mesma. As diferenças entre as áreas são explicadas a partir de diferentes problemas de conhecimento e maneiras de investigá-los.

Um terceiro critério tem uma base linguística, considera o discurso acadêmico com base nos recursos discursivos, lexicais e gramaticais típicos (cf.

HALLIDAY, MARTIN, 1993 *apud* NAVARRO, 2014). Aqui, os recursos linguísticos, além de cumprirem objetivos retóricos vinculados ao contexto em que o DA circula, funcionam como ações linguísticas considerando uma série de normas.

A apropriação desses recursos que constroem a especificidade da disciplina de uma comunidade discursiva, significa também, realizar ações, agir sobre o outro, constituindo compromissos, estabelecendo vínculos pela interação com seu interlocutor.

Um quarto critério consiste na base comunicativo-funcional. O DA é caracterizado pela predominância de descrição com efeitos persuasivos e didáticos. É um tipo de discurso que deve expressar a credibilidade e o prestígio do escrevente dentro da comunicada científico-acadêmica.

Um quinto critério considera o contexto de circulação. O DA é usado em contextos acadêmicos para fins acadêmicos. No entanto, tendo em vista que os fins acadêmicos são variados, os DA não têm limites claros e podem ser confundidos ou assimilados com outros tipos de discursos que são muito próximos, como discurso científico, discurso profissional, discurso pedagógico ou discurso institucional (LOPEZ (2002); FLOWERDEW (2004) *apud* NAVARRO, 2014).

Um sexto critério, a base é contextual e interacional. Hyland (2005), argumenta, que, para caracterizar o DA, é essencial identificar as interações e os participantes envolvidos nelas, ou seja, analisar os textos como práticas sociais. Esta abordagem inclui a análise dos meios onde esses textos são usados e circulam.

É um último critério, a abordagem é textual. Os DA são reconhecidos por apresentarem um léxico específico, um conjunto de recursos de linguagem e quadros de textos prototípicos que se aproximam, muitas vezes, do discurso científico, mas nos quais prevalecem uma postura didática com fins educacionais.

Em resumo, os discursos acadêmico-científicos podem ser entendidos como um conjunto de diversas práticas acadêmicas e científicas. As primeiras se referem às práticas orais e escritas realizadas na academia por professores e alunos, com a finalidade de apropriação e de demonstração de saberes das áreas de atuação do graduando. Enquanto o DA é um conjunto de atividades

realizadas pelos estudantes no ensino superior que, além de permitir conectar e integrar ideias, agrupar conceitos, sistematizar a reflexão, também estabelece vínculos com seu interlocutor.

Em relação às atividades científicas, reservamos às produções dos cientistas, pesquisadores, dos profissionais da ciência, com finalidade de construção e disseminação de conhecimento novo produzido pelos pesquisadores.

Tendo em vista que o *corpus* de análise deste trabalho, são textos escritos de graduandos, especialmente usados para averiguação do aprendizado do estudante em disciplinas, como ocorre com fichas, diários de leitura, seminários, relatórios, resumos, artigos acadêmicos, portfólio, entre outros, usamos a terminologia DA para nos referir a estas diferentes produções acadêmicas realizadas na universidade.

Decidimos utilizar o termo DA nesta pesquisa, por pretendermos destacar a escrita usada pelo professor com a finalidade de instruir, de introduzir e de avaliar os graduandos. Isso não quer dizer que desprezamos os critérios propostos. Devem ser norteadores das práticas acadêmicas na graduação, todavia, direcionados ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita, na relação entre o professor e acadêmicos.

CAPÍTULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

2.1 Interação e escrita

A opção teórica a um retorno ao conceito original de face e trabalho de face de Goffman, como proposto por Bargiela-Chiappini (2003), e, ainda, Spencer-Oatey (2007), Haugh (2009), defende que a face deve ser compreendida como um conceito, fundamentalmente, interacional, pressupondo a avaliação de outros sobre o comportamento dos indivíduos e de grupos.

Nesse contexto, a face não apenas é constituída na interação, mas, constitutiva da interação, uma vez que emerge através da interação como uma realização conjunta entre os interlocutores.

A implicação da noção de interação para o estudo sobre a face, proposto aqui, impõe a necessidade de se colocar a linguagem como espaço de interação no centro de análise para uma compreensão mais ampla do discurso, considerando não apenas aspectos situados, mas também, as dimensões históricas e socioculturais da face e dos trabalhos de face.

Tendo isso em vista, fazemos, neste capítulo, a discussão sobre marcas de interatividade na escrita (MARCUSCHI, 2001), com a finalidade de fundamentar teórica e, metodologicamente, a seguinte premissa: o discurso acadêmico é uma prática de linguagem, delineando uma forma de interação entre o escrevente e leitor, orientado pelas/e para as práticas realizadas pela comunidade acadêmica.

Dividimos o capítulo em duas partes principais. Na primeira, a partir da seção 2.1, discutimos pressupostos sociointeracionais da linguagem e da interação, assumindo que o discurso acadêmico apresenta características interacionais que são motivadas na situação comunicativa, constituídas na interação entre o escrevente e o seu interlocutor (cf. MARCUSCHI, 2001).

Na segunda parte, início na seção 2.4, detemo-nos na Sociolinguística Interacional (SI), exploramos situação comunicativa, enquadres (Bateson, [1972] 2002; Goffman, [1974], ampliado por Tannen & Walleit, 2002), alinhamento (Goffman, [1979] 2002).

A base teórica central para o estudo da linguagem deste trabalho é o sociointeracionismo. É uma abordagem baseada em escolas dos estudos

linguísticos que entendem a linguagem como uma atividade sócio-histórica cultural situada (MARCUSCHI, 2008). A linguagem é encarada como

atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2007, p. 7-8, grifos da autora).

Nessa visão, temos dois conceitos relevantes para a pesquisa: a interação como espaço da linguagem e de subjetividades e a linguagem como forma de ação. Concebendo a linguagem como espaço de interação, admitimos os sujeitos como atores sociais, que praticam as mais variadas atividades orientadas para um propósito determinado.

Dentro desse contexto, os sujeitos produzem sentidos a partir dos lugares sociais que ocupam na interação. Os sentidos são, então, construídos na interação com o outro, em uma dada situação de comunicação. É relevante nessa concepção que esses sujeitos participam ativamente na definição da própria situação da qual são os atores, e na qual se encontram engajados.

Ao usar a linguagem, os sujeitos se engajam em alguma ação na qual a linguagem é o meio e o lugar onde a ação acontece, e em coordenação com o outro. “Essas ações, contudo, não são realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente” (KOCH E CUNHA-LIMA, 2011, p.285).

Na linguagem como ação conjunta, abordada como uma ação social, as relações sociais são complexas, cultural e historicamente situadas, que autorizam e ou desautorizam os participantes a produzirem certos sentidos. Significa que a língua “[...] é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto” (MARCUSCHI, 2001, p.3).

Dessa forma, por meio da linguagem se constroem os sentidos, sendo uma forma cognitiva, com ela, expressam-se sentimentos, crenças e desejos, mas também se realizam ações. Os atos comunicativos implicam uma decisão sobre quais ações serão mais apropriadas para cumprir os propósitos e metas

de comunicação. Por exemplo, são ações linguísticas: descrever, argumentar, exemplificar, etc.

A interação se localiza na relação social, que é, antes de tudo, linguagem. Todo enunciado está direcionado a outro enunciado, antecipando enunciados futuros e respondendo a anteriores, ao mesmo tempo em que se posiciona em relação a esses outros. Como componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido, a interação, que faz parte de todo ato de linguagem, é um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas (BRAIT, 2002).

Todavia, como destaca a autora, “...a interação não implica somente cumplicidade e solidariedade, mas também um certo tipo de embate, de disputa, na medida em que os interlocutores são parceiros de um jogo: o jogo da linguagem” (BRAIT, 2002, p.193).

Partindo desse mesmo princípio, Koch & Elias (2009) afirmam que a escrita passa a ser vista sob outra perspectiva, a da enunciação, e o texto passa a ser compreendido como “um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional” (*idem*, p. 13), resultado de uma coprodução entre interlocutores.

Sobre esse aspecto, trazemos Marcuschi (2001), para o qual a interatividade é uma propriedade geral de todo e qualquer uso da linguagem. Para ele, a língua como atividade sócio-histórica é cognitiva e desenvolvida, interativamente, pelos indivíduos, de acordo com as práticas sociais que se efetivam nos gêneros textuais orais e escritos.

Ao investigar marcas de interatividade⁴ no processo de textualização da escrita, o autor defendeu que “o texto escrito apresenta traços de interatividade que estabelecem uma relação direta do autor (escrevente) com seu interlocutor (leitor). Esses indícios se organizam na superfície textual e são sinais do engajamento dos participantes na interação, uma vez que para haver comunicação, é necessário que os participantes deem sinais desse engajamento. Na interação face a face e na escrita:

⁴Será desenvolvida a discussão sobre indícios de interatividade conforme Marcuschi (2001) na seção 2.2.

[...] a simples incorporação dos interlocutores (...) não era suficiente, já que eles se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta, impõe condições, lhes estabelece deveres e limita a liberdade. Além disso, toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas (KOCH, 2002, p. 23).

O que sustenta a atividade linguística é a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, ao contrário, são atividades feitas com o outro, conjuntamente (KOCH, CUNHA-LIMA, 2011, p. 282).

Dentro desse contexto, as pessoas, ao se comunicarem com seus pares, na verdade, estabelecem as mais variadas relações, no sentido de obter respostas, reações ou comportamentos, agir, atuar, convencer o outro, enfim, interagir socialmente por meio do discurso, pela linguagem verbal ou não verbal.

Em resumo, o uso dessa abordagem na análise dos dados, pressupondo a interação na escrita, contribui para a explicação do que ocorre na interação entre professor/aluno, considerando o papel de professor de construir espaços de interação nos quais se espera que o graduando enquadre uma situação de determinada maneira, em relação a determinado fenômeno ou objeto.

A partir dessa visão sociointeracionista de linguagem, discutimos a categoria face nos textos acadêmicos escritos. Tratamos os DA com base na língua como ação, entendendo que a decisão por determinadas formulações linguísticas ou estratégias linguísticas, possibilita ao escrevente projetar a si mesmo e o seu interlocutor nos textos e cada decisão tomada é influenciada por essas projeções.

Na construção da situação comunicativa, são estabelecidos os papéis dos participantes na interação. Dentro do viés que aqui vem sendo proposto, o escrevente assume um papel que projeta o lugar a ser ocupado pelo(s) outro(s) na interação. Assim, é possível perceber como o escrevente deseja ser visto, percorrendo as linhas de ação assumidas por ele durante a interação nas ações linguísticas diversas.

Diante da discussão até agora realizada, com base na concepção sociointeracional de linguagem, podemos assumir que no discurso acadêmico, o escrevente relaciona-se com seu professor, de diversas maneiras, uma vez que subentende uma presença de um leitor ao qual se refere (MARCUSCHI,

2001). A fim de compreender quais indícios estabelecem essa relação, na seção seguinte, discutimos marcas da interatividade na escrita.

2.2 Marcas de interatividade

Marcuschi (2001), em “Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita”, problematiza o traço de interatividade como uma propriedade, também, da escrita e não somente da fala. Nesse quadro, possui como objetivo central demonstrar que no texto escrito há traços de interatividade. Para ele, o que diferencia as marcas de interatividade na fala e na escrita são as estratégias de sua realização e os elementos linguísticos utilizados.

O professor explica que a crença de que a escrita não possui interatividade se deve, provavelmente, ao fato de ela ter sido investigada quase que, exclusivamente, na fala. O seu desconhecimento na escrita acabou contribuindo para a defesa de textos na modalidade escrita não apresentarem marcas dessa natureza. Isso pode ter influenciado a proposição da escrita como uma atividade de linguagem centrada num distanciamento entre escritor e leitor.

Todavia, a interatividade é um traço também da escrita. Admitir isso é pressupor que qualquer escrevente tem sempre um destinatário em mente, ou seja, ter presente que, quando se escreve, escreve-se para alguém projetado no horizonte do escrevente.

Marcuschi esclarece, em termos conceituais e metodológicos, que a interatividade é um movimento que sugere envolvimento interpessoal e vem marcada na superfície textual, sendo parte constitutiva do texto. Nas suas palavras, no funcionamento da escrita, a:

Interatividade é o movimento típico e explícito do escrevente direcionado a um leitor pretendido. Assim os indícios de interatividade serão constituídos por aquelas expressões ou formas linguísticas que subentendem a presença de um leitor ao qual o escrevente está se referindo de maneira clara e inambígua, naquele momento. (MARCUSCHI, 2001, p: 3).

As marcas de interatividade são diversas e podem aparecer nos gêneros textuais com intensidade e de forma não muito claras. Dadas as diversificadas funções desempenhadas na escrita, há uma grande variação no tocante a esse

aspecto, decorrente de uma série de fatores. Dependente do tipo de leitor que se tem em mente, do tipo de gênero, de quais efeitos pretende o escrevente, assim como também, do próprio trabalho deste na construção do texto.

A fim de mostrar a diversidade de marcas, em seu texto, Marcuschi analisou diferentes gêneros textuais: carta pessoal, notícia jornalística, resenha de livro veiculada em jornal, trechos de textos acadêmicos, tese de doutorado, artigo científico, textos jurídicos, artigo jornalístico, nota de rodapé. A intenção do autor com esse acervo de textos e os indícios apontados é deixar como proposta programática para que outros possam ampliá-la.

Nos exemplos, Marcuschi (2001) aponta a carta pessoal, entre os vários gêneros, a que apresenta uma maior diversidade de indícios de interatividade, dentre os vários, na forma de vocativo, marcadores discursivos, modalizadores, perguntas diretas, etc.

Marcuschi (2001) para demonstrar os traços de interatividade na escrita, rastreia mecanismos textuais mobilizados pelo escrevente no processo de textualização, que sinalizam um jogo concreto de atuação interativa. Assim, a partir de uma amostra de diferentes textos, aponta uma série de tipos de indícios de interatividade, que será, aqui, resumidamente apresentada.

1) *Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado.* São usados com a finalidade de provocar algum efeito no interlocutor. Referem-se às perguntas diretas retóricas. Para Marcuschi (2001), elas têm caráter afirmativo e exercem funções discursivas ligadas à organização tópica.

Esse tipo de indício pode ser visto em nosso *corpus*:

AT3/11 Com relação a isto, Bagno (2001) nos faz refletir: seria essa criança uma pessoa *sem-língua*? Por que é tão difícil para os estudantes aprenderem sua “língua materna”, que mistério estaria por trás da nossa língua que nos faria sentir medo de aprendê-la?

O graduando nesse trecho emprega a questão formulada pelo autor Bagno, como um recurso que destaca o conteúdo da argumentação. É uma estratégia que destaca um problema não resolvido pela teoria discutida naquele momento. O escrevente a utiliza como um recurso de face, reivindicando o atributo “crítico”.

2) *Indícios de premonição face a leitores definidos.* São marcas relacionadas à construção de argumentos por meio dos quais o escrevente dialoga com leitor, a fim de conquistar sua adesão. Marcuschi apresenta exemplos de trechos de dissertações e teses nos quais se propõe a intenção do trabalho: “A tese a ser defendida aqui é...”; a defesa ou explicação da proposição: “Os argumentos desta tese são os seguintes...” (MARCUSCHI, 2001, p. 7).

Nos exemplos, o escrevente se refere ao seu interlocutor visando construir o argumento. No objeto de análise da pesquisa, tivemos ocorrências da seguinte forma:

DT3/11 **Destarte**, o pronome *a gente* é uma variante usada como sujeito com frequência pelos jovens, **no entanto**, essa variante é considerada não-padrão e inovadora, ou seja, não aceita na escrita segundo a GN. E por ser inovadora essa variante sofre estigmatização “preconceito lingüístico”. **Portanto**, temos a consciência que não se pode afirmar que uma variante é melhor ou mais importante do que outra. **Portanto**, devido essa estigmatização muitos pesquisadores se propuseram a estudar os processos de mudança ocorridos na escrita baseando-se em fatores históricos que marcam diferentes contatos linguísticos, geográfico, políticos e sociais dentre outros fatores.

No excerto, observemos que o escrevente emprega os conectivos linguísticos **Destarte**, **no entanto**, **Portanto**, para construir os argumentos, estruturando-os numa sequência de argumento e contra-argumento, de forma a persuadir o leitor. É estratégia que procura evitar possíveis objeções por parte do leitor, de preservação de face.

3) *Indícios de suposição de partilhamento ou convite ao partilhamento de saberes.* Costumam ser empregados com objetivo de construir proximidade com o leitor. O tipo de indício é relacionado à quantidade de conhecimento que o escrevente acredita que o leitor compartilhe. Realizam-se por meio de verbos epistêmicos do tipo: saber, compreender, julgar; advérbios característicos de uma modalização epistêmica; ações metalinguísticas: explicação do sentido/significação de uma palavra ou conceito.

Marcuschi (2001, p. 9) ilustra com “**Todos sabemos** que[...]. Um exemplo nos dados:

AT3/11 Partindo de uma perspectiva gramatical, a concordância nominal é vista como o “acomodar” das palavras em uma frase ou oração. Esta, **assim chamada por estabelecer uma relação morfológica entre elementos tradicionalmente chamados de nome, ou seja, todos os termos, artigo, numeral, adjetivo e pronomes devem concordar em gênero e número com o substantivo a que se referem na oração...**

Neste trecho, de convite ao partilhamento, temos a explicação do conceito de concordância nominal como acomodar das palavras e a paráfrase. Os recursos foram empregados com finalidade de tornar compreensível o texto ao seu leitor.

4) *Indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga.* São usados pelo escrevente, a fim de dialogar diretamente com seu interlocutor, seja para endossar seja para criticar um ponto de vista de alguém.

Nesse caso, o interlocutor pode ser específico. Exemplo: “E agora, **prefeito?** O que o senhor tem achado dessa atmosfera de ‘E agora, José?’ [...] (MARCUSCHI, 2001, p. 11).

5) *Indícios de oferta de orientação e seletividade.* É um indício que, segundo Marcuschi (2001), não é fácil de definir, mas é simples de identificar. Caracteriza-se pelo uso de dêiticos textuais e fórmulas linguísticas que explicitamente monitoram a atenção do leitor. Em relação a esse último caso, Marcuschi sugere as recorrentes estratégias discursivas presentes em nota de pé de página: ver o livro de Pareto; confira com os dados).

Esse tipo de indício é bastante frequente no grupo de textos de 2010 e 2011, resumo e artigo acadêmico, respectivamente. Ocorrem das seguintes formas:

DT2/10 **Neste** capítulo III

AT4/12 Com efeito, **estes** tem sentido mais amplo, **aqueles**, mais restrito...

Esses recursos linguísticos, nos trechos, negritados, são frequentes em artigos acadêmicos. Dentro da visão aqui discutida, podem ser utilizados pelos escreventes como pistas linguísticas orientando para a organização textual. Segundo Marcuschi(2001), é uma estratégia de orientação cognitiva ao leitor.

Os sinais de interatividade implicam uma incursão pelo processo de textualização, uma vez que, na formulação textual, o escrevente seleciona os

recursos linguísticos e as atividades de formulação textual, mediante os quais procura monitorar o leitor, de modo que este tenha pistas para construir sentido ao que está em jogo na interação.

A relevância dessa proposta para a pesquisa deve-se ao fato de que os tipos de indícios de interatividade identificados por Marcuschi foram discutidos por viés que evidencia suas funções interativas e discursivas desempenhadas no texto. Desse modo, revela-se um percurso teórico metodológico consistente com a proposição de se perceber na escrita a relação entre escrevente e o leitor delineado no momento do DA.

Ainda, uma mesma marca de interatividade pode exercer funções discursivas diferentes, o que vai determinar tais funções, portanto, é o tipo de orientação que o escrevente imprime na relação que deseja estabelecer com seu leitor:

[...] tudo leva a crer que a interatividade é um aspecto que diz respeito não tanto às modalidades de uso da língua, mas à relação do escrevente/falante com a língua. As marcas de interatividade atuam como operadores de orientação cognitiva sugerindo perspectivas de interpretação preferencial por parte do escrevente/falante. Mais do que simples marcas estilísticas são atos de fala (formas de ação), que fazem propostas, negociações, contratos e definem posicionamentos para uma relação intersubjetiva ou comunicativa mais eficaz (MARCUSCHI, 2001, p. 13-14).

Em resumo, os indícios de interatividade na textualização da escrita caracterizam que o escrevente tem em mente um leitor presumido e que age num processo multiorientado, isto é, envolve-se tanto com seu interlocutor, com seu tema, consigo mesmo e/ou com práticas sociais específicas.

Nessa mesma linha, Hylland (2005) apresenta um quadro de recursos linguísticos usados por escritores acadêmicos experientes em artigos científicos. O quadro recobre, tanto, recursos linguísticos empregados para expressar a posição de quem escreve, quanto aqueles voltados para estabelecer diversas relações com seus leitores.

Segundo esse autor, a interação na redação acadêmica, envolve, essencialmente, adoção de um ponto de vista em relação às questões discutidas no texto e às outras pessoas que mantêm pontos de vista sobre essas questões. Desse modo, o escritor ao reivindicar o direito de ser ouvido e de ter seu trabalho levado a sério, deve mostrar competência em uma área especializada, é o que

denomina de postura. E, ao mesmo tempo, engajamento, um diálogo escritor-leitor que situa a pesquisa e o próprio escritor, estabelecendo relações entre as pessoas e entre pessoas e ideias.

Para apresentar o engajamento do leitor no texto, o autor rastreou os seguintes recursos:

1) Pronomes do leitor, estabelecem relação direta do escrevente com o leitor. Ex. você, nós inclusivo.

2) Comentários pessoais recursos que permitem que os escritores abordem os leitores diretamente, interrompendo brevemente o argumento para oferecer um comentário sobre o que foi dito. Exemplo: Que tipo de rigidez é atribuída a um designador parece ser determinado pela convenção (esse, aliás, é exatamente o alvo das críticas de Wittgenstein às críticas de Kripke essencialismo).

3) Apelo ao conhecimento compartilhado, são recursos empregados pelos escritores que constroem seus argumentos pressupondo crenças, conhecimentos em comum. Exemplos (7) Claro, **sabemos** que as comunidades indígenas de hoje foram reorganizados pela igreja católica nos tempos coloniais e depois...(Soc)

4) Diretivas, usos linguísticos que instruem o leitor a realizar uma ação ou a ver as coisas, de certa forma, determinadas pelo escritor. Eles são sinalizados principalmente pela presença de um imperativo (como considerar, observar e imaginar); por um modal de obrigação dirigido ao leitor (como deve, deve e deveria); e por um adjetivo predicativo expressando o julgamento do escritor de necessidade/ importância (é importante entender ...).

5) Perguntas, são a estratégia de envolvimento dialógico por excelência, convidando ao envolvimento e trazendo o interlocutor para uma arena onde possa ser levados ao ponto de vista do escritor. Exemplo: (12) É, de fato, necessário escolher entre a criação e a natureza? Minha afirmação é que não é. O que esses dois têm em comum, pode-se perguntar? A resposta é que eles compartilham a mesma política.

O quadro seguinte ilustra como organizamos as marcas de interatividade com base em (MARCUSCHI, 2001) e Hylland (2005):

Quadro 1: as marcas de interatividade com base em (MARCUSCHI, 2001) e Hylland (2005).

1) Indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado Perguntas
2) Indícios de premonição face a leitores definidos
3) Indícios de suposição de partilhamento ou convite ao partilhamento de saberes Conhecimento partilhado
4) Indícios de fala de um interlocutor com o qual se dialoga Pronomes do leitor
5) Indícios de oferta de orientação e seletividade Diretivas

Fonte: elaboração própria a partir de (MARCUSCHI, 2001) e Hylland (2005).

2.3 Preservação de face e marcas de interatividade

No contexto desta discussão, muitas marcas linguísticas, selecionadas para efetivar os atos de interatividade, podem ser vistas como formas por meio das quais são atualizadas estratégias preservação de face, ou seja, procedimentos discursivos e interativos que, estrategicamente, são mobilizados para manter o equilíbrio interacional. No caso do texto escrito, manter a atenção do leitor.

Se a face “ é algo que não está alojado dentro ou sobre o seu corpo, mas sim algo localizado difusamente no fluxo dos eventos” (GOFFMAN, 2011, p. 15), a face não é imanente ao indivíduo, é localizada na interação. Ou seja, pode ter seu carácter alterado no curso da interação, não é estática. É localizada no curso dos eventos, dependente das definições de situação, sempre sujeitas à revisão por parte dos participantes.

Desse modo, como construto dinâmico, em interação, uma pessoa poderá *estar em face* e, nesse mesmo evento, mas, em outro momento, apresentar-se *fora de face* ou *na face errada*, assim como poderá *perder* ou *ganhar* face (GOFFMAN, 2011, p.16, grifos do autor).

Goffman (2011), afirma que uma pessoa *tem*, *está com* ou *mantém* a face quando a linha, as ações verbais e não verbais, que efetivamente assume, apresenta uma imagem dela consistente e tem-na confirmada pelas interpretações manifestas pelos outros na interação.

Por outro lado, apresenta-se na face errada ou *estar fora* de face, o que fornece uma informação nova que contradiz a linha até então sustentada. Este sujeito pode, então, ser levado a perder a face. Assim, *manter a face* ou estar em/possuir uma face manter uma imagem de si mesmo consistente com a linha

seguida, apoiada nas avaliações e evidências transmitidas pelos outros participantes (GOFFMAN, 2011, p.16, grifos do autor). A consequência de se estar em face é, geralmente, o sentimento de confiança e segurança apresentado pelo indivíduo que acredita na linha que sustenta perante os outros.

E a pessoa que está na face errada ou fora de face, a tendência é que se sinta envergonhada e inferior (*shamefaced*) pela perda da face e pelo que pode acontecer à sua reputação enquanto participante, o que pode levar a uma desordem na organização expressiva da situação.

Perder a face ocorre quando a pessoa está na face errada, está fora de face ou envergonhada (*shamefaced*); *salvar a face*, por sua vez, é “o processo pelo qual a pessoa sustenta, para os outros, a impressão de não ter perdido a face” (p. 17), e o efeito desse salvamento é a manutenção da interação.

Para garantir o respeito à sua própria face e à de seus parceiros, os participantes se envolvem em um trabalho que Goffman denomina de figuração (*face work*). São procedimentos utilizados para elaborar, manter ou restaurar, mutuamente, a face dos participantes. Segundo Silva (2016), há três situações:

- O termo *trabalho de face* (*face work*) designa o gerenciamento da imagem durante a interação;
- Trata-se de ações efetuadas por um indivíduo para conseguir que o que faça seja coerente com sua imagem;
- O trabalho de face serve para neutralizar incidentes, isto é, fatos que coloquem a face em risco.

Para essas práticas, temos duas orientações de salvamento de face: (1) uma orientação defensiva, no sentido de salvar a própria face; e (2) uma orientação protetora, no sentido de salvar a face dos outros. Todavia, na interação, o contato com o outro pode representar o rompimento de um equilíbrio, ameaçando a face. Desse modo, toda interação ocorre baseada no acordo tácito, não ameaço a sua face, enquanto não for ameaçado (SILVA, 2016).

Durante o salvamento da face, a pessoa precisa tomar cuidado, uma vez que ao preservar a própria face, existe o risco de ameaçar a do outro; ao preservar a face do outro, corre-se o risco de ameaçar a própria face. A manutenção da face, tanto a do locutor como a do interlocutor, funciona como se fossem regras de trânsito da interação.

Há três tipos de procedimentos para preservar a face:

1) Evitar situações de ameaça: contatos “perigosos” ou temas e situações constrangedores.

2) Processo corretivo: refere-se à tentativa de corrigir os efeitos ameaçadores da face. São comportamentos ritualísticos, como pedido de desculpas para compensar os danos causados à face.

3) Pontualização: refere-se ao emprego agressivo do trabalho de face, isto é, ameaças voluntárias, muito comuns em debates políticos (SILVA, 2016).

Esses procedimentos de salvamento de face são rotinas previstas e empregadas, ritualisticamente, nas relações interativas dos eventos comunicativos conforme as culturas, que mesmo não sendo conhecidos da pessoa, tornam-se práticas habituais e padronizadas (GOFFMAN, 2011, p. 20).

Tendo em vista que pretendemos estudar a face na escrita, as marcas de interatividade, qualquer traço ou marca linguística que presume a intenção do escrevente, são geradas na própria condução da interação, podem ter diversas funções, como a preservação das faces (*cf.* BARROS, 2012).

A fim de ilustrar a abordagem da face nos casos das marcas de interatividade, vejamos o exemplo a seguir:

CT3/11 **Sabe-se** que na Língua Portuguesa existe inúmeras variações, no entanto, a língua escrita, em geral, possui menos variações, sendo que, pode variar. **Com base nisso, o objetivo deste** é...

Nós temos o verbo **Sabe-se**, uma marca de interatividade que convida o leitor a compartilhar a discussão promovida pelo graduando. É um recurso que provoca o efeito de aproximação com seu professor. Desse modo, ao empregar **Com base nisso**, entendemos como se o escrevente estivesse definindo uma situação comunicativa comum com seu professor.

O escrevente antecipa que vai escrever do mesmo lugar teórico do professor, por isso o **sabe-se**. Assim, **Com base nisso, o objetivo deste...**, analisamos como um ato de orientação defensiva de sua face. No trecho, o graduando usa as marcas de interatividade com o objetivo de preservar sua face de possíveis críticas.

O relevante de complementar Marcuschi (2001) com Hylland (2005) para o estudo de face na escrita, deve-se ao fato de que, este, ao falar de

engajamento, amplia o quadro de recursos linguísticos que reconhecem a presença dos leitores invocados ao longo da argumentação pelos escritores.

2.4 Pressupostos da sociolinguística interacional

A abordagem sociointeracional do discurso é interdisciplinar, adota contribuições da Linguística, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, da Psicologia Social, desenvolvendo estudos sobre as relações entre a linguagem, sociedade e cultura. Os principais influenciadores dessa abordagem são Erving Goffman e de John Gumperz.

Os trabalhos de Goffman ([1964] 2002; [1967] 1980; 1974; [1979] 2002; [1959] 1992), no âmbito da microsociologia dos encontros sociais focalizam a situação de comunicação do ponto de vista social, verificando o que ocorre entre os interlocutores nas interações. E, Gumperz (2002) discute relações entre cultura, sociedade e indivíduo, com a finalidade de entender a diversidade linguística e cultural na comunicação do dia a dia e documentar o seu impacto na vida das pessoas.

Sob a influência desses autores, a Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem teórica de análise do discurso, com foco no estudo do uso da língua na interação social. Na análise, os participantes são vistos a partir de seus papéis sociais na elaboração dos sentidos e na definição “do que está acontecendo aqui e agora”. A metodologia é baseada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa.

Por meio da SI é possível focar mais no fenômeno linguístico ou no fenômeno interacional, visto que auxilia a entender o fenômeno linguístico na forma como acontece nas interações sociais entre interlocutores de papéis sociais diferentes, ao mesmo tempo, interpretar o que os falantes estão fazendo quando falam uns com os outros (RIBEIRO E PEREIRA, 2002).

O uso dos pressupostos da Sociolinguística Interacional se torna relevante para esta pesquisa, que analisa a língua em uso em um contexto específico, no caso o discurso acadêmico, por isso, nas seções seguintes nos debruçamos sobre alguns pressupostos importantes para o referencial teórico metodológico da pesquisa.

Para avançar nesse propósito, neste momento do trabalho, apresentamos o conceito de situação comunicativa dos textos desse trabalho. Para a noção de situação comunicativa, seguimos os princípios teóricos e metodológicos já referidos para fundamentar a noção de face, acrescentando as orientações de Kerbrat-Orecchioni (2006), Ribeiro e Pereira (2002) e Gómez (2005).

2.4.1 Noção de situação comunicativa

A noção de situação comunicativa ou contexto, tem se desenvolvido no campo da Linguística Textual (LT), da Análise da Conversação (AC), da Análise do Discurso (anglo-saxônica), da Sociolinguística Interacional (SI) e da Pragmática, junto com as noções de pistas de contextualização, *footing*, enquadres para analisar os processos interativos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), Goffman (2002), Erikson e Shultz (2002), dentre outros), relevantes também para nossa pesquisa.

Kerbrat-Orecchioni (2006), considera a situação comunicativa caracteristicamente constituída de dinamicidade, na medida em que, no próprio curso da interação, no interior de um evento comunicativo situado socialmente, se define e redefine continuamente em razão de uma série de fatores de natureza diversa, desse modo, “[...]as configurações interlocutivas não cessam de se modificar ao longo do desenrolar da interação” (p. 27).

Nesse quadro conceitual, a situação comunicativa não se restringe aos componentes que compreendem o contexto físico da produção e recepção do discurso, mas envolve a história interacional dos participantes, ao caráter sócio-histórico das práticas comunicativas atualizadoras de participantes.

A situação comunicativa configura-se um espaço em que imbricam várias informações portadoras das propriedades sociais e subjetivas dos participantes, o propósito comunicativo que os orienta na interação, a finalidade social do próprio evento em curso (conversa entre amigos, conferência, artigos acadêmicos, o próprio texto em produção e seus interlocutores. Tais informações se conjugam e se implicam determinando tanto o modo de produção como o de recepção do texto gerado.

Nessa linha, Kerbrat-Orechioni (2006), afirma que a situação comunicativa não se constitui apenas de um feixe de dados marcadamente

objetivos, mas, igualmente, de um conjunto de representações interiorizadas pelos participantes e suscetíveis de serem mobilizadas ao longo do processo interativo. Erickson e Shultz (2002, p. 217):

Um contexto pode ser conceptualizado não simplesmente como *decorrência* do ambiente físico (cozinha, sala de estar, calçada em frente da farmácia), ou de combinação de pessoas (dois irmãos, marido e mulher, bombeiros). Muito mais que do isso, um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por **onde** e **quando** elas fazem o que fazem. (...) Os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros. Em última instância, um contexto social consiste, a princípio, na definição mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas nessas definições (Grifos dos autores).

No quadro dessas correntes teóricas, as atividades discursivas são, socialmente, uma forma de interação em virtude das relações interpessoais construídas pelos indivíduos nos espaços sociais em que eles interagem sócio-histórico-culturalmente. E para a atualização de toda e qualquer atividade discursiva pressupõe-se que: (i) haja uma alocação que requer a existência de interlocutor (o destinatário), (ii) efetiva-se num quadro espaciotemporal, (iii) visa a algum propósito comunicativo (KEBRART-ORECCHIONI, 2006).

Ribeiro e Pereira (2002), sistematizam essa discussão apresentando um modelo⁵ que orienta a representar a situação social/interacional e a descrever as informações sociais e discursivas de nível macro e micro. O foco da discussão é sobre como os participantes da interação trabalham em termos cognitivos, sociais e interacionais para co-construir o discurso em andamento, isto é, como constroem e direcionam o enquadre.

Sugeriram oito componentes constitutivos da situação comunicativa, propondo para cada um deles desdobramentos, a saber: (1) o *setting*, cena ou cenário; (2) os participantes; (3) o propósito de uma dada comunicação; (4) o ato de comunicação; (5) o tom da comunicação; (6) os instrumentos, os meios de comunicação que caracterizam aspectos da fala (ou da escrita) e quanto ao tipo de comunicação; (7) as normas socioculturais; (8) o gênero do discurso.

⁵ As autoras assumem que o modelo pode ser usado tanto para corpora orais como escritos, baseia-se em Biber(1988).

Esses aspectos devem ser considerados conforme a relevância para a pesquisa. Metodologicamente, para os interesses deste estudo, centramos nos seguintes: os participantes, considerando seus papéis comunicativos e a posição social em jogo no evento comunicativo.

2.4.2 Função comunicativa do discurso acadêmico

Nesta seção, o objetivo é delinear a situação comunicativa dos discursos acadêmicos, em conformidade às características disciplinares específicas para o discurso científico. Adotamos Gomez (2005), que discute as características comuns ao que denominamos de discurso científico, nas quais nos concentramos a seguir.

Gomez (2005), aponta que uma primeira função comunicativa no campo dos discursos científicos, é a de informar. Essa função, de natureza semântica, se manifesta nos diferentes níveis de análise linguística e textual, e, é realizada, fundamentalmente, através do processo textual da exposição.

Uma segunda função, responde à intenção de comandar, co-função do informativo. É pragmática e baseia-se na realização, pelo escritor, de ações verbais destinadas a orientar a interpretação e as ações dos interlocutores. É um procedimento essencialmente argumentativo, que assume a realização dos atos comunicativos da argumentação (demonstrar, fundamentar, persuadir, convencer, justificar).

Da mesma forma que ocorre com os cientistas, a informação básica é complementada por argumentos, comentários e recomendações, que expressam e sustentam a posição do autor em relação ao conhecimento para que seja aceito, utilizado e validado por seu interlocutor.

A argumentação, explícita e ou implícita, manifesta-se nas propostas e justificativas que os cientistas fazem de cada uma das etapas de suas investigações. Por exemplo, a necessidade de investigar o assunto, a defesa da escolha da metodologia mais adequada, a relevância dos resultados obtidos para a ciência, etc.

Os textos científicos, considerados a principal via de informação nas investigações, são usados para estabelecer e manter relacionamentos interpessoais entre os membros da comunidade científica. Assim, a prática

discursiva dos textos científicos, além de indicativo de pertencer ao grupo de homens da ciência, coloca em risco as relações sociais e informativo-científicas, reafirma o comportamento funcional dos interlocutores como grupo de conhecimento e relato das ações de seus membros. Ou seja, os textos são o resultado e o condicionamento da atividade linguística e das relações sociais da comunidade de ciências.

Finalmente, os discursos científicos, além das funções de controlar informações em interações acadêmicas, constituem um meio de transmitir novos conhecimentos no contexto da comunidade científica da Educação Superior, onde fortaleceu seu papel como modelo de novas pesquisas e sua inclusão nas bibliografias de referência. Além disso, é considerado um instrumento de avaliação e de controle de conhecimento em espaços universitários.

Segundo Gómez (2005), a tarefa de construir o texto pode ser entendida como a criação de um "lugar" discursivo, que requer a provisão de espaços que permitam e facilitem os movimentos dos leitores. Nesse caso, realizar ações linguísticas e comunicativas, decidindo sobre quais ações serão mais apropriadas para cumprir os propósitos e metas de comunicação. Por exemplo, são ações linguísticas: descrever, argumentar, exemplificar, etc.

Tomamos o discurso acadêmico com todas essas características. No entanto, na graduação a comunicação ocorre entre professor e acadêmicos, e entre os acadêmicos, motivados pela situação de ensino aprendido dos conhecimentos das áreas, conforme discutimos no primeiro capítulo.

Nesse contexto, a produção textual pelo graduando, implica desenvolver um discurso que espera ser compreendido pelo professor, de forma que elabora sua escrita, utilizando os recursos expressivos que julga serem pertinentes para que se estabeleça o diálogo entre ele e o professor.

Durante a produção textual, o graduando deve procurar a sinalização adequada para orientar as ações e interpretações interativas, isto é, por meio das marcas de interatividade orientar o seu leitor, o professor, na interpretação dos seus textos, conforme discutido na seção 2.2.

2.4.3 Quadro participativo: alinhamentos

A fim de precisar os fatores da situação comunicativa do DA, nesta seção voltamo-nos para a atuação dos interlocutores nas atividades acadêmicas, do considerando o quadro participativo segundo Goffman (2002).

O quadro participativo se refere às configurações de participação na interação que designam os direitos e obrigações que contraem os participantes, segundo as modalidades pelas quais se engajam nas atividades conjuntas que os reúnem. Assim, com o objetivo de definir o que chamamos de configurações de participação, vamos retomar Goffman (2002).

A noção de quadro participativo foi desenvolvida por Goffman (2002), ao questionar o esquema clássico de comunicação da Teoria da Informação. Este modelo se apoia na oposição binária e estática entre falante e ouvinte. Nessa crítica, o autor destaca que a noção de falante e ouvinte centra-se em uma primazia da fala como som, implicando que o interlocutor sem a palavra estaria inerte, desconsiderando os sentidos produzidos pela expressão facial, gestual, postura corporal, etc.

Goffman (2002) propõe a estrutura de participação para analisar os papéis que os indivíduos desempenham durante a conversa na interação. O autor critica as denominações de falantes ou ouvintes, afirmando que são simples e não explicam a diversidade de relações e posições que ocupam os participantes durante os encontros.

Segundo ele, as pessoas sustentam um *status* de participação momentâneo em relação às outras pessoas que estão presentes na interação. Esse *status* se refere ao direito que o participante tem de contribuir com a conversa. Assim, a estrutura de participação está relacionada ao modo como cada participante se posiciona em relação ao seu enunciado e ao dos outros em uma interação face a face, dentro de um determinado contexto comunicativo.

Goffman (2002) introduziu a noção de *footing* para discutir como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais, ou “alinhamentos” que constituem tais eventos (cf. TANNEN E WALLAT, 2002).

A noção de *footing*, para o autor, representa o alinhamento, ou a postura, ou a projeção do *eu* assumida pelo interlocutor na relação com o outro, consigo

próprio e com o discurso em construção. Para o autor, em uma interação, os participantes podem alinhar-se uns com os outros, influenciando o processo de produção e interpretação dos discursos (GOFFMAN, 2002).

A proposta de *footings* é usada para explicar como os participantes gerenciam a produção ou a recepção de um enunciado, podendo indicar aspectos pessoais (uma fala amável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor), bem como intrincados papéis discursivos (o falante como animador de um discurso alheio) (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p.108).

Entretanto, os *footings* não são estáticos, ressaltam o aspecto dinâmico dos enquadres⁶, e sobretudo, sua natureza discursiva (GOFFMAN, 2002). Podem ser sinalizados no modo como os interlocutores organizam a produção ou a interpretação dos enunciados.

Os falantes podem mudar de *footing* diversas vezes dentro de uma interação, a partir de suas intenções comunicativas, por isso, podem ser introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Diferentes papéis relacionados a diferentes tons assumidos pelo interlocutor, como um tom afável ou agressivo, de distância ou de proximidade.

A mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento, do papel que assumido interlocutores, expressa na forma como conduzem a produção ou a recepção de uma elocução.

Para o autor, a variação no *footing* não se relaciona apenas ao fato de um indivíduo estar envolvido na alternância definitiva e abrupta de posturas; isso envolveria uma visão simplificada da dinâmica de alinhamento em um encontro social. Muitas vezes, percebe-se uma alternância de *footing*, realizada por diferentes motivos, que não indica o encerramento da postura desenvolvida anteriormente, mas sim a sua suspensão temporária, com o entendimento de que esse alinhamento suspenso será quase imediatamente restabelecido.

Analisar os diferentes alinhamentos desenvolvidos em uma interação significa, para Goffman (2002) considerar o desempenho dos diferentes papéis sociais e linguísticos em uma situação de interação.

A partir do estudo (i) de como esses papéis emergem, (ii) de como se constroem no discurso e (iii) de como afetam de forma sutil, porém definitiva, a

⁶ Enquadre será discutido na próxima seção, 2.4.4.

interação em curso, podemos elucidar a estrutura de participação subjacente a uma interação.

Considerando o referencial teórico metodológico que estamos construindo, na pesquisa, a análise dos diferentes alinhamentos nos fornece uma diferenciação de várias estruturas de participação do graduando, uma vez que indicam a quais atores os participantes (re)orientam sua atenção e em qual posição de participação eles colocam seus parceiros em dado momento do encontro.

A análise dos diferentes alinhamentos vai ser usada para auxiliar no entendimento das constantes mudanças dos interlocutores na construção do graduando nas interações, considerando que a elaboração da face ou face se revela na interação verbal e não é dada *a priori*.

2.4.4 Quadro participativo: enquadre

O conceito de enquadre tem sua origem nos estudos de Bateson ([1972] 2002) e posteriormente ampliado por Goffman ([1974] 2012) e Tannen e Wallerstein ([1987] 2002).

Bateson, no campo da psicologia, procurou explicar como as interações ocorrem com base em quadros de sentido que moldam os comportamentos (interpretações e ações) daqueles atores envolvidos. O autor discute esse conceito utilizando dois tipos de analogia: uma mais concreta relacionada à moldura de um quadro e outra mais abstrata relacionada à teoria de conjuntos da matemática.

Enquadre é proposto como um conceito psicológico que oferece instruções para que o interlocutor perceba que mensagens estão incluídas e/ou excluídas em determinada situação. Para o autor, todo “enquadre é metacomunicativo e toda metacomunicação define um enquadre (BATESON, 2002, 99).

O enquadre permite indicar o tipo e a natureza da interação entre os interlocutores em determinada situação. Ao mesmo tempo, a mensagem ao fazer referência à natureza da relação entre os sujeitos delimita um enquadre que permite compreender a situação ali delineada, assim como as regras implícitas que orientam as ações dos sujeitos.

Goffman (1974), amplia essa noção de enquadre, para referir-se à percepção de qual atividade está sendo encenada em um dado momento da interação, de qual sentido os falantes dão ao que dizem (TANNEN, WALLAT, 2002).

Posteriormente, Tannen & Wallat ([1987] 2002) realizam um estudo sobre os aspectos interacionais e cognitivos subjacentes à construção do discurso em encontros face a face, a partir da Psicologia, da Semântica Linguística, da Antropologia Cultural e da Sociologia Interacional.

Ao retomarem o conceito de enquadre, as autoras propõem a noção de enquadre interativo que se refere a uma visão antropológica e sociológica do conceito. “Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve sempre saber dentro de qual enquadre ela foi composta: relação profissional? É uma relação pessoal? É uma piada? (TANNEN, WALLAT, 2002, p. 188).

A resposta a esta pergunta fornece uma definição inicial da situação, e a interpretação do sentido na interação relaciona-se não só à mensagem, mas também à metamensagem. A noção interativa de enquadre diz respeito a qual atividade de fala está sendo encenada e qual sentido os falantes dão ao que dizem.

Os enquadres interativos indicam a forma pela qual as pessoas sinalizam e interpretam as atividades nas quais elas estão participando. Algo produzido dentro de um determinado enquadre, mas interpretado dentro de um outro enquadre, pode gerar problemas na comunicação entre os participantes de uma interação.

Nesse contexto, os sujeitos devem estar atentos aos sinais que delimitam ou contextualizam os enquadres, a fim de “fornecer uma resposta adequada à situação presente e melhor corroborar na construção da comunicação em curso” (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p. 86). O enquadre possibilita identificar as regras e as instruções que orientam determinada situação e o envolvimento dos atores nela.

Segundo essas autoras, o termo enquadre é definido como um conjunto de instruções dadas pelo falante ao ouvinte sobre como ele deverá compreender determinada mensagem. Entender a natureza da atividade depende do enquadre em que se está operando: brincadeira, piada, crítica.

A noção de enquadre têm interesse para o estudo do DA na medida em que pode servir de indicador da maneira como os graduandos se orientam na forma como enquadram as atividades de escrita no *corpus* de estudo dessa pesquisa.

CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E DE ANÁLISE DOS DADOS

3.1 A classificação da pesquisa

O capítulo discute a caracterização da pesquisa conforme a concentração, a abordagem e aos procedimentos de coleta do *corpus*, o método de investigação e a filiação teórica. Buscamos apoio na definição e classificação proposta no manual de metodologia científica sobre a atividade de pesquisa de um modo geral (SEVERINO, 2016), e também em trabalhos que discutem sobre metodologia de pesquisa na área das ciências humanas e sociais (CHIZZOTTI, 2003; MORAES, 2003).

As seções dispostas na sequência do capítulo apresentam um detalhamento acerca do contexto de realização da pesquisa, começando pela apresentação do *corpus* e dos critérios adotados para coleta, depois seguindo com a caracterização dos textos acadêmicos, bem como a descrição do seu contexto de produção. Por fim, um detalhamento dos procedimentos de análise dos dados e a retomada das questões e objetivos da pesquisa.

As bases epistemológicas da pesquisa dizem respeito à forma como se concebe a relação entre sujeito e o objeto no processo de conhecimento. Dentro das ciências humanas, hoje, predomina um pluralismo paradigmático. Isso permite compreender e explicar, cientificamente, o homem e seu objeto de várias formas e de vários aportes teórico-metodológicos (cf. SEVERINO, 2016).

Por isso, a pesquisa se insere no paradigma epistemológico dialético que considera a reciprocidade sujeito/objeto como numa interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico.

A abordagem qualitativa, preocupada com a compreensão crítica do fenômeno analisado, busca atribuir um significado relevante para a área de investigação. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador busca a compreensão, a interpretação da realidade relatada em seu texto a partir de um dado ponto de vista, segundo a teoria que adota (MORAES, 2003).

Não se trata de defender uma postura objetiva, imparcial do pesquisador, mas priorizar uma observação do pesquisador situada socialmente, na relação com seu objeto. Funda-se na ideia de que uma pesquisa não se exime da relação

do pesquisador com o conjunto de crenças e de sentimentos sobre o mundo e sobre o modo como se deveria compreendê-lo.

O enfoque quantitativo é adotado como forma de apoio ao qualitativo, levando em conta que este não se fecha em um único modelo. A abordagem quantitativa foi necessária no momento em que necessitamos quantificar os dados, em termos de frequência/recorrência do fenômeno analisado nos textos acadêmicos escritos pelos graduandos de Letras (CHIZZOTTI, 2003).

Quanto à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento de nosso objeto, a pesquisa é documental. A finalidade é compreender a realidade por intermédio de fontes documentais. A proposta é a análise de material empírico ainda não submetido a tratamento analítico (SEVERINO, 2016).

A metodologia de tratamento e análise dos dados parte da materialidade linguística por conta do referencial teórico sociointeracional junto da sociolinguística interacional que propõe o estudo do uso da língua na interação verbal. Tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, podemos analisar as práticas de escrita como práticas de interação entre os escreventes e o professor.

No contexto da realização desta pesquisa, a documentação também é a técnica de identificação, de levantamento, de exploração de textos escritos acadêmicos dos graduandos de Letras, e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho, isto é, fonte de onde geramos os dados da pesquisa.

A técnica documental como método analítico propõe, após a seleção da amostra documental, a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados.

Por meio desse procedimento de análise documental, buscamos atingir as etapas da descrição e da interpretação dos dados, com o intuito de respondermos às questões de pesquisa levantadas e assim produzirmos conhecimento relevante ao campo do saber ao qual nos vinculamos.

Na descrição, tem-se “um esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados”. Na interpretação, tenta-se fazer “um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais

aprofundada, do além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo” (MORAES, 2003, p. 203-204).

No entrelaçar das duas etapas, nossa análise se deteve primeiramente na superfície textual, com vistas a identificar e descrever marcas linguísticas que sinalizam a interatividade na escrita, para, em seguida, interpretá-las, colocando em discussão as estratégias de construção de *footings* dos acadêmicos na escrita acadêmica.

No caso da eleição de categorias, foram definidos indícios de interatividade, perseguindo os *footings* e enquadres discutidos no capítulo de fundamentação.

Quanto à filiação teórica, nossa pesquisa segue postulados da Sociolinguística Interacional, um campo interdisciplinar, que adota concepções da linguística, da antropologia, da sociologia, da filosofia, da psicologia social, envolvendo relações entre linguagem, sociedade e cultura.

Os pressupostos teóricos nessa abordagem desenvolvem-se sob influência de Goffman e John Gumperz (2002). Os trabalhos de Goffman ([1964], 2002, [1967] 1980, [1979] 2002, [1959] 1992), no âmbito da microssociologia dos encontros sociais focalizam a situação de comunicação do ponto de vista social, verificando o que ocorre entre os interlocutores nas interações.

A análise da interação de Goffman investiga como a linguagem é situada em circunstâncias particulares da vida social e também como essa linguagem funciona na construção do significado e da estrutura dessas circunstâncias.

Utilizamos o quadro participativo para ajudar a especificar as posições que os graduandos ocupam em relação às marcas de interatividade e, o conceito de estrutura de participação como instrumento analítico para compreendermos os padrões interacionais estudados, com foco na distribuição, na construção e na negociação de papéis sociointeracionais desempenhados pelos acadêmicos.

3.2 Constituição e critérios de seleção do *corpus*

O *corpus* deste estudo constitui-se de textos acadêmicos escritos pelos graduandos de Letras de Paragominas, PA entre os anos de 2009 e 2012 de uma mesma turma de Letras.

O município de Paragominas fica em torno de 308 quilômetros da capital Belém onde se encontra a sede da Universidade do Estado do Pará – UEPA. No núcleo de Paragominas, havia⁷ cursos de bacharelado em Engenharia Florestal, em *Design*, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras-Português, distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Todos os cursos funcionam em forma modular, isto é, cada disciplina, conforme a carga horária, normalmente de 80 h/a, é ministrada em torno de 15 dias.

O curso de Letras-Português funcionava no turno vespertino. De acordo com a proposta pedagógica prepara para formação profissional de ensino e aprendizagem de português e literatura para o ensino fundamental, médio e superior.

De forma geral, é um curso cuja organização curricular privilegia disciplinas básicas da área de português, como fonética, morfossintaxe, semântica e as áreas pedagógicas: didática, filosofia, estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio de primeiro e segundo graus. O currículo é voltado ao ensino de português e literaturas, de modo que existem três disciplinas específicas, além dos estágios, para a reflexão de práticas de sala de aula, são elas: Atividades Práticas de Docência (APD) I, II e III.

Embora saibamos que cada disciplina, mesmo dentro de uma mesma área, pode apresentar características próprias⁸ selecionamos textos de diferentes disciplinas como representativas da área de Letras, Língua portuguesa de Paragominas.

A escolha pelos textos escritos desta turma de Letras se deu por duas razões principais. A primeira, considera o fato de que foi uma turma acompanhada pela pesquisadora durante os quatro anos do curso como professora. A segunda razão se apresenta porque os textos constituem-se de situações reais ocorridas em sala de aula, nenhum deles foi elaborado a partir de uma situação específica para uma pesquisa. Foram escritos pelos graduandos sempre na interação com a professora, como instrumentos de avaliação das disciplinas.

⁷ Atualmente, no núcleo só funcionam cursos de tecnologias, as licenciaturas foram encerradas.

⁸ Concordamos com Donahue “[...] a disciplina não é um objeto fixo com características estáveis; ela compreende, ao contrário, um conjunto dinâmico e flutuante de práticas do domínio do letramento, de práticas que constroem a disciplina e se acham construídas por ela (2015, p.312).

A ideia inicial era constituir um *corpus* com diferentes textos acadêmicos escritos como objeto de análise da pesquisa. Por isso, selecionamos textos de um grupo de 10 (dez) alunos, pensamos em escolher 01(um) texto de cada ano por aluno, de 2009 a 2012, total de 40 (quarenta).

Todavia, pela diversidade de gêneros, refinamos os critérios de seleção do *corpus* para os textos de alunos que iniciaram o curso em 2009; que fizeram todas as atividades selecionadas até 2012; que não se afastaram para cursar disciplinas em outros campi ou com outras turmas; que realizaram as atividades individualmente e, que digitaram e entregaram as atividades à professora. Dessa forma, reduzimos o *corpus* para 16 (dezesseis) amostras.

O *corpus*, (cujas descrição está na seção seguinte), explorado neste estudo totalizou uma amostra de 16 textos, resultados de quatro disciplinas do curso de Letras de Paragominas: 04(quatro) comentários produzidos na disciplina de Atividades Práticas de Docência I, em 2009; 04(quatro) Portifólios na Introdução à Linguística, em 2010; 04(quatro) Artigos na Morfossintaxe, em 2011, e; 04(quatro) comentários na Semântica, 2012.

3.3 Descrição do contexto de produção dos textos acadêmicos escritos

O *corpus* se constitui de (04) quatro grupos diferentes de textos, selecionados entre o período de 2009 a 2012. Cada grupo é composto por 04 (quatro) textos de alunos diferentes, totalizando 16(dezesseis). Para a seleção, separamos os textos dos mesmos alunos durante os 4(quatro) anos.

O primeiro grupo de textos do *corpus* foi produzido para a disciplina de Atividades Práticas de Docência I, em 2009. Os textos são comentários que tiveram a finalidade de promover a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa pelo graduando, a partir das leituras realizadas nas aulas durante disciplina.

Essa atividade foi desenvolvida ao longo da disciplina, os textos foram escritos no primeiro ano da turma de Letras de 2009, última disciplina de 2009, tem entre uma e duas páginas.

O segundo grupo constitui-se de resumos escritos no decorrer das aulas da disciplina de Introdução à Linguística, em 2010. Os textos são uma das partes de uma atividade escrita chamada portfólio, uma atividade de avaliação da disciplina de Linguística I.

O trabalho, produzido ao longo das aulas, deveria apresentar uma descrição e discussão dos principais temas desenvolvidos na disciplina Linguística I, e serviu de instrumento para o aluno acompanhar sua compreensão dos conteúdos. Foram produzidos em setembro de 2010, tem uma página.

Os textos de 2011 são artigos acadêmicos, uma avaliação para Morfossintaxe II, sobre assuntos discutidos durante a ministração da disciplina. Os temas foram sorteados pela professora durante uma aula na presença dos alunos. Após o sorteio, os alunos tiveram um tempo no qual poderiam trocar o tema com colega, em comum acordo ou procurar por outro, e comunicar a professora. Os trabalhos foram escritos em média entre 6 a 10 páginas, em novembro de (2011).

O quarto grupo constitui-se de uma atividade de comentários de conceitos teóricos realizados na disciplina de Semântica em 2012. O exercício se constituía de cinco partes e deveria ser produzido durante a disciplina com acompanhamento da professora.

Em relação aos de 2012, os textos resultaram de uma atividade cuja finalidade era pensar o ensino de semântica no Ensino Fundamental e Médio. O exercício era composto de vários tópicos a serem realizados em dupla, mas o tópico sobre sinonímia e antonímia selecionado para análise deveria ser individual.

A proposta do exercício pedia ao aluno que discutisse o conceito de sinonímia nas gramáticas normativas com base na semântica. Os textos têm em média 04 (quatro) páginas, foram produzidos em março.

3.4 Descrição dos procedimentos de análise dos dados

No decorrer de nossa análise focalizamos os dados sob a perspectiva sociointeracionista, de modo a abordar questões como o alinhamento dos participantes uns com os outros e com o tópico em discussão (Goffman, 1981), os enquadramentos realizados, Goffman, 1972[1967]), Tannen e Wallat (2002) e a necessidade de compartilhamento de pistas de contextualização (Gumperz, 2002), mecanismos sinalizadores da forma como os sentidos são co-construídos e negociados no curso das interações analisadas. Para a análise dos dados,

usamos o método comparativo de análise. A seguir, as etapas dos procedimentos de análise.

Os procedimentos de geração dos dados seguiram diferentes etapas. A proposta inicial era analisar os textos de dez alunos. Então, constituímos o *corpus* de 2009, selecionamos a seção que o graduando realizou individualmente, denominada comentário.

A primeira etapa da análise consistiu na definição da situação comunicativa a fim de estabelecer a interação entre o escrevente e o professor⁹.

A segunda, pretendeu identificar as marcas de interatividade na escrita e na terceira fizemos a descrição e a análise do *status* discursivo, tendo em vista analisar a preservação da face na escrita.

A apresentação dos dados ficou como segue. Preferimos as letras do alfabeto maiúsculas na sequência A, B, C e D para referirmos aos 04 (quatro) estudantes, a letra T maiúscula seguida dos números cardinais na sequência 1, 2, 3 e 4, para referir-se aos textos, a sequência 09, 10, 11 e 12 para identificar os anos de 2009 a 2012, respectivamente.

A organização final ficou do seguinte modo: por exemplo, para o texto do graduando A, do primeiro grupo de análise: AT1/09, A para o aluno, T1 para se referir ao primeiro texto deste aluno, 09 refere-se ao ano de 2009 (2009).

A partir dessas considerações, apresentamos os quadros 2 e 3, a seguir, os quais demonstram a composição e a distribuição do *corpus*.

Quadro 2: Sumarização do *corpus* – resumo e comentário

Grupo de textos	Textos	Assunto	Quantidade total de páginas
2009	Comentário	Ensino de língua portuguesa	5
2010	Resumo	Capítulo Objeto da linguística do Saussure	4
2012	Comentário	Sinonímia e antonímia	15

Fonte: elaboração própria (2020).

Quadro 3: Sumarização do *corpus* – artigo acadêmico

2011	Assunto	Quantidade de páginas
AT3	Concordância nominal	7
BT3	Objeto direto	7
CT3	Concordância verbal	6
DT3	Variação entre nós e a gente	7

Fonte: elaboração própria (2020).

⁹ Ressaltamos que embora saibamos que a interação não ocorre somente entre professor e aluno, recortamos somente esta relação para discussão nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4 QUADRO PARTICIPATIVO DO DISCURSO ACADÊMICO

4.1 Quadro participativo: definição da situação comunicativa

Este capítulo dedica-se à análise e à interpretação dos dados da pesquisa e está organizado em três partes. Na primeira, examinamos a situação comunicativa no DA, isto é, procuramos entender a definição de participação dos graduandos nas situações de comunicação. Na segunda, mostramos as marcas de interatividade no DA entre os graduandos e o professor. Na terceira, analisamos o *status* discursivo e faces.

Tendo em vista o referencial teórico metodológico proposto nesta pesquisa, o DA constitui-se um campo no qual expressões linguísticas e mecanismos de organização textual ocorrem promovendo atos de interatividade. Tais elementos caracterizam-se como formas concretas para efetivar as estratégias interativas como a preservação da face, projetada pelo escrevente no curso da interação.

A preservação de faces pelo graduando, implica perceber como ele emerge em seus textos, que face reivindica. Segundo Goffman (2014, 22):

Os participantes, em conjunto, contribuem para uma única definição geral da situação, que implica não tanto num acordo real sobre o que existe mas, antes, num acordo real quanto às pretensões de qual pessoa, referentes a quais questões, serão temporariamente acatadas.

Na produção do DA, os acadêmicos são impelidos a assumir papéis definidos nas situações comunicativas. Isso, dentro do viés da pesquisa, significa reivindicar uma face e procurar sustentá-la durante o processo interacional, enquanto, o professor, participante da interação, pode satisfazer a necessidade de face desse graduando. A forma como o processo interacional ocorre revela as estratégias de preservação de face.

Para Goffman (2002), qualquer um dos participantes do evento que gerencia ou monitora a alocação passa a deter o *status* de participação em relação aos demais envolvidos no evento. Sendo assim, neste momento concentramos nossa atenção nas ações linguísticas realizadas pelos escreventes nos textos na definição da situação comunicativa.

Os textos de 2009 são planejados pelo professor¹⁰ estabelecendo que o *status* de participação ao graduando seja o de aluno crítico. Esse quadro define a situação comunicativa estabelecendo o papel social de professor, legitimado pela instituição acadêmica, e ao escrevente, o papel de acadêmico. Passemos às análises.

Observando os dados, podemos dizer que em todos, os acadêmicos assumem a posição definida na situação comunicativa. Percebemos pela retomada da atividade a ser desenvolvida, como segue:

AT1/09 Na Disciplina Práticas de Docência I, obtive noções do futuro **papel de professor** que terei que assumir ao término da graduação em Letras.

BT1/09 Ao se pensar no **ensino de língua materna**, pensa-se também no que os alunos aprendem nas aulas de língua se elas já a aprenderam essa é uma questão que foi levantada por Geraldini (1997) aos alunos de letras.

CT1/09 O **ensino da língua portuguesa**, na grande maioria das escolas, está **restrito** ao conhecimento das regras contidas na gramática normativa (GN).

DT1/09 O **ensino da língua portuguesa** possui como foco o trabalho com as variedades lingüísticas partindo da língua materna do aluno que visa a alfabetização da população e a transmissão dos valores, da herança cultural e dos conhecimentos individuais (GAGNÉ 2003, p.212).

Como discutimos nos procedimentos metodológicos, os textos de 2009 foram organizados pelo professor com a finalidade de que graduando escrevesse sobre o ensino de língua portuguesa. Nesses textos, os escreventes retomam a proposta da atividade por meio das expressões linguísticas **papel de professor, ensino de língua materna e ensino da língua portuguesa nos textos de C e D**.

O uso dessas expressões evidencia a participação do graduando no quadro da interação verbal. Ele confirma que vai escrever segundo o proposto

¹⁰ Mantivemos a denominação “professor” no trabalho para assegurar a unidade no trabalho.

pelo professor, isto é, revela a intenção de contribuir para a harmonia interacional da situação comunicativa.

Nesse momento, dizemos que há definição conjunta da situação comunicativa. O acadêmico reivindica o atributo crítico e estabelece o papel de interlocutor ao professor. Esta discussão vai ser retomada no tópico seguinte.

Em relação ao grupo de 2010, os graduandos deveriam escrever um resumo do capítulo *Objeto da linguística* do autor Saussure. O professor estruturou o exercício para possibilitar que o graduando demonstrasse sua compreensão sobre as proposições do Saussure.

Consideramos que todos se propuseram a elaborar a síntese do texto, cedendo espaço ao autor, como se vê:

- AT2/10 **No texto “Objeto da Lingüística” de Ferdinand de Saussure**, da obra Curso de Lingüística Geral, organizado por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaya, em sua busca para definir qual seria o objeto ao mesmo tempo integral e concreto da Lingüística. Considera a língua enquanto objeto de estudo dessa ciência; uma vez que é constituída das regras semânticas, mórficas, sintáticas, fonológicas e discursivas.
- BT2/10 **Neste texto o autor procura** recortar um objeto de estudo para Linguística. Inicia afirmando que definir o objeto da linguística é uma tarefa particularmente difícil, visto que, a Linguística em si já é uma ciência complexa. Então parte de três possíveis objetos para a Linguística: a linguagem, a língua e a fala.
- CT2/10 **Saussure trata da dificuldade de determinar** um objeto para o estudo científico da Linguística porque esta ciência, diferente das demais, não possuía um objeto concreto que servisse de base para desenvolver os trabalhos científicos.
- DT2/10 **Neste capítulo III, Saussure (1995)**, recorta a língua como objeto da lingüística, iniciando com definições de língua, linguagem e fala. Porém, afirma que essa busca é difícil, pois procurava um objeto que pudesse ser concreto e integral ao mesmo tempo.

Tendo em vista que o resumo é um “exercício de leitura” de um texto (cf. SEVERINO, 2016), é uma prática relevante para avaliar a compreensão de textos, por isso, a ação a ser realizada pelo graduando era de produzir um DA,

no qual as atitudes do autor Saussure se sobressaíssem, com o objetivo de destacar o conteúdo.

Os graduandos assumiram a situação proposta pelo professor, evidenciada pelo uso das expressões **No texto “Objeto da Lingüística” de Ferdinand de Saussure, Neste texto o autor procura, Saussure trata da dificuldade de determinar, Neste capítulo III, Saussure (1995).**

No grupo de 2011, os graduandos deveriam produzir um artigo acadêmico a respeito de um tema tratado na disciplina de morfossintaxe (ver quadro 3, no terceiro capítulo). O professor organizou uma situação que estabelece ao graduando a posição de aluno pesquisador.

Todos os textos constituem-se de: resumo, introdução, fundamentação teórica, metodologia da pesquisa, análise dos dados e considerações finais. Vamos aos dados:

AT3/11	O objetivo maior deste trabalho é oferecer uma sugestão metodológica para o ensino de concordância nominal. À luz das teorias de PERINI (2003), CUNHA E CINTRA (2001) e BRANDÃO (2007), pretende-se contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância nominal e de suas implicações para a construção de sentidos no texto a partir das abordagens semânticas e discursivas.
BT3/11	Apresentar-se-á conclusões de um trabalho feito com relação à análise da retomada do objeto direto. Neste trabalho evidenciou-se que os alunos do 6º ano preferem retomar o OD usando o pronome reto a usar a norma padrão.
CT3/11	Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a concordância verbal. Dentre elas, a importância que lhe é atribuída dentro do ensino de Língua portuguesa, o questionamento do conceito de concordância verbal de acordo com a gramática normativa e os fatores – lingüísticos e extralingüísticos – que envolvem a variabilidade desse fenômeno lingüístico.
DT3/11	A problemática deste artigo consiste em fazer algumas reflexões a respeito da variação do português brasileiro no uso dos pronomes pessoais <i>nós</i> e <i>a gente</i> , em posição de sujeito. Com base no conceito de Variação Lingüística, temos como finalidade identificar em quais situações da escrita os alunos fazem o uso desses pronomes.

Quanto ao grupo de textos de 2012, os acadêmicos deveriam produzir um comentário sobre os fenômenos da sinonímia e antonímia. O professor sistematizou uma situação que propõe ao graduando a posição de aluno crítico. Na atividade, o graduando deveria se posicionar para discutir os dois conceitos de semântica:

- AT4 Para realizar essa abordagem sobre os fenômenos semânticos: Sinonímia e Antonímia nas concepções das gramáticas: normativa, descritiva e reflexiva usarei respectivamente Domingos Cegalla (2005), Mário Perini (2001), William Cereja e Thereza Cochar (1999) como autores base deste trabalho.
- BT4 Neste trabalho será feito um estudo sobre os conceitos de Sinonímia e Antonímia. Para isso, esses conceitos serão avaliados em algumas gramáticas, livros didáticos e segundo a Semântica.
- CT4 Nesta parte do trabalho focaliza-se os significados das palavras sinônimas e antônimas. Para tanto, foram abordados os conceitos gramaticais dos referidos fenômenos de acordo com BECHARA (2001), CEGALA (2001) e PERINI (2003).
- CT4 A sinonímia e a antonímia são fenômenos da semântica uma expressa uma idéia de sentido igual sendo que a outra expressa sentido oposto. Apontarei aqui, de alguns conceitos desses dois fenômenos semânticos e para isto, utilizarei a gramática do CEGALLA (2001), BECHARA (2001), e a gramática descritiva do PERINE (2003), referente a essas gramáticas irei expor quais o seu tipo, finalidade, objeto de estudo e publico alvo. E seguida usarei os conceitos de sinonímia e antonímia do livro didático do CEREJA (2010) e CAMPEDELLI (2002), e assim com esses conceitos farei uma breve discussão sobre sinonímia e antonímia.

Em relação à situação comunicativa, os dados revelam que os professores podem ser caracterizados por sua função de organizar os espaços de participação para o graduando durante as atividades de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. E os acadêmicos, ao assumirem o *status* de graduando se colocam na posição de contribuir com a harmonia interacional da situação comunicativa do DA.

Quanto ao número de participantes, como o *corpus* de pesquisa se constitui de textos de sala de aula, basicamente é diádica, uma forma de comunicação entre graduando e professor, ocasionalmente entre graduando/professor/graduandos, no caso do artigo acadêmico, grupo de 2011.

E a respeito da estrutura da interação, as atividades realizadas são formas comunicativas que consistem em garantir a compreensão, que os acadêmicos supõem ameaçada, demonstrando o compartilhamento de conhecimento coerente com as disciplinas. Nesse processo o graduando deve preservar seu amor próprio e manifestar sua consideração pelo outro.

No que se refere aos papéis sociais dos participantes, configura-se uma relação assimétrica uma vez que a igualdade e ou semelhança de conhecimento não predomina entre o professor e o graduando. O papel social dos participantes mais estável, é constitutivo da pessoa engajada, o que pode variar é o papel interacional. Em resumo, nos DA temos uma definição conjunta da situação comunicativa.

4.2 Marcas de interatividade no discurso acadêmico

Na construção do DA, há preocupação do escrevente em ser convincente, em conseguir a adesão do seu interlocutor para convencê-lo de que domina os conhecimentos necessários à academia. Entendemos que nessa prática se evidencia a preservação da sua face e a do professor. A fim de flagrar a preservação da face na escrita, trazemos a seguir, a análise das marcas de interatividade nos textos acadêmicos.

Segundo Marcuschi (2001, p.6), os indícios de orientação diretiva para um interlocutor determinado, apresenta “marcas interacionais realizadas por “[...] perguntas diretas (no geral de caráter retórico), mas às vezes nitidamente funcionais sugerindo a seleção de tópico”. Para Hylland (2005), as perguntas são estratégias de envolvimento dialógico por excelência.

No conjunto do *corpus* que se constitui de 16 textos, encontramos 07 ocorrências. Nos textos de 2011 e de 2012. Conforme segue:

AT3/11 Com relação a isto, Bagno (2001) nos faz refletir: seria essa criança uma pessoa *sem-língua*? Por que é tão difícil para os estudantes aprenderem sua “língua materna”, que mistério estaria por trás da nossa língua que nos faria sentir medo de aprendê-la?

Por seguinte na 4ª etapa, deve-se questionar aos alunos: o que faz a marcação do plural no texto? Qual sua função? Por que usamos uma marca de plural ao dizer alguma coisa?

E se há diferença semântica entre os textos? Após as possíveis respostas por que se tende a dizer que o texto 2 é melhor que o texto 1?

AT4/12 Mas, que quer dizer, exatamente, “sentido igual ou aproximado”?

CT3/11 Mas o que dizer das orações sem sujeito, à qual termo da oração o verbo estaria se adaptando?
Como harmonizar o verbo ao sujeito se este não está presente na oração?

CT4/12 Sendo assim, como “encaixar” sentenças como estas dentro do conceito de sinonímia?

Os exemplos apresentam perguntas retóricas em AT3/11, artigo acadêmico. Essas questões funcionam, nos dados, como recursos orientados para o tópico, focando um problema não resolvido pela teoria que se está discutindo naquele momento. O escrevente as utiliza como um recurso de face, reivindicando o atributo competência crítica.

Os trechos de AT4/12, CT3/11 e CT4/12 apresentam questões não retóricas ricas. Elas aparecem como recurso a fim de orientar o “olhar” do professor no desenvolvimento da escrita do texto pelo escrevente. Nesses textos, as questões informam ao professor o percurso da argumentação, é o meio pelo qual o graduando convida o professor para que o acompanhe nessa escrita.

Ainda em relação a esse indício marcado por questões, a ocorrência CT4/12 **“Sendo assim, como “encaixar” sentenças como estas dentro do conceito de sinonímia?”**, aparece após o graduando C apresentar o conceito de sinonímia e antonímia para Bechara e Perini, indica o início da apresentação de Cegalha. É possível perceber uma mudança no alinhamento do graduando

que até então alinhava-se ao Bechara e Perini. A partir da questão, o graduando inicia um alinhamento de desacordo com o Cegalha. Observem o trecho.

CT4/12

O primeiro ponto a ser observado nessas sentenças é a inexistência de palavras sinônimas. O segundo trata-se da **nossa** incapacidade de **produzirmos** um sentido semelhante para as sentenças considerando a apenas os aspectos linguísticos da construção. O terceiro e último ponto é o fato da sinonímia só se caracteriza como tal, quando **fazemos** uso do **nosso** conhecimento de mundo que **nos** habilita a deduzir que se João é marido de Laura, consequentemente Laura é esposa de João. Sendo assim, como “encaixar” sentenças como estas dentro do conceito de sinonímia?

Nesse fragmento, percebemos um alinhamento do escrevente por meio dos pronomes **nossa**, **nosso**, **nos** e dos verbos na primeira pessoa do plural, negritados acima. São expressões linguísticas que colocam o escrevente em concordância com o discurso. Isso pode ser confirmado no trecho que segue pela expressão **para todos os usos da língua**:

CT4/12 (7)As questões aqui abordadas, especialmente por Perini (2003), põem em dúvida a capacidade de alcance do conceito de sinonímia **para todos os usos da língua** que envolva a significação.

A mudança de alinhamento é marcada textualmente pela questão que prepara o leitor para uma outra perspectiva sobre o fenômeno discutido pelo graduando. E no início do parágrafo seguinte, podemos confirmar a mudança de alinhamento:

CT4/12 Com relação à definição de antonímia Cegala (2001), **limita-se** apenas a dizer que são palavras de significados diferentes. Bechara (2001) acrescenta a esta mesma definição três subconceitos de antonímia citados por Lyons: *complementariedade*, *antonímia*, e *correlação*. **Entendo** que não haja a necessidade de desenvolver nenhuma discussão sobre os dois últimos subconceitos citados anteriormente, porque são de fácil compreensão e, a **meu ver** estão de acordo com a definição que o autor faz sobre a antonímia.

Aqui, temos o verbo **limita-se** que implica avaliação negativa do graduando em relação ao fenômeno em estudo no texto, assim como o verbo **entendo** na primeira pessoa do singular, junto a uma expressão de preservação de face **a meu ver** que realinham a posição do graduando com o Bechara. Temos então, um ato de proteção de face do graduando.

Nas demais ocorrências, a pergunta promove a progressão temática atrelada ao devido acompanhamento do interlocutor, quase um convite para a participação no argumento.

Quanto aos indícios de premonição em face a leitores definidos, são estratégias de construção de argumentos pelos quais o escrevente dialoga com o leitor para conquistar a sua adesão. Nem sempre aparecem de forma explícita na superfície textual, mas é possível identificá-los na composição do raciocínio seguido pelo escrevente, construído no sentido de envolver o interlocutor na discussão em pauta.

Em nossa pesquisa identificamos os recursos:

AT1/09	Para adotar essa postura de educador firmamos alguns conceitos discutidos em sala de aula.
BT3/11	O objetivo deste artigo é descrever como...
CT3/11	Sabe-se que na Língua Portuguesa existe inúmeras variações, no entanto, a língua escrita, em geral, possui menos variações, sendo que, pode variar. Com base nisso, o objetivo deste é...
DT3/11	A problemática deste artigo consiste...

Esses tipos de construções são mais comuns nos textos de 2011, artigos acadêmicos, nos quais há preocupação em partilhar com o professor a própria estrutura argumentativa do texto, levando-o junto na escrita. Nestes trechos, observamos que os escreventes utilizam essas estratégias para organizar a argumentação de forma a se prevenir de possíveis objeções por parte do professor. Consideramos como um ato de orientação defensiva da face do graduando.

Nos casos observados, as expressões que funcionam como índices, **Para adotar essa postura, objetivo deste artigo, Com base nisso, o objetivo deste, A problemática deste a**, são empregadas pelo escrevente como recurso destinado a situar o professor sobre o que será discutido, sobre o recorte teórico feito na escrita. É uma estratégia que funciona orientando o “olhar” do professor, por isso, o entendemos como ato de orientação defensiva da face do graduando. Esses recursos podem ser usados pelo graduando com o objetivo de evitar “cobranças” pelo professor.

Os indícios de suposição de partilhamento ou convite ao partilhamento de saberes, Marcuschi (2001, p.8), se referem a marcas que o escrevente aciona tendo em mente um leitor com o qual dialoga, supondo nele conhecimentos específicos.

Segundo Gómez (2005), esse tipo de marca em artigos científicos, tem sido empregado para construir proximidade com seu leitor. Recorrendo a esses indícios, o escritor posiciona os leitores como interlocutores em igualdade de entendimentos disciplinares.

Hylland (2005) contribui com o estudo desses indícios, ao afirmar que por meio desse recurso os escreventes invocam, naturalmente, o interlocutor em seu texto. Em nossos dados, o compartilhamento de conhecimento é o ponto de partida para a escrita. O escrevente não precisa construir o texto em busca de engajamento de seu leitor, precisa mantê-lo. Vejamos os dados:

AT1/09 Para exemplificar, **vejamos** alguns dados do corpus analisado.

AT1/09 Quando **falamos** saber a língua, não significar dizer que **sabemos** todas as regras da gramática normativa, mas também saber usar...

AT1/09 Dentre os diversos estudos, **podemos** considerar a obra de Bagno (2001), o qual questiona o ensino da língua português ano Brasil.

CT1/09 **devemos** ressaltar que para o ensino da língua portuguesa...

CT3/11 Também **observamos** que essa concordância

CT3/11 Portanto, **podemos** dizer...

DT3/11 No entanto, **percebemos** nos textos...

DT3/11 ...nos mostra o que **já sabemos**...

Segundo Hylland (2005), essa é uma estratégia de “chamadas explícitas”, pedindo aos leitores que se identifiquem com pontos de vista específicos. Nos trechos acima, os escreventes empregam esses verbos com objetivo de construir solidariedade com seu professor. Nossos dados permitem entender que os escreventes ao fazerem uso desse recurso estão negociando com o professor, ao pressupor conhecimentos em comum.

Analizamos como negociação entre os interlocutores, porque que o acadêmico fala da posição de quem está construindo conhecimento. As ações linguísticas dele são orientadas pela consciência de que o professor já tem esse conhecimento. Nesse sentido, considerando nossa visão de interação, de que deve haver influências mútuas na relação escrevente e professor, aquele, por meio dessa estratégia, atribui um papel ativo ao professor na escrita, reconhecendo sua contribuição ao mover o foco do discurso dele para dar forma ao papel do professor.

Além disso, a suposição de conhecimentos compartilhados com o professor, exime o autor de amplas explicações, partindo da ideia de que determinada questão não exige discussão ou detalhamento. Esta suposição pode se evidenciar através de modalizadores epistêmicos, em construções tais como em AT1/09...não significar dizer que **sabemos** ...

Os modalizadores desse tipo revelam uma pressuposição de conhecimentos que são do domínio do leitor. Em nossa pesquisa, como o *corpus* trata-se de uma situação comunicativa entre aluno e professor, isso é, ainda mais evidente, dado o conhecimento construído nas disciplinas.

Destacamos, finalmente, o caso dos índices que têm por função ressaltar determinadas proposições e ideias, levando o leitor a também considerá-las importantes. Este tipo de marca (“O mais importante”; “É preciso”; É oportuno

ênfatizar”, etc.) tende a aparecer nas cadeias explicativas e principalmente nas argumentativas, reforçando a ideia defendida ou adotada pelo escrevente.

AT1/09 ...corrente lingüística **eficiente**.

BT1/09 para um **eficaz** aprendizado

AT3/11 Desta forma, **é importante ensinar** o português-padrão

CT3/12 é um tema **muito explorado** nas aulas de Língua Portuguesa

DT3/12 Para **o melhor** entendimento...

Quanto aos indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga, conforme Marcuschi (2001), são usados pelo escrevente com a finalidade de estabelecer diálogo direto com seu interlocutor. Por meio desse recurso, o escrevente pode realizar diferentes ações, como endossar, se contrapor ao ponto de vista de alguém, assumir como seu, etc.

Em nossos dados se realizaram por diferentes recursos linguísticos, verbos, adjetivos, expressões que indicam avaliação dos escreventes na escrita, como se observa nos excertos:

AT1/09 O primeiro conceito **encaixa** no que diz respeito ao conjunto de regras que devem ser seguidas – gramática normativa- com o intuito de fazer com o falante aprenda a “falar e escrever corretamente.

BT1/09 A respeito do ensino da língua portuguesa (LP) comporta todas as variações lingüísticas, sendo que prevalece **o maior interesse** em explorar a variação culta, levando assim o aluno a ter o domínio da norma culta e utilizá-la na escrita. Desta forma, **desvalorizando** o domínio que o aluno tem da sua variedade (materna) constituído em seu meio em sua forma oral, conforme Travaglia.

CT2/10 **Empenhado** em definir esse objeto, o autor recorre à sistematização dos conceitos de três elementos lingüísticos: língua, fala e linguagem.

- BT1/09 A estratégia metodológica para que a escola execute essa proposta, **é simples**: basta que o aluno seja exposto aos dados, ou seja, **criar condições** para que ele tenha um **constante** contato com **o maior** numero possível de variedades e situações lingüísticas,....
- BT3/11 Para Perini (2010), **não é necessário dizer** muita coisa sobre o OD, o que importa conhecer é que o chamado OD é um Sintagma Nominal (SN),...

A construção de posicionamento crítico pelo escrevente aparece na escolha dos verbos introdutórios de paráfrases como **encaixa, empenhado, não é necessário dizer** acima, por expressões que expressam avaliação. No caso do verbo **encaixa**, pode-se perceber que o escrevente o emprega expressando valor negativo a respeito do conteúdo que está discutindo, o ensino de gramática normativa.

Gómez (2005), identifica a valoração em artigos de pesquisa científicos, como uma estratégia argumentativa usada pelos pesquisadores, com o objetivo de que os interlocutores aceitem a validade de um argumento. É um recurso por meio do qual se procura destacar a confiabilidade ou relevância dos dados. Para torná-la eficaz, geralmente usam-se adjetivos, verbos ou substantivos qualificativos que destacam a posição do escrevente em relação ao conteúdo.

Nos artigos acadêmicos nos quais se discute uma tese ou confrontam-se propostas e hipóteses diferentes, é comum deparar-se com a presença de outro(s) interlocutores, como os teóricos, que participam da argumentação mediante o uso de citações.

Nesses casos, há indícios da fala deste(s) novo(s) interlocutor(es) caracterizando a interação, a partir do momento em que esta presença não está simplesmente diluída no texto, mas é defendida ou criticada, marcando o diálogo entre os discursos do escrevente e do autor que está sendo retomado (cf. GÓMEZ, 2005). Em nossos dados, concretizam-se da seguinte forma. No texto do graduando A:

- AT4/11 Em seu livro, Gramática Descritiva do Português, Mário Perini pretende descrever a estrutura do português – partindo de pressupostos teóricos **mais coerentes e atualizados**. A abordagem feita pelo autor nos remete a **uma reavaliação** do ensino de língua **para suprimir** o ensino normativo. Para

entender esse ensino partimos da gramática normativa verificar como os livros didáticos trabalham com os fenômenos e por fim tomar os estudos da semântica na contribuição de ensino **menos normativo e mais eficaz**.

- BT3/11 As gramáticas normativas, ao falarem do objeto direto, **não mencionam**, no caso de retomada do OD, o uso da repetição da palavra, do pronome pessoal reto e da categoria vazia, **considerando apenas** o uso do pronome oblíquo, somente Evanildo Bechara **considera** o pronome ele como objeto direto, mas **somente** quando precedido de todo ou só, ou dotado de acentuação enfática.
- CT4/12 Bechara (2001) e Cegala (2001), a meu ver, **possuem o mesmo ponto de vista** quanto à definição de sinonímia. **Acreditam** que esse fenômeno linguístico é caracterizado pela existência de palavras sinônimas, isto é, palavras cujos significados são iguais ou semelhantes. Os autores também **compartilham** do mesmo entendimento de que essa definição é relativa, visto que, a produção do sentido da palavra ou da sentença também é determinada por fatores extralinguísticos, como por exemplo, a situação em que foram proferidas.
- DT4/12 PERINI (2003) não conceitua o que venha a ser sinônimos, pois **acredita** que ainda não existe um sentido conciso do que vem a ser “sinonímia” e que *a noção de sinonímia permanece intuitiva e bastante nebulosa* (p. 249), pois assim como ele os gramáticos, afirmam que é uma raridade sinônimo perfeito, logo faz uma crítica sobre o conceito dado por CEGALLA (1987) “*sinônimos são palavras de sentido igual ou aproximado*”. Este conceito ainda se estende para a Antonímia, pois se **acredita** que *a noção de antônimos, é menos nítida*, mais que Sinonímia, pois há heterogeneidade de sentido assumem **grandes proporções** que ainda **não é possível** darem uma definição para antonímia como palavras de significados opostos, pois existem casos que não há nenhuma relação semântica, pois para analisá-las deverão levar em consideração o contexto em que estão sendo empregadas.

Nesses recortes acima, o recurso da valoração, também aparece, no momento em que o escrevente está confrontando autores em seu texto. O graduando A, por meio dos recursos linguísticos **mais coerentes e atualizados, para suprimir, menos normativo e mais eficaz**, constrói o argumento contra o ensino normativo e endossa a proposta do Perini. Os adjetivos com valor

positivo **mais coerentes e atualizados** remetem ao Perini e o verbo **suprimir** junto ao adjetivo negativo, **menos normativo** e a expressão **mais eficaz** remetem ao ensino gramática normativa.

O graduando B, mediante os verbos **mencionam, considerando apenas, considera**, e advérbios **somente e apenas**, valoram o conteúdo, o uso da repetição da palavra, do pronome pessoal reto e da categoria vazia ensino no caso do OD, objeto do artigo do graduando. Esse ato aponta para um alinhamento a esta posição em negação do OD marcado pelo pronome oblíquo como proposto pela gramática normativa.

O graduando, mediante esses indícios de interatividade, evidencia seu alinhamento em relação a determinado ao conteúdo discutido, desse modo, o escrevente não somente discute a teoria, mas também, expressa sua atitude em relação a ela.

Em relação ao graduando C, evidencia sua avaliação da teoria por meio de verbos **possuem o mesmo ponto de vista e Acreditam**. Porém, ao contrário dos demais, acrescenta a expressão, **a meu ver**, que coloca o graduando no texto. Compreendemos que manifesta, por essa expressão, consciência de sua posição no DA, e a expressão funciona como um recurso de preservação da face. Parece uma técnica de prevenção da face, pela qual o graduando revela preocupação com a avaliação do professor sobre o seu argumento no DA, de que Bechara e Cegalla apresentam a mesma posição sobre os sinônimos.

Finalmente, o acadêmico D, evidencia o mesmo procedimento. Mobiliza o verbo **acredita**, e expressões de valoração **é menos nítida, não é possível** marcando seu alinhamento com a argumentação apresentada a favor de Perini.

No que se refere aos indícios de oferta de orientação e seletividade, Marcuschi (2001), afirma que são empregados pelo escrevente com a finalidade de monitorar a atenção do seu interlocutor.

Esse tipo de índice revela a interatividade através de dêiticos textuais, notas (notas de pé de página, por exemplo), imperativo (como considerar, observar e imaginar); por um modal de obrigação dirigido ao leitor (como deve, deve e deveria); por um adjetivo predicativo expressando o julgamento do escritor de necessidade/importância.

Hylland (2005) propõe como estratégia diretiva, que instrui o leitor a realizar uma ação ou a ver as coisas, de certa forma, determinada pelo escritor.

Segundo esse autor, esses recursos podem funcionar no nível textual, como organizadores textuais encaminhando o leitor para partes específicas do texto, por exemplo.

Em nossos dados, os escreventes agenciam os dêiticos textuais como recursos para orientar o professor, encaminhando-o para as partes do texto, como nos excertos a seguir.

AT2/10 **No texto “Objeto da Lingüística” de Ferdinand de Saussure**

BT2/10 **Neste texto**

DT2/10 **Neste capítulo III, ...**

AT1/09	O primeiro conceito[...] O segundo tipo[...] O último tipo...
DT3/11	Como se vê dos exemplos acima...
BT3/11	O quadro abaixo...

A respeito dos dêiticos textuais, Marcuschi (1997) afirma que são responsáveis por porem à mostra como o escrevente concebe o texto, enquanto objeto no qual e sobre o qual se age, no processo de sua construção. Para ele, por meio desses dêiticos, o escritor dá ao leitor/ouvinte sinais de como o conteúdo informacional (as proposições) está sendo distribuído e organizado ao longo da tessitura do texto.

Dessa perspectiva, apreende-se a espacialidade do texto, situando o leitor a respeito do que pode vir mais adiante no texto, lembrando-o do que foi já discutido. Os dêiticos textuais permitem que se coloque em evidência, no curso da interação, a ação do produtor no texto ou do leitor em relação ao texto como em **Neste capítulo III, Saussure ... No texto “Objeto da Lingüística.**

Em suma, os dêiticos textuais caracterizam-se como recursos que indicam uma orientação dos interlocutores (produtor e leitor) em relação ao texto e um alinhamento recíproco dos interlocutores no curso da interação. Desse modo, como recurso de interatividade revela como o tema tratado pode ser acompanhado pelo leitor, que participa da discussão em pauta.

Desse modo, o escrevente ao usar por exemplo **Como se vê dos exemplos acima** põe evidência que o texto é um espaço construído onde estão dispostas as proposições do escrevente, como também que seu interlocutor compartilha com ele aquele texto, como um objeto sobre o qual está agindo.

Tendo em vista que, procuramos mostrar que o DA traz na sua materialidade linguística marcas que põem à mostra a construção do processo interativo desenvolvido pelo escrevente no curso da interação, na próxima seção fazemos a discussão do como os graduandos emergem e utilizado as marcas de interatividade revelando as faces.

4.3 Status social e faces

Tendo em vista que pretendemos compreender as estratégias de que os participantes da interação se valem para preservar a sua própria face e a do professor, a partir das marcas de interatividade demonstramos na seção anterior, como o escrevente (refletidamente ou não) estabelece uma interlocução viva, mediada pela escrita com o seu destinatário, mobilizou, estrategicamente, uma série de recursos linguísticos.

Neste momento, para a análise nesta seção, retomamos Goffman (2014):

Consequentemente, quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar. Implicitamente também renuncia a toda pretensão de ser o que não aparenta ser, e portanto abre mão do tratamento que seria adequado a tais pessoas. Os outros descobrem, então, que o indivíduo os informou a respeito do que é e do que eles devem entender por “é” (GOFFMAN, 2014, p.25).

Pela análise dos dados, resolvemos classificar os *status* acionados pelos graduandos em três tipos, conforme emergem nos textos nas pessoas gramaticais. Identificamos, basicamente, três formas principais por meio do uso de verbos de primeira pessoa do plural, na terceira pessoa do singular mais partícula se, e primeira pessoa do singular. Classificamos em três tipos: *status* coletivo, *status* de observador e *status* individual.

Chamamos de coletivo, o *status* desenvolvido por meio do uso de verbos na primeira pessoa do plural. Denominamos de observador, para os graduandos que usam construções de verbo na terceira pessoa do singular mais partícula *se* e, aqui, também incluímos os usos do autor ou texto como sujeito da enunciação. E, individual, colocamos os graduandos que fazem uso da primeira pessoa do singular, como segue no quadro 4:

Quadro 4: uso da pessoa verbal

Status coletivo	podemos ...
Status de observador	Este trabalho aborda Pode-se perceber
Status individual	acredito ser...

Fonte: elaboração pessoal (2020).

O grupo de textos de 2009, o graduando A discursivamente assume três *status* diferentes no texto. O primeiro, posiciona-se em primeira pessoa, no segundo como um membro do grupo da sala + professora + a comunidade acadêmica, e um terceiro cria distanciamento da enunciação. Como segue:

Status Coletivo/individual	<p>Na Disciplina Práticas de Docência I, obtive noções do futuro papel de professor que tereí que assumir ao término da graduação em Letras. Para adotar essa postura de educador firmamos alguns conceitos discutidos em sala de aula.</p> <p>Tratando-se de ensinar uma língua, podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, descritivo e o produtivo. O ensino prescritivo tem por finalidade levar o aluno a substituir seus padrões considerados inaceitáveis por ditos certos, interferindo com as habilidades lingüísticas existentes. O ensino descritivo- compete mostrar como a linguagem funciona em sua particular função. Este ensino pode ser relacionado com a concepção de linguagem como representação do pensamento.</p> <p>Quando falamos saber a língua, não significar dizer que sabemos todas as regras da gramática normativa, mas também saber usar.</p>
Status de observador	<p>Partindo da questão levantada por Geraldí (1997), tendo como hipótese que o conhecimento adquirido pelo aluno, pode-se dizer que percebe e aprende a relacionar as diversas variações que vigoram em seu meio, desta forma mantém sua corrente lingüística eficiente.</p>

Ao desenvolver o ensino de língua portuguesa, **torna-se relevante** trabalhar os três tipos de gramática.

No primeiro, assume a primeira pessoa, é individual. No segundo, a marca linguística verbal **firmamos**, estabelece o graduando+ professor + colegas da sala, deixa à tona a ideia de proximidade entre o grupo, como se tivessem feito “um contrato”, tanto que nos demais casos, o uso da primeira pessoa não parece incluir a turma.

No segundo, os usos verbais de terceira pessoa, **pode-se dizer, torna-se**, estabelece distância entre o graduando e a enunciação, quem assume é o Geraldi. Todavia, o graduando se alinha com o Geraldi, por causa da atitude valorativa no final do trecho, o adjetivo **eficiente** e no segundo trecho, o **relevante**.

Como discutimos, a valoração é uma estratégia argumentativa com objetivo de que os interlocutores aceitem a validade de um raciocínio, por meio da qual os escreventes procuram destacar a confiabilidade ou relevância dos dados. É uma estratégia voltada para conteúdo nesse dado.

O graduando não se responsabiliza pela enunciação, por meio da inserção do autor de autoridade, Geraldi. Transfere a reponsabilidade pela enunciação para o autor, visto que seu *status* é de observador, todavia, o uso do adjetivo marca seu alinhamento ao conteúdo.

No caso do *status* coletivo, a primeira pessoa do plural, normalmente é uma estratégia que divide a responsabilidade da enunciação com o professor. Como no caso do **podemos**, é um verbo modalizador que atenua a força da afirmação e **sabemos** compartilha conhecimento com o professor. Entendemos como uma estratégia preventiva de face porque divide a reponsabilidade da argumentação com o professor. O graduando diminui, assim, o risco para sua face.

Além disso, o graduando por meio de **conceitos discutidos em sala de aula**, preventivamente aciona o professor, compartilhando conhecimentos que foram produzidos em sala de aula. Compreendemos como uma estratégia de orientação defensiva da sua própria face.

Em relação ao texto do BT1/09, encontramos duas posturas:

Status
Observador/
individual

Ao se pensar no ensino de língua materna, **pensa-se** também no que os alunos aprendem nas aulas de língua se eles já a aprenderam, essa é uma questão que foi levantada por Geraldini (1997) aos alunos de letras. A partir dos **meus estudos** sobre ensino de língua materna e gramática, e com base nos conceitos de Travaglia (2003), **posso dizer** que, nas aulas de língua os alunos aprendem a desenvolver sua competência lingüística, a dominar a variedade culta, a entender o funcionamento da língua e a desenvolver sua habilidade de observação e argumentação acerca da linguagem.

Observando-se o ensino de língua portuguesa, **percebe-se** uma **dificuldade** dos alunos em aprender Gramática Normativa, e a conclusão que **se pode** chegar é que a estratégia de ensino da escola pode não estar **colaborando** para um **eficaz** aprendizado da mesma. Assim sendo, Possenti (2002), em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, sugere à escola que ensine gramática a partir da Gramática Internalizada, cujas regras o aluno domina, depois a Gramática Descritiva, pois através dela o aluno terá conhecimento **do máximo** de usos possíveis para uma mesma palavra, e por último seria ensinada a Gramática Normativa, para que o aluno **possa** dominar a variedade culta escrita e falada.

....e a conclusão que **se pode** chegar é que a estratégia de ensino da escola pode não estar **colaborando** para um **eficaz** aprendizado da mesma...

Nesses trechos temos o *status* observador e o individual no mesmo parágrafo. O individual marca-se pela expressão verbal **posso dizer**, expressão modalizadora do conteúdo discutido pelo graduando e o trecho **A partir dos meus estudos sobre ensino de língua materna e gramática, e com base nos conceitos de Travaglia (2003) ...** temos um ato de preservação da face. É um ato por meio do qual o graduando protege a sua face, afirmando que é uma construção pessoal **meus estudos**, mas respaldado no autor de autoridade, o Travaglia. É uma forma de evitar sanções por parte do professor.

No texto CT1/09 temos a seguinte configuração:

Status
coletivo

Apesar de ser reconhecida a importância dessas normas na produção de textos escritos, **devemos ressaltar** que para o ensino da língua portuguesa ser **realmente eficiente é necessário** que englobe que englobe todas as variedades lingüísticas utilizadas pelos seus falantes. A esse respeito Bagno (2001) diz: ...

O acadêmico aciona *status* coletivo **devemos ressaltar, apesar de** também modalizadores, diminuindo sua responsabilidade pelo conteúdo. E por meio dos indícios de valoração evidencia seu alinhamento ao conteúdo. Nesse caso, utiliza adjetivos e advérbio enfático **realmente**, instaurando uma estratégia de preservação de face, na qual combina modalização e ênfase para preservar sua face.

No caso do texto DT1/09, podemos perceber:

Status O ensino da língua portuguesa **possui** como foco o trabalho com
observador as variedades linguísticas...
O ensino de língua portuguesa **engloba...**

Status ...a escola **deve visar** ao aumento do repertório lingüístico das
observador crianças para lhes dar a possibilidade de utilizar as variantes
apropriadas as situações de comunicação mais diversas, e
assegurar o uso eficiente da língua nas suas diversas funções.

Como se pode notar nos trechos acima, o graduando aciona o *status* de observador e coloca o ensino de língua portuguesa como responsável na enunciação. No segundo trecho, assume a posição de observador, aqui usando verbo de imposição **deve**. O recurso ao verbo de dever, mais construções avaliativas **apropriadas, assegurar o uso eficiente** evidenciam um alinhamento com a teoria.

Nos textos de grupo de 2010, encontramos somente o *status* de observador visto que os graduandos deveriam escrever sem assumir a enunciação. Mesmo assim, foi possível perceber o alinhamento do graduando com o conteúdo em dois textos:

BT2/10 Neste texto o autor procura recortar um objeto de estudo para Linguística. Inicia afirmando que definir o objeto da linguística é uma tarefa **particularmente difícil**, visto que, a Linguística em si já é uma **ciência complexa**. Então parte de três possíveis objetos para a Linguística: a linguagem, a língua e a fala.

AT2/10 Saussure no que se refere a linguagem e língua, **ressalta** que: “a língua constitui algo adquirido e convencional” (p.17).

Quanto aos textos de 2011, a organização propõe o lugar de graduando-pesquisador. É o DA com maior variação no posicionamento, visto que são várias seções. Os graduandos aparecem de diferentes formas.

Quadro 5: Quadro comparativo do status interacional dos graduandos no DA

	A	B	C	D
Resumo	<i>Status</i> Observador	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> observador individual	<i>Status</i> observador
Introdução	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> coletivo individual	<i>Status</i> Observador/ coletivo
Fundamentação	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> Coletivo/ individual	<i>Status</i> observador
Análise	<i>Status</i> coletivo individual	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> coletivo	<i>Status</i> coletivo observador
Considerações finais	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> observador	<i>Status</i> observador

Fonte: elaboração própria (2020).

Observando o quadro 5, é possível perceber que predomina a postura de observador em todas as seções do artigo, somente C, apresenta diferença com os outros graduandos, variação na introdução e fundamentação, coletivo e individual.

Nesses casos, nos resumos, o *status de* observador, coletivo e mesmo individual, mostram alinhamento com o conteúdo, como em AT3/11 e DT3/11 por meio de recursos valorativos:

AT3/11 O **objetivo maior** deste trabalho é oferecer uma sugestão metodológica para o ensino de concordância nominal. À luz das teorias de PERINI (2003), CUNHA E CINTRA (2001) e BRANDÃO (2007), pretende-se contemplar, **na medida do possível**, o entendimento das regras de concordância nominal e de suas implicações para a construção de sentidos no texto a partir das abordagens semânticas e discursivas. O ensino da gramática tem sido condenado por alguns especialistas em língua materna, motivo pelo qual muitos professores alijam de suas aulas quaisquer conteúdos da gramática. Há também aqueles que **perpetuam** uma prática que **prioriza a simples** memorização de regras.

DT3/11 A problemática deste artigo consiste em fazer algumas reflexões a respeito da variação do português brasileiro no uso dos pronomes pessoais *nós* e *a gente*, em posição de sujeito. Com base no conceito de Variação Lingüística, temos como finalidade identificar em quais situações da escrita os alunos fazem o uso desses pronomes. Para a realização deste trabalho, **partirei** discussão sobre pronomes pessoais tendo por base a Gramática Normativa de Cunha e Cintra (2005), e dos linguístas Perini (2001), Lopes (2007), e Scherre (2005), que contribuem acerca da variação lingüística. Partindo destas abordagens teóricas **pretendemos diagnosticar** o motivo da alternância desses pronomes pessoais nos textos dos alunos do Ensino Fundamental.

Nas introduções, nas fundamentações teóricas, nas análises dos dados, e nas considerações finais, encontramos os mesmos procedimentos, os diferentes *status* apresentando alinhamento com o conteúdo por meio de usos valorativos. Como podemos ver no quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Comparativo do *status* interacional no DA entre os graduandos de 2011.

AT3/11	Introdução
<p>Trata-se de um artigo que tem como objetivo fundamental oferecer uma sugestão do ensino de alguns aspectos da Concordância nominal. Pretende-se contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância nominal e de seus desdobramentos na construção de sentidos para textos a partir de critérios semântico- discursivos.</p> <p>O trabalho surgiu a partir de duas premissas: primeira, a relevância e a utilidade do ensino da gramática para a formação do indivíduo; segunda, a necessidade de se promover interfaces entre a Gramática e a Lingüística para a efetivação de um ensino crítico e reflexivo da teoria gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.</p>	
CT3/11	Fundamentação Teórica
<p>Para alcançar o objetivo estabelecido, usarei como embasamento teórico Baccega, (2002), Cunha e Cintra (1008), Perini (2001,2010) e Vieira(2007).</p> <p>Considerando o tema em discussão – concordância verbal – acredito ser relevante lembrarmos a noção que temos dos dois elementos gramaticais que devem se relacionar harmonicamente para ser efetivada a concordância: Sujeito e verbo. O primeiro é entendido como “o termo da oração sobre o qual se declara alguma coisa, ou seja, é o tema da comunicação que se faz no predicado” (BACCEGA, 2002, p.16).</p>	
DT3/11	Análise dos Dados
<p>Na construção a aluna utilizou pronome <i>a gente</i>, para marcar a presença do sujeito na oração, pois <i>a gente</i> “é uma forma pronominal pessoal” (Scherre, 2005, p. 45). Para a autora, essa forma pronominal está mais em evidente na oralidade. Ex: “<i>a gente organizamos</i>” – muito estigmatizado no português brasileiro. Portanto, a relação de concorrência (relação) entre <i>nós</i> e <i>a gente</i>, pode ser percebida na forma como os dois pronomes se distribuem em diferentes funções sintáticas, pois aí se revelam os contextos de maior resistência e de maior aceitação da nova forma. No caso da forma <i>a gente</i>, ela se especializa cada vez mais, pois avança até mesmo em contextos que não lhe são favoráveis. As formas pronominais <i>nós</i> e <i>a gente</i> é um assunto que causa grandes discussões, pois o <i>a gente</i> ainda não tem prestígio oficial, sendo considerado pouco apropriado em textos escritos formais. Até em alguns</p>	

momentos como foi exposto na citação da Scherre acima, o *nós* pronome pessoal da primeira pessoa do plural *a gente* não está concordando com o verbo organizar.

BT3/11 Considerações Finais

Ao desenvolver este trabalho **foi possível concluir** que os textos dos alunos do 6º ano quando fazem a retomada do objeto direto, tendem a usar o pronome pessoal reto **mais do que** a forma considerada norma padrão, ou seja, o uso do objeto direto como pronome pessoal obliquo é quase nulo.

O trabalho trouxe uma reflexão sobre a situação da educação, e a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa para que se tenha um ensino **mais eficiente**, que não apenas indique um único modelo como padrão, mas também, aceite as demais variantes como formas.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Pela análise dos dados acima, podemos notar que, independente do *status* assumido no DA, o graduando apresenta alinhamento com o conteúdo por meio recurso linguístico de valoração, usando diferentes adjetivos ou expressões de ênfase.

O grupo de textos de 2012, tinha a proposta de que o graduando se posicionasse como aluno crítico. Encontramos os seguintes status exposto no quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Quadro comparativo do status interacional dos graduandos no DA do ano de 2012

Grupo de 2012			
A	B	C	D
<i>Status</i> Individual/ Observador/ Coletivo	<i>Status</i> Observador/ Coletivo	<i>Status</i> Individual/ Observador/ Coletivo	<i>Status</i> Individual/ Observador

Fonte: elaboração própria (2020)

Tendo em vista o DA de 2012, definir uma situação de discussão de conceitos teóricos no qual os graduandos deveriam evidenciar o atributo crítico, significando que deveriam discutir e saber argumentar de forma coerente, notamos que ocorrem variações no *status*, e da mesma forma que no artigo acadêmico, temos muitas valorações que expressam o alinhamento com o conteúdo. Como vemos em:

CT4/12

A gramática descritiva do português difere das demais aqui apresentadas por se trata de uma obra, como o próprio título indica, descritiva da língua portuguesa. Em virtude disso, o autor **não se preocupou** com a prescrição de regras normativas, mas sim, em expor, discutir e analisar a estrutura do português padrão. Por esse motivo, e devido ao **grau de dificuldade de compreensão do seu**

conteúdo, esta gramática é **mais indicada** para os professores e alunos do curso de letras.

- AT4/12 Os autores definem sinonímia como palavras de sentidos idênticos ou aproximados, que **podem ser substituídos** uma pela outra em diferentes contextos. Percebemos que a ideia central dessa definição aparece na proposição de Cegalla (2005) que diz “são palavras de sentido igual ou semelhante”, que reforça o conceito de sentidos semelhantes. Contudo, na visão de Cereja e Magalhães o mesmo conceito aparece, mas a forma como este é apresentado em seu livro é que faz **a diferença no ensino**.

4. 4 Discussão dos resultados

Ao longo das discussões desenvolvidas neste capítulo, procuramos estudar a preservação da face nos DA. Seguindo o enfoque sociointeracionista de linguagem, compreendemos a construção dos sujeitos e do sentido na interação verbal. Admitimos que a interação se localiza na relação social, que também é linguagem.

Partindo dessa perspectiva, selecionamos como percurso teórico metodológico, orientar-se pelo pressuposto de que na superfície textual projeta-se a atuação interativa dos escreventes num evento comunicativo. Considerando esse interesse, a entrada para o discurso acadêmico deu-se, em primeiro lugar, a partir do exame da constituição dos papéis comunicativos dos participantes na definição da situação comunicativa. Em seguida, fizemos a discussão das marcas de interatividade na escrita (cf. MARCUSCHI, 2001, HYLLAND, 2005). E encerramos com a análise do *status* discursivo e faces.

No percurso desta pesquisa duas questões foram respondidas: 1) O discente utiliza estratégias para proteger a sua face e a do professor? 2) O gerenciamento de face pelo graduando contribui para o desenvolvimento de uma escrita mais voltada para o interlocutor?

Para respondê-las, organizamos a tese a partir dos seguintes objetivos específicos: analisar movimentos de elaboração da face e de trabalho de face (*face-work*) na busca do graduando pelo pertencimento à comunidade acadêmica e compreender as estratégias de que os participantes da interação se valem para preservar as faces nos DA.

O *corpus* selecionado constitui-se de 16 textos acadêmicos escritos por graduandos de Paragominas, PA, durante os anos de 2009 a 2012 no curso de Letras. Foram textos escritos durante as disciplinas de Atividades Práticas de Docência I, Introdução à Linguística, Morfossintaxe, ministradas pela professora no curso.

Para alcançar o primeiro objetivo, analisamos a definição da situação comunicativa pelo professor e pelo graduando. Concluímos que os espaços de participação do graduando no DA são configurados pelo professor na definição da situação comunicativa.

Segundo Goffman (2014), na definição da situação são estabelecidos quais papéis os participantes assumem. Essa definição envolve o professor e os graduandos. Nesse sentido, o professor projeta uma imagem que espera ser aceita, que orienta as ações do graduando. Ressalta, o autor, que excetuando as diferenças nos *status* de participação, a forma geral destes acordos operacionais é a mesma para todos os tipos de interação.

Em nosso *corpus* tivemos a definição da situação em comum, como mostramos na seção 4.1 por meio de construções como **Na Disciplina Práticas de Docência I...** Isso evidencia aceitação, pelo graduando, das regras interacionais da interação, das regras para que os papéis sejam definidos. Desse modo, na definição da situação, são apresentadas as faces, isto é, como cada participante quer ser visto, para então, se definir as linhas de ação de cada participante.

Ainda na busca de concretização desse objetivo, fizemos uma análise das marcas de interatividade (MARCUSCHI, 2001, HYLLAND, 2005) no DA. Trabalhamos com marcas interatividade discutindo as relações que os graduandos contraem com seu leitor.

Considerando Goffman (2014), quando um indivíduo se apresenta diante de outros, procura controlar a impressão que outros recebem da situação. Pela análise dos dados, conseguimos discutir diferentes recursos linguísticos mobilizados pelos graduandos para estabelecer relações com o professor.

As marcas de orientação diretiva para um interlocutor determinado, aparecem nos dados como estratégia pela qual o graduando convida o professor para acompanhar a argumentação no DA. É uma estratégia que procura construir proximidade com o professor.

Nos dados, o graduando mobilizou esses indícios com vistas a reivindicar a face de aluno crítico. Na discussão empreendida por meio de questões, como **Por seguinte na 4ª etapa, deve-se questionar aos alunos: o que faz a marcação do plural no texto? Qual sua função? Por que usamos uma marca de plural ao dizer alguma coisa?**, o graduando reivindica a face de aluno crítico, que sabe construir argumentos coerentes com a discussão proposta no DA.

Em relação aos indícios de suposição de partilhamento ou convite ao partilhamento de saberes, são constantes em artigos acadêmicos. Na pesquisa, foram utilizados pelos graduandos com finalidade de construir proximidade com seu leitor. Por meio desses recursos o graduando estabelece automaticamente o professor como interlocutor. A discussão empreendida pelo graduando parte de conhecimentos construídos na disciplina. Isso coloca o professor dentro do DA, tanto como acompanhante como participante do DA.

Os indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga, foram mobilizados pelo escrevente com a finalidade de estabelecer diálogo direto com seu interlocutor. Dentre os recursos, o escrevente utilizou muitas expressões valorativas:

AT1/09 ...corrente lingüística **eficiente**.

BT1/09 para um **eficaz** aprendizado

CT3/12 é um tema **muito explorado** nas aulas de Língua Portuguesa

Esses indícios apareceram nas cadeias explicativas e principalmente nas argumentativas, reforçando a ideia defendida ou adotada pelo escrevente. Serviram para indicar o alinhamento do graduando ao conteúdo.

E quanto aos indícios de oferta de orientação e seletividade, os graduandos empregaram na busca de monitoramento da interpretação do professor.

Em resumo, a relevância de se estudar as marcas de interatividade deveu-se ao fato de que esses recursos foram atualizados pelos graduandos,

dependendo do efeito que pretendia promover no DA e na sua relação com o professor. Dentro desse contexto, a escrita é um espaço de interação entre escritores e leitores. Desse modo, os escreventes, ao empregarem as marcas de interatividade na produção de seu DA, usam-nas para reconhecer, construir e negociar relações sociais.

A fim de concretizar o objetivo de compreender as estratégias de que os participantes da interação se valem para preservar a sua própria face e do professor, discutimos o *status* social acionado pelo graduando no DA, junto com o alinhamento.

Na análise dos dados categorizamos três *status*. Categorizamos de coletivo, o *status* desenvolvido por meio do uso de verbos na primeira pessoa do plural, de observador, para os graduandos que usam construções de verbo na terceira pessoa do singular mais partícula *se e*, aqui, também incluímos os usos do autor ou texto como sujeito da enunciação. E, individual, colocamos os graduandos que fazem uso da primeira pessoa do singular.

Por meio dessa categorização analisamos as formas como os graduandos emergiram nos textos, assim como o alinhamento assumido nos DA. Pudemos constatar que os graduandos atualizam diferentes *status* nos textos, conforme o quadro 6 e 7 na seção 4.3.

As configurações de participação no quadro participativo explicaram as diferentes atualizações dos lugares assumidos pelos graduandos no mesmo DA. Conforme discutido na seção 4.3, quando o graduando assumiu os três *status* no mesmo DA. Dessa forma, trabalhar com *status* dentro do quadro participativo, possibilitou compreender que mesmo havendo uma definição de papéis na situação comunicativa, as posições podem ser atualizadas dependendo do efeito do tipo de DA quanto do próprio graduando.

A análise revelou que os graduandos, independente do *status* assumido no DA, apresentam alinhamento com o conteúdo. Isso se confirmou, principalmente pela análise do grupo de textos de 2010. Os graduandos deveriam produzir um resumo omitindo sua opinião pessoal. Eles assumiram o *status* de observador, conforme discussão na seção 4.3, mas apresentaram um alinhamento com o conteúdo por meio do recurso de valoração.

Desse modo, os lugares discursivos não são dados a priori, são realizações práticas que se tornam significativas no movimento de sua atualização.

Outro ponto relevante de usar quadro participativo é a dinamicidade promovida pelas diferentes atualizações do *status* que permitem perceber a face na interação e não como um atributo inerente ao indivíduo.

Desse modo, podemos responder às nossas questões da pesquisa: 1) O discente utiliza estratégias para proteger a sua face e a do professor? O gerenciamento de face pelo graduando contribui para o desenvolvimento de uma escrita mais voltada para o interlocutor? Em nossa análise percebemos a face em vários momentos, como no trecho do graduando CT3/12, no qual o graduando utiliza o verbo **limita-se** expressando avaliação negativa do graduando em relação ao fenômeno em estudo no texto, e o verbo **entendo** na primeira pessoa do singular, junto a uma expressão de preservação de face **a meu ver**.

Pela análise dos dados, podemos concluir que os graduandos empregam estratégias de preservação da face. Identificamos atos de prevenção à face, orientação defensiva da face, por meio de diferentes recursos interativos. Os resultados da pesquisa levam à conclusão de que os graduandos acionam estratégias de prevenção da face ligados ao *status* assumidos pelos graduandos na interação, tendo em vista o efeito que deseja provocar no professor.

Isso pode ser observado como no trecho do graduando AT1/09 “Na Disciplina Práticas de Docência I, **obtive** noções do futuro papel de professor que **terei** que assumir ao término da graduação em Letras. Para adotar essa postura de educador **firmamos** alguns conceitos discutidos em sala de aula”.

O graduando assumiu o *status* coletivo, a primeira pessoa do plural, entendemos como uma estratégia que divide a responsabilidade da enunciação com o professor. Assim, o verbo **podemos** modalizador, atenua a força da afirmação, junto com a marca **sabemos** que indica o compartilhamento de conhecimento com o professor. Aqui identificamos como uma estratégia preventiva de face, uma vez que divide a responsabilidade da argumentação com o professor, diminuindo, assim, o risco para a face do graduando.

Além disso, o graduando por meio de **conceitos discutidos em sala de aula**, preventivamente aciona o professor. É uma estratégia de orientação defensiva da própria face. Portanto, os dados revelam que as estratégias de

prevenção da face são mobilizadas para a proteção da face do graduando, por diferentes recursos linguísticos, tendo em vista o efeito a ser causado no professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa analisamos os discursos acadêmicos escritos de graduandos de Letras a fim de responder a questão problema da tese: como flagrar o gerenciamento de faces pelo graduando na sua escrita, tendo em vista que, ao ingressar na universidade, deverá desenvolver a escrita acadêmica?

Para responder a essa problemática, partimos do objetivo geral: compreender o funcionamento intersubjetivo das práticas do discurso acadêmico por meio do gerenciamento da face, a fim de contribuir para desenvolver um discurso acadêmico mais voltado para sua natureza interacional pelo graduando de Letras.

Nesse sentido, as marcas de interatividade provaram que os graduandos agenciam diferentes recursos linguísticos convidando o professor a praticar diversas ações junto com ele nos DA, uma vez que o delineamento do professor pelo escrevente orienta na escrita mais intersubjetiva do discurso acadêmico, preservando as faces.

A escrita regulada pelas faces contribuiu com um DA no qual os acadêmicos não são considerados como apenas produtores de textos, que representam uma realidade externa, mas escreventes que usam a linguagem para reconhecer, construir e negociar relações sociais.

Nessa perspectiva, os escreventes oferecem uma representação credível de si mesmos e de seu trabalho, construindo uma solidariedade para com professores. Tendo em vista que, uma escrita marcada pela relação intersubjetiva é uma forma de representar no próprio DA o seu professor, ou dentro da visão de faces, é consideração pelo outro.

Além disso, os movimentos de face no DA orientam na seleção de recursos interacionais, de modo a provocar, a envolver o graduando e o professor com o enunciado. Esse envolvimento é fruto de um compartilhamento de saberes, de posições sobre o que está em jogo, o que pode levar a uma intercompreensão entre os participantes no DA.

Compreender esse movimento enquanto estratégias mobilizadas pelos participantes da interação, regulado pela preservação da face, evidencia uma face de si ou do outro, atualizada na própria interação por meio dos *status* assumidos pelo professor e graduandos na interação.

Nas estratégias de face, os indivíduos se apresentam diante de outros, procuram controlar a impressão que outros recebem da situação. Pela análise dos dados, conseguimos discutir diferentes recursos linguísticos mobilizados pelos graduandos para estabelecer relações com o professor.

Nesse sentido, as marcas de interatividade definindo um interlocutor, revelaram maneiras pelas quais o graduando “trouxe” o professor para dentro do DA, evidenciando a relação construída entre os participantes.

Esta tese, atendeu o objetivo de compreender as estratégias de que os participantes da interação se valem para preservar a sua própria face e do professor, a partir do *status* social acionado pelo graduando no DA, junto com o alinhamento.

Os três *status* no quadro de participação, categorizamos de coletivo, desenvolvido por meio do uso de verbos na primeira pessoa do plural, de observador, para os graduandos que usam construções de verbo na terceira pessoa do singular mais partícula *se*, mais usos do autor ou texto como sujeito da enunciação. E, individual, colocamos os graduandos que fazem uso da primeira pessoa do singular.

Essa categorização propiciou analisar as formas como os graduandos representaram-se nos textos, assim como o alinhamento assumido nos DA. As configurações de participação no quadro participativo explicaram as diferentes atualizações dos lugares assumidos pelos graduandos no mesmo DA.

Dessa forma, o *status* dentro do quadro participativo, possibilitou compreender que mesmo havendo uma definição de papéis na situação comunicativa, as posições podem ser atualizadas dependendo do efeito que se quer produzir no DA, quanto do tipo de relação que se deseja estabelecer com seu professor.

A análise revelou que os graduandos, independente do *status* assumido no DA, apresentam alinhamento com o conteúdo e com o professor por meio das marcas de interatividade. Isso se confirmou, principalmente na situação comunicativa que configurou uma participação no *status* de observador, conforme a discussão do grupo de textos de 2010.

Desse modo, compreender os lugares discursivos como realizações práticas que se tornam significativas no movimento de sua atualização, permitiu flagrar a constituição de face na interação. O uso do quadro participativo imprime

dinamicidade na projeção de faces, promovida pelas diferentes atualizações do *status* que permitem perceber a face na interação e não como um atributo inerente ao indivíduo.

As análises nos permitem concluir que os graduandos empregam estratégias de preservação da face. O procedimento recorrente foi a prevenção de face do graduando, orientação defensiva da face, por meio de diferentes recursos interativos. Os resultados da pesquisa levam à conclusão de que os graduandos acionam estratégias de prevenção da face ligados ao *status* assumidos pelos graduandos na interação, tendo em vista o efeito que desejam provocar no professor.

No fenômeno de *status* coletivo, a primeira pessoa do plural realiza a estratégia que divide a responsabilidade da enunciação com o professor, principalmente pelos verbos modalizadores que atenuam a força do enunciado. Esse recurso veio acompanhado de marcas de valoração em forma de adjetivos. Nessas ações constatamos a estratégia preventiva de face, uma vez que o graduando divide a responsabilidade da argumentação com o professor, diminuindo, assim, o risco para a sua própria face.

Os diferentes recursos linguísticos empregados pelos graduandos preservaram a própria face. Assim, respondemos às nossas questões da pesquisa: 1) O discente utiliza estratégias para proteger a sua face e a do professor? 2) O gerenciamento de face pelo graduando contribui para o desenvolvimento de uma escrita mais voltada para o interlocutor?

Em síntese, o percurso teórico-metodológico assumido, centrado na materialidade linguística, na qual projeta-se a atuação interativa dos escreventes num evento comunicativo, foi o caminho que revelou o discurso acadêmico dos graduandos do curso de Letras- Língua Portuguesa, como lugar de constituição dos papéis comunicativos dos participantes na definição da situação comunicativa, a interatividade no DA e *status* social possibilitou flagrar a face.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, F., RIOS, R. Avaliações da im(polidez) em interações no Facebook. Tese (Doutorado) –Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. Recife, 2019.
- BARROS, K. S. M. (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: UFRN, 1999.
- _____. de. Estrutura Social, Tópico e Interação: Marcas no discurso pedagógico. In: *Revista da ANPOLL*, São Paulo, No. 4, *Língua, Literatura e Oralidade*, p. 97-109, 1998.
- _____. Marcas Interativas na Produção Escrita de Alunos e Professores. In: *Revista Linha D'Água*, São Paulo, No. 14 (julho 99), p. 29-42, 1999. Disponível em < www.revistas.usp.br>. Acesso em: 05 set. 2018.
- _____. Marcas de Interatividade em Gêneros Acadêmicos. In: *Veredas On-Line* – Temática – 1/2012, p. 46-58 – 2012. Disponível em <<https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- BERNARDINO, C. G. *O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br>>. Acesso em: 10 agos. 2018.
- BERNARDINO, R. A. S. *A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Linguística Aplicada – NATAL 2015
- BESSA, J. C. R. *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores*. Araraquara, SP, 2016, Tese de doutorado. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.). (Org). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2003. p.125-158.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. C. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KOCH, I. e MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez: 2011
- DONAHUE, C. Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: estudo de caso. In: RINCK, F.; BOCH, F; ASSIS, J. A. (orgs.)

Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO et al. Interação em diferentes contextos. In: KOCH, I. V. & BARROS, K. S. M. de. *Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 2010.

FILLIETTAZ, L.; DURANT, I.; TRÉBERT, D. (orgs.). Dos processos de figuração às configurações de participação na interação: reflexões relacionais para a formação profissional. In: CUNHA, OLIVEIRA. *Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem*. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/nucleos/nelu/>>. Acesso em 20 jun. 2019.

GALEMBECK, P. T. Polidez e preservação da face na fala de universitários. In: Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, D.(org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2008.

GOFFMAN, E. (1967). *Ritual de interação*: Ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2011.

_____. *A representação do Eu na vida cotidiana*. 8.ed. Trad. de Maria Célia S. Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs) *Sociolingüística Interacional*. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.13-20.

GÓMEZ, H. E. P.i de. EL ARTÍCULO DE INVEIGACIÓN CIENTÍFICA. In CUBO DE SEVERINO, Liliana (Coord.) (2005) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, RA: Comunic-arte Editorial, p. 23-91.

HAUGH, M. Face in Interaction. January 2009. Disponível em: <<https://research-repository.griffith.edu.au/>>. Acesso em 03 set. 2019.

HYLAND, Ken. Metadiscourse: Mapping Interactions in *Academic Writing*. University of London, UK, 2005. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/>>. Acesso em 08 fev. 2019.

KERBRAT-ORECCHIONI, C.. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ & ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. & CUNHA-LIMA M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez: 2011. p.251-310.

LUNARDELLI, R. S. A. *Preservação da face: estratégias discursivas na fala dos alunos de Biblioteconomia da UEL*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MARCUSCHI, L. A. A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, I. & BARROS, K. (orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*, Natal: EDUFRN, 1997. pp. 156-171.

MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (org.). *Estudos da Língua Falada: variações e confronto*. 2.ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999, p. 15-45. (Projetos Paralelos, 3).

_____. *Marcas de interatividade no processo de textualização da escrita*, 2001, mimeo.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez: 2011.

NAVARRO, F. (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Edición literaria a cargo de Federico Navarro; con prólogo de Charles Bazerman y Liliana Cubo de Severino. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

NIZET, J., RIGAUX, N. *A sociologia de Erving Goffman*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Coleção Sociologia: Pontos de Referência).

RIBEIRO, B. T.; PEREIRA, M. G. D. *A noção de contexto na análise do discurso*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap031.pdf>>. Acesso 20 jun. 2019.

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. (orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SCHRÖDER, U. A. A questão do lócus da face e seu impacto conversacional e cultural. In: CUNHA, OLIVEIRA (orgs.). *Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem*. [livro eletrônico]. Belo Horizonte: Núcleo de

Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Belo Horizonte. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos – Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos – da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2002.

SILVA, L. A. Conversação no discurso acadêmico. IN STORTO, L. J.; NAKAYAMA, L. K.; BURGO, V. H.(orgs.). *Texto, contexto e discurso: homenagem a Paulo de Tarso Galembeck*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

_____. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, D. (org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2008.

SPENCER-OATEY, H. Special Issue: Identity Perspectives on Face and (Im)Politeness. Em disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/204073447/27>>- - Culturally-Speaking-Culture-Communication-and-Politeness-Theory-2008. Acesso em: 08 fev. 2018.

TUTIN, A. Neste artigo, desejamos mostrar...léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de ciências humanas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. (orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

VELHO, G. GOFFMAN, E. Mal-entendidos e riscos interacionais. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 68, out. 2008, p. 145-148. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000300012>. Acesso em 04 set. 2019.

ANEXOS

Grupos de textos 2009 - Aluno AT1/09

Na Disciplina Práticas de Docência I, obtive noções do futuro papel de professor que terei que assumir ao término da graduação em Letras. Para adotar essa postura de educador firmamos alguns conceitos discutidos em sala de aula. Partindo da questão levantada por Geraldi (1997), tendo como hipótese que o conhecimento adquirido pelo aluno, pode-se dizer que percebe e aprende a relacionar as diversas variações que vigoram em seu meio, desta forma mantém sua corrente lingüística eficiente.

A respeito do ensino da língua portuguesa (LP) comporta todas as variações lingüísticas, sendo que prevalece o maior interesse em explorar a variação culta, levando assim o aluno a ter o domínio da norma culta e utilizá-la na escrita. Desta forma, desvalorizando o domínio que o aluno tem da sua variedade (materna) constituído em seu meio em sua forma oral, conforme Travaglia.

Na perspectiva de Bagno e Gagné (2002) os objetivos de língua materna visam:

- a alfabetização da população e a transmissão dos valores da herança cultural e dos conhecimentos;
- preparar os indivíduos a assumir o funcionamento eficaz das comunicações institucionalizadas no interior da comunidade nacional;
- desenvolver a competência lingüística do falante;

Conclui Gagné (2008) que a escola, portanto deve respeitar as condições do aluno e organizar sua pedagogia de tal modo que tenha não só repertório extenso, mas também que se saiba servir dele adequadamente e que tenha o gosto de fazê-lo.

Tratando-se de ensinar uma língua, podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, descritivo e o produtivo. O ensino prescritivo tem por finalidade levar o aluno a substituir seus padrões considerados inaceitáveis por ditos certos, interferindo com as habilidades lingüísticas existentes. O ensino descritivo – compete mostrar como a linguagem funciona em sua particular função. Este ensino pode ser relacionado com a concepção de linguagem como representação do pensamento.

5 Ao desenvolver o ensino de língua portuguesa, torna-se relevante trabalhar os três tipos de gramática. O primeiro conceito encaixa no que diz respeito ao conjunto de regras que devem ser seguidas – gramática normativa – com o intuito de fazer com o falante aprenda a “falar e escrever corretamente”. Para isso, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas coerentes, e suas dominadas poderão produzir efeito de variedade padrão. O segundo tipo de gramática é a descritiva cujo foco é descrever e explicar as línguas tais como são usadas – conjunto de regras que são seguidas. O último tipo de gramática (internalizada) remonta ao conjunto de regras que o falante domina. Segundo Travaglia (2003) um conjunto de variedades utilizadas em uma situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado (p. 28). As implicações dessa gramática para o ensino de Língua Portuguesa são de grande relevância, pois, consideram-se a gramática do aluno, regras que aprendeu independente de sua escolarização. Algumas implicações:

- A pedagogia do erro lingüístico, discriminação das variantes lingüísticas;
- Quando falamos saber a língua, não significa dizer que sabemos todas as regras da gramática normativa, mas também saber usar;
- Ensinar aquilo que o aluno erra.

Grupos de textos 2009 - Aluno BT1/09

Ao se pensar no ensino de língua materna, pensa-se também no que os alunos aprendem nas aulas de língua se eles já a aprenderam, essa é uma questão que foi levantada por Geraldi (1997) aos alunos de letras. A partir dos meus estudos sobre ensino de língua materna e gramática, e com base nos conceitos de Travaglia (2003), posso dizer que, nas aulas de língua os alunos aprendem a desenvolver sua competência lingüística, a dominar a variedade culta, a entender o funcionamento da língua e a desenvolver sua habilidade de observação e argumentação acerca da linguagem.

Observando-se o ensino de língua portuguesa, percebe-se uma dificuldade dos alunos em aprender Gramática Normativa, e a conclusão que se pode chegar é que a estratégia de ensino da escola pode não estar colaborando para um eficaz aprendizado da mesma. Assim sendo, Possenti (2002), em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, sugere à escola que ensine

gramática a partir da Gramática Internalizada, cujas regras o aluno domina, depois a Gramática Descritiva, pois através dela o aluno terá conhecimento do máximo de usos possíveis para uma mesma palavra, e por último seria ensinada a Gramática Normativa, para que o aluno possa dominar a variedade culta escrita e falada.

A estratégia metodológica para que a escola execute essa proposta, é simples: basta que o aluno seja exposto aos dados, ou seja, criar condições para que ele tenha um constante contato com o maior número possível de variedades e situações lingüísticas, trabalhando com um conteúdo que priorize a leitura, a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação, que ensine a língua padrão, desenvolva o domínio de habilidades lingüísticas, a competência comunicativa, e não ensine a terminologia, a nomenclatura da Gramática Normativa. O objetivo que a escola poderá alcançar a partir disso é o de formar alunos competentes para o uso de sua língua independente da situação.

Grupos de textos 2009 – Aluno CT1/09

O ensino da língua portuguesa, na grande maioria das escolas, está restrito ao conhecimento das regras contidas na gramática normativa (GN). Apesar de ser reconhecida a importância dessas normas na produção de textos escritos, devemos ressaltar que para o ensino da língua portuguesa ser realmente eficiente é necessário que englobe todas as variedades lingüísticas utilizadas pelos seus falantes. A esse respeito Bagno (2001) diz:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e cultura abandone esse mito da ‘unidade’ do português no Brasil e passe a conhecer a verdadeira diversidade lingüística do nosso país pra melhor planejarem sua política de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão (p.18).

Por isso, cabe principalmente ao professor de língua portuguesa, desenvolver no seu aluno o conhecimento e a utilização de cada uma dessas variedades, adequando-as à situação de uso da língua.

Quando o ensino visa apenas o domínio da norma culta e promover o conhecimento da variedade escrita da língua torna-se ineficiente, já que a competência comunicativa depende de vários fatores além do conhecimento das normas da Gramática Tradicional.

Grupos de textos 2009 – Aluno DT1/09

O ensino da língua portuguesa possui como foco o trabalho com as variedades lingüísticas partindo da língua materna do aluno que visa a alfabetização da população e a transmissão dos valores, da herança cultural e dos conhecimentos individuais (GAGNÉ 2003, p.212).

Nesta perspectiva, a escola deve visar ao aumento do repertório lingüístico das crianças para lhes dar a possibilidade de utilizar as variantes apropriadas as situações de comunicação mais diversas, e assegurar o uso eficiente da língua nas suas diversas funções. Este desenvolvimento não exige a supressão das variantes existentes possuídas pelas crianças. A possibilidade de coexistência do uso é de fato, claramente demonstrada pelas investigações que tem revelado a existência de variantes intercambiáveis nos indivíduos, principalmente em crianças muito pequenas. A necessidade de repertório de registro tem a ver, por outro lado a exigência da intercompreensão.

O ensino de língua portuguesa engloba objetivos de ensino do Português que por sua vez abrange diferentes variantes lingüísticas.

Grupos de textos 2010 – Aluno AT2/10

No texto “Objeto da Lingüística” de Ferdinand de Saussure, da obra curso de Lingüística Geral, organizado por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaya, em sua busca para definir qual seria o objeto ao mesmo tempo integral e concreto da Lingüística. Considera a língua enquanto objeto de estudo dessa ciência; uma vez que é constituída das regras semânticas, mórficas, sintáticas, fonológicas e discursivas.

A competência adquirida enquanto estudante de Linguística, é primeiramente como se constituiu o objeto de estudo da lingüística. Com base na teoria de Saussure o objeto da lingüística é a língua, tomando este objeto como concreto e integral. A língua é vista como uma parte determinada e essencial da linguagem sendo um produto social garantindo-se assim a observar os seus dados e registrá-los. O aspecto integral pode ser explicado por ser constituído das regras e estas devem apresentar constancia e repetição.

Saussure no que se refere a linguagem e língua, ressalta que: “a língua constitui algo adquirido e convencional” (p. 17). Já a linguagem: “é multiforme e heteróclita”, não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois, não se sabe como inferir sua unidade. Já a fala “é definida como um ato individual de vontade e inteligência” (p. 22) e é descartada como objeto por possuir muitas individualidades.

Concluindo, a língua por ser social e concreta pode ser analisada separadamente dentro da linguagem, e embora seja psíquica, ela não é feita de abstrações é sediada no cérebro do indivíduo e nela existe a imagem acústica, que pode se traduzir em imagem visual, no caso, da escrita. A possibilidade de fixar as coisas relativas a língua é o que a torna “maleável”, sendo passível de ser objeto de estudo da lingüística.

Grupos de textos 2010 – Aluno BT2/10

SAUSSURE, Ferdinand. O objeto da Linguística. p.16. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1995.

Neste texto o autor procura recortar um objeto de estudo para Linguística. Inicia afirmando que definir o objeto da lingüística é uma tarefa particularmente difícil, visto que, a Lingüística em si já é uma ciência complexa. Então parte de três possíveis objetos para a Linguística: a linguagem, a língua e a fala.

A linguagem é multiforme e heteróclita, ou seja, não obedece uma regra e tem muitas formas, logo não pode ser definida como algo concreto e integral. Suas dualidades mostram que a linguagem pode ser vista, ao mesmo tempo, como sincrônica e diacrônica, ou seja, ela pode estar atualmente estabelecida e ainda em constante evolução. Assim, tem dois lados impossíveis de compreender se um não estiver unido ao outro, esses lados são a língua e a fala.

Um dos lados da linguagem, a fala, é individual, pois cada pessoa tem um modo específico de falar. Diferente da língua, a fala pode ser modificada pelo indivíduo. Ela é substancial, pois não se apresenta de forma sistemática.

A língua é a parte essencial da linguagem, determinada. É um produto social, convencional, adotado pelos indivíduos para o exercício da linguagem. É o lado social da linguagem, pois é compartilhada por todos e, diferente da linguagem e da fala, é concreta e integral, pois possui um conjunto de regras fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas, permitindo que seu uso seja observado e registrado. Desse modo, para Saussure a língua é o objeto da Linguística, pois tem forma e é perceptível.

Grupos de textos 2010 – Aluno CT2/10

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

Saussure trata da **difículdade** de determinar um objeto para o estudo científico da Linguística porque esta ciência, diferente das demais, não possuía um objeto concreto que servisse de base para desenvolver os trabalhos científicos. **Empenhado** em definir esse objeto, o autor recorre à sistematização dos conceitos de três elementos lingüísticos: língua, fala e linguagem.

No seu ponto de vista, a linguagem não poderia ser esse objeto porque é um ato individual (levando em consideração a fala), e social (considerando a língua), e como tal está sujeita a várias interpretações e significados, dependendo do contexto em que estivesse inserida. É confusa e heteróclita, sem nenhuma ligação - entre termos ou vocábulos – que se justifiquem para que seja passível de explicação científica.

A fala, igualmente a linguagem, também não servia como base de estudos lingüísticos por ser um ato que possui características individuais, heterogêneas e assistemáticas, conforme o próprio autor, "Seria impossível fotografar em todos os seus pormenores" (SAUSSURE, 1995, p.23).

A língua, diferente da fala, é um objeto bem definido e por isso pode ser concretizada. Ela é adquirida por todos os indivíduos que vivem em comunidade, por isso é considerada a parte social da linguagem. O usuário da língua não pode criá-la nem modificá-la, cabe a ele apenas seguir as convenções que lhes são estabelecidas. Este elemento linguístico possui um número limitado de elementos que podem ser classificados e representados na escrita, como é o caso dos dicionários e gramáticas.

Para o autor, a língua é uma " instituição ", e como tal se apresenta como um sistema regido por regras (morfológicas, fonológicas, semânticas e sintáticas) que a tornam delimitada, homogênea e convencional, possibilitando ser estudada separadamente das outras partes da linguagem. Estas características fazem da língua o objeto científico da lingüística.

Grupos de textos 2010 – Aluno DT2/10

SAUSSURE, Ferdinand.: Objeto da Lingüística. In: Curso de Lingüística Geral. São Paulo: Cultrix, 1995, (p. 15/23).

Neste capítulo III, Saussure (1995), recorta a língua como objeto da lingüística, iniciando com definições de língua, linguagem e fala. Porém, afirma que essa busca é difícil, pois procurava um objeto que pudesse ser concreto e integral ao mesmo tempo. Aponta a linguagem como constituída de dois lados inerentes, sendo um lado individual (fala) e outro lado social (língua). Essa dualidade para ele, só proporcionaria um estudo confuso, que renderia acúmulos de casos heteróclitos e multiformes. Com essas características a linguagem não poderia ser o objeto que procurava, restando então a língua e a fala. Ele diferencia a língua considerando-a homogênea, pertencendo a uma nação, universal e a fala, individual porque pode haver variação de pronúncia conforme a pessoa, região, sendo assim assistemática e dependente da língua para existir. Portanto, por ser heterogênea e dependente da língua, a fala não se presta à descrição lingüística. Baseado nesses pontos Saussure conclui que a língua é o objeto lingüístico que procurava, pois é integral e concreta ao mesmo tempo.

Grupos de textos 2011 – Aluno AT3/11

O objetivo maior deste trabalho é oferecer uma sugestão metodológica para o ensino de concordância nominal. À luz das teorias de PERINI (2003), CUNHA E CINTRA (2001) e BRANDÃO (2007), pretende-se contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância nominal e de suas implicações para a construção de sentidos no texto a partir das abordagens semânticas e discursivas. O ensino da gramática tem sido condenado por alguns especialistas em língua materna, motivo pelo qual muitos professores alijam de suas aulas quaisquer conteúdos da gramática. Há também aqueles que perpetuam uma prática que prioriza a simples memorização de regras.

Logo, o grande desafio do professor de Língua Portuguesa é tornar o ensino da gramática um processo reflexivo acerca dos recursos oferecidos pela língua. Nesta perspectiva é que os recentes estudos lingüísticos podem ser úteis ao ensino da Língua Portuguesa, contribuindo de modo significativo para a formação de usuários competentes da língua. Neste trabalho, optou-se pelo ensino da concordância nominal mediante a leitura de trechos dos textos usados em análise.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, concordância nominal

1 Introdução

Trata-se de um artigo que tem como objetivo fundamental oferecer uma sugestão do ensino de alguns aspectos da Concordância nominal. Pretende-se contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância nominal e de seus desdobramentos na construção de sentidos para textos a partir de critérios semântico- discursivos.

O trabalho surgiu a partir de duas premissas: primeira, a relevância e a utilidade do ensino da gramática para a formação do indivíduo; segunda, a necessidade de se promover interfaces entre a Gramática e a Lingüística para a efetivação de um ensino crítico e reflexivo da teoria gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.

Entende-se que, o ensino da gramática é uma questão amplamente discutida entre especialistas no estudo da língua. Nas últimas décadas, sobressaíram posições contrárias e favoráveis ao ensino da gramática na escola. Segundo Possenti (1996), a abordagem sistematizada das normas

gramaticais como prioridade no ensino da língua portuguesa é um equívoco, pois o conhecimento real da língua se forma por meio da prática da escrita e da leitura, logo o conhecimento gramatical é adquirido pelo uso que se faz da língua.

Desta forma, serão expostos de forma sintetizada os resultados obtidos através das análises, tendo sempre em vista que o *corpus* é mínimo diante do amplo campo de atuação da língua em uso. O artigo se torna, apenas, uma amostra da riqueza da nossa língua.

Em suma, o cerne deste artigo é evidenciar algumas alternativas para o ensino de língua portuguesa (concordância nominal), não mais considerando a gramática como o foco principal do processo, mas como um conhecimento útil para a organização formal, semântica, pragmática e discursiva do texto. Cabe mencionar que, a intenção não é oferecer uma receita a ser seguida, mas sim uma oportunidade para o exercício da reflexão crítica acerca das novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem da concordância nominal nas aulas de língua portuguesa.

2 Objetivos

Este artigo objetiva descrever as regras prescritas pela Gramática Normativa, no que se refere à Concordância Nominal. Identificar as inadequações no uso pelos falantes dessas regras e discutir as possíveis causas para esse “desvio” gramatical. E por fim, contribuir com sugestões metodológicas para esse específico ensino.

3 Fundamentação teórica

3.1 Uma visão gramatical sobre a concordância nominal

Partindo de uma perspectiva gramatical, a concordância nominal é vista como o “acomodar” das palavras em uma frase ou oração. Esta, assim chamada por estabelecer uma relação morfológica entre elementos tradicionalmente chamados de nome, ou seja, todos os termos, artigo, numeral, adjetivo e pronomes devem concordar em gênero e número com o substantivo a que se referem na oração.

Segundo, Perini (2003) a concordância nominal tem certas **semelhanças** com a concordância verbal, mas **há diferenças importantes**. O autor afirma que se pode distinguir em dois tipos: a concordância entre os termos do sintagma nominal e a concordância de um termo oracional com o sujeito ou objeto.

Com isso, pode-se dizer que ambos os casos, o fenômeno tem a ver com os traços do gênero e de número de certos constituintes, que necessitam harmonizar-se com os traços correspondentes, como evidenciaremos na análise do *corpus*.

3.2 Concordância dentro do SN (posição de concordância com a teoria de cn da variedade culta)

A concordância dentro do SN se entende tradicionalmente como um processo que orienta a flexão de certos componentes do SN a traços do núcleo. Para exemplificar, vejamos alguns dados do corpus analisado, por exemplo, em:

SN (34) Essa menina velha

Assim como em,

SN (23) Esses garotos lindos

Mas não em

SN (54)Essa menino bonito*

Fomenta-se, então, que os traços de gênero e número do núcleo do sintagma nominal (NSN) *menina* e *garoto* fazem com que outros termos do SN, como *velha* e *esse*, assumam determinadas formas que “concordam” com o substantivo a que se referem.

3.3 Concordância nominal na oração

Certos termos da oração podem ser ocupados por itens que são flexíveis em gênero e número; nesses casos pode também haver concordância com o sujeito ou o objeto direto. Vejamos os exemplos:

1-André é bonito.

2-André me procurou apreensivo.

3-André considera Felipe rico.

Nos dois primeiros exemplos, há concordância de *bonito* e *apreensivo* com o sujeito *Felipe*; no terceiro exemplo *rico* concorda com o objeto direto *Felipe*. Nota-se que esses exemplos têm em comum é a relação morfológica entre os termos da oração.

4 A concordância nominal de número

3.1 Um padrão europeu para o português brasileiro

Por muito tempo o português brasileiro foi categorizado pelos formalistas como homogêneo e sistematicamente rígido, desconsiderando todo processo de “intercâmbio lingüístico” por que a população brasileira passou na época da colonização. Entender a língua dessa forma é desconsiderar as suas peculiaridades, seus elementos externos. Entretanto, com o advento da Sociolinguística, surgem muitos estudos, os quais questionam os padrões formalistas, promovendo a realização cada vez mais intensa de novas pesquisas que demonstram o quanto são fortes os laços entre língua e sociedade, trabalhando a heterogeneidade da língua brasileira.

Dentre os diversos estudos, podemos considerar a obra de Bagno (2001), o qual questiona o ensino da língua português ano Brasil, demonstrando que não é mais possível trabalhar a língua materna na perspectiva da gramática tradicional, assim como proposta pelos formalistas. Dessa forma, afirma:

[...] nossas gramáticas normativas tentam analisar o *português do Brasil* com o mesmo aparato teórico-descritivo usado para analisar o *português de Portugal*, sem se dar conta de que a língua falada aqui já apresenta muitas e profundas diferenças em relação à língua de lá, o que exige a elaboração de outra gramática, a *gramática do português brasileiro* (BAGNO, 2001, p.19).

Pensar a língua falada no Brasil de uma forma homogênea e semelhante ao português falado em Portugal é desconsiderar todo o processo de colonização, é “fechar os olhos” para uma realidade cada dia mais visível, a qual vem sendo camuflada no intuito, como diria Marcos Bagno (2001), de preservar os mitos em torno do português brasileiro.

Dentro os vários mitos que são gerados, Bagno (2001) descreve alguns em seu livro: *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. Através, desse simples e riquíssimo livro é possível perceber a forma pela qual a população brasileira vem sendo manipulada através de mitos que têm corroborado para elevação de um preconceito cruel – o preconceito linguístico.

As nossas crianças nascem, aprendem a andar e a falar – quão mágicos são esses momentos! Na sua comunidade apreendem características peculiares

e comuns ao ambiente lingüístico, mas toda essa harmonia é rompida quando elas se deparam com um novo ambiente chamado escola. É lá que elas aprendem a LÍNGUA PORTUGUESA.

Com relação a isto, Bagno (2001) nos faz refletir: seria essa criança uma pessoa *sem-língua*? Por que é tão difícil para os estudantes aprenderem sua “língua materna”, que mistério estaria por trás da nossa língua que nos faria sentir medo de aprendê-la? Estas são ótimas perguntas, sobre as quais os crentes na homogeneidade linguística deveriam refletir.

É preciso deixar claro que o fato de aqui não se falar esse padrão de língua européia, não tem feito dos falantes brasileiros menos falantes, uma vez que, pensar em língua é pensar em dinamicidade, em variação, em mudança. Dentro desse contexto poderíamos nos questionar sobre o papel da escola no ensino de língua portuguesa.

Mas, infelizmente os modelos que vigoram nas instituições escolares estão, ainda, distantes de reflexões nessa perspectiva. Os modelos atuais de ensino têm feito com que os falantes se sintam deslocados ao usarem a sua própria língua e o certo e o errado empregado pelos professores de gramática desfaz do processo individual dos estudantes, do seu contexto de aquisição da linguagem.

Tal metodologia costuma ocasionar as contínuas evasões escolares, repetências, dentre outras conseqüências que giram em torno da matéria Língua Portuguesa, a qual prega normas e padrões que se distanciam do dia-a-dia dos brasileiros. Aflorando assim, a necessidade de colaborar com sugestões para discutir as possíveis causas dos desvios no que se refere à concordância nominal.

4.2 Variação na concordância nominal de número no português brasileiro

A variação na concordância de número no português falado no Brasil tem sido intensamente estudada e documentada, uma vez que se refere a um fenômeno que tem se evidenciado com os novos estudos, os quais dão a oportunidade de apresentar um português essencialmente brasileiro que se caracteriza por sua heterogeneidade linguística, rica fonte de pesquisas.

Para se entender melhor o fenômeno da concordância de número no sintagma nominal (SN) é preciso que fique claro que existem duas variantes: a variante marcada e a variante zero, (não marcada).

Vejamos tal fenômeno através do exemplo extraído do *corpus*:

Variante explícita:

“[...] eu tinha dois cachorros”

Variante zero de plural:

“[...] minha mãe comprou dois coelhoØ”

De forma resumida, pode-se afirmar que a concordância nominal de número ocorre a partir da inserção da marca de plural -s em todos os elementos flexionáveis do sintagma.

No português brasileiro a concordância nominal de número não é tão invariável como “afirmam” algumas gramáticas. Scherre (1994) acredita e afirma que esse fenômeno não é uma regra categórica, mas sim variável conforme certos determinantes linguísticos e sociais, como vêm indicando várias pesquisas realizadas sobre os dialetos brasileiros.

Entende-se que a ausência de concordância de número é estigmatizada por um círculo vicioso denominado preconceito linguístico. Para os pesquisadores, a não marcação do plural tem sido um fenômeno intensificado constantemente, mas os falantes ainda são temerosos ao assumirem esse modo peculiar de se expressar. Dificilmente, se encontra um falante brasileiro que assumia esse modo de se expressar, uma vez que este foge de um padrão elitizado. Nesse sentido, Perini (1997) afirma:

Sabemos que é frequente, entre nós, fazer o plural marcando-o apenas no primeiro elemento do sintagma [...]. Essas construções, quando não são simplesmente ignoradas, são dadas como da linguagem das ‘pessoas incultas’, ou de ‘baixa classe’. Segundo essa opinião, não se trataria de um fato normal do português brasileiro, mas de um ‘erro’ cometido por aquelas pessoas (coitadas) que não tiveram a sorte de uma educação formal suficiente (PERINI, 1997, p. 19).

O autor segue afirmando que levantamentos mostram o contrário, uma vez que construções em que se deixa de marcar alguns dos elementos do SN são amplamente utilizadas pelos falantes do Português Brasileiro, incluindo os “cultos”.

Entende-se, então, que tal fenômeno é característico da oralidade em exclusões de grupos minoritários e/ou majoritários. Ainda, nesse sentido, pesquisas registradas por Scherre (1994), afirmam:

[...] que o fenômeno da variação na concordância de número no português brasileiro falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda comunidade de fala brasileira, apresentando diferenças mais de grau do que de princípio, ou seja, as diferenças são mais relativas à quantidade de marca de plural e não aos contextos linguísticos nos quais a variação ocorre. (SCHERRE, 1994, p. 38)

Torna-se evidente que a ausência da marca de plural é comum em todas as comunidades brasileiras, condicionada por fatores lingüísticos e extralingüísticos, mas cabe ressaltar que, assim como citado acima, alguns fatores extralingüísticos, como pouco grau de escolaridade, tendem a ser mais propensos à marca zero de plural, o que não implica dizer que tal fenômeno **se restrinja** a tal variável social.

Pensar na variação da concordância de número no SN é entender que o português falado no Brasil apresenta características **peculiares** ao comparado com outras línguas, características essas que incitam pesquisas. Tentar entender a língua vernácula é tentar entender **um pouco** mais sobre nós.

4 A concordância de número no sintagma nominal nas produções dos estudantes do 8º ano da E.M.E.F. Anésia da Costa Chaves

4.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada com o intuito de identificar as possíveis causas para os usos inadequados da escrita no que se refere à concordância nominal. Para tal, analisamos alguns recortes de textos produzidos pelos alunos do 8º ano da E.M.E.F. A.C.C, situada na cidade de Paragominas-PA.

Os textos que serviram como banco de dados para análise, foram concedidos pela professora de língua portuguesa L, os mesmos foram produzidos como um trabalho avaliativo voltado para o gênero descritivo. O critério usado para seleção desses textos foi a grande quantidade de sintagmas nominais encontradas nesse tipo de texto. Foram coletadas 31 produções para

análise, sendo que a faixa etária dos alunos em estudo corresponde de 13 a 16 anos.

Importante salientar, que a escolha desse objeto deu-se a pela minha iniciante atuação como professor. As produções dos estudantes se constituíram um *corpus* transcrito de um trabalho realizado anteriormente pela professora.

4.2 Análise dos dados

Sendo assim, agora iniciamos a análise dos dados com a finalidade de contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância nominal e de suas implicações para a construção de sentidos de um texto, na qual percebemos em que nível se encontra o fenômeno linguístico da concordância de número no sintagma nominal na comunidade em análise.

Podemos observar, através das amostras analisadas, que a marca explícita de plural pode ser encontrada:

1. Todos os elementos flexionáveis do SN:

Ex.: *“Todos os animais não falam”*

2. Em alguns elementos flexionáveis do SN:

Ex.: *“Todos os meus cachorroØ eu mandei para o interior”*

3. Em apenas um dos elementos flexionáveis do SN:

Ex.: *“Meus amigoØ é tudo por fora”*

É através da perspectiva de análise não atomística que podemos, efetivamente, nos certificar do nível de aplicação da regra de concordância de número entre os elementos do sintagma nominal. Nas análises fica estabelecido que a aplicação da regra ocorra se houver presença de marcas em todos os itens pluralizáveis do SN, enquanto que a ausência dessa marca, seja em apenas um dos elementos do SN sob análise, constitui-se falta de concordância, conforme prescreve a gramática normativa (GN).

Foram analisados por volta de 138 SNs de mais de dois elementos flexionáveis.

Desses 83 SNs não receberam marca de plural em todos os elementos flexionáveis, já 55 dos SNs apresentam regularidade na marca de plural. Percentualmente entendemos que:

Fatores número de ocorrências	Total	%
Com concordância	55	39 ^o
Sem concordância	83	60

Tabela 1: Aplicação da regra de concordância no SN na produção dos alunos do 8º ano da escola A

O percentual de SNs de mais de dois elementos com todas as marcas de plural foi de 39% e com ausência de algumas dessas marcas temos 60%. O que equivale dizer que através da análise de um pequeno *corpus* se observa que há uma forte tendência de não marcação de plural em todos os elementos flexionáveis do SN.

Desta forma, uma das principais causas que levam esses alunos a não redigirem suas produções conforme a GN, são basicamente duas: primeira- mais interessante- a postura de descuido no ato de escrever, sendo sete dos cento e trinta e oito SN's analisados, não flexionou o nome e sim seus determinantes. Assim, revela um fenômeno bastante instigante, onde geralmente não ocorre flexão nos termos que se relacionam com o nome, e nesse caso ocorreu o contrário. A segunda causa pode ser justificada pela adequabilidade feita pelo aluno, para tal utilizaremos dos seguintes exemplos para explicá-la.

Ex 1: Os meninos levado quebrô a janela. (SN 62)

Ex 2: Os meninos levados quebraram a janela.

A categoria de número (singular= um X plural= mais de um) e as respectivas flexões nos nomes, pronomes e verbos, pois como próprio nome da categoria diz a oposição singular X plural é usada para marcar a oposição quantitativa. É por essa razão que digo que no *exemplo 1* sem as marcas de concordância exigidas pela norma culta, equivale comunicacionalmente ao *exemplo 2*, pois a colocação da marca de plural no recurso lingüístico que aqui chamamos de artigo definido “os” é suficiente para o interlocutor do produtor do enunciado saber que está falando de mais de uma entidade nomeada “*menino*”.

As outras marcas do plural colocadas no exemplo 2 são, na verdade, redundantes. Vale lembrar que, os exemplos pertencem a variedades lingüísticas diferentes e pelas regras sociais de uso da língua não podem ser

usadas nas mesmas situações, sem acarretar consequências em função da violação dessas normas sociais.

A partir dos resultados obtidos podemos fomentar que, o ensino da Gramática no que se refere à Concordância Nominal, não pode ser considerado como um foco principal do processo de ensino, mas sim um aspecto importante no que diz respeito à sistematização da nossa língua.

Em virtude da ocorrência desse fenômeno, proponho uma sugestão de ensino no que se refere à concordância nominal. Primeiramente, é necessário que o professor conheça as diversas teorias gramaticais e lingüísticas sobre diferentes elementos e aspectos da língua e problemas que elas apresentam.

Seria interessante que o professor propor-se aos alunos atividades que os levassem a verificar a validade ou não de dada teoria. É importante salientar que, a variação de prestígio aceita pela GN, não é melhor linguisticamente do que as demais.

Sistematicamente falando a sugestão seria:

Na 1º etapa: o professor daria uma atividade aos alunos com duas seqüências lingüísticas (tomemos como exemplo, os já citados anteriormente). Em seguida, o professor perguntaria qual das duas é melhor e por quê.

Na etapa2: provavelmente surgirão respostas condicionantes ao ensino normativo de que o exemplo 2 é o melhor porque está “certo” (atende às regras da norma culta), enquanto o ex.1 não é bom por que está “errado” uma vez que não faz concordância.

Na 3º etapa, o professor qual seria objetivamente a diferença lingüística, de forma, entre os dois enunciados. Certamente, os alunos deverão perceber que no exemplo 2 o produtor do enunciado colocou a marca de plural em todos os componentes do sintagma nominal e também no verbo “quebraram”, enquanto no exemplo 1 o produtor só colocou a marca do plural no primeiro elemento do sintagma nominal “Os menino levado..”

Por seguinte na 4ª etapa, deve-se questionar aos alunos: o que faz a marcação do plural no texto? Qual sua função? Porque usamos uma marca de plural ao dizer alguma coisa?

E se há diferença semântica entre os textos? Após as possíveis respostas por que se tende a dizer que o texto 2 é melhor que o texto 1? O que se faz é usar um critério (o de atendimento ou não às regras e exigências da norma culta)

como se ele fosse único para julgar a qualidade de um texto, de certa forma “apagando” a existência de outros critérios.

O professor pode conduzir o aluno a perceber a existência desses outros:

- ✚ Se o critério for ou não de acordo com a norma culta, então o texto 2 é melhor;
- ✚ Se o critério for à veiculação ou não de certas informações, a possibilidade de produzir certos efeitos de sentidos, então 1 e 2 se equivalem;
- ✚ Se o critério for economia, conseguir o máximo de efeito de sentido com o menor custo expressivo possível (segundo os alunos, “a lei do menor esforço”), então 1 é melhor, pois 2 é redundante.

Assim, creio que o aluno descobrirá os critérios, as intenções, as perspectivas sociais sobre a língua, tendo condições de avaliar melhor se o texto que está construindo é adequado ou não para determinada situação, deixando de agir com os preconceitos lingüísticos ainda vigentes em nosso meio.

Apesar das limitações da pesquisa, se pode observar que os falantes da rede pública de ensino da Escola A, ainda se encontram em processo de variação em curso, por não apresentarem altos níveis de ausência da marca de plural em algum dos itens flexionáveis. Entretanto, isso não deve ser definitivo, pois só foi testado em apenas uma série (8º ano do fundamental). Em detrimento a isso deve ser analisado, na tentativa de buscar dados mais reais diante do maior número de ocorrências de SNs.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi oferecer uma proposta de ensino referente aos aspectos da concordância nominal. Pretendia-se contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância nominal e de suas implicações para a construção de sentidos de um texto a partir das abordagens semânticas e discursivas, promovendo assim interfaces entre a Gramática Tradicional e a Lingüística.

Espera-se que, a partir dos dados explanados tenha-se cumprido a intenção de mostrar aos professores essas possíveis interfaces, ao considerarmos um ensino da concordância nominal que não se encerra no aspecto sintático.

Como já foi mencionado, acredita-se que a partir do conhecimento formal da linguagem, o aluno terá autonomia e percepção crítica quanto às escolhas que fará durante o exercício da língua, ou seja, o aluno fará escolhas

deliberadas, pautadas em critérios confiáveis__ as regras, as quais ele poderá recorrer para fazer julgamentos acerca de suas produções textuais.

Por tal motivo, o presente trabalho apresenta algumas sugestões aos futuros profissionais da educação, uma vez que oferece a possibilidade de desencadear junto aos alunos uma reflexão acerca da interpretação do texto, levando em consideração a questão social, histórica e ideológica.

Quanto às possíveis e necessárias interfaces entre a lingüística e a gramática, esperamos ter esclarecido que a compreensão de aspectos formais apresentados pela gramática pode ser dilatada pelo estudo de conceitos apresentados pela lingüística e retomamos o caso do ensino da concordância nominal, que pode ser enriquecido pela construção e pela retomada dos referentes com os quais o nome se relaciona, conforme mostram os dados analisados.

Cabe, portanto, ao professor de língua portuguesa, consciente de seu papel político e transformador, a tarefa de adaptar, reelaborar, selecionar e refletir sobre como empregar tais sugestões em sua práxis docente, a fim de tornar realmente significativo o ensino da gramática no processo de produção de texto e do conhecimento da língua em sua variedade padrão.

Referencial

BAGNO, Marcos. ***Preconceito lingüístico: o que é, como se faz***. 7^o.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PERINI, Mário A. ***Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem***. 3^o. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERINI, Mário A. ***Gramática descritiva do português***. 4^o ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. ***Porque (não) ensinar a gramática na escola***. Campinas: ALB/ mercado de Letras, 1996.

SCHERRE, M. M. P. ***Aspectos da concordância de número no português do Brasil. Revista Internacional de Língua Portuguesa(RILP) - Norma e Variação do Português***. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1994.

TARALLO, Fernando. ***A pesquisa sociolingüística***. 2^o. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. ***Gramática ensino plural***. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Grupos de textos 2011 – Aluno BT3/11

RESUMO

Apresentar-se-á conclusões de um trabalho feito com relação à análise da retomada do objeto direto. Neste trabalho evidenciou-se que os alunos do 6º ano preferem retomar o OD usando o pronome reto a usar a norma padrão.

PALAVRAS-CHAVE: objeto direto, pronome reto, pronome oblíquo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a utilização dos Pronomes Pessoais na retomada anafórica de Objeto Direto (OD), enfatizando o conflito entre a tradição gramatical, que considera somente os Pronomes Oblíquos como corretos na retomada anafórica de OD, em confronto com o exercício da língua escrita pelos escritores. O objetivo deste artigo é descrever como os alunos preenchem a posição do OD e discutir as formas de retomada do OD em seus textos, além de contribuir para ampliação de conhecimento desse tema, por apresentar resultados de análises de textos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola B. F.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que seja feita uma boa análise do material coletado, fazendo um paralelo das variedades encontradas nos textos com o “ideal” discutido nas gramáticas normativas, é necessário conhecer a respeito dos fatores sintáticos que serão analisadas. Para isso, irá se definir os termos coesão referencial (anáfora), objeto direto e pronomes pessoais (retos e oblíquos) seguido de considerações sobre a retomada do OD, embasado teoricamente em Marcos Bagno (2001)

- **Coesão Referencial (Anáfora)**

A coesão entende-se pelas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõe o texto, a interpretação de um elemento depende da interpretação do outro. A coesão referencial anafórica trata-se da retoma – total ou parcial – do referente de palavras anteriormente inseridas no texto, ambas as palavras remetem para a mesma realidade e tem o mesmo referente.

• Objeto Direto

Segundo a tradição gramatical o OD “é o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para o qual se dirige a ação verbal” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 140).

Para Cegalla (2005), o OD possui por características “completa a significação dos verbos transitivos diretos; normalmente, não vem regido de preposição; traduz o ser sobre o qual recai a ação expressa por um verbo ativo [...] torna-se sujeito da oração na voz passiva” (p. 348 e 349).

Conforme Bechara (1985), o objeto direto tenta caracterizar, quanto ao sentido:

- Pessoa ou coisa que recebe a ação verbal.
- O produto da ação.
- A pessoa ou coisa para onde se dirige um sentimento.
- Com os verbos de movimento, o espaço percorrido ou objeto final.

Cunha & Cintra em sua Nova Gramática do Português Contemporâneo expõem que o OD pode ser representado por: substantivo, numeral, palavra substantivada, oração substantiva e, finalmente, pronome. Cegalla (2005) especifica os pronomes pelos quais o OD pode ser constituído, “pelos pronomes oblíquos *o, a, os, as, me, te, se, nos, vos* [...] por qualquer pronome substantivo” (p. 349)

Segundo os gramáticos, quando o objeto vem regido da preposição *a* é OD Preposicionado, e se torna obrigatoriamente OD Preposicionado quando expresso por pronome pessoal oblíquo átono. Tem-se ainda OD Pleonástico – “Quando se quer chamar atenção para o objeto direto que procede ao verbo, costuma repeti-lo” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 142).

Para Perini (2010), não é necessário dizer muita coisa sobre o OD, o que importa conhecer é que o chamado OD é um Sintagma Nominal (SN), “e, no caso, só o que temos que saber sobre esse SN é que ele não é sujeito” (p. 87-88). O SN OD pode exercer papel temático de *Paciente*, de *Qualificando* e/ou de *Qualidade*. A atribuição correta desses papéis temáticos se faz com base na ordem que os SNs ODs aparecem na oração e sua função vai depender da sua ordem.

- **Pronomes Pessoais (Retos E Oblíquos)**

Os pronomes pessoais são aqueles que indicam uma das três pessoas do discurso: a que fala, a com quem se fala e a de quem se fala. Cegalla (2005) conceitua os pronomes pessoais como “palavras que substituem os substantivos” (p. 180).

Quanto à função, os gramáticos definem que as formas do pronome pessoal podem ser *retas* ou *oblíquas*. *Retas*, quando funcionam como sujeito da oração; *oblíquas*, quando nela se empregam fundamentalmente como objeto (direto e indireto). Quanto à acentuação, distinguem-se nos pronomes pessoais as formas *tônica* e *átonas*.

O quadro abaixo (recortado da Nova Gramática do Português Contemporâneo, Cunha & Cintra, p. 277) mostra a correspondência entre as formas dos Pronomes Pessoais:

		Pronomes Pessoais Retos	Pronomes Pessoais Oblíquos Não Reflexivos	
			Átonos	
				Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu tu	me te	mim, contigo ti,
	2ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe	comigo ele,
	3ª pessoa			ela
Plural	1ª pessoa	nós vós	nos vos	Nós, conosco
	2ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes	vós, convosco
	3ª pessoa			eles, elas

Cegalla também considera a partícula *se* como pronome, esta é um pronome exclusivamente reflexivo.

Segundo Cunha e Cintra “quando o pronome oblíquo de 3ª pessoa, que funciona como objeto direto, vem antes do verbo, apresenta-se sempre com as formas *o, a, os, as*” (p.277). Ex:

João ainda não fez anos; ele **os** faz hoje.

Para Bechara o *e/le* também pode exercer a função de OD. Em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, Bechara afirma que “o pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso” (p. 292).

As gramáticas normativas, ao falarem do objeto direto, não mencionam, no caso de retomada do OD, o uso da repetição da palavra, do pronome pessoal reto e da categoria vazia, considerando apenas o uso do pronome oblíquo, somente Evanildo Bechara considera o pronome *ele* como objeto direto, mas somente quando precedido de *todo* ou *só*, ou dotado de acentuação enfática.

Pode-se perceber que as determinações da GN para que um pronome exerça a função de OD são bastante confusas. Sendo assim, para aclarar as ideias dos usuários da língua, Perini (2010) define os pronomes oblíquos como “formas alternantes dos pronomes pessoais *eu*, *você* e *nós*, além do pronome reflexivo *se*” (p. 116). Para Perini, os pronomes retos *e/le* (e flexões) e *você* (tu), não possuem formas oblíquas e, portanto, “são usados em todas as funções, sem mudança de forma” (p. 116). Ex:

Ela queria dançar. (**ela** com função de sujeito)

Nós vimos **ela** na biblioteca. (**ela** com função de OD)

Segundo Bagno (2001), existem três estratégias de retomada do OD, apresentadas na próxima seção.

Estratégias de Pronominalização do Objeto Direto

De acordo com Bagno (2001), há três recursos que o português do Brasil pode empregar no momento de retomar um OD de 3ª pessoa por meio de um pronome. Para melhor entendimento, a seguir os exemplos de cada estratégia:

(1) Você viu o Pedro hoje?

(1.a) Hoje não, eu *o* vi ontem.

(1.b) Hoje não, eu vi *e/le* ontem.

(1.c) Hoje não, eu vi *Ø* ontem.

Conforme Bagno (2001), em (1.a), tem-se a norma padrão, que se vale dos pronomes oblíquos. Esta estratégia é a única considerada correta pela GN e foi fixada pela norma clássica da língua. Em (1.b), observa-se a retomada do OD por um pronome reto e, apesar de condenada pela tradição gramatical é uma

forma atestada na língua há séculos, aparecendo, inclusive, em obras literárias. Por fim, em (1.c) aparece a estratégia do objeto nulo, que surgiu mais recentemente no uso da língua.

Para Bagno (2001), “se há alguma coisa que podemos afirmar, sem medo de errar, a respeito do português do Brasil é que nesta língua os pronomes oblíquos de 3ª pessoa estão, senão totalmente mortos, pelo menos moribundos” (p. 102). Como observa Bagno, só as pessoas que frequentam a escola e entram em contato com os quadros pronominais conhecem os pronomes oblíquos e mesmo assim, estes não são usados. Porém, essas formas linguísticas, que nada tem haver com as regras gramaticais que realmente fazem parte da língua materna brasileira, possuem espaço privilegiado no ensino da Língua Portuguesa como se fosse relevante memorizar as regras desse recurso gramatical que praticamente ninguém usa.

Bagno defende o caso do *ele* (e flexões) como OD porque este, além de ser um recurso tão antigo e ativo na língua, não prejudica em nada a compreensão do texto. Uma observação na história da língua nos leva a perceber que na língua latina clássica só existiam pronomes-objetos diretos de 1ª e 2ª pessoa. *Ego* (nosso *eu*), *tu*, *nos*, *vos* eram pronomes e *me* e *te* eram OD, para a 3ª pessoa não havia nada, até a formação do latim vulgar onde surgiram os pronomes demonstrativos *ille*, *illa*, *illud* (aquele, aquela, aquilo, respectivamente).

Desses mesmos pronomes demonstrativos latinos, mais tarde, saíram os pronomes retos e os oblíquos átonos de 3ª pessoa e os artigos definidos. Assim, o que se pode concluir é que apesar desses pronomes demonstrativos terem se ajustado ao grupo dos pronomes pessoais retos, eles não se integraram completamente em sua nova classe, conservando parte de sua função demonstrativa de sua origem latina, é isso que permite que o pronome *ele* (e flexões) exerçam todas as funções sintáticas, inclusive de OD.

A tradição gramatical costuma justificar suas prescrições apelando para as origens da língua, as fontes latinas. Por exemplo, ela dita que devemos usar a preposição *a* depois do verbo *assistir* porque em latim esse verbo era transitivo indireto. Sendo assim, podemos então usar o pronome *ele* como OD já que o pronome latino do qual ele se origina exercia essa função sintática.

Como reforço a essa tese Silveira Bueno (1955, *apud* Bagno 2001) escreveu:

Proíbe-se, no português clássico e moderno, que se empregam as formas retas dos pronomes pessoais em função complementar, como objeto direto, mormente não preposicionado. Tão proibição que é dogma da gramática e do ensino oficial tanto em Portugal como no Brasil, encontra numerosa exceções no português arcaico e, em nossa pátria, é de todo transgredida na língua familiar e viva da sociedade. De tal modo está entranhado tal uso em nossos hábitos lingüísticos que, embora forçados por escolas até superiores, exercendo carreiras liberais onde o exercício intelectual é contínuo, ainda Assim, empregam só as formas retas objetivamente. No Brasil, pelo menos, somente o esforço da escola e o policiamento contínuo da gramática conseguem diminuir os casos desse emprego, mormente quando se trata de documento escrito. Parece-nos, portanto, que seja emprego radicalmente de português, que esteja no cunho mesmo do idioma, espontaneidade que a força inegável da instrução tem dominado com dificuldade (p. 210-211).

Diante desse texto de Silveira Bueno se pode concluir que o uso do pronome *e/le* como OD já está tão embutido na língua que é inútil querer proibi-lo, até porque, não é um uso restrito à fala, pois tem se propagado na escrita literária há muitos séculos. Na obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, por exemplo, pode se verificar a ocorrência do *e/le* como retomada do OD:

“Se sei quase tudo de Macabéa é que já peguei uma vez de relance o olhar de uma nordestina amarelada. Esse relance me deu *e/la* de corpo inteiro”.

A partir do exemplo acima, nota-se que o uso do pronome *e/le* como objeto em nada prejudica o entendimento do texto, além de deixá-lo mais leve, benefício esse que não seria alcançado se Clarice Lispector tivesse escrito “Esse relance *ma* deu de corpo inteiro”. Como já foi afirmado por Perini (2010), não é necessária a presença de pronomes de forma oblíqua de 3ª pessoa, pois os pronomes retos de 3ª pessoas podem perfeitamente ocupar o lugar de OD sem que a apreensão do conteúdo do texto seja comprometida.

ANÁLISE DO CORPUS

Metodologia

Com o intuito de descrever como os alunos do 6º ano preenchem a posição do OD e discutir como eles fazem a retomada do OD, seja ela pronominal, lexical ou vazia, metodologicamente foram recortados e analisados

trechos dos textos produzidos numa oficina sobre gêneros textuais. A saber, o tema dos textos é livre.

Análise do *Corpus*

O propósito deste trabalho é observar se, ao fazerem a retomada de algo já citado, os alunos utilizariam a repetição da palavra, o pronome pessoal reto, a categoria vazia ou o pronome pessoal oblíquo que é o considerado gramaticalmente correto. Ao observar o objeto direto nos textos, foi possível perceber que a incidência de uma coesão referencial é pequena, e que quando a utilizam tendem a usar o pronome pessoal reto. Essa incidência é pequena, porque quase não fazem referência a algo já citado, sempre vão falando de coisas novas, inviabilizando o uso de uma coesão referencial.

Observou-se, ao analisar o objeto direto, os seguintes aspectos:

1º Ocorrências do Objeto Direto em si:

“o cientista veio e pegou o *gato*”

“ofereceram *bebida e droga*”

“a mais velha aperta a *campanhia*”

“seus pais contam a *história*”

“a mãe dela faz *lanches deliciosos*”

“ela e suas amigas contam *histórias*”

“ela faz a *4ª Série*”

2º Ocorrências do Objeto Direto com a repetição do item lexical:

“pegou a *cabeça dele* e colocou numa guilhotina para cortar a *cabeça dele*”

3º Ocorrências do Objeto Direto com o uso do pronome pessoal oblíquo:

“um homem muito mau e horível o tinha *lhe* sequestrado”

4º Ocorrências do Objeto Direto com o uso do pronome pessoal reto:

“todos respeitam bastantes *eles*, principalmente o rei.”

“ela leva *eles* (a) lá pra casa dela”

“pra fingir ser *ela*”

“pessoas ouviam a noite *e/e* dentro do cemitério conversando sozinho”

5ª Ocorrências do Objeto Direto como categoria vazia:

“o lobo chegou pegou a vovozinha e $\emptyset$ engulio”

“ele pegou sua mulher e filho e $\emptyset$ matou”

Como já foi dito, ao fazer a retomada de um objeto de 3ª pessoa, o falante, segundo Bagno, pode usar três estratégias:

- usando o pronome oblíquo, que é a única forma considerada correta pela gramática tradicional;
- usando o pronome reto, forma condenada pelas gramáticas normativas;
- usando o objeto nulo, categoria vazia, que não aparecem nem citação em nenhuma gramática nos capítulos a respeito de pronomes oblíquos e análise sintática dos objetos.

Na análise dos textos, pode-se notar que além dessas três estratégias, ao fazerem a retomada do OD, os alunos também usam a repetição da palavra que estavam retomando e quase nenhum usou o pronome oblíquo: apenas uma ocorrência foi constatada e ainda com problemáticas no momento da aplicação da regra.

De acordo com Bagno, são as crianças e adultos analfabetos ou semianalfabetos, que não sofrem a influência da escola, que mostram as regras gramaticais que realmente são usadas pela maioria da população falante da língua materna. Ao realizar a análise é possível constatar que essa realidade se aplica também àqueles que vão à escola e tem contato com a GN, visto que nos textos analisados os alunos escreveram da maneira como falam, sem se prender às regras gramaticais.

Com relação ao uso da retomada usando o pronome reto, apesar de não ser permitido pela gramática, é o mais frequente nos textos analisados. Esse recurso não padrão quando usado, não prejudica a compreensão do texto, mas mesmo assim é condenado. Assim, o caráter conservador da língua fica evidenciado, pois o que é considerado padrão, quase nunca é usado, enquanto que as formas não-padrão, que também são compreensíveis, não são aceitas.

A literatura vem reforçando essas formas condenadas pela GN, como foi visto no exemplo de Clarice Lispector, porém, os professores não se dão conta que essas regras não são “erros”, e continuam reprovando o uso delas. Alguns professores justificam essa correção, argumentando que o autor tem licença para escrever desta forma, porque ele conhece bem a língua culta. Isso supervaloriza o escritor, mas superdesvaloriza o falante da língua, como se existisse uma barreira imensa entre os dois. Existe uma contradição nisso, os

falantes aprendem a norma culta, porém quando algum escritor a transgrede, eles não tem direito de reclamar.

A tradição gramatical se baseia em uma escrita “pura”, que deve excluir a interferência da fala na escrita, entretanto, quando esta aparece em alguma obra, recebe o nome de “estilização”. Esse argumento não tem fundamento, pois, baseiam-se num preconceito muito grande contra a língua falada, como se ela fosse caótica, confusa e sem regras. É preciso acabar com este preconceito, pois, ao contrário do que a gramática tradicional admite, a língua escrita e língua falada convivem juntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este trabalho foi possível concluir que os textos dos alunos do 6º ano quando fazem a retomada do objeto direto, tendem a usar o pronome pessoal reto mais do que a forma considerada norma padrão, ou seja, o uso do objeto direto como pronome pessoal obliquo é quase nulo.

O trabalho trouxe uma reflexão sobre a situação da educação, e a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa para que se tenha um ensino mais eficiente, que não apenas indique um único modelo como padrão, mas também, aceite as demais variantes como formas.

BIBLIOGRAFIA

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1985. 2 ed.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 46ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **A formação histórica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955. *Apud*: BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.

Grupos de textos 2011 – Aluno CT3/11

1.RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a concordância verbal. Dentre elas, a importância que lhe é atribuída dentro do ensino de Língua portuguesa, o questionamento do conceito de concordância verbal de acordo com a gramática normativa e os fatores – lingüísticos e extralingüísticos – que envolvem a variabilidade desse fenômeno linguístico. Com isso tem o objetivo de identificar e explicar os usos da concordância verbal em textos escritos por alunos da 6ª série do Ensino Fundamental e descobrir os elementos que possivelmente favorecem essa concordância ou o cancelamento da mesma. Sua fundamentação teórica é baseada em Baccega, (2002), Cunha e Cintra (1008), Perini (2001 e 2010) e Vieira (2007).

2.INTRODUÇÃO

O ensino tradicional defende que a habilidade do uso da língua está intimamente ligado ao conhecimento e uso das regras normativas. Por isso, a sintaxe de concordância – verbal e nominal - é um tema muito explorado nas aulas de Língua Portuguesa, visto que é atribuído a Gramática Normativa principalmente, a prescrição da “arte de falar e escrever corretamente”.

Considerando a importância dada ao tema dentro do ensino de gramática, desenvolverei considerações acerca da concordância verbal, tendo como eixo norteador, o questionamento do conceito que define concordância verbal como uma relação harmônica entre o sujeito e o núcleo do predicado; a variabilidade que envolve o fenômeno da concordância e os fatores que influenciam essa variação.

A produção desse trabalho justifica-se por procurar desenvolver o raciocínio científico sobre a linguagem, contribuindo assim, para o exercício da docência. Tem como objetivo identificar e explicar os usos da concordância verbal em textos escritos por alunos da 6ª série e descobrir os fatores que possivelmente favorecem essa concordância.

Iniciarei com a teoria que fundamenta as reflexões sobre a concordância verbal, na sequência, analisarei os textos produzidos pelos alunos e encerrando com as considerações finais sobre o estudo realizado.

3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para alcançar o objetivo estabelecido, usarei como embasamento teórico Baccega, (2002), Cunha e Cintra (1008), Perini (2001, 2010) e Vieira (2007).

Considerando o tema em discussão – concordância verbal – acredito ser relevante lembrarmos a noção que temos dos dois elementos gramaticais que devem se relacionar harmonicamente para ser efetivada a concordância: Sujeito e verbo. O primeiro é entendido como “o termo da oração sobre o qual se declara alguma coisa, ou seja, é o tema da comunicação que se faz no predicado” (BACCEGA, 2002, p.16). O segundo “é uma palavra que exprime o processo, isto é, a ação que o sujeito faz ou sofre” (DUBOIS,2001, p.611).

De acordo com a gramática tradicional, a concordância verbal é “a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exteriorizando-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito” (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 510).

Porém, os estudos da sociolinguística demonstram que esse conceito é inadequado, visto que existem frases que não possuem sujeito, portanto, as regras gerais não atendem a todos os usos da concordância verbal. Podemos constatar isso na seguinte regra: “o verbo concorda em número e pessoa com seu sujeito, venha ele claro ou subentendido” (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 511). Mas o que dizer das orações sem sujeito, à qual termo da oração o verbo estaria se adaptando?

Ex: *Choveu durante a noite.*

Amanheceu rapidamente.

Nesses casos, por se tratar de verbos impessoais que expressam fenômenos da natureza, são conjugados sempre na 3ª pessoa do singular (MESQUITA, 2001, p. 5001). Porém essa regra não é aplicada a todas as frases que não possuem sujeito. Em relação à concordância do verbo com o sujeito oculto, Perini (2010) diz que nem sempre é possível identificarmos o sujeito, salvo nas construções em que o verbo aparece na 1ª pess. do singular: Ex: *Cheguei de Belém.*

Nessa frase fica claro que quem chegou de Belém fui *eu*, logo, ficaria redundante dizer: *Eu cheguei de Belém ontem.*

Porém, o mesmo não acontece em construções com a primeira pes. do plural: *Chegamos de Belém ontem*. E na terceira pes. do singular: *Chegou de Belém*. No primeiro exemplo o sujeito poderia ser: “*eu*” + “*você*”, “*eu*” + “*ele*”, “*eu*” + “*vocês*”, etc. E no segundo: “*você*”, “*ele*”, “*ela*”, etc.

Por isso, para suprir a ineficiência dessa normatização foram criadas as regras especiais, consideradas como exceções e particularidades. Com isso a própria GN admite, mesmo que de forma não explícita, a variabilidade da concordância verbal. Um exemplo disso, é a substituição da segunda pessoa gramatical (tu) *vais* ou (vós) *ides*, pelas formas de terceira pessoa, (ele/ela) *vai* e (eles/elas) *vão*. (PERINI, 2010, p.273).

Ex: *Tu vai à escola hoje?*

Essa construção demonstra a variação da língua através da simplificação da conjugação verbal, ou seja, o verbo *vai* (3ª pes. do singular) é usado em uma construção em que deveria estar conjugado na segunda pessoa do singular *vais*. Isso ocorre porque as conjugações de segunda pessoa (plural e singular) já caíram em desuso, mesmo nas regiões em se empregam o pronome *tu*.

De acordo com esse mesmo autor, as mudanças ocorridas na língua no decorrer do tempo possivelmente proporcionarão um sistema de concordância reduzido apenas a duas pessoas: a primeira pessoa do singular (*eu cheguei*) e uma “pessoa” geral que engloba todas as outras (*ele chegou; você chegou; a gente chegou*). [...] a terceira do plural continua distinta (*eles chegaram*), mas não universalmente; nas variedades que aceitam *eles chegou* – e que ora são consideradas não padrão – o sistema só admite duas formas de verbo (p.278).

Esse fenômeno pode ocorrer porque a concordância verbal “constitui um fato variável, ou seja, a concordância pode ser concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores diversos de natureza lingüística ou extralingüística” (VIEIRA, 2007, p.87). Os fatores extralingüísticos, referidos pela autora, consistem na localização geográfica à qual o usuário da língua pertence, sua faixa etária e escolaridade.

Quanto aos fatores lingüísticos podemos destacar: a posição do sujeito em relação ao verbo; a distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e verbo; o paralelismo no nível oracional; a animacidade do sujeito; o paralelismo

no nível discursivo; a saliência fônica; o tempo verbal e o tipo de estrutura morfossintática (VIEIRA, 2007, p.89).

Devemos considerar que os elementos condicionadores da não realização da concordância verbal tradicional, destacados acima, foram extraídos de uma pesquisa realizada com falantes, ou seja, a nível oral. Também devemos considerar que temos - com destaque para os alunos das séries iniciais - a tendência de escrever da maneira que falamos. Por isso esses elementos condicionadores também influenciam a escrita.

É importante dizer que a localização geográfica como fator condicionador da falta de concordância (verbal e nominal), não é unanimidade entre os estudiosos da língua. Para Scherre (2002) “A variação na concordância de número no português brasileiro não apresenta distinção geográfica. A variação ocorre de maneira uniforme de norte a sul e de leste a oeste. Os principais fatores que condicionam a variação são também uniformes” (p.232).

Devido à desarmonia entre o que é prescrito pela GN e o que é usual dentro língua, é que os linguistas acreditam ser desnecessário o estudo – ou até mesmo as prescrições - de regras que não atendem com clareza à prática da linguagem. Por isso Perini (2010) propõe que a concordância seja entendida

[...] como um sistema de filtros (independentemente motivados) que suprime certas estruturas por apresentarem má formação de algum tipo. É importante enfatizar que esses filtros nunca são específicos dos casos de concordância verbal, mas são necessários na gramática de qualquer maneira (p.192).

Os filtros sobre os quais o autor se refere, consistem na capacidade que possuímos - através do conhecimento empírico – de reconhecer e aceitar ou não, algumas formações lingüísticas. Com isso, entende-se que não há a necessidade de incluir na gramática uma regra especial para excluir frases mal construídas, visto que possuímos um juízo de aceitabilidade que rejeita frases agramaticais.

Por fim, considerando a teoria aqui explorada, percebe-se que devido à variabilidade da nossa língua, as regras tradicionais não conseguem atender de forma satisfatória a todo o mecanismo que envolve a concordância verbal.

4.ANÁLISE DOS DADOS

4.1.METODOLOGIA

Partindo do princípio de que o texto deve ser o ponto de partida para a percepção geral dos fenômenos lingüísticos, a análise será desenvolvida a partir de 40 textos produzidos por alunos da 6ª série durante uma oficina, realizada na E.B.F, sobre o gênero textual jornalísticos, mais especificamente o subgênero notícia.

Os dados estão organizados conforme a seqüência dos textos em anexo.

4.2. ANÁLISE DOS DADOS

Dado I:

[...] ele nasceu dia 27/03/1999 e depois de alguns dias ele estava andando de bicicleta...

Na primeira oração percebemos que a concordância verbal foi realizada de acordo com a regra tradicional: “o verbo concorda em número e pessoa com seu sujeito, venha ele claro ou subentendido” (CUNHA E CINTRA, 2008, p.511), isto é, o verbo *nasceu* está flexionado de acordo com número e pessoa gramatical do sujeito *ele* (3ª pes. do singular). Na segunda ocorre o que Perini (2001) chama de redundância do papel temático (p.192), ou seja, por se tratar de um período composto no qual o sujeito (*ele*) já estava explícito na primeira oração, não havia a necessidade de expressá-lo na segunda. Além disso, o papel temático já tinha sido indicado pelos verbos *nasceu* e *estava*, através do sufixo de pessoa e número.

Dado II:

[...] A criança ainda está no hospital Municipal e vou visitar ela.

Neste período a concordância verbal foi realizada de forma harmônica segundo a mesma regra citada anteriormente. O verbo *está* (1ª pés. do singular) concorda com o número e pessoa do sujeito *a criança*.

A oração *e vou visitar ela*, serve como exemplo para um questionamento lingüístico a respeito do conceito tradicional sobre a concordância verbal. Como harmonizar o verbo ao sujeito se este não está presente na oração? Em relação a este tipo de construção Perini (2010) diz: “A saída tradicional é postular um ‘sujeito oculto’, um *eu* que estaria na oração apenas para efeito de disparar a concordância” (p.274). Com isso, entende-se que o verbo pode ser flexionado

em número e pessoa, mesmo sem o sujeito está presente na oração. Entretanto, a norma tradicional cria, desnecessariamente, um sintagma que não aparece no enunciado apenas para justificar a flexão do verbo.

Dado III:

[...] e logo chegou os vizinhos da criança.

Neste dado aconteceu a influencia de um dos “elementos possivelmente condicionadores das chamadas variedades lingüísticas, a posição do sujeito em relação ao verbo.” (VIEIRA, 2007, p. 88).

O elemento condicionador referido pela autora está representado pelo sujeito posposto (*os vizinho*) ao verbo (*chegou*), estrutura que pode ter influenciado no cancelamento da concordância verbal, visto que a tendência do verbo é concordar com o elemento que o antecede (*logo*), posição assumida pelo sujeito na maioria das construções.

Dado IV:

Quando ele caiu e as coisa se espalhou no chão.

Na primeira oração houve a concordância entre o verbo *caiu* (3ª pes. do singular) com o sujeito *ele*. Já na segunda oração podemos supor dois elementos condicionadores para a concordância entre verbo e sujeito não ter sido harmônica. A primeira seria o que Vieira (2007) chama de “paralelismo a nível oracional: o menor número de marcas explícitas de plural no sujeito levaria à ausência de marcas de plural no verbo” (p. 88), ou seja, a flexão de número está presente apenas no adjunto adnominal *as*, o que não ocorreu com núcleo do sujeito *coisa*, levando assim, o verbo a ser usado na 3ª pessoa do singular. A segunda hipótese seria, de acordo a mesma autora, a natureza inanimada do sujeito (*as coisa*).

Dado V:

Os pais da criança não estava por perto.

Nesse dado percebe-se que o verbo *estava* (3ª pess. do singular) não está concordando com o núcleo do sujeito *pais* (referente à 3ª pess. do plural). Essa discordância pode se justificar por “a distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e o verbo: quanto maior distância entre esses dois constituintes, maior seria o cancelamento da regra de concordância verbal (VIEIRA, 2007, p.88).

Dado VI:

O povo ficou revoltado e denunciou o dono do animal.

Podemos verificar nesse exemplo que o aluno fez a concordância de acordo com a regra tradicional que diz: “o verbo permanece no singular quando o sujeito representado por um substantivo coletivo” (p.49) .

Os dados a seguir servem como ilustração da concordância verbal realizada na grande maioria dos textos pesquisados:

Dado VII:

[...] esse fato aconteceu ontem às 15:30 na rua...

Dado VIII

O homem do caminhão perdeu o controle.

Dado IX

Ele disse que tinha soltado o cachorro só por alguns instantes.

Dado X:

O ataque aconteceu na tarde desse domingo ela sofreu muitos machucados.

Percebemos que nos dados VII-VIII-IX e X, a concordância entre verbo e sujeito foi realizada de maneira harmônica. Isto pode ser atribuído à estrutura sintática usada na construção das orações: sujeito anteposto ao verbo, proximidade entre esses dois elementos e também à natureza animada do sujeito.

Por fim, levando-se em consideração que em um universo de aproximadamente quarenta textos pesquisados, apenas três orações (dado III-IV-V) apresentaram discordância entre verbo e sujeito, podemos concluir que os alunos realizam a concordância verbal de forma competente nos seus textos escritos, tendo como parâmetro a variedade culta. Porém, essa competência, de acordo com a teoria estudada, não pode ser atribuída apenas ao conhecimento das regras normativas. Ela é uma consequência, também, de fatores lingüísticos – citados no parágrafo anterior - e extralingüísticos como por exemplo, a idade e escolaridade dos autores dos textos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as reflexões realizadas neste trabalho podemos concluir perceber que a concordância verbal é um fenômeno lingüístico que gera muita discussão. Uma delas está relacionada à ideia de que existe uma norma única

para os diversos usos da língua. Isso pode ser constatado na regra geral de concordância verbal que estabelece que o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito. O problema encontrado nessa normatização é que nem sempre o sujeito está presente na oração. Para justificar a incapacidade de atender a variabilidade da língua, postula-se um sujeito oculto para efetivar a concordância, sujeito este que depois é eliminado. Além disso, são criadas regras especiais para atender outras construções que também não se adequam à regra geral. Com isso podemos concluir que a GN admite, mesmo que de forma não explícita, a variabilidade da concordância verbal.

Com relação aos objetivos estabelecidos no início deste artigo, podemos identificar e explicar, através dos dados analisados, os usos da concordância verbal nos textos dos alunos. Observamos que os fatores, possivelmente influenciadores da concordância entre verbo e sujeito são de natureza lingüística: presença de elementos que favorecem a concordância, como por exemplo, sujeito anteposto ao verbo, proximidade entre esses dois sintagmas e a animacidade do sujeito. Também Observamos que essa concordância pode ter sido influenciada por fatores extralingüísticos como a faixa etária do aluno e sua escolaridade. É importante dizer que esta última observação não foi feita através dos textos, mas sim, levando-se em consideração a idade de um aluno que cursa a 6ª série do Ensino Fundamental e conhecimento que esse grau de escolaridade lhe proporciona sobre a língua.

Portanto, podemos dizer que 95% dos alunos realizaram, de forma competente, a concordância verbal em seus textos escritos. Entretanto essa habilidade não pode ser atribuída apenas ao conhecimento que eles possuem das regras normativas, mas também a um conjunto de fatores lingüísticos e extralingüísticos que são condicionadores dessa concordância e, sobretudo, às regras da gramática internalizada do aluno que lhe favorece a supressão de algumas construções lingüísticas que apresentam algum tipo de má formação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFIA

BACCEGA, Maria Aparecida. **Concordância verbal**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro***. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Concordância verbal**. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo, VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

Grupos de textos 2011 – Aluno DT3/11

A VARIAÇÃO ENTRE OS PRONOMES PESSOAIS *NÓS* E A *GENTE* NOS TEXTOS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

A problemática deste artigo consiste em fazer algumas reflexões a respeito da variação do português brasileiro no uso dos pronomes pessoais *nós* e *a gente*, em posição de sujeito. Com base no conceito de Variação Lingüística, temos como finalidade identificar em quais situações da escrita os alunos fazem o uso desses pronomes. Para a realização deste trabalho, partirei discussão sobre pronomes pessoais tendo por base a Gramática Normativa de Cunha e Cintra (2005), e dos linguístas Perini (2001), Lopes (2007), e Scherre (2005), que contribuem acerca da variação lingüística. Partindo destas abordagens teóricas pretendemos diagnosticar o motivo da alternância desses pronomes pessoais nos textos dos alunos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Pronomes pessoais Nós/A Gente, Gramática Normativa, Variação Lingüística.

1. INTRODUÇÃO

Uma língua nunca é falada da mesma forma, por seus usuários, isso acontece porque está sempre sujeita a variações, como: diferença de épocas (o português falado hoje é diferente do português de trinta anos atrás), de região (diferentes lugares, diferentes falas), de grupo social e ainda as diferentes situações da fala, seja formal ou informal. Sabe-se que na Língua Portuguesa existe inúmeras variações, no entanto, a língua escrita, em geral, possui menos variações, sendo que, pode variar. Com base nisso, o objetivo deste é discutir o uso dos pronomes

possíveis *nós* e *a gente* em textos produzidos por alunos da escola A.C.C do 7ºano, e alunos e do 9º ano da Escola Municipal BF.

Estruturalmente divide-se em introdução, estudo dos pronomes pessoais *nós* e *a gente* tendo a GN como referencial teórico logo seguido temos conceitos de lingüística sobre variação lingüística, encerrando com as considerações finais. Pretende-se identificar nas análises a freqüência do uso desses pronomes, para isso será realizada análise de dados formados por cinco textos produzidos por alunos do ensino fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

São vários os teóricos que discutem o uso dos pronomes pessoais, me deterei apenas na discussão do uso do pronome *nós* e *a gente* considerando na posição de sujeito, com base na Gramática Normativa de Cunha e Cintra (2005), e das teorias Perini (2010), Scherre (2005), Célia Regina Lopes (2007).

Para Cunha e Cintra (2005, p. 289/290) os pronomes pessoais desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem, pois para representar um substantivo e para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado. Os pronomes pessoais caracterizam-se por denotarem as três pessoas gramaticais, isto é, 1ª pessoa: *eu* (singular), *nós* (plural); 2ª pessoa: *tu* (singular), *vós* (plural); e 3ª pessoa: *ele*, *ela* (singular); *eles*, *elas* (plural). Partindo dessa regra o que fica evidente é a função que a GN deve exercer na oração cabendo ao falante/usuário da língua segui-la evitando desvio gramatical. Os pronomes pessoais devem sempre concordar com a pessoa seja do singular seja do plural.

Perini (2010, p. 115), os pronomes pessoais são:

...os itens *eu*, *você*, *tu*, *ele* (*ela*), *nós* *vocês*, *eles* (*elas*), *além de se*. Algumas dessas palavras têm formas oblíquas, isto é, formas usadas quando o item está em determinada função sintática. Assim, dizemos eu cheguei, mas a Eliana me chamou; as formas *eu* e *me* são consideradas variantes do mesmo pronome; *eu* se determina forma reta e *me* forma oblíqua. Os pronomes pessoais têm um comportamento gramatical peculiar e precisa ser estudados separadamente (...).

Em geral os pronomes pessoais apresentam duas formas: os retos e os oblíquos como ressalta Perini os pronomes em geral são empregados para substituir um nome. De acordo com o padrão culto da língua os pronomes pessoais do caso

reto não devem ser usados como complemento do verbo. Todavia, sabe-se que os pronomes **ele**, **nós**, **vós** e **eles** podem ser complemento de verbo apenas quando for acompanhado de preposição. Ex: A guarda costeira deu suco **a** ele na hora do resgate.

As teorias lingüísticas atuam para mostrar que a língua não é homogênea, deve ser entendida justamente pelo que caracteriza o homem que são as diversidades e a possibilidade de mudança que possuem. De acordo com a GN no colóquio nominal, emprega-se a gente por nós (...), Ex: Houve um momento entre nós em que **a gente** não falou. Como se vê dos exemplos acima, o verbo deve ficar sempre na 3ª. pessoa do singular. (...). Para a GN “o pronome reto nós emprega-se como sujeito” Ex: **Nós** vamos em busca de luz. (Cunha e Cintra, 2008, p. 295 e 310). A forma pronominal *a gente* é apontada apenas como um uso comum da oralidade. No entanto, para os linguístas a variante *a gente* já pertence ao quadro dos pronomes pessoais “O pronome *a gente* apresenta também um caráter indeterminador em oposição a uma nuance mais específica de nós.” (Lopes, 2007, p. 104), a autora ressalta que a expressão pronominal *a gente* é uma outra forma do uso do nós, no entanto, esse uso acende grandes discussões, principalmente nos manuais didáticos. De acordo com Lopes *apud* Silva e Brandão (2007):

Os manuais didáticos raramente fazem alusão às formas pronominais quando descrevemos o quadro de pronomes pessoais, embora, como os resultados mostram a substituição de *nós* por *a gente* venha sendo implementada de forma acelerada nos últimos trinta anos no português do Brasil. (p. 115).

O uso do pronome *a gente* é pouco aceito pelos manuais didáticos, esse resultado apenas nos mostra o que já sabemos, que as escolas ensinam apenas o que é determinado pela GN, ou seja, para a gramática normativa a expressão *a gente* é perceptível ocorre com mais intensidade na fala do que na escrita. No entanto, percebemos nos textos selecionados a substituição nós por *a gente*, na escrita dos alunos.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 METODOLOGIA

A fundamentação teórica deste artigo está sendo feita a partir de conceitos da GN, ciência que estuda as normas da língua Portuguesa, tendo como referencial Cunha e Cintra (2005). Também teremos como base referencial as

teorias da Sociolingüística, ciência que estuda a relação entre a língua e a sociedade explorando o modo como a linguagem se articula na sociedade, também estuda a maneira como a língua pode modificar-se em relação a suas diferentes funções sociais, é a área que estuda as variações linguísticas, que é o termo da sociolingüística utilizado para indicar qualquer sistema de expressão linguística, cujo uso se caracteriza na comunicação, a variação pode ocorrer no léxico, quando usam palavras diferentes para fazer referência a um mesmo elemento. Para as discussões sobre variação linguística utilizamos os teóricos Lopes (2007), Perini (2001), Scherre (2005).

Os dados analisados são textos de alunos de ensino fundamental.

As formas *nós* e *a gente* coocorrem, ou seja, foi feito o levantamento das ocorrências do uso de *nós* e *a gente*, em posição de sujeito, referentes a primeira pessoa do plural, com base nisso discutimos quais os fatores linguísticos e gramáticos acentuam uso desses pronomes.

3.2 ANÁLISE DE DADOS

Entre os falantes do português do Brasil, a alternância nas formas dos pronomes pessoais *nós* e *a gente* enquanto representação de sujeito é de **uso comum** entre os falantes, como base nessa afirmação daremos início a análise. Os dados abaixo estão organizados em dado-1, dado-2, e assim sucessivamente.

Dado-1.

*“Com um pouco de criatividade, todos **nós** podemos fazer a nossa parte para evitar o desperdício e garantir uma refeição mais completa e saudável”.*

Dado-2

*(...) pelo mesmo motivo, **nós** devemos nos acostumar com isso.*

Observa-se que no **dado-1** e no **dado-2** a aluna usou o pronome pessoal da 1ª pessoa do plural *nós* na posição de sujeito. Bechara (2001), diz que: “O plural *nós* indica *eu mais outra ou outras pessoas, e não eu + eu*’ (p. 104). Analisando este dado percebe-se que pronome *nós* utilizado acima está na posição de sujeito seguido pelo verbo que está flexionado para a 2ª conjugação do presente do Indicativo, deste modo, o verbo concorda com o pronome da 1ª pessoa do plural *nós*. A aluna o emprega para designar que ela e seus colegas

devem fazer algo. Considerando esses trechos o *nós* aparece na posição de sujeito.

Dado-3

*“Eu também gosto de estudar, por que na escola **agente** aprende várias (...) professor deixa eu escrever no quadro para ele, ele faz brincadeira de uépa que **a gente** lê um texto...”*

Neste dado a aluna faz uso do *agente* e do *a gente*. Para a GN *agente* é um substantivo, pois:

“é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral. São, por conseguinte, substantivos: os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de um gênero, de uma espécie ou de um dos seus representantes”. (Cunha e Cintra, 2008, p. 190).

Considerando esse conceito de substantivo, percebe-se que nessa primeira oração há uma irregularidade ortográfica que pelo sentido e posição, no entanto, apesar da ortografia possui sentido de pronome.

Na construção a aluna utilizou pronome *a gente*, para marcar a presença do sujeito na oração, pois *a gente* “*é uma forma pronominal pessoal*” (Scherre, 2005, p. 45). Para a autora, essa forma pronominal está mais em evidente na oralidade. Ex: “*a gente organizamos*” – muito estigmatizado no português brasileiro. Portanto, a relação de concorrência (relação) entre *nós* e *a gente*, pode ser percebida na forma como os dois pronomes se distribuem em diferentes funções sintáticas, pois aí se revelam os contextos de maior resistência e de maior aceitação da nova forma. No caso da forma *a gente*, ela se especializa cada vez mais, pois avança até mesmo em contextos que não lhe são favoráveis. As formas pronominais *nós* e *a gente* é um assunto que causa grandes discussões, pois o *a gente* ainda não tem prestígio oficial, sendo considerado pouco apropriado em textos escritos formais. Até em alguns momentos como foi exposto na citação da Scherre acima, o *nós* pronome pessoal da primeira pessoa do plural *a gente* não está concordando com o verbo organizar.

Dado-4

(...) *adolescer* é uma fase muito complicada, novas aventuras a se viver, novas pessoas a se conhecer, novas emoções a nos comover, **nós** adolescentes choramos com facilidade, mais nos alegramos na mesma velocidade, brincamos (...)

Neste dado percebe-se que a aluna usou o pronome *nós* como sujeito da oração, sendo que marcou os substantivos passando-os para o plural para concordar com o pronome *nós*. Para Célia Regina (2007, p. 114), “o falante utiliza preferencialmente o pronome *nós* para se referir a ele mesmo e ao interlocutor (*não-eu*), ou a *não-pessoa*: referência [+ perceptível] e [+ determinado]”.

Dado-5

Toda dor maltratava a gente

Partindo do que fora discutido sobre a variação dos pronomes pessoais *nós* e *a gente*, percebe-se que nessa construção o aluno utiliza o pronome *a gente* está na posição de complemento verbal. Para a autora Lopes (2007, p. 115):

(...) a substituição de *nós* por *a gente* venha sendo implementada de forma acelerada nos últimos trinta anos no português do Brasil. Tal processo não ocorreu não só na oralidade, mas também nos textos escritos, em que há a reprodução de situações dialógicas ou menor grau de formalidade (...).

Essa prática de substituição de *nós* por *a gente* está em processo de crescimento e com isso percebe-se que, há indicadores que mostram a presença das marcas da oralidade principalmente nos diálogos dos jovens,

“verificam que falantes mais jovens usam estruturas de tipo a gente organizamos e a gente organiza como um meio de esclarecer oposição de tempo e não como a falta de concordância de número e pessoa” (Scherre, 2005, p. 47).

A citação acima da autora nos mostra que o pronome *a gente*, em variação com *nós*, apresentou maior tendência de uso entre os mais jovens. Dessa forma, entende-se que os jovens usam a forma pronominal *a gente* para marcar o tempo verbal das suas ações. Outro fator dessa tendência de substituição está ligado à classe social. Para a sociolinguística Scherre essa substituição do *nós* por *a gente* tem explicação no português arcaico que, com sujeito no coletivo, “*a maior distância entre sujeito e verbo favorece a variação*”. Destarte, o pronome *a gente* é uma variante usada como sujeito com frequência pelos jovens, no entanto, essa variante é considerada não-padrão e inovadora, ou seja, não aceita na escrita segundo a GN. E por ser inovadora essa variante sofre estigmatização “preconceito lingüístico”. Portanto, temos a consciência que não se pode afirmar que uma variante é melhor ou mais importante do que outra.

Portanto, devido essa estigmatização muitos pesquisadores se propuseram a estudar os processos de mudança ocorridos na escrita baseando-se em fatores históricos que marcam diferentes contatos linguísticos, geográfico, políticos e sociais dentre outros fatores.

Com base nos resultados dos dados analisados, conclui-se que a variação dos pronomes pessoais *nós* e *a gente* em posição de sujeito na escrita dos brasileiros especificamente na escrita dos jovens está sendo cada vez mais significativa, pois os falantes passaram a empregar com mais intensidade a variante *a gente*, deste modo, Lopes (2007), “considera que a forma pronominal *a gente* é um pronome pessoal” que já se apresenta presente na escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a função do pronome pessoal do caso reto, principalmente, o que corresponde a 3ª pessoa do plural *nós* é sem dúvida algo que se torna um pouco complexo, e mais complexo ainda é compreender a função da expressão *a gente* quando esta é voltada para o pronome *nós*. Vê-se que ambas (*a gente/nós*) são verdadeiros fatores/fenômenos que não se separam, embora provoquem dúvidas acerca de seu uso.

Este trabalho nos revelou que a realidade lingüística dos alunos em termos de uso do pronome pessoal do caso reto *nós* para a variação *a gente*, que já considera por alguns teóricos também como um pronome apresenta um desenvolvimento avançado, sendo que, os mesmos não possuem conhecimento total da GN. Percebe-se que os alunos substituem o pronome pessoal *nós* por a variação *a gente*. Para a autora Scherre (2005), um dos fatores relevante para esse processo de mudança é a idade. Partindo do que fora discutido nas análises dos dados sobre os pronomes pessoais constatamos que há uma mudança linguística, que marca, tanto na oralidade quanto na escrita, um crescente uso da expressão *a gente*, na referência ao sujeito, em consonância a uma diminuição no uso de *nós*. Portanto, os pronomes estão sendo utilizados no PB para designar a posição do sujeito, na oração, sendo assim, comum entre os falantes de todo o país.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BECHARA, E. **Moderna gramática do Português**. 3º ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2001.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005
- LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. In: SILVA e BRANDÃO (Org.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. – São Paulo: Contexto, 2007, p. 103-116.
- PERINI, Mário A. Gramática descritiva do Português brasileiro. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Grupos de textos 2012 – Aluno AT4/12

Atividades sobre Antonímia e Sinonímia

Para realizar essa abordagem sobre os fenômenos semânticos: Sinonímia e Antonímia nas concepções das gramáticas: normativa, descritiva e reflexiva usarei respectivamente Domingos Cegalla (2005), Mário Perini (2001), William Cereja e Thereza Cochar (1999) como autores base deste trabalho.

Em seu livro, Gramática Descritiva do Português, Mário Perini pretende descrever a estrutura do português – partindo de pressupostos teóricos mais coerentes e atualizados. A abordagem feita pelo autor nos remete a uma reavaliação do ensino de língua para suprimir o ensino normativo. Para entender esse ensino partimos da gramática normativa verificar como os livros didáticos trabalham com os fenômenos e por fim tomar os estudos da semântica na contribuição de ensino menos normativo e mais eficaz.

Desta forma, é importante ensinar o português-padrão, mas esse ensino não deve ser mais visto como uma disciplina absolutista, dirigida mais ou menos à “correção” de pretensas impropriedades linguísticas dos alunos.

Para Perini *apud* (CEGALLA, 1987, p.261) “Chamam-se sinônimos: palavras de sentido igual ou aproximado”. Essa noção se estende a frases e sintagmas, que também podem ter sentido semelhantes e, portanto, podem igualmente ser sinônimas. Mas, que quer dizer, exatamente, “sentido igual ou aproximado”? Para tentar esclarecer a questão, vejamos outros exemplos que podem ser consideradas sinônimas:

a: As formigas comeram o bolo.

b: O bolo, as formigas comeram.

As duas, na verdade, não são exatamente equivalentes de todos os pontos de vista. Assim, na segunda frase, o falante parece estar falando principalmente do bolo, ou seja, a ênfase é no bolo, já na primeira frase esta ênfase não existe.

A noção de antonímia é ainda menos nítida do que a de sinonímia. Aqui é impossível encontrar a mesma coerência aproximada que é perceptível no fenômeno anterior. Assim, as listas de antônimos são bem menos úteis do que os sinônimos, por serem menos confiáveis, como por exemplo: Normal – anormal e Velho – novo.

Notamos que não há nenhuma relação semântica (e /ou lógica) que se apliquem a todos esses casos. No caso de normal - anormal, temos duas qualidades que se excluem mutuamente, sem possibilidade de meio-termo: alguma coisa ou é normal ou anormal, logo, a separação é nítida.

Na visão do gramático Cegalla (2005, p. 310) “sinônimos são palavras de sentido igual ou aproximado”. Para exemplificar o conceito o autor traz as seguintes sequências: alfabeto, abecedário; brado, grito, clamor; extinguir, apagar, abolir, suprimir; justo, certo, exato, reto, íntegro, imparcial.

Geralmente não é indiferente usar um sinônimo pelo outro. Embora irmanados pelo sentido comum, os sinônimos diferenciam-se, entretanto, um dos outros, por matrizes de significação e certas propriedades que o escritor não pode desconhecer.

Com efeito, estes tem sentido mais amplo, aqueles, mais restrito (animal e quadrúpede), uns são próprios da fala corrente, desataviada, vulgar; outros, ao invés, pertencem à esfera da linguagem culta, literária, científica ou poética: orador e tribuno, oculista e oftalmologista, cinzento e cinéreo. Entre dois ou mais sinônimos há sempre um que se impõe, por ser mais adequado, mais expressivo mais pitoresco. Logo, pode-se dizer que o uso dos sinônimos dependerá diretamente de seu contexto e sentido que tal uso emana, assim faz-se necessário um ensino que apresente de forma coerente os diferentes usos desses fenômenos.

No que diz respeito à Antonímia Cegalla (2005, p.350) afirma que “são palavras de significação oposta”. O autor exemplifica esse conceito com os seguintes pares: ordem e anarquia; soberba e humildade; louvar e censurar e mal e bem. Além disso, a antonímia pode originar-se de um prefixo de sentido oposto ou negativo, como nos exemplos seguintes: bendizer, maldizer; simpático, antipático; progredir, regredir e etc.

Já na abordagem da Gramática Reflexiva feita por William Cereja e Thereza Cochar (1999), a língua não é vista como sistema de comunicação ou conjunto de leis combinatórias, mas como processo dinâmico de interação, isto é, como forma de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro por meio da linguagem.

Os autores definem sinonímia como palavras de sentidos idênticos ou aproximados, que podem ser substituídos uma pela outra em diferentes

contextos. Percebemos que a ideia central dessa definição aparece na proposição de Cegalla (2005) que diz “são palavras de sentido igual ou semelhante”, que reforça o conceito de sentidos semelhantes. Contudo, na visão de Cereja e Magalhães o mesmo conceito aparece, mas a forma como este é apresentado em seu livro é que faz a diferença no ensino. Estes autores abordam estes conceitos usando como objeto de estudo os gêneros textuais o que diferencia a metodologia de como esses conceitos irão ser apresentados e discutidos em sala. Dentre os gêneros é comum vermos o anúncio, cartum e etc., fazendo com que os alunos percebam os reais usos dos sinônimos em diferentes contextos e não distanciando da sua realidade social.

Agora observemos o exemplo que o Cegalla propõe:

1-a Você já vacinou o cão?

1-b Você já vacinou o cachorro?

Para o autor as palavras *cão* e *cachorro* podem ser substituídas uma pela outra, isto é, são sinônimas. O que não ocorre no caso de palavras compostas como nos exemplos que criamos a seguir:

2-a Você comprou o cahorro-quente?

2-b Você comprou o cão-quente?

Notamos que no exemplo 1-a o termo *cão* pode ser substituído pelo termo *cachorro* sem perda de sentido no mesmo contexto. Já no exemplo 2-b o mesmo termo *cachorro* não pode ser substituído pelo termo *cão* em 2-a, uma vez que, a expressão “cão- quente” não existe em nossa língua. O fato das palavras em questão serem compostas ajudou para que houvesse a quebra de sentido caso a substituição dos termos fosse feita.

Para reforçar mais o cuidado no uso dos sinônimos trouxemos os seguintes enunciados:

1-Desceram do carro *duas pessoas*.

2-Desceram do carro *um homem e uma mulher*.

O enunciado 1 pode ser substituído pelo 2, pois a expressão *um homem e uma mulher* é sinônima da expressão *duas pessoas* no enunciado 1. Porém, a recíproca não pode ser verdadeira, uma vez que a expressão *duas pessoas* não é sinônima da expressão *um homem e uma mulher*, pois quando se fala duas

peçoas pode ser dois homens ou duas mulheres. Deixando evidente assim a noção de inexistência de sinônimo perfeito.

Portanto, o estudo da língua contempla aspectos que pertencem tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos: normatização a partir de parâmetros da norma culta; ortografia, flexões, etc; e descritivos (a descrição das classes ou categorias), ainda a Gramática Reflexiva (que explora os aspectos ligados à semântica, ao discurso e à estilística).

O autor explica essas considerações pelo fato de que os falantes-ouvintes de uma língua, no caso o português-brasileiro, têm o conhecimento implícito das restrições selecionadas, das palavras que podem correlacionar com outras palavras. Esses conhecimentos das restrições reduzem os problemas potenciais da polissemia, levando nós brasileiros a não dizerem, por exemplo, “raciocínio ligeiro”.

5- Apresentem e discutam os resultados

Após a reflexão feita sobre os fenômenos semânticos: Sinonímia e Antonímia dentro da visão das gramáticas: Reflexiva de Cereja e Magalhães (1999), Normativa de Cegalla (2005) e Descritiva de Perini (2001). Podemos dizer que os conceitos são semelhantes, porém a abordagem feita é diferente de autor, conforme a proposta de cada gramática observada.

A Gramática do Cereja e Magalhães mostram uma proposta de ensino voltada para o texto e o discurso, o estudo dos conteúdos convencionais da gramática normativa e descritiva constitui um meio para explorar aspectos semânticos, para discutir problemas relacionados ao contexto discursivo e para examinar o papel semântico-estilístico que as categorias gramaticais desempenham na construção de variados textos.

Além da norma culta, o estudo deve incluir a reflexão sobre as variedades linguísticas, a gíria e os aspectos discursivos que envolvem as situações interativas de comunicação. Levando o aluno a descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e a refletir os efeitos de sentido produzidos pela aplicação dos elementos gramaticais aos textos.

Referencial

CAVÉQUIA. Márcia P.; SOUZA, Cássia G. Linguagem Criação e Interação. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009

- CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- CEREJA, William; MAGALHÃES Thereza. Gramática Reflexiva. São Paulo: Atual, 1999.
- ILARI, Rodolfo. Introdução ao Estudo do Léxico brincando com as palavras. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, Luciano A. Manual de Semântica. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PERINI, Mário A. Gramática Descritiva do Português. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- SOARES, Magda. Português através de textos. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1990.

Grupos de textos 2012 – Aluno BT4/12

1. Sinonímia e Antonímia nas Gramáticas

Semântica é a ciência que estuda o significado das palavras e das sentenças. Dentro dos estudos da Semântica **pode-se perceber** a ocorrência de diversos fenômenos da linguagem que acontecem entre as palavras por conta da investigação de seus significados. Dentre as várias sentenças que **podem ser** produzidas pelos falantes se encontram aquelas que apresentam seu sentido real (denotativo), outras que apresentam sentido figurado (conotativo), palavras com sentido mais geral (hiperônimas) ou mais específico (hipônimas) que outras, palavras que podem ser bastante parecidas ou ter o mesmo sentido, sendo assim sinônimas, ou com sentido contrário, antônimas.

Neste trabalho será feito um estudo sobre os conceitos de Sinonímia e Antonímia. Para isso, esses conceitos serão avaliados em algumas gramáticas, livros didáticos e segundo a Semântica.

Os autores Cereja e Magalhães (1999) em sua Gramática Reflexiva têm a finalidade de estudar a “língua portuguesa viva”, permitindo a reflexão sobre os usos orais e escritos usados pelos falantes do português para interagirem uns com os outros em diferentes situações sociais. A gramática é destinada a todos que desejam tornar-se um usuário competente da Língua Portuguesa em todos os seus níveis.

Cereja e Magalhães (1999) definem sinonímia como “palavras de sentidos idênticos ou aproximados, que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos” (p. 384). **Vejamos** a aplicação desse conceito nos exemplos.

a: Você já vacinou seu cão?

b: Você já vacinou seu cachorro?

No exemplo acima, retirado da gramática de Cereja e Magalhães, **se pode notar** que a palavra *cão* de *a* pode ser perfeitamente substituída por *cachorro* em *b*, temos então um claro exemplo de sinonímia de palavras, pois *cão* e *cachorro* tem sentidos semelhantes. Contudo, se **transportarmos** essas palavras para um outro contexto será possível perceber que a sinonímia não é possível. Vejamos:

a: O vendedor empurrava um carrinho de cachorro-quente.

b: O vendedor empurrava um carrinho de cão-quente.

É notável no exemplo acima que a substituição das palavras não é possível, apesar de serem sinônimas, o contexto não permite o emprego de uma no lugar da outra. Os autores também exemplificam sinonímia de frases:

a: Joana é a mulher de Marcelo.

b: Marcelo é o marido de Joana.

O significado do termo *mulher* em *a* não tem nada haver com o significado do termo *marido* em *b*, mas a análise feita aqui é dos pares de frases e não em pares de palavras, então as frases *a* e *b* podem ser consideradas sinônimas, pois a informação de uma está contida na outra.

Cereja e Magalhães também definem antonímia, “palavras de sentido contrario [...] é difícil encontrar um par perfeito de sinônimos, o mesmo ocorre com os antônimos. Em alguns casos, é mais adequado falar em graus de antonímia” (p. 385).

Os pares de palavras *aberto-fechado* normalmente são antônimos, pois nesse grau de antonímia se opõem ou se excluem; já nos pares *velho-novo/bom-mau* o grau de antonímia é relativo, pois dizer que um objeto é menos velho, em certos casos, pode equivaler a dizer que ele é mais novo, embora um objeto velho em princípio possa ser o oposto de um objeto novo, o mesmo ocorre com *bom/mau*. Os pares *emigrante-imigrante* são aparentemente antônimos perfeitos já que *emigrante* é a pessoa que deixa o seu país e *imigrante* é a pessoa que chega a um país que não é o seu, contudo, o *emigrante*, no momento que chega a outro lugar, passa a ser também, obrigatoriamente, *imigrante*.

Perini (2001) também faz considerações sobre sinonímia e antonímia em sua Gramática Descritiva do Português. Ele estuda a língua com o propósito de descrever suas formas e com isso colaborar para o ensino de gramática. Perini

(2001) propõe uma “reorientação radical dos estudos de Língua Portuguesa” (p. 15). Segundo o autor, é necessário voltar os estudos para os fatos da língua e não para a gramática, ressaltando que não se deve simplesmente desprezar a gramática, mas a expor A uma rigorosa crítica.

Perini usa o conceito de Cegalla para sinônimos, “palavras de sentido igual ou aproximado” (Cegalla, 1987, p.261 *apud* Perini, 2001). Essa noção se estende a frases e sintagmas, que também podem ter sentido semelhante e, portanto, podem igualmente ser sinônimos. Vejamos o exemplo:

a: As formigas comeram o bolo.

b: O bolo, as formigas comeram.

As duas frases podem ser sinônimas em alguns aspectos, sinônimas de palavras, de conteúdo, mas não são exatamente equivalentes de todos os pontos de vista. Pode-se observar que em *a*, a voz está na ativa e o foco está no sujeito, as formigas, enquanto que em *b* o falante parece estar falando principalmente do bolo, ou seja, a ênfase é no bolo, a voz está na ativa e foco no objeto.

Como se pode ver, a noção de sinonímia pode ser bastante complexa dependendo do tipo de sinônimo que se quer evidenciar. A noção de antonímia é ainda menos nítida do que a de sinonímia. A coerência aproximada perceptível no fenômeno anterior não se repete aqui, isso faz com que as listas de antônimos sejam bem menos úteis do que os sinônimos, pois são menos confiáveis visto que não há nenhuma relação semântica que se aplique a todos os casos de antonímia.

Nos pares de palavras normal–anormal **temos** duas qualidades que se excluem mutuamente, sem possibilidade de meio-termo: alguma coisa ou é normal ou anormal, logo, a separação é nítida, na gramática de Cereja e Magalhães (1999), compartilhamos um caso parecido com esse nos pares aberto-fechado. E um segundo caso se repete no exemplo de velho–novo, como vimos na Gramática Reflexiva, esses pares, que a princípio são antônimos, podem ser relativamente sinônimos.

A gramática normativa escrita por Cegalla (2005) para professores e estudantes, com a pretensão de ser útil para o ensino e aprendizagem, estuda a língua padrão e também apresenta contribuições para a definição de sinônimos e antônimos. Segundo Cegalla (2005) sinônimos “são palavras de sentido igual

ou aproximado” (p. 310). O gramático apresenta uma lista de palavras que podem ser sinônimas.

Alfabeto, abecedário;
 Brado, grito, clamor;
 Extinguir, apagar, abolir, suprimir;
 Justo, certo, exato, reto, íntegro, imparcial.

Apesar de ser comum o uso de um sinônimo pelo outro, entre dois ou mais sinônimos há sempre um que se sobressai por ser mais adequado. Em sua lista de palavras sinônimas, Cegalla (2005) coloca brado, grito e clamor como sinônimas, porém a substituição de uma palavra pela outra dentro de um enunciado nem sempre é possível.

- a: A menina gritou de susto.
- b: A menina bradou de susto.

Como **se pode notar** no exemplo acima, com a permuta dos termos, que aparentemente são sinônimos, a frase perdeu seu sentido original. Segundo o gramático, embora irmanados pelo sentido comum, os sinônimos distinguem-se um dos outros por matrizes de significação e certas propriedades que um bom escritor não pode desconhecer. A diferença revela-se, por exemplo, pelos efeitos de sentido, alguns tem sentido mais amplo, outros mais restritos (animal e quadrúpede), e pelos usos, uns são próprios da fala corrente, outros pertencem à esfera da linguagem culta (orador e tribuno).

Ainda na gramática de Cegalla (2005), **temos** a definição de antônimo como “palavras de significação oposta” (p. 311). O gramático oferece também uma lista de palavras antônimas.

Ordem e anarquia
 Soberba e humildade
 Louvar e censurar
 Mal e bem

Cegalla (2005) aponta, ainda, os antônimos que podem originar-se de um prefixo de sentido oposto ou negativo como é o caso de bendizer-maldizer. **É possível verificar** que, diferentemente das gramáticas de Cereja e Magalhães (1999) e Perini (2001), a gramática de Cegalla (2005) faz apontamentos somente de sinonímia e antonímia entre palavras, sem considerar o conteúdo e o contexto do enunciado no qual a palavra, sinônima ou antônima, está inserida.

5. Referências

- CANÇADO, Márcia. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática Reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: atual, 1999.
- FERREIRA, Mauro. **Entre Palavras**. São Paulo: FTD, 1998.
- CAVÉQUIA, Paganini Márcia; SOUZA, Cássia Garcia de. **Linguagem: criação e interação**. 6º ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: ática, 2001.

Grupos de textos 2012 – Aluno CT4/12

SINONÍMIA E ANTONÍMIA

Nesta parte do trabalho focaliza-se os significados das palavras sinônimas e antônimas. Para tanto, foram abordados os conceitos gramaticais dos referidos fenômenos de acordo com BECHARA (2001), CEGALA (2001) e PERINI (2003), evidenciando também, a forma pela qual esses conceitos foram aplicados no livro didático *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, além da teoria de CANÇADO (2008) sobre a significação linguística.

A discussão, aqui realizada, é iniciada com a apresentação das gramáticas estudadas e seus respectivos conceitos sobre a sinonímia e antonímia. Em seguida é realizada uma análise dos conceitos trabalhados com base na teoria semântica.

1. BECHARA (2001):

A 37ª edição da gramática normativa *Moderna Gramática Portuguesa*, de Ivanildo Bechara, **nos é** apresentada como uma obra reformulada, baseada em estudos teóricos atuais sobre a descrição sincrônica e a orientação normativa da língua portuguesa, sem, no entanto, confundir esses dois aspectos linguísticos. Esta obra - direcionada a professores, alunos e estudiosos em geral da língua portuguesa - tem o objetivo de oferecer, através da descrição do que é funcional dentro da língua e da indicação dos preceitos linguísticos, uma reformulação da teoria gramatical.

Para esse autor a “Sinonímia é o fato de haver mais de uma palavra com semelhante significação, podendo uma está em lugar da outra em determinado

contexto, apesar dos diferentes matizes de significado ou de carga estilística” (p. 404).

Para explicar o seu conceito usa as seguintes palavras:

Casa, lar. Morada, residência, mansão.

Quanto ao outro fenômeno da significação, esse mesmo autor, o conceitua da seguinte forma: “Antonímia é o fato de haver palavras que entre si estabelecem uma oposição *contraditória (vida, morte), contrária (chegar partir) ou correlativa (irmã, irmão)*” (p.405). Para este autor, existem três subconceitos a serem entendidos para que possamos compreender, de forma mais ampla, o fenômenos da antonímia.

- a) *complementaridade* (uma negação de uma implica a afirmação de outra e vice-versa: *João não está casado* implica que *João é solteiro*; *João está casado* implica que *João não é solteiro*);
- b) *antonímia* (oposto por excelência: *grande: pequeno*)
- c) *Correlação (comprar: vender; marido :mulher)(p.404).*

CEGALA (2001):

A *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschool Cegala, caracteriza-se pela normatização de regras gramaticais direcionadas, especialmente, para os alunos de ensino fundamental e médio, entretanto, isso não impede que seja proveitosa para todos os estudiosos da língua portuguesa. Através do seu conteúdo atualizado e da prática de exercícios, o autor se propõe a fornecer uma ampla visão da língua escrita e falada no Brasil.

Nesta obra o autor conceitua o fenômeno semântico em questão, da seguinte forma: “Sinônimo são palavras de sentido igual ou aproximado” (p.285), e exemplifica-o com palavras: *alfabeto, abecedário; brado, grito, clamor; extinguir, apagar, abolir, suprimir; justo, certo, exato, reto, íntegro, imparcial.*

E segue suas considerações dizendo:

O fato linguístico de existirem sinônimos chama-se *sinonímia*, palavra que também designa o emprego de *sinônimos*.

O bom escritor deve conhecer os segredos da sinonímia. Entre dois ou mais sinônimos há sempre um que se impões, por ser mais adequado, mais expressivo ou pitoresco. (p.285).

Para esse autor, os Antônimos são palavras de significação oposta. Exemplos: *Ordem e anarquia; soberba e humildade; louvar e censurar; mal e bem*. A antonímia pode originar-se de um prefixo de sentido oposto ou negativo. Exemplo: *bendizer/maldizer; simpático/antipático; ativo/inativo* (p.285).

Bechara (2001) e Cegala (2001), a meu ver, possuem o mesmo ponto de vista quanto à definição de sinonímia. Acreditam que esse fenômeno linguístico é caracterizado pela existência de palavras sinônimas, isto é, palavras cujos significados são iguais ou semelhantes. Os autores também **compartilham** do mesmo entendimento de que essa definição é relativa, visto que, a produção do sentido da palavra ou da sentença também é determinada por fatores extralinguísticos, como por exemplo, a situação em que foram proferidas. Para o melhor entendimento da relatividade do referido conceito, observemos as construções possíveis dentro dessa sequência de palavras sinônimas, exemplificadas por Cegala (2001, p. 404): *casa, lar, morada, residência, mansão*.

- a) Maria comprou uma *casa*.
- b) *Lar*, doce lar.
- c) Lúcia tem uma *morada* na praia.
- d) Minha *residência* está localizada na Rua Maria Angélica.
- e) Esta casa é uma *mansão*.

As palavras em destaque são consideradas sinônimas, porém ao analisarmos mais detidamente percebemos que os seus significados se diferenciam. A palavra *casa* possui o sentido de um imóvel, de posse, de propriedade, bem material; *lar* subentende-se um apelo sentimental, aconchego, paz, família; *morada* imprimir à sentença *c*, o sentido de habitação provisória, diferente de *residência* que nos leva a pensar em domicílio, habitação fixa, permanente, e, por último, *mansão* que significa casa grande e luxuosa.

PERINI (2003):

A gramática descritiva do português difere das demais aqui apresentadas por se trata de uma obra, como o próprio título indica, descritiva da língua portuguesa. Em virtude disso, o autor não se preocupou com a prescrição de regras normativas, mas sim, em expor, discutir e analisar a estrutura do português padrão. Por esse motivo, e devido ao grau de dificuldade de compreensão do seu conteúdo, esta gramática é mais indicada para os professores e alunos do curso de letras.

Segundo o autor, a gramática deve estar sempre sendo reformulada como consequência das constantes mudanças sofridas pela língua e, deve cumprir seu papel dentro da construção do conhecimento linguístico. Considerando isso, *A gramática descritiva do português* tem o objetivo de contribuir para a reformulação do estudo da língua portuguesa, em outras palavras, ela sugere uma nova forma de organizar os conteúdos gramaticais a serem trabalhados com alunos do ensino fundamental e médio.

Nessa obra o autor não se preocupou em conceituar os fenômenos semânticos aqui estudados. Deteve-se - de acordo com o objetivo apresentado no início da obra – em expor, discutir e analisar aspectos importantes dentro sinonímia e antonímia. Em relação ao primeiro fez a seguinte referência:

Na verdade, ainda não se conseguiu uma definição precisa do que seja 'sinonímia': isso é reconhecido pelos gramáticos e lexicógrafos, que sempre afirmaram que sinônimos perfeitos são uma raridade. A noção de sinonímia permanece intuitiva e bastante nebulosa (p.249).

Quanto ao segundo fenômeno diz: “A noção de **antonímia** é ainda menos nítida do que a de sinonímia. Aqui é **impossível** encontrar mesmo a coerência aproximada que se percebe no caso da sinonímia” (249).

Apesar de BECHARA (2001) e CEGALA (2001), fazerem referência - em seus conceitos de sinonímia - apenas às palavras sinônimas, “essa noção se estende a frases e sintagmas, que também podem ter sentido semelhante e, portanto, podem igualmente ser sinônimos” PERINI (2003, p. 247-248). Este autor, como já foi dito anteriormente, não conceituou o fenômeno semântico em questão, limitou-se a ilustração da definição de outro autor e compartilhou do mesmo ponto de vista dos demais autores quanto à relatividade do conceito em questão, em outras palavras, ele entende que o significado que atribuímos às palavras e às sentenças estão, também, condicionados a fatores que vão além do campo linguístico. Sendo assim, acredita que o conceito não atende a abrangência que implica o significado de sinonímia.

Outro ponto discutido por esse teórico diz respeito ao que se entende por “sentido igual ou aproximado” (p. 248). Para compreendermos melhor o que quis dizer usou como exemplo as duas frases, consideradas sinônimas:

- a) *As formigas comeram o bolo.*
- b) *O bolo, as formigas comeram.*

Neste caso, explica que as duas frases possuem o mesmo valor de verdade, implicam-se mutuamente ou, em outras palavras, as duas dizem a mesma coisa. Entretanto, a equivalência entre as sentenças passa a ser parcial quando consideramos a influência da estrutura sintática no sentido que é conferido às frases. Isso significa que no exemplo *b*, o fato da palavra *bolo* (objeto direto) ter sido antecipada ao sintagma nominal *as formigas* (Sujeito), mostra que o autor da sentença quis enfatizar que o primeiro elemento sintático da frase carrega a informação principal para a construção do significado da sentença. Já na sentença *a*, apesar do sintagma *as formigas* não ter sido destacado, compreendemos que nele mora a informação principal, ou seja, o autor informar que a ação de comer *o bolo* foi realizada pelas formigas. Em resumo, **podemos** dizer que ambas possuem o mesmo valor de verdade, por isso implicam-se mutuamente, porém, dependendo do ponto de vista do leitor das sentenças, elas podem não se equivalerem quanto ao significado e, com isso, não se implicarem mutuamente. Com base nessa última colocação é que PERINI (2003) questiona: “será que a implicação mútua é suficiente para definir sinonímia?” (248).

Esse mesmo autor também diz que “a definição de ‘sinônimos’ como ‘formas diferentes com significado tal que se implicam mutuamente’ esbarra com certas dificuldades” (p.248). Para **compreendermos** quais são as “dificuldades” referidas pelo teórico observemos as seguintes frases, por ele usadas como exemplo.

- a) *O Pedro é marido de Laura.*
- b) *Laura é a esposa de Pedro.*

O primeiro ponto a ser observado nessas sentenças é a inexistência de palavras sinônimas. O segundo trata-se da nossa incapacidade de produzirmos um sentido semelhante para as sentenças considerando a apenas os aspectos linguísticos da construção. O terceiro e último ponto é o fato da sinonímia só se caracteriza como tal, quando fazemos uso do nosso conhecimento de mundo que nos habilita a deduzir que se João é marido de Laura, consequentemente Laura é esposa de João. Sendo assim, como “encaixar” sentenças como estas dentro do conceito de sinonímia?

As questões aqui abordadas, especialmente por Perini (2003), põem em dúvida a capacidade de alcance do conceito de sinonímia para todos os usos da língua que envolva a significação.

Com relação à definição de **antonímia** Cegala (2001), **limita-se apenas** a dizer que são palavras de significados diferentes. Bechara (2001) acrescenta a esta mesma definição três subconceitos de antonímia citados por Lyons: *complementariedade, antonímia, e correlação*.

Entendo que não haja a necessidade de desenvolver nenhuma discussão sobre os dois últimos subconceitos citados anteriormente, porque são de fácil compreensão e, a meu ver estão de acordo com a definição que o autor faz sobre a antonímia.

Em relação à primeira, a *Complementariedade*, o autor diz que a negação de uma sentença “implica a afirmação de outra e vice-versa” (p.404). Ex:

- a) *João está casado*
- b) *João não é solteiro.*

Como **podemos** perceber, o próprio autor afirma que a primeira frase implica a segunda, e esta implica a primeira, ou seja, o sentido da frase *a* é igual, ou pelo menos semelhante, ao da *b*. Sendo assim, não vejo as duas sentenças como antônimas. Parece-me mais com um exemplo de sinonímia. **É importante** ressaltar que entendo a palavra *solteiro* como característica da pessoa que não é casada. E, ainda, mesmo que o meu modo de entender fosse diferente, isto é, a palavra *solteiro* fosse uma denominação usadas para caracterizar a pessoa que não tem nenhum compromisso afetivo, mesmo assim, as duas frases não possuiriam sentidos opostos.

Referindo-se à de precisão no referido conceito Perini (2003) faz a seguinte colocação: “A noção de **antonímia** é ainda menos nítida do que a de sinonímia. Aqui é impossível encontrar mesmo a coerência aproximada que se percebe no caso da sinonímia” (p. 249).

Para esse mesmo autor não há nenhuma relação semântica, ou lógica, que seja aplicada a todos os casos de antonímia. Em algumas palavras existem uma relação de oposição evidente, como em *normal/anormal*. A compreensão dessas palavras como antônima, acontece facilmente porque não podemos dizer que algo ou alguém é normal e anormal ao mesmo tempo. “Essas palavras se

excluem mutuamente” (p. 249), não existe um meio termo entre os dois significados.

A relatividade do conceito de antonímia acontece em virtude de, na grande maioria, as palavras consideradas antônima não se excluírem mutuamente, ou seja não há uma oposição nítida entre os seus significados, ou ainda, por conta da existência de diversos significados intermediários entre duas palavras consideradas de sentidos contrários. Duas dessas palavras, usadas pelo autor a título de exemplificação, são *velho* e *novo*. Todos nós estamos entendendo da mesma forma quando ouvimos alguém se referir a uma pessoa idosa como uma pessoa velha. Porém não compartilhamos do mesmo entendimento quando um jovem profere a seguinte sentença: *Estou velho, completei 20 anos ontem*. Com isso **entendemos** que definição de antonímia depende muito do ponto de vista de cada um. O autor em questão diz que “enquanto não se obtiver uma conceituação muito melhor do que a atual, essa será uma noção sem utilidade nenhuma” (p.250).

Grupos de textos 2012 – Aluno DT4/12

1 Busca em Gramática Normativa conceito de sinonímia e antonímia

1.1. Descreva/apresente a gramática

A sinonímia e a antonímia são fenômenos da semântica uma expressa uma idéia de sentido igual sendo que a outra expressa sentido oposto. Apontarei aqui, de alguns conceitos desses dois fenômenos semânticos e para isto, utilizarei a gramática do CEGALLA (2001), BECHARA (2001), e a gramática descritiva do PERINE (2003), referente a essas gramáticas irei expor quais o seu tipo, finalidade, objeto de estudo e público alvo. E seguida usarei os conceitos de sinonímia e antonímia do livro didático do CEREJA (2010) e CAMPEDELLI (2002), e assim com esses conceitos farei uma breve discussão sobre sinonímia e antonímia.

Descrição das gramáticas

Na Gramática Normativa do CEGALLA (2001), tem seu público alvo e “*estudantes e professores*”. Esta gramática tem como objeto de estudo as *normas gramaticais*, tendo por finalidade “*capacitar e dar uma visão panorâmica da língua portuguesa falada e escrita no Brasil de hoje, em todos os níveis, principalmente na modalidade culta*”.

A Moderna Gramática Portuguesa do teórico BECHARA (2001), é direcionada aos *professores, alunos e estudiosos de maneira geral, da língua portuguesa*. Assim como havia dito anteriormente as gramáticas normativas tem como objeto de estudo as normas gramaticais, dessa forma, a gramática do Bechara não é uma exceção.

A gramática do PERINI (2003) é de caráter descritivo e tem como objeto de estudo a *estrutura da língua padrão, e ainda a descrição da língua coloquial, sua variação social e geográfica, histórica etc.* Ela é direcionada aos profissionais da área: *lingüistas teóricos, especialistas e professores de língua portuguesa, alunos e curiosos no assunto*. Tendo como finalidade *contribuir com uma nova proposta para os estudos da língua padrão*.

PERINI (2003) não conceitua o que venha a ser sinônimos, pois acredita que ainda não existe um sentido conciso do que vem a ser “sinonímia” e que a *noção de sinonímia permanece intuitiva e bastante nebulosa* (p. 249), pois assim como ele os gramáticos, afirmam que é uma raridade sinônimo perfeito, logo faz uma crítica sobre o conceito dado por CEGALLA (1987) “*sinônimos são palavras de sentido igual ou aproximado*”. Este conceito ainda se estende para a Antonímia, pois se acredita que a *noção de antônimos*, é menos nítida, mais que Sinonímia, pois há heterogeneidade de sentido assumem grandes proporções que ainda não é possível darem uma definição para antonímia como palavras de significados opostos, pois existem casos que não há nenhuma relação semântica, pois para analisá-las deverão levar em consideração o contexto em que estão sendo empregadas.

Referências bibliográficas

CEREJA, COCHAR, William Roberto; Thereza Magalhães. **Português linguagem**. – 7ª ed. reform. – São Paulo, Saraiva, 2010.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff. **Português – Literatura, Produção de Textos & Gramática**. 3. ed. - Saraiva, São Paulo, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 44 ed. Campanha Editorial Nacional, São Paulo, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37^a ed. Lucerna, Rio de Janeiro, 2001.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do Português**. – 4 ed. Ática, São Paulo, 2001.