

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Islan Lisboa da Silva

**O USO DE PARTÍCULAS MODAIS EM PROCESSOS DE
ESCRITA COLABORATIVA REALIZADOS POR ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió
2017

ISLAN LISBOA DA SILVA

**O USO DE PARTÍCULAS MODAIS EM PROCESSOS DE
ESCRITA COLABORATIVA REALIZADOS POR ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração em Linguística, linha de pesquisa em Estudos textuais: oralidade, leitura e escrita.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto.

Maceió
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
BIBLIOTECA CENTRAL

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S586u Silva, Islan Lisboa da.

O uso de partículas modais em processos de escrita colaborativa realizados por alunos do fundamental / Islan Lisboa da Silva. – 2017.88 f. : il.

Orientadora: Sônia Cristina Simões Felipeto.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 84-88.

1. Linguística da enunciação. 2. Escrita colaborativa. 3. Partículas modais.
4. Funcionalismo (Linguística). I. Título.

CDU: 801:806.90

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	---	--

TERMO DE APROVAÇÃO

ISLAN LISBOA DA SILVA

Título do trabalho: "O USO DE PARTÍCULAS MODAIS EM PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA REALIZADOS POR ALUNAS DO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

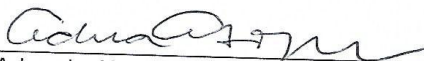


Prof. Dra. Sonia Cristina Simões Felipeto (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Prof. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)



Prof. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/Ufal)

Maceió, 20 de outubro de 2017.

Ao meu pai, Cícero
Barbosa (*In memoriam*), à minha mãe,
Maria do Carmo Lisboa, que tanto
incentivou e apoiou cada passo meu até
aqui; à minha irmã, Islane Lisboa, por não
confessar, mas ser a pessoa que mais me
admira no mundo; ao meu pequeno Kalel,
cuja vinda ressignificou meu universo.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha querida professora da graduação, Luzimar Fernandes. Foram suas aulas, cheias de dicotomias, de *Langue et Parole*, paradigmas e sintagmas, significantes e significados que despertaram em mim o amor pela linguística e me fizeram querer avançar nos estudos da ciência da linguagem.

Antes mesmo de saber o que era um mestrado, ainda nos primórdios de uma graduação que começou sem grandes pretensões e com objetivos rasos, algumas pessoas acreditaram que eu poderia ir além. Uma delas, foi a professora Cristina Felipeto, que anos mais tarde, tornar-se-ia minha orientadora. Agradeço o incentivo, às colaborações e a paciência (que deve ter sido muita!) no decorrer desses mais de dois anos.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação, Dra. Adna Lopes e Dra. Inez Matoso, pela leitura atenta e criteriosa da dissertação e pelo subsídio e inestimáveis contribuições para o término deste trabalho.

Ao Laboratório do Manuscrito Escolar – L'ÂME, por gentilmente ter cedido os dados que analisamos, os quais fazem parte do Banco de Dados de Práticas de Textualização na Escola – PTE.

Agradeço, especialmente, a Luciano Accioly Lemos Moreira: amigo, irmão e mentor. Por apoiar e acreditar em mim, junto com Andréa Moraes, ao longo desses mais de vinte anos de amizade, quando nem eu mesmo acreditava. Agradeço por me darem forças, quando as minhas estavam minando e por serem uma grande inspiração intelectual em minha vida.

Agradeço pela compreensão de meus *brothers*: Eric, Dj, Rodrigo, Keyllor e Jeferson, pelas vezes que precisei me ausentar de quaisquer comemorações ou pelo simples fato de não poder doar um pouco do meu tempo, em função desta dissertação, para um bate-papo trivial.

Aos meus gestores na Escola Estadual Profa. Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral: Sandra Lima, Geane Brito, Aristóteles Oliveira e a minha coordenadora, Elaine Santos. Pelo apoio e por compreenderem minhas ausências da escola e ainda por entenderem o fato de eu não me doar, com a paixão que me é costumeira, aos projetos didáticos. A ajuda de vocês foi fundamental para que eu pudesse dar prosseguimento a este trabalho.

Aos meus queridos alunos, pelos mesmos motivos, e que essa modesta trajetória os motive a acreditar na educação e os impulsionem a buscar sempre mais... e além.

Aos revolucionários: Bruno Jaborandy, Flávia Karolina, Mayara Cordeiro, Niedja “Rainha do Egito”, Cris Souza, Álvaro Brandão, Samuel Barbosa, João Victor, Roseane Santana, Miriam Pessôa, Nilson Leão, Silvana Barros, além de Charridy Max, Josimar Gomes e José Nildo Barbosa. Aos meus colegas da pós-graduação, por ajudarem com informações e contribuições à dissertação, por aliviarem a carga em horas de descrença, dor e medo e, principalmente, por terem suavizado essa caminhada, tirando o gosto amargo do “verniz acadêmico”, amizades que quero cultivar para toda vida.

Ao seu Crescêncio, peça fundamental na “pausa” das aulas da pós-graduação, pelo ouvido amigo e pela cortesia do café sempre quentinho.

Por último, mas não menos importante, à Danúbia Costa, minha esposa. Pela (im)paciência ao longo do processo, pelo “sacode” que várias vezes se fez necessário, por suportar e ajudar a carregar o fardo junto comigo.

Verdadeiramente maravilhosa,
a mente de uma criança é.
(Mestre Yoda)

RESUMO

As partículas modais são expressões linguísticas compostas por lexemas presentes em alguns enunciados, dando-lhes um caráter de leveza, de validação, determinando a posição do enunciador dentro do enunciado. O objetivo deste trabalho é investigar a presença dessas partículas no manuscrito escolar, por meio da escrita colaborativa em pares, haja vista que pouco se conhece ou se estudou a esse respeito, tanto em geral, quanto no recorte proposto neste trabalho. Analisa-se quantitativa e qualitativamente 18 processos que foram coletados em 1991, na Escola da Vila (São Paulo), transcritos a partir das produções de uma díade de alunas do ensino fundamental, que escreveu em situação colaborativa. Estes dados são originários do Banco de Dados Práticas de Textualização na Escola – PTE, pertencentes ao Laboratório do Manuscrito Escolar – L'ÂME – da Universidade Federal de Alagoas, por meio deles foi possível identificar, quantificar e qualificar e as partículas modais que surgiram no texto produzido pela díade. Como ancoragem teórica, buscou-se respaldo na Linguística da Enunciação e na Crítica Genética, procurando assim contribuir com os estudos linguísticos voltados para as pesquisas de escritura e autoria em sala de aula. O estudo mostrou que a troca enunciativa entre os sujeitos do discurso é um campo fértil para o surgimento das partículas modais no texto dialogal, posto que elas contribuem trazendo leveza à interação. Estas partículas foram devidamente quantificadas por meio de gráficos, quadros e tabela e foram qualificadas por função e ocorrência dentro do texto dialogal.

Palavras-chave: Partículas modais. Escrita colaborativa. Linguística da enunciação.

ABSTRACT

Modal particles are linguistic expressions composed by lexemes present in some utterances, giving them a character of lightness, of validation, determining the position of the enunciator within the utterance. The objective of this work is to investigate the presence of these particles in the school manuscript, through collaborative writing in pairs, since little is known or studied in this respect, nor in general neither in the proposed cut in this work. Eighteen processes are analyzed quantitatively and qualitatively. These processes were collected in 1991 at Escola da Vila (São Paulo), transcribed from the productions of a dyad of elementary school students, who wrote in a collaborative situation. These data originate from the Database called: Practices of Textualization in School - PTE, belonging to the Laboratory of the School Manuscript - L'ÂME - of the Federal University of Alagoas. Through these data, it was possible to identify, quantify and qualify the modal particles that appeared in the text produced by the dyad. As a theoretical anchor, we sought support in the Enunciation Linguistics and Genetic Criticism, thus seeking to contribute with the linguistic studies aimed at the research on writing and authorship in the classroom. The study showed that the enunciative exchange between the subjects of the discourse is a fertile field for the appearance of the modal particles in the dialogal text, since they contribute bringing lightness to the interaction. These particles were properly quantified by means of graphs, diagrams and tables and were qualified by function and occurrence within the dialog text.

Key-words: Modal particles. Collaborative writing. Enunciation Linguistics

RESUMEN

Partículas modales son expresiones lingüísticas, que se componen de lexemas que están presentes en algunos enunciados, dándoles una ligereza de carácter, la validación, la determinación de la posición del enunciador en el comunicado. El objetivo de este estudio es investigar la presencia de estas partículas en la producción del manuscrito hecho en la escuela, a través de la escritura colaborativa por parejas. Dado que se sabe poco, o poco se ha estudiado, tanto en general como en el corte propuesto en nuestro trabajo. Se analiza cuantitativa y cualitativamente 18 casos que fueron recogidos en 1991 en la Escola da Vila (São Paulo-SP) transcritos a partir de las producciones de una díada de alumnas de la enseñanza primaria, que ha escrito en situación colaborativa. Estos datos son originarios de base de datos PTE - Práticas de Textualização na Escola, perteneciente al Laboratorio do Manuscrito Escolar (L'Ame) de la Universidade Federal de Alagoas, fue posible identificar, cuantificar y calificar las partículas modales que han surgido en el texto hecho por la díada. Como un anclaje teórico, se ha buscado el apoyo de la Lingüística de la Enunciación y la Crítica Genética, intentando contribuir con los estudios lingüísticos se centraron en el estudio de la escritura y la autoría en el aula. El estudio ha mostrado que el intercambio enunciativo entre los sujetos del discurso es un campo fértil para que surjan las partículas modales en el texto dialógico, ya que ellas contribuyen trayendo ligereza a la interacción. Estas partículas fueron cuantificadas por medio de gráficos y tablas y fueron calificadas por función y ocurrencia en el texto dialógico.

Palabras clave: Partículas Modales. La Escritura Colaborativa. La Lingüística de la Enunciación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, QUADRO E TABELA

Figura 1 – Esquema das metafunções de Halliday	47
Quadro 1 – Posição (informação) e proposta (Bens & Serviços)	48
Figura 2 – Partícula modal/Marcador discursivo – “Né?”	54
Tabela 1 – Distribuição das PMs nos processos observados	66
Gráfico 1 – Ocorrência nos processos analisados	69
Gráfico 2 – Percentuais de ocorrências	70
Gráfico 3 – Ocorrências de PMs por textos.....	71
Figura 1a – Texto os Treis Todinhos e a Dona sabor (1/2)	83
Figura 1b – Texto os Treis Todinhos e a Dona sabor (2/2)	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise da Conversação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALOC	Alocutário
CNRS	<i>Centre National de La recherche Scientifique</i>
EN	Enunciado
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
Inq	Inquérito
L'ÂME	Laboratório do Manuscrito Escolar
LOC	Locutor
MCs	Marcadores Conversacionais
NURC	Projeto Norma Urbana Culta
p.r.	Perguntas retóricas
PM	Partícula modal
PMa	Partícula modal alemã
PMas	Partículas modais alemãs
PMps	Partículas modais portuguesas
PMs	Partículas modais
PTE	Práticas de Textualização na Escola
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2	AS PARTÍCULAS MODAIS	18
2.1	Características sintáticas e classificação das partículas modais.....	23
2.2	As partículas modais como coindicadores ilocutórios.....	34
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	38
3.1	Linguística da Enunciação	38
3.2	Genética Textual	41
3.3	A gramática sistêmico-funcional.....	45
3.4	Marcadores conversacionais e partículas modais	49
4	METODOLOGIA.....	57
4.1	Escrita colaborativa.....	57
4.2	Sobre os dados.....	62
4.3	Sobre a metodologia de análise	63
5	AS PARTÍCULAS MODAIS NOS PROCESSOS de escrita colaborativa .	65
5.1	Panorama Quantitativo	65
5.2	Incidências e funções das partículas modais	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	85

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inserida na linha de pesquisa “Estudos textuais: oralidade, leitura e escritura”, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, a presente dissertação procurou analisar o uso de partículas modais, doravante denominadas PMs, em processos de escrita colaborativa em que participam díades de alunas da alfabetização que escrevem colaborativamente.

A escrita colaborativa, de acordo com Bouchard, Gaulmyn e Rabatel (2001, p. 9), é uma atividade que “[...] observa situações em que a escrita nasceu do oral e onde a fase oral é usada para criar a escrita, oferecendo um ponto de vista privilegiado sobre o processo de produção escrita e execução de competências múltiplas, escrita e oral, do falante alfabetizado”.

Introduzindo-se nesse contexto, do dialógico até o produto final, procuramos fazer uma análise dos dados para então extrairmos nosso *corpus*, observando **se** e **como** as PMs ocorrem na escrita colaborativa. Igualmente, vale destacar o quão vantajoso é, para a análise de dados, ter acesso em tempo real ao processo de escrita.

As PMs que figuram como um fenômeno da enunciação escrita, são termos utilizados nas orações que podem ser retirados sem que haja prejuízo para o seu entendimento, como no exemplo a seguir:

ISABEL: “– Você é que sabe”.
NARA: “– Por que?”
ISABEL: “– Porque é você que está escrevendo. (RIEM.) A Nara... você tem tem que aprendê *uai*” (sic)

Nesse exemplo, retirado dos nossos dados, Isabel faz uso de uma partícula modal de conclusão “*uai*”, para enfatizar que Nara precisa aprender a escrever. Se observarmos o mesmo exemplo, desta feita sem a PM, perceberemos que a exclusão desta, não alterou o enunciado:

ISABEL: “– Porque é você que está escrevendo. (RIEM.) Ah Nara... você tem tem que aprendê” (sic)¹

Entendemos enunciação, a partir das palavras de Benveniste (1966, p. 82), como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”.

¹ Para efeito de realce a todos os enunciados analisados, adotaremos o recuo de 4,0cm da margem esquerda, além de fonte com tamanho menor, assim como recomenda a ABNT para as citações com mais de três linhas.

Assim, neste ato individual de utilização da língua, o aluno enquanto sujeito escrevente faz uso de certas combinações, fruto de uma reflexão metalinguística, na tentativa de manter seu texto mais coeso, mais unido possível.

A partir dessas reflexões, tentamos não apenas descrever o uso das PMs nos enunciados, mas também seus efeitos comunicativos, e como estas modificam, validam e intensificam a conversação.

Seguindo pesquisas que analisam a escrita em díades na sala de aula, pesquisadores (CALIL, 2012; FELIPETO, 2008; LOPES, 2005; dentre outros) vêm desenvolvendo trabalhos que ressaltam a importância dessa metodologia, apontando assim, caminhos e direções para este e para trabalhos futuros.

Entendemos que o trabalho em pares provoca uma troca de ideias, pois a interação propicia aos alunos que reflitam sobre a língua e desenvolvam habilidades discursivas e argumentativas, no momento em que, juntos, pensam e executam a escrita.

Em relação ao nosso escopo, cabe ressaltar que ainda são escassos os estudos sobre as PMs, até mesmo porque é pouco comum encontrarmos referências ao uso delas em gramáticas de língua portuguesa, como apontaremos mais adiante. Tal fato constitui, ao mesmo tempo, uma dificuldade e uma oportunidade de trazer contribuições, para que cada vez mais se pesquise a respeito, daí a importância desse trabalho.

O *corpus* analisado insere-se nesse contexto e não poderia ser mais apropriado, pois verificamos que o uso das PMs, na modalidade da escrita colaborativa, constitui um novo recorte, pois ainda não foram alvo deste tipo de estudo.

Porém, mais que buscar a originalidade, entender como ocorre esse processo poderá cooperar significativamente com os estudos linguísticos, sobretudo os processos de escritura e autoria em sala de aula.

Por meio da pesquisa, procuramos expor como se configura o uso das PMs em processos de escrita colaborativa de uma díade da educação infantil. Assim, a partir dos dados procuramos mostrar se essas partículas ocorrem de maneira dialográfica, ou seja, tanto na fala quanto na escrita. Procuramos também:

1. Verificar se ocorrem PMs na fala das alunas que escrevem em situação colaborativa;

2. Categorizar as PMs, após levantamento dos dados colhidos no *corpus*;
3. Observar se, caso sejam encontradas na fala, as PMs aparecem também no texto escrito;
4. Observar se há casos de PMs que aparecem na escrita, mas não aparecem na fala;
5. Comparar, quantitativamente, se as PMs aparecem mais nos diálogos do que na escrita.

Assim, a seção 2 esclarece o que são as partículas modais, a origem do termo, a dificuldade de enquadrá-las nas categorias da língua (advérbio, interjeição, conjunções) e seu valor modal para o enunciado. A seção 2.1 discorre sobre as características sintáticas e classificação das partículas modais propostas por Franco (1990), bem como a posição ocupada pelas PMs no eixo sintagmático. E, a seção 2.2 mostra como elas atuam como coindicadores de retoricidade no discurso.

A seção 3 apresenta a ancoragem teórica, relacionando-a à Linguística da Enunciação, especificamente à Teoria Enunciativa benvenistiana, e pontua o porquê de fazer uso de uma concepção enunciativa neste trabalho. Ainda, na seção 3.2, é abordada a Genética Textual, momento em que explicamos a diferença desta em relação à Crítica Genética, bem como ela nos serviu de aporte teórico, tendo em vista que a coleta dos dados foi realizada no momento em que o texto surgia. A seção 3.3, consoante Figueredo (2015), utiliza uma abordagem funcionalista, mais especificamente sob o enfoque da Gramática Sistêmico-Funcional, para poder fundamentar o papel de marcador discursivo avaliativo dessas partículas. A seção 3.4 versa sobre os Marcadores Conversacionais, traça um paralelo entre as PMs e estes marcadores à luz da Análise da conversação, posto que também analisa os diálogos contidos nos turnos de fala da díade estudada.

Dedicamos a seção 4 à metodologia. A seção 4.1 versa sobre a escrita colaborativa, metodologia que norteou nosso estudo. Além de que, a escrita em pares suscita reflexão e discussão acerca das habilidades linguísticas que um escrevente, mesmo novato, precisa ter para produzir o manuscrito escolar. A seção 4.2 explicita a origem de nossos dados e quais critérios utilizamos para a análise propriamente dita. Depois, a seção 4.3 discute a metodologia empregada na análise de nossos dados, tanto de forma quantitativa, quanto qualitativa.

A seção 5 debate a presença das partículas nos processos que foram analisados. A 5.1 apresenta um panorama qualitativo/quantitativo, por meio de um quadro, indicamos a distribuição das PMs nestes processos, destacando quais foram encontradas, em que texto produzido pela díade surgiram, sua função no enunciado e a quantidade de ocorrências, apresentando ainda gráficos indicando ocorrências por textos e os respectivos percentuais. Posteriormente, a seção 5.2 apresenta as incidências dessas PMs e suas funções, diretamente nos turnos de fala.

Por fim, discutimos as principais conclusões da pesquisa e se os objetivos específicos e gerais, por nós delimitados, foram alcançados de forma satisfatória, ou seja, **se e quais** PMs surgiram nos textos dialogais analisados, e se estas, também incidiram nos textos escritos? Ou quais partículas somente surgiram no produto final?

Além de fazermos análise minuciosa das PMs, que por acaso tenham surgido nesses textos, catalogando e descrevendo qual sua função comunicativa, que atitude o falante quis transmitir ao seu interlocutor por meio da **modalidade** constitutiva dessas partículas.

2 AS PARTÍCULAS MODAIS

As partículas modais estão presentes não somente na língua falada cotidianamente, mas também em textos escritos. É por meio delas que o falante valida sua posição frente ao enunciado. Procuraremos mostrar, nesta seção, como as PMs têm uma marcante função comunicativa, realçando o enunciado através de seu caráter modalizador e como, no entanto, podem ser retiradas do enunciado sem que se altere o seu sentido.

Franco (1990), além de cunhar o termo “partículas modais”, procura demonstrar linguisticamente como algumas palavras (afinal, acaso, bem, cá, então, já, sempre, também) são classificadas tradicionalmente pelas gramáticas portuguesas como advérbios ou ainda categorizadas como expressões ou partículas de realce, além de abordá-las sob uma perspectiva pragmática. Para tanto, assim esclarece:

A designação que uso para este conjunto, embora completamente alheia aos estudos linguísticos portugueses, justifica-se além do mais, por uma questão de adequação e uniformidade terminológica e reporta-se rigorosamente àqueles lexemas que se empregam em enunciados como: ‘Afinal ainda não chegaram?’, ‘Então, como foi o passeio?’, e ‘Sempre chegaste a encontrá-lo?’ (FRANCO, 1990, p. 175).

Assim, o linguista português, justificando seus estudos, aponta ainda os problemas encontrados nos estudos desses lexemas, no tocante à classificação de palavras por parte dos gramáticos. Deste modo, é possível encontrar nas gramáticas as partículas modais categorizadas como advérbios, interjeições ou ainda como expressões ou partículas de realce, o que fez com que esses fenômenos de nossa língua continuassem carecendo de tratamento mais adequado.

Para tal empreitada e a fim de elucidar essa problemática das PMs, Franco (1990) traça um estudo diacrônico, desde a Grécia antiga, onde já se começava a diferenciar e definir as partes do discurso, passando pelos gramáticos latinos que

[...] limitaram-se a seguir, a traduzir e comentar os gregos, foram pouco originais nos estudos sobre sua língua e, sobretudo, não dedicaram atenção especial a certas palavras empregadas frequentemente na linguagem falada, como sejam as que se prendem com subentendidos e com questões argumentativas (FRANCO, 1990, p. 176-178).

Essa diferenciação entre as partes do discurso pelos estudiosos latinos, deixando as partículas modais “dispersas” por categorias distintas, ou até mesmo ausente das gramáticas normativas, chamou a atenção dos pesquisadores

contemporâneos, dentre eles, Ramos (2000, p. 4), que se apropriando desses conceitos, versa sobre a escassez de referências gramaticais acerca dos estudos que envolvem as PMs:

Lembremos que, talvez por pertencerem sobretudo ao domínio da linguagem falada, ainda pouco estudada entre nós e muitas vezes relegada para planos inferiores numa eventual escala de prestígio social, ainda é muito raro encontrarmos referência nas gramáticas portuguesas às **PMs** (RAMOS, 2000, p. 4, grifo nosso).

O autor explica ainda que as PMs não estão ausentes dos textos escritos. As gramáticas lusitanas classificam-nas como partículas de realce, expletivas ou enfáticas. E se tomarmos a rubrica de expletivas, essas partículas podem apresentar-se como “dispensáveis” ao ato enunciativo, mas só se estas forem analisadas por uma perspectiva sintática ou semântica.

Sob essa ótica, elas podem ser eliminadas sem que surjam frases sintaticamente inaceitáveis, ou seja, sentenças que não exercem um papel fundamental nos termos da oração, como no exemplo que se segue:

Pedro é **que** comprou um imóvel.

Cada elemento em uma oração exerce um valor sintático, seja ele como sujeito, objeto. No exemplo citado, a PM grifada é o único termo que poderia ser retirado do enunciado, sem a estrutura sintática:

Pedro comprou um imóvel.

Diferentemente de

Pedro um imóvel.

O valor dessas partículas é observado no nível sintático (adequação aos elementos que compõem a frase) e pragmático (adequação favorável aos atos de fala dos interlocutores). Sobre este último nível, o pragmático, observamos que um enunciado que contém uma PM não apenas comunica, mas também demarca a posição do sujeito ante o ato enunciativo, fazendo com que este negocie uma concordância em seu turno de fala:

Sou eu que escrevo, **tá**?

Em função disto, Ramos (2000) define essas PMs como “marcadoras de um certo tipo de modalidade”, destarte assumem um lugar de importância no ato

enunciativo. E para elucidar o que seria essa modalidade, valemo-nos de duas definições, em que ela é entendida como: “[...] o que modifica o predicado de um enunciado” (GREIMAS-COURTÉS, 1989, p. 282), e com a contribuição de Franco (1991), que acrescenta que

[...] a noção de modalidade não é assunto claro e inequívoco para todos os estudiosos. Para o interesse do presente estudo, a modalidade referir-se-á, antes de mais, a uma ‘categoria que, incluindo o modo, exprime a atitude do locutor para com o enunciado’ (FRANCO, 1991, p. 183).

Diante das pesquisas apresentadas, percebemos que as PMs parecem não ser ainda conhecidas pela maioria dos gramáticos, ou talvez tenham sido “encaixadas” em outras categorias distintas da língua portuguesa, como os advérbios, ou ainda as interjeições. No entanto, a língua portuguesa faz uso dessas unidades linguísticas, ainda que elas, em uma classificação dicionarista, sejam rotuladas de “desnecessárias”. É no nível sintático-pragmático, conforme já exemplificado no início desta seção, que percebemos seu valor no ato enunciativo.

Em seus estudos, Franco (1988) procura tornar evidente o fato de que a língua portuguesa não se enquadra na categoria daquelas línguas em que as partículas são abundantes (alemão, holandês, russo) e nem das que não as possuem.

Para tanto, o autor versa sobre um estudo comparativo entre tais partículas e as partículas modais alemãs (PMas), haja vista que, embora as partículas modais portuguesas (PMps) ainda sejam colocadas em segundo plano por lexicógrafos e gramáticos portugueses, fato que trataremos diacronicamente mais adiante, o autor explicita como essa categoria é diversificada: “[...] a língua portuguesa faz uso de tais partículas, a cada uma das quais é, aliás, possível, por sua vez, fazer corresponder um espectro por vezes largo de equivalências funcionais em alemão” (FRANCO, 1988, p. 138).

No tocante à relegação apontada por Franco (1988), ele discorre do tratamento dado às PMps nas gramáticas portuguesas de sua época, tendo em vista que havia uma tendência em seguir os princípios greco-latinos de categorização das palavras, sendo elas: artigo, nome, pronome, verbo, advérbio, particípio, conjunção, preposição e interjeição. Houve ainda uma oscilação nos séculos posteriores, nos quais as PMs variaram entre oito e dez categorias.

Sendo assim, em qual categoria estariam inseridas as partículas? Por algum tempo, de acordo com o linguista lusitano, elas estiveram entre os advérbios, a

despeito de outros gramáticos que classificaram algumas unidades como conjunções e ou interjeições, o que perdurou até o final do século XIX, quando alguns gramáticos perceberam a heterogeneidade da classe de advérbios, e que estes assumiriam outras funções específicas, conforme aponta o referido autor:

Mas para além da descoberta de novas funções destas unidades lexicais que, apesar de tudo, não deixam de ser consideradas como <<advérbios>>, há outro aspecto digno de atenção: trata-se da classificação diferente e especial que outros gramáticos propõem para (certas ocorrências de) elementos como **não**, **cá**, **lá** etc. Embora, como parece, estes continuem a ser formalmente encarados como membros do grupo abrangente das <<partículas>>, ou seja, do vasto grupo classificatório das palavras inflexivas (que a partir de dada altura passou a ser corrente formar-se), esta outra classificação representa uma inovação, permitindo que de algum modo esses elementos passem a ser objeto de estudo diferenciado (FRANCO, 2012, p. 140-141, grifo do autor).

Assim, essa inovação veio através de Vasconcellos (1909, p. 220) que cunhou o termo **palavras** ou **locuções expletivas** que, ainda, de acordo com este, certas palavras ou locuções poderiam ser agregadas aos elementos da proposição servindo para dar-lhes realce, mesmo sendo estas, desnecessárias ao sentido.

Igualmente, outros gramáticos portugueses passaram a analisar o emprego que algumas palavras ou locuções poderiam desempenhar no discurso, chamando-as de **partícula de realce**, servindo unicamente para reforçar uma afirmação e **expressões de realce**, como sendo aquelas, que desprovidas de significação gramatical, serviram apenas para fazer sobressair o sujeito ou ainda, um complemento (MARTINS, 1899, p. 54 apud FRANCO, 2012, p. 141).

Mais tarde, Azevedo (1901) reformula essa definição, classificando as partículas de realce como: “certas palavras que, não tendo significação gramatical, quando empregadas em certos casos servem de fazer sobressair uma expressão”.

Algumas décadas depois, Torrinha (1937-38) buscando uma reestruturação desse conceito, chamou de **partículas** ou **expressões enfáticas** ou de **realce**. Além de classificar como “pequenas expressões, que apenas servem para dar maior realce à frase”. Após traçar esse panorama histórico, Franco (2012) aponta para a insatisfação de alguns gramáticos, pois determinados lexemas, estariam erroneamente inseridos na categoria dos advérbios ou em outra, conforme diz o autor:

Quer dizer, há também nesta língua, elementos que, em virtude das funções em que se especializaram, ultrapassam os limites do grupo que tinham sido classificados: e não só entre os <<advérbios>>, as conjunções e as interjeições, mas também entre as partículas de realce que temos de procurar algumas das unidades a que chamamos PMps (FRANCO, 2012, p. 143).

Caberia ressaltar também, como bem aponta Franco (2012), que os gramáticos procuraram privilegiar a função de realce, sem considerar seu sentido etimológico. Mas nesse ponto, este discorre sobre uma questão de grande relevância ao nosso trabalho, e alvo de cizânia entre gramáticos: a quê, a qual ou a quais elementos, concretamente, dão afinal realce essas partículas?

Tomando como base o **tema-rema**² da frase, haveria uma bifurcação de entendimentos sobre sua posição. O primeiro ponto é que alguns gramáticos consideraram que a partícula ficaria anterior ao elemento de maior valor comunicativo em um enunciado, no caso, dividindo ao meio o tema-rema.

Exemplo: É amanhã **que** vou à praia.

O exemplo acima é o contrário do que acontece no idioma alemão, em que a partícula localizar-se-ia após o rema do enunciado. O segundo ponto, que na ótica de Franco (2012) faria mais jus à realidade funcional de determinadas PMps, seria o papel de **meta-comentário**, a que se reportaria toda a frase. Posteriormente, o pesquisador conclui, com base em estudos posteriores, que as partículas se encontram, ou podem ser encontradas em partes específicas da frase, sem explicitar quais partes seriam essas.

Em seu texto, um capítulo especial fora dedicado às contribuições do gramático brasileiro Said Ali (1951), um pioneiro em questionar, com certa dose de bom humor, a denominação de **expletivos**, dessas partículas: “Nunca pude **compreender** bem a que propósito viria o nome expletivo, talvez por me ater muito à significação latina *explere*, encher. Se a oração já está plena, como é que ainda vem mais enchimento?” (ALI, 1951, p. 50, grifo nosso).

Elas são tratadas por Ali (1951) como **Expressões de situação**, entendendo-as como “elementos empregados espontaneamente e com frequência no falar corrente e de todos os dias, sobretudo nos diálogos, e seu emprego obedece a determinadas condições” (ALI, 1951, p. 50).

² Por **tema** entende-se a parte introdutória de um enunciado, havendo autores que postulam que o **tema** é sempre ocupado pela posição inicial na oração (é o «**tópico**»). Por **rema** entende-se a informação que o falante quer referir (é o **comentário**) ou, por outras palavras, o **rema** constitui o conteúdo semântico propriamente dito da oração. Por exemplo, na frase «Eu amanhã vou à praia», o **tema** é «Eu amanhã» e o **rema** «vou à praia»; já na frase «À praia, amanhã eu vou» o **tema** é «À praia» e o **rema** «amanhã eu vou». (Cf. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, “O tema, o rema... e o «rese»”).

Isto nos remete mais uma vez a Ramos (2000), quando assinala que as PMs pertencem primordialmente aos domínios da linguagem falada, sendo relegada a planos inferiores, no que este chama de “eventual escala de prestígio social”. Ainda assim, Ramos (2000) deixa claro que elas não estão ausentes dos textos escritos. Uma síntese das observações pertinentes de Ali (1951) é assim, por Franco (2012) elencadas:

- a) a grande acuidade com que justifica a frequência desigual, em textos diversos, das expressões de situação: não pelo facto de se tratar de meios ou canais diferentes de comunicação (textos escritos ou textos falados), mas em virtude do aspecto da comunicação ou da situação de comunicação; e
- b) o apreender de outras funções dessas relações no âmbito da interrelação entre o locutor e o alocutário, e que têm incidências não só sobre os juízos ou a apreciação que o falante faz sobre si próprio, mas também do seu interlocutor; sobre as normas que regem as relações de cortesia ente os falantes, como, finalmente, sobre o discurso da conversação (sic). (ALI, 1951 apud FRANCO, 2012, p. 146).

Assim, como aponta Ali (1951, p. 49), há uma desigualdade na relação entre texto dialogal e texto escrito, quanto ao uso das PMs, provavelmente em função de se tornarem marginalizadas quando da passagem de fala para a escrita, tidas como vícios de linguagem, ficando assim em segundo plano em uma escala de prestígio social.

2.1 Características sintáticas e classificação das partículas modais

Dando prosseguimento, Franco (1988) sentiu a necessidade de descrever as características sintáticas gerais das partículas modais portuguesas (PMps, doravante) em especial, das partículas: **acaso, afinal, bem, cá, e, então, é que, já, lá, mas, não, se calhar, sempre, também**, buscando desfazer o equívoco de que estas palavras poderiam figurar entre os advérbios e advérbios de frase. Para tanto, exemplifica³, traçando uma delimitação, em relação à posição que as PMps ocupam na frase:

➤ As PMps não constituem, ao contrário dos advérbios, um sintagma da frase em que ocorrem:

(1) Ele **sempre** vem a Berlim. (PM)

(2) Ele vem sempre a Berlim (Adv.)

³ Todos os exemplos desta seção fazem parte do *corpus* estudado por Franco (1988) e estão em sua língua de origem, no caso o português de Portugal. Nos exemplos que se seguirão em alemão, o autor coloca previamente seu correspondente em português.

(2a) Ele vem a Berlim sempre.

Faz-se mister esclarecer que **sempre**, como partícula modal, não atua como um referido intervalo de tempo, função que teria na qualidade de advérbio; no contexto das PMs, **sempre** caracteriza uma expectativa contrária ao locutor. Assim, no exemplo 1, o locutor esperava que alguém não viesse à Berlim, no entanto, essa pessoa foi. Esta expectativa contrária, constitui uma espécie de ‘teimosia’. Observemos o seguinte exemplo:

Eu disse para você não fazer isso, e você fez sempre!

Percebemos nesse exemplo, o uso da PM **sempre**, não como um advérbio de tempo, mas como uma partícula que demarca a posição de contrariedade de um locutor.

O gramático pontua ainda que as partículas modais podem ocorrer entre o sujeito da frase e o predicado, ou ainda, após esse último. No entanto, a posição mais frequente, é antes do verbo, no início da frase.

➤ São passíveis de apagamento sem que, por via de regra, as frases deixem de ser **sintaticamente** bem formadas. Em perguntas eco⁴ não são obrigatoriamente elimináveis: a sua manutenção prende-se com certeza com o **fato** de em tais casos a PM se assumir como fronteira entre tema e rema.

(4) O José **sempre** comprou um carro. / (O J. comprou um carro.)

(5) O José **sempre** o que?

➤ As PMps ocorrem sempre antes da negação <<não>>, i.é, não susceptíveis de serem negadas:

(6) **Sempre** não choveu.

⁴ As “perguntas eco”, são aquelas perguntas que não procuram respostas, mas servem para fazer com que o interlocutor fale mais, por exemplo: **E daí?**, **E então?**, **Sim...mas?** (Cf. Blog do Prof. Maximo Kinast, artigo “O uso das perguntas na comunicação comercial”).

➤ As PMps não são suscetíveis de ser ligadas por meio de um **conjuntor**. Os advérbios da mesma subclasse toleram essa operação.

(7) *Sempre **e (ou; mas) também** dizes cada uma!

(8) Cedo **ou** tarde havemos de chegar.

➤ Não admitem um intensificador, enquanto ele é possível junto de alguns advérbios:

(9) *O teu clube muito **sempre** ganhou o campeonato.

(10) Vocês vieram muito cedo.

Delimitação em relação aos advérbios da frase.

➤ Enquanto as PMs não constituem um sintagma da frase, os **advérbios de frase** representam, à superfície frases latentes na estrutura profunda. São assim susceptíveis de paráfrase em que os adjetivos que constituem a sua base morfológica sendo predicados de frase.

(11) No acidente morreram **presumivelmente** todos os ocupantes. → É presumível que no acidente tenham morrido todos os ocupantes.

➤ As PMps não podem por si sós constituir resposta a frases interrogativas totais; os advérbios de frases podem:

(12) Eles vêm visitar-nos? — ***Afinal**.

(13) Eles vêm visitar-nos? — **Provavelmente**.

➤ As PMs não podem aparecer isoladas com valor de frase.

➤ Se nem todas as PMps podem ocorrer na primeira posição da frase declarativa, os advérbios de frase têm uma mobilidade que lhes permite surgir no início, no meio ou no fim de uma frase:

(14) **Felizmente** todos nós fizemos boa viagem.

(14a) Todos nós **Felizmente** fizemos boa viagem.

(14b) Todos nós fizemos boa viagem, **felizmente**.

➤ As PMs são em certa medida cumuláveis; os advérbios de frase da mesma classe não o são:

(15) **Afinal** ele **sempre** pôs o cargo à disposição.

(16) ***Provavelmente** ele vai pôr **possivelmente** o cargo à disposição.

➤ Ao contrário das PMs, alguns advérbios de frase toleram ser ligados entre si por **conjuntores** ou por coordenação assindética:

(17) Surpreendentemente, (**mas**) felizmente ninguém se feriu.

➤ Alguns advérbios de frase admitem intensificadores:

(18) Muito **provavelmente** eles vêm visitar-nos.

Faz-se mister ressaltar que essa delimitação das PMps envolve aspectos que também contemplariam as PMas. Em uma segunda análise, Franco (2012) discute a posição das PMps na organização tema-remática da frase, em contraste com as PMas. Como já fora discutido, muitas destas ficam antes do rema da frase, na posição em que muitas das PMps também se encaixariam. Mas diferentemente do alemão, em que elas surgiram em um campo médio⁵, a mobilidade das PMps seria reduzida, pois estão sujeitas a certas restrições posicionais.

Esta questão pode ser melhor considerada, quando Franco (2012) analisa as funções de **é que**, em contraste com o alemão, nos enunciados abaixo:

(19) O José *é que* comprou um carro.

(19a) Joseph hat ein Auto gekauft.

⁵ Quando se fala em campo médio, fala-se na posição que uma PMa ocupa na frase. Semelhante ao conceito de tema-remática, para o qual Franco (1986, p. 94-98) dividia a frase portuguesa em antecampo e pós-campo, entre estes dois estaria então o campo médio.

Assim, o elemento «José» assume um posto de exclusividade em relação a elementos concorrenciais possíveis. O que o autor exemplifica da seguinte forma:

(20) O José –e não Antônio– **é que** comprou um carro.

Enquanto no exemplo acima, a entonação da partícula dá um tom de surpresa e valoração no enunciado, temos:

(21) O José **é que** comprou um carro!

Sendo seu equivalente em alemão:

(21a) Joseph hat } *aber*
} *vielleicht ein Auto gekauft*

E também em enunciados reativos exclamativos:

(22) Isto **é que** o teu filho está crescido!

(22a) Dein sohn ist *aber* groß geworden!

Nos estudos e exemplos por Franco (2012) ponderados, percebemos que é realmente intensificadora a função de realce dessas partículas. Basta que atentemos para o elemento à sua esquerda e, posteriormente, suprimamos este lexema, para que a frase perca um pouco de sua essência enunciativa. Tomemos como exemplo a partícula modal **é que**, no seguinte enunciado:

Pedro **é que** chegou de viagem!

A partícula confere um realce ao que foi dito, acrescentando-lhe surpresa e delimitando quem teria chegado. Pedro, e não outra pessoa. No entanto, a supressão dessa PM (Pedro chegou de viagem!), poderia, de acordo com a entonação, conferir o valor que o locutor deseja, mas sem delimitação e sem agregar-lhe surpresa.

Assim, elas não atuam como um mero recheio, um ornato apenas. Além de, como bem diz o autor, apresentar características sintáticas próximas às

Modalpartikel, que são amplamente utilizadas no idioma alemão, já que para cada PMas, seria possível encontrar um correlato dentre as PMps.

No intuito de analisar os processos de expressão de modalidade nas línguas portuguesa e espanhola, Czopek (2010) procura delinear um esboço geral em que a modalidade pode ter representações através de perífrases verbais, verbos modais, entoação oracional e advérbios, além de algumas PMs. De todas estas modalidades, apenas essa última categoria nos interessará, pois está diretamente ligada ao nosso objeto de estudo. Assim, Czopek a define (2010):

Um grupo especial que também contém marcadores de modalidade é constituído por partículas modais como **afinal, cá, então, lá, sempre, também, mas, acaso**, etc.

De ponto de vista da semântica, as partículas modais, são palavras invariáveis que não influenciam de modo nenhum as condições de veracidade de um enunciado e que se definem como um dos elementos da frase na sua globalidade e não como parte da estrutura sintática. Para diferenciá-las dos advérbios, pode-se generalizar que aparecem normalmente antes do verbo, à cabeça da frase, não são interrogáveis, nem negáveis e não admitem intensificadores como **bastante** ou **muito**. (CZOPEK, 2010, p. 19, grifo da autora).

Como constituintes de modalidade, essas partículas atuam de forma a que o falante, por meio do enunciado, expresse atitudes e intenções. Como procura demonstrar a autora através dos seguintes exemplos:

Exemplo 1: **Então está a gostar deste restaurante?**

Exemplo 2: **Afinal a tua mãe te deixa ir?**

Diante dos exemplos apresentados, Czopek (2010) nos leva a concluir que, dentro daquele contexto, as PMs estão diretamente relacionadas às expectativas e pressuposições do locutor, seja para provocar uma resposta (Exemplo 1), seja para obter um desejo de confirmação (Exemplo 2).

Percebemos também, dada à versatilidade dessas partículas, visto que podem ser cumuláveis, estas podem ser retiradas da frase, sem que se crie enunciados sintaticamente inaceitáveis. No entanto, perderia conforme Franco (1990, p. 177), sua função de modificação ou modalização nos enunciados em que ocorrem.

Pautando-se em uma abordagem funcionalista, Figueredo (2015) procura descrever o sistema gramatical de validação no português brasileiro, em que o papel do falante é validado pelo papel do ouvinte, realizado pelas PMs, como marcadores discursivos interpessoais. Tais marcadores atuam no nível discursivo estabelecendo uma relação entre unidades textuais ou entre os interlocutores.

Com base em observações de um *corpus* monolíngue, o autor descreve essas partículas consoante seu aparecimento na interação dos enunciados apresentados no *corpus* em questão. As PMs observadas foram extraídas a partir de pesquisas anteriormente realizadas por Martelotta, Votre e Cezário (1996) e Urbano (1999)

Analizando os marcadores discursivos interpessoais avaliativos, que são realizados pelas PMs: **né, tá, ó, ué, hein, tchê, ah é, uai sô** etc. o autor procura, assim caracterizá-las:

Estruturalmente, as PMs operam na ordem superior em grupos de partículas. No levantamento feito no *corpus* da pesquisa, os grupos de partícula podem conter até três elementos (ah é sô; ah tá viu). Contudo, a maioria são grupos de apenas um elemento. Os grupos tendem a aparecer no final da oração, uma vez que são as proposições ou propostas inteiras que se negociam. Contudo, não são raras as ocasiões em que se encontram em outras posições da oração, seguindo um elemento (Sujeito, Adjunto, etc.) que o falante negocia (FIGUEREDO, 2015, p. 283).

De forma inovadora, o autor ainda enquadra as PMs em classes distintas, com funções determinantes, dentro do ato enunciativo. Além de desvelar, de forma contextualizada, como uma PM pode atuar como “uma carta coringa” dentro dos enunciados, ora assumindo uma função, ora assumindo outra. Além de ser acumulável, como já descrito anteriormente.

Para um melhor entendimento, grifamos a classificação e a respectiva PM. Como se trata de validação, em alguns exemplos far-se-á necessário incluir o texto do falante (A) e do ouvinte (B) para que haja uma contextualização plena. Todos os exemplos fazem parte do *corpus* pesquisado por Figueredo (2015).

Atenção:

Ó depois que eu falar; eu te conto o sonho.

Anuência:

Mas agora chega **né**?

Concordância:

Não vai ficar bonito igual o outro não, **tá**?

Insistência:

(A) Não deve de ser para ligar para elas.

(B) Eu acho que é sim, **sô**.

Conclusão:

(A) **Ela não sabe lavar um copo!**

(B) **Ela não faz nada.**

(A) **Ela não sabe lavar um copo, ué.**

Entendimento:

(A) Que vergonha! Vocês nunca mais voltam pro lado de lá; **viu?**

(B) **viu.**

Confirmação. Que por sua vez, subdivide-se em declarativa:

(A) Nós vamos estudar a teoria do delito e nós vamos estudar... você grava as minhas aulas, **é?**

(B) Gravo.

E interrogativa:

(A) Foi uma infelicidade do médico dizer que havia uma possibilidade de entupir as artérias e surgir uma bolha no meu cérebro.

(B) Mas o que que é? Uma possibilidade? Quer dizer que existe uma possibilidade, **hein?**

(C) Altíssima! Ele come muitas frituras.

Empatia:

“O senhor tem mio aí pra vender?” Aí ele respondeu: “‘Mio’ eu não tenho não. Eu tenho ‘milho’”. Hmm, menino, mas aquilo me deixou enfezado um tanto, **sô**.

Exclamação:

Oxente, quem tá ligando pra isso?

Exortação. Podendo ser para responder:

(A) Ah. Não, não é isso.

(B) Então o que é, **tchê?**

Ou para obedecer:

Sobe logo nesse carro, **tchê!**

Atenuação.

Para obedecer: Não, espera **aí**, me dá uma faca **aí**.

E para aceitar: Vem **aqui** comigo olha como é que é o exterior.

A partir dessa separação em classes, Figueredo (2015) constrói uma rede sistêmica de validação entre as relações desenvolvidas pelas partículas e o contexto. Tal perspectiva pode ser corroborada pela abordagem sistêmico-funcional, que contempla a língua em seu contexto de uso. Este, ainda nos esclarece que:

A implicação semântica da VALIDAÇÃO é que o falante não apenas valida o que está dizendo, mas dá espaço ao ouvinte para validar o seu papel de falante enquanto validador da proposição ou proposta que está dizendo. Dessa forma, a troca entre Partículas Modais contribui para a 'verdade da interação' (FIGUEREDO, 2015, p. 300).

Assim, com base em pesquisas realizadas, Figueredo (2015) demonstra como as PMs regulam os papéis do falante e do ouvinte e atuam como marcadores interpessoais discursivos, posto que estas proporcionam uma função de validação ao papel do falante, construindo uma tessitura própria, um encadeamento coesivo ao longo do enunciado.

Conforme já apontado anteriormente (FRANCO, 1988), a língua alemã é profusa de partículas modais, assumindo o mesmo *status* das PMps de, aliadas ao enunciado, conferirem a este um tom mais suave.

As PMas acabam constituindo um verdadeiro desafio para o ensino desse idioma. Tanto é que na ausência delas, o estudante estrangeiro acaba reproduzindo um idioma por vezes áspero, de acordo com Aquino (2012) ao citar Busse (1991):

O estudante da língua alemã, quando não incorpora as partículas ao seu vocabulário, torna-se um falante do alemão rígido e atípico. Busse (1991, p. 39) afirma que a linguagem alemã sem partículas modais é claramente marcada por certa dureza, tornando-se uma língua áspera. Para ele, o fato de que muitos alunos estrangeiros consideram a língua germânica muito objetiva, e até rude, indica que uma aprendizagem proficiente não foi alcançada, e que o aluno apresenta dificuldades no uso da língua estudada (BUSSE, 1991, p. 39 apud AQUINO, 2012, p. 104).

Destarte, Aquino (2012) seleciona seu *corpus* tomando como ponto de partida as partículas **doch** e **ja**, por serem modalidades de maior recorrência em alemão. A análise desses dados se deu por meio de dois filmes germânicos: **Das Leben der Anderen** (A vida dos outros – 2006) e **Good Bye Lenin** (Adeus, Lenin – 2001/2003).

De acordo com a autora, as películas propiciam linguagem informal, real e corriqueira. Campo fértil, para se obter as partículas modais em variados contextos e usos. A análise consistiu em observar as funções conversacionais e seu significado, levando em conta sua correspondência com o português brasileiro.

Para tanto, foi feita uma análise contrastiva entre as traduções dos filmes e a entrevista com seis professores de alemão (3 professores nativos e 3 professores brasileiros). Como conclusão, por meio da pesquisa foi possível comprovar que as PMas supracitadas, tomando em conta os contextos específicos e análise da cena, podem ser traduzidas para nossa língua, sem que haja prejuízo para o enunciado.

A exemplo de:

13:17 Ministro: Ich darf **doch**?

1. Alemão: Eu posso, né?

2. Brasileiro: Será que eu posso?

3. Bilíngue brasileiro: Posso, não? / Eu posso. Não? / Posso? / Você me permite?

4. Alemão: Tem problema?

5. Brasileiro: Posso?

6. Ale: Com seu permissão (sic)?

Tradução Filme: Posso?

Aquino (2012), por meio de Stolt (1979), apresenta uma contribuição muito importante para o nosso trabalho, quando versa sobre a importância das partículas modais, quer seja em alemão, quer seja em português, pois

As partículas modais são principalmente meios retóricos da linguagem cotidiana para tornar eficiente um ato linguístico. Com elas, o falante acentua a intenção contida e seu enunciado, estabelece estratégias, implica explicação, justificação e repreensão. (STOLT, 1979, p. 479 apud AQUINO, 2012, p. 104).

Assim, percebemos a força comunicativa que está presente nas partículas modais, quer seja reforçando o enunciado, quer seja modificando-o, de acordo com a definição de modalidade, apontada por Greimas-Courtés (1989, p. 282).

Sob outra perspectiva, o estudo das PMas, aqui analisadas no *corpus* proposto por Aquino, suscitam um entrecruzamento com o texto de Pagano, Melo Sá e Ferregueti (2014), que trata da equivalência tradutória das PMs, já que estas poderiam configurar um problema no tocante à tradução.

Para tanto, os autores analisaram um *corpus* bilíngue (português-brasileiro e inglês) composto por histórias em quadrinhos da **Turma da Mônica** e a versão no idioma inglês, dessas mesmas histórias, com os seguintes objetivos:

- identificar quais partículas foram utilizadas com mais frequência;
- como se deu sua tradução; e
- se houve um padrão para as opções tradutórias.

As PMs estudadas no *corpus* proposto pelas autoras, foram descritos por Figueredo (2011), que além da categorização inovadora (Atenção, Anuência, Concordância, Insistência, Conclusão, Entendimento, Confirmação, Empatia, Exclamação, Exortação e Atenuação), versa sobre o papel do sistema de **Validação**, que consiste na necessidade que os falantes têm de lançarem mão desse sistema para endosso de seu papel de falante, na interação junto ao seu interlocutor. Conforme explana:

Na ordem da oração, as Partículas do sistema de VALIDAÇÃO encerram duas funções interpessoais complementares: indicam a forma pela qual a oração deve ser validada em termos de concordar, assentir, exortar, etc.; e são retomadas pelo ouvinte como forma de dar continuidade a troca. Em muitos casos [...] elas respondem sozinhas por um argumento (FIGUEREDO, 2011, p. 229).

Pagano, Melo Sá e Ferregueti (2014), para fins de relevância à pesquisa, enfocam em apenas duas características das PMs, **Anuência** e **Confirmação**. Assim, como conclusão, os pesquisadores puderam aferir que das 1310 ocorrências de itens lexicais, presentes em seu escopo, somente 93 realizaram a função de partícula modal.

Quanto aos objetivos por eles traçados, foi possível verificar que houve um padrão nas opções tradutórias na partícula que indica a Anuência **né**, traduzida sete vezes como uma **tag question**, e omitida duas vezes no enunciado inglês. Sendo esta, a partícula de maior recorrência, junto de **é** e **não**, traduzidas respectivamente como **yep** e **no**.

Já na tradução das PMs que indicam **Confirmação**, foram encontradas recorrências das PMs **hein**, **tá**, **é** e **não**. Cujo equivalente tradutório ficou **eh** e **huh**; para a primeira, **okay** e **yeh** para a segunda, além de **huh** e **yes** e **no** para as duas últimas respectivamente. Fato este que corrobora a versatilidade das PMs de poderem atuar em diferentes contextos e funções, dentro do enunciado.

2.2 As partículas modais como coindicadores ilocutórios

A partir dos estudos precursores de Austin (1962) que depois foram revistos e ampliados por Searle (1979), a **Teoria dos atos de fala** considera que toda enunciação constitui um ato, que, por sua vez, está dividido em ato locutório, ato ilocutório e ato perlocutório, no qual o ato ilocutório corresponde ao ato que o locutor realiza quando pronuncia um enunciado em certas condições comunicativas e com certas intenções, tais como ordenar, avisar, criticar, perguntar, convidar, ameaçar etc.

Assim, num ato ilocutório, a intenção comunicativa de execução vem associada ao significado de determinado enunciado. Searle (1969 e 1979) ainda derivou esse ato, subdividindo-o em seis categorias distintas: ato ilocutório assertivo, ilocutório diretivo, ilocutório compromissivo, ilocutório expressivo, ilocutório declarativo, ilocutório declarativo assertivo e ilocutório indireto.

Ramos (2000) faz um recorte dentro das divisões dos atos de fala, unidades básicas da comunicação linguística. Aprofundando-se mais nesses conceitos, o objeto por ele analisado é encontrado no ato ilocutório indireto, no qual podem ocorrer as perguntas retóricas, doravante denominadas de p.r. Para que seja entendido como essas estruturas são empregadas em enunciados, assim ele explana:

Se, em alguns casos, se pode verificar uma certa regularidade entre a produção de determinado *ato* de fala e o emprego de certas estruturas formais particulares (por exemplo, a presença de verbos no imperativo nas ordens, ou da estrutura prosódica ascendente nas perguntas), tal não é universal.

De facto, facilmente verificaremos que, com frequência, empregamos estruturas típicas de determinado grupo de **atos** de fala para realizar um **ato** que “corresponderia” a outra estrutura. Nesse caso, estaremos na presença dos chamados **atos indiretos** [...] (RAMOS, 2000, p. 1, grifo nosso).

Como balizagem, para que se possa compreender o papel das p.r., no contexto em que elas estão inseridas, Ramos (2000) busca ancoragem citando Frank⁶ que:

Reconhece que as p.r. são normalmente definidas como perguntas que não esperam uma resposta e que «podem ser tratadas como um tipo de ato indireto de fala [...] servindo a múltiplos propósitos, **nenhum deles um pedido de informação**» mas salienta que «esta forma interrogativa é tão difícil de definir, quanto é comunicativamente bem sucedida» (FRANK, 1990, p. 723-724 apud RAMOS, 1999, p. 2, grifo nosso).

⁶ Tradução nossa.

E buscando contextualizar o papel das p.r. no enunciado, no qual é possível observar as atitudes do locutor, o que Ramos (1999, p. 2) chama de “troca comunicativa”, Schmidt-Radefeldt (1977) nos esclarece que as p.r.⁷:

Servem para comunicar dúvida, perplexidade, insegurança, contingência, ou deliberação [...]. Em qualquer caso, as perguntas retóricas expressam uma atitude proposicional do falante (por exemplo, censura, indignação, protesto, maravilha, perplexidade ou desânimo, ou ênfase). Quando um falante faz uso de retoricidade em suas declarações, ele sempre expressa que ele, pessoalmente, está envolvido ou interessado (SCHMIDT-RADEFELDT, 1977, p. 389).

Com base nesse breve enquadramento teórico, percebemos como peças-chave as PMs, assumindo um papel indispensável nos enunciados, podendo, dentro de um contexto, atuar como coindicador de retoricidade.

Cabe sinalar, de acordo com Franco (1991, p. 60), que as PMs constituem uma classe de palavras que ainda não foi amplamente estudada ou são até mesmo pouco conhecidas pelos gramáticos contemporâneos, haja vista, por necessitarem de uma categorização mais específica, essas partículas se encontrarem dispersas entre os advérbios, preposições e interjeições, conforme será explicitado mais adiante.

Apropriando-se desses conceitos, Ramos (1999) aborda a escassez de referências gramaticais acerca dos estudos que envolvem as PMs:

Lembremos que, talvez por pertencerem sobretudo ao domínio da linguagem falada, ainda pouco estudada entre nós e muitas vezes relegada para planos inferiores numa eventual escala de prestígio social, ainda é muito raro encontrarmos referência nas gramáticas portuguesas às p.m's (RAMOS, 1999, p. 4).

Mesmo que as partículas estejam majoritariamente nos “domínios da linguagem falada” é importante reafirmar que estas, consoante Ramos (1999), não estão alheias aos textos escritos, e se forem tidas como expletivas, as PMs podem parecer desnecessárias ao discurso, mas apenas se analisadas no âmbito sintático ou semântico.

Se observarmos por este prisma, essas partículas poderiam sim ser eliminadas sem que se criem frases que comprometam a sintaxe. Porém, seu valor é observado no nível sintático-pragmático, de modo que Ramos (1999) define essas PMs como marcadores de certo tipo de modalidade, tendo em vista assumirem um lugar de importância no ato enunciativo.

⁷ Tradução nossa.

Além disso, para que seja entendido o valor das PMs dentro das p.r., haja vista que essas partículas possuem uma relação de dependência com o contexto, deve-se analisá-las nesta relação e não de forma isolada para que não se perca sua função comunicativa.

Para tal empreitada, o autor lança mão de uma pressuposição pragmática, na qual encontra-se a relação de sentido entre o que o locutor (LOC) diz com um enunciado e o que ele deixa dizer ou o que se pressupõe para além dele, mas que não foi explicitado, como bem define o autor:

Este conceito de pressuposição não se prende apenas com aquelas pressuposições que o LOC faz no momento de enunciação, mas implica também o ALOC e a comunicação estabelecida, liga-se com o que de comum tem de existir entre ambos para que a comunicação seja possível (RAMOS, 2000, p. 6).

Dentro do ato enunciativo, como objeto de exemplificação da atuação dessas partículas, são elencadas as seguintes PMs: **acaso, afinal, e, então, é que, já, lá, mas, não, também**, das quais cada uma delas pode representar diferentes atitudes do LOC juntamente com o enunciado onde ocorrem. Todas oriundas de textos escritos e devidamente situadas dentro de um contexto que propicie a retoricidade.

Ao final da análise realizada, Ramos (2000) pôde concluir que todas as PMs apresentadas, colaboraram como coindicadores de retoricidade. E uma vez lá, ocupando seu lugar em um determinado enunciado, podem apresentar diferentes funções; quer seja indicando persuasão:

“Mas que importam os nomes, **afinal**?”

“Onde estava **afinal** a sua fé?”

Quer seja atuando como um indicador de censura:

“**Acaso** acham isso bonito?”

“**E** é preciso ser histérica?”

É de valia, como o autor ressalta, que a ausência de certas PMs nos enunciados apresentados em seu artigo, poderiam alterar-lhes a retoricidade, transformando-os em perguntas verdadeiras. Assim, não ocorreria a inversão de polaridade, não se fazendo necessária uma resposta para a pergunta, sendo esta, uma condição *sine qua non* para que haja uma p.r.

Diante das pesquisas apresentadas, percebemos que as PMs além de não serem, ainda, amplamente conhecidas pelos gramáticos, são “encaixadas” em outras categorias distintas da língua portuguesa. Porém, seu valor é inquestionável, diante dos dados apresentados pelo autor, no recorte que propõe. Conforme aclara Ramos (2000):

A sua presença pode ser vista como um dos indícios de clarificação do valor ilocutório dos EN aqui analisados, ou seja, como co-indicadores ilocutórios, podem ser os elementos que permitem ao ALOC perceber a realização, por parte do LOC, de um acto indirecto, a manifestação do envolvimento e da atitude do LOC face àquilo que é enunciado. De qualquer forma, parece-nos claro que não podemos encarar as p.m. «á conta de superfluidades nem ainda atribuir-lhes papel decorativo» (sic). (RAMOS, 2000, p. 19).

Assim, percebemos que as PMs, em determinados atos comunicativos, ainda que, em uma classificação dicionarista, sejam rotuladas de “desnecessárias” é no nível sintático-pragmático que percebemos seu valor junto ao ato enunciativo, podendo ser abolida a ideia de que estas são totalmente dispensáveis a determinados contextos.

Peculiarmente, estas partículas são encontradas na oralidade e quando duas alunas recém-alfabetizadas escrevem de forma colaborativa, enquanto pensam e combinam o texto a ser escrito, fazem uso desses lexemas, pois elas surgem na troca enunciativa, cuja atuação é de modalizador, expressando a posição do enunciador em relação àquilo que se quer dizer.

Dessa forma, far-se-á necessário lançarmos mão de teorias que respaldem dentro dos critérios que nos propomos analisar: a Genética textual, visto que analisaremos o processo do manuscrito escolar em sua gênese; e da Linguística da Enunciação, por se tratar da escrita em ato e pelo fato de os sujeitos estarem enunciando para escrever. Tentaremos relacionar nosso objeto de pesquisa aos aportes teóricos citados, na seção a seguir.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Na seção 2 deste trabalho, contextualizamos nosso objeto e explanamos sobre o poder de validação e de realce imbricado nas PMs, além de refletirmos, embasados em Franco (1990) e Ramos (2000), sobre a dificuldade de classificação desses lexemas como partículas modais, por parte de alguns gramáticos. De igual modo foi traçado um paralelo entre as partículas modais portuguesas e as alemãs, que são abundantes no idioma germânico.

A partir de Figueredo (2015), apresentamos as funções determinantes das PMs dentro do enunciado e como estas regulamentam os papéis do falante e do ouvinte, atuando como marcadores interpessoais discursivos. Evidenciados estes aspectos, propomos, nesta seção, aliar nosso escopo às correntes teóricas que balizam nosso trabalho, conforme exposto no final da seção anterior.

Para tanto, na seção 3.1, abordaremos a Linguística da Enunciação, com o propósito de contextualizá-la em nossos dados, observando a troca enunciativa e o fenômeno da irrepetibilidade presente na interação da díade no momento em que produzem um texto; na 3.2, a Genética Textual; na 3.3, discorreremos sobre a gramática sistêmico-funcional; e, por último, na seção 3.4, faremos um entrecruzamento entre os marcadores conversacionais e as PMs.

3.1 Linguística da Enunciação

Nosso objeto de pesquisa insere-se no ato do dizer, na enunciação, as PMs constituem um importante instrumento enunciativo, sendo abundantes no texto dialogal, e este, por sua vez consolida a enunciação. Com esse breve enquadramento, procuramos justificar a necessidade de recorrer à Linguística da Enunciação, como um dos nossos aportes teóricos.

Como procuraremos evidenciar mais à frente, as partículas modais estão presentes na espontaneidade dos diálogos do dia a dia, marcando a posição do sujeito que enuncia, ante ao enunciado, para que este seja validado e até para trazer um pouco de leveza a esses diálogos, não atuando como um mero ornamento, mas como parte fundamental, acentuado pela modalização.

Por acreditar que na troca enunciativa, que ocorre nos dados que evidenciamos, na qual locutor e alocutário demarcam sua posição e sua intenção

comunicativa dentro do enunciado, nosso trabalho busca balizar-se também na Linguística da Enunciação.

Mais exatamente, a Teoria Enunciativa benvenistiana, que define que “[...] o conceito de enunciação seja o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, pois de acordo com Flores e Teixeira (2009, p. 37) cada vez que o locutor se apropria do aparelho formal da enunciação – e por ele se apropria da língua toda – produz uso novo e como tal irrepetível.

Sobre esse fenômeno da irrepetibilidade, Silva (2007, p. 140) esclarece que outras perspectivas de estudo da linguagem, através da exclusão da subjetividade, dão conta do uso da língua, enquanto fenômeno repetível e regular, diferentemente da Linguística da Enunciação, que aborda seu objeto, e o sujeito nele incluso, não nos permitindo observar, meramente, a repetição e homogeneização dos dizeres.

Isto ocorre, pois cada enunciação é sempre única, na qual o dito (enunciado) ocorre em um espaço (*hic*) e um tempo (*nunc*), constituídas por um “eu” (*ego*). Assim, tomando como base esses conceitos da Teoria da Enunciação, tais condições de produção jamais se repetirão novamente, pois cada ato é único. Assim, o “eu” somente deixa de ser “eu” quando o “tu” toma a temporalidade e o espaço da fala.

Observamos, assim, a intersubjetividade constitutiva da língua e a não referencialidade desses elementos, pois até que alguém tome a palavra, esses elementos, que momentaneamente estão vazios de referência, tornam-se plenos. Neste ato enunciativo, vê-se a reversibilidade entre locutor e seu alocutário, em que o primeiro assume a língua, constituindo o outro no diálogo, conforme explana Benveniste:

Essa condição de diálogo é que é constitutiva de pessoa, pois implica em reciprocidade – que **eu** me torne **tu** na alocação daquele por sua vez se designa por **eu**. Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como **sujeito**, remetendo a ele mesmo como **eu** no seu discurso. Por isso o **eu** propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim” torna-se o meu eco – ao qual digo **tu** e que me diz **tu** (BENVENISTE, 1958/1995, p. 286, grifo do autor).

E o que diferencia uma perspectiva enunciativa de outras perspectivas? Por que nos propomos, também, a investigar nosso objeto à luz da Linguística da Enunciação? Para nos auxiliar a responder a essas indagações, recorreremos à tese trabalhada por Silva:

Embora muitas pesquisas em enunciação tenham privilegiado certos fenômenos linguísticos como alvo de suas abordagens, considerando algumas classes de palavras (pronomes adjetivos, advérbios) e alguns mecanismos concebidos como enunciativos (discurso relatado, pressuposição, etc.), defendemos, com Flores & Teixeira [...], que diferentes fenômenos linguísticos e de qualquer nível (sintático, morfológico, etc.) podem ser abordados por uma visão enunciativa [...] (SILVA, 2007, p. 199).

Nosso objeto encaixa-se na Linguística da Enunciação, pois observamos o ato do dizer, a passagem da língua para a fala, a enunciação é o processo e o enunciado é o produto. É aí onde residem as PMs, como colocado nos trabalhos de Ramos (2000) que aponta essa categoria, como pertencente, sobretudo, aos domínios da linguagem falada.

Retomando Silva (2007), que por sua vez, utiliza-se dos conceitos benvenisteanos para afirmar que é o diálogo que sedimenta a enunciação, comportando ainda uma série de funções constituintes das modalidades da frase, fato que pode ser corroborado através das PMs utilizadas pela díade, enquanto escrevem em situação colaborativa.

Entendemos, então, que a oralidade, inserida no quadro enunciativo, instancia a linguagem, vinculando o locutor e o alocutário em um jogo marcado por relações intersubjetivas, que atuam produzindo sentidos no discurso, onde um “eu”, através da alteridade, constitui um “tu” propiciando o diálogo, instaurado por essas duas “figuras” conforme define Benveniste (1970/1989):

Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra fim da enunciação. É a estrutura do **diálogo**. Duas figuras na posição de parceiros são altamente protagonistas da enunciação. Esse quadro é dado necessariamente como a definição da enunciação (BENVENISTE, 1970/1989, p. 87, grifo do autor).

Com essa definição do que é a enunciação, tomaremos como base teórica a perspectiva enunciativa, por estudar a língua em uso, em ação, na qual um locutor apropria-se desse aparelho formal da língua, fazendo com que cada instância de seu uso seja única e individual.

Graças às modernas tecnologias, que gravam em áudio e vídeo todo o processo de produção escrita, além da transcrição detalhada e pesquisas desenvolvidas por Calil (2008), Calil e Felipeto (2012) dentre outros, é possível monitorar em tempo real o processo de produção do manuscrito escolar, observando o caminho que os escreventes percorrem até o produto final.

Essa metodologia, que foi usada para colher nossos dados, possibilitou descortinar o que antes era inacessível. Assim, além do acesso ao que foi escrito tem-se também a captura audiovisual, o que permite ao pesquisador ampla visão do processo supracitado e realizar uma análise fiel, de todos os aspectos linguísticos envolvidos na produção textual.

Dessa forma, retomando os conceitos da Linguística da Enunciação, observamos o ato do dizer, a passagem da língua para a fala, visto que a enunciação é o processo e o enunciado é o produto. Procuramos também, nortear nossa pesquisa a partir da Crítica Genética ou Genética Textual, sendo esse último termo, mais adequado ao *corpus* analisado, pois trabalhamos com o manuscrito escolar.

3.2 Genética Textual

Na seção anterior, procuramos justificar a necessidade de aliar a teoria enunciativa benvenistiana às concepções deste trabalho. O que abordaremos, em seguida, será a imprescindibilidade do apoio da Genética Textual em nossa pesquisa, bem como sua origem, seu foco de estudo e seus objetivos, além de justificar esta nomenclatura, a despeito do termo Crítica Genética. Nossos dados foram coletados através da escrita em ato, em tempo real, observados a partir de seu nascedouro, tal qual procede um geneticista.

Entendemos, a partir de Biasi (2012), que o texto literário, até ser concluído, até chegar a sua “perfeição final”, deixa um rastro de sua gênese, mostrando quais caminhos seu autor percorreu até a impressão da obra. Esse processo é o objeto de estudo da Crítica Genética, que nasceu na França, na década de 1970. Os primeiros passos foram dados por iniciativa de Louis Hay e Almuth Grésillon, através do *Centre National de La recherche Scientifique* – CNRS, que criou um grupo de pesquisadores encarregados de organizar os recém-chegados manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine à Biblioteca Nacional da França.

Desde sua gênese até hoje, o estudo dos manuscritos foram se intensificando, propondo um novo olhar, ao que antes era descartado, ou simplesmente confinando no fundo de uma gaveta. Seu propósito, segundo versa Salles (2008, p. 27), é definido da seguinte forma:

A Crítica Genética analisa os documentos dos processos criativos para compreender, no próprio movimento da criação, os procedimentos de produção, e, assim, entender o processo que presidiu o desenvolvimento da obra. O crítico genético pretende tornar o percurso da criação mais claro, ao revelar o sistema responsável pela geração da obra (SALLES, 2008, p. 27).

Ainda, conforme a autora (2008, p. 32), é no intuito de “violiar segredos” que surge o propósito primordial da Crítica Genética: o geneticista quer ver exatamente a criação artística em seu âmago, buscando desvendar os percursos que foram trilhados até o texto estar finalizado.

A Crítica Genética definiu o seu objeto e o campo de estudo de um geneticista, através dos manuscritos de trabalho dos escritores, como salienta Grésillon (1991). Além de tornar evidente o que chama de “estatuto híbrido”, posto que os traços e rabiscos, contidos nos rascunhos da criação dos textos literários não representariam

Nem parte integrante da obra –até os últimos anos, o texto definitivo era o único a receber as honras da publicação– nem puro lixo, já que o próprio autor, e depois dele, os colecionadores e arquivos públicos a conservam. Então, para o autor, o que representam? A quem sobreviveram? E para nós que os escolhemos como objeto de estudo? (GRÉSILLON, 1991, p. 13).

Como resposta para esses questionamentos, os geneticistas respondem que essa ciência, nasceu do desejo de desvelar, de trazer à luz o que antes não se tinha acesso, além do desejo de compartilhar os caminhos trilhados do início até a criação de uma obra literária, ou seja, sua gênese.

E, caso ainda não fique evidente como se procede quando se faz Crítica Genética, Grésillon (1991) esclarece que o trabalho de um geneticista é

Analisar o documento autógrafo para compreender, no próprio movimento da escritura, os mecanismos da produção, elucidar os caminhos seguidos pelo escritor e o processo que presidiu ao nascimento da obra, elaborar os conceitos, métodos e técnicas que permitam explorar cientificamente o precioso patrimônio que os manuscritos conservados nas coleções e arquivos representam [...] (GRÉSILLON, 1991, p. 7).

Imbuído desse espírito, a Crítica Genética analisou os manuscritos de autores das mais importantes obras da literatura mundial, dentre alguns deles: Jean-Paul Sartre, Flaubert, Zola, Valéry e Proust, compreendendo como manuscrito, não só a versão redigida à mão de um poema ou de um romance, mas também pequenas notas rabiscadas à margem pelo autor no processo de composição de sua obra.

Nossa pesquisa procurou debruçar-se sobre o manuscrito escolar, para que a partir dele fosse extraído o *corpus*, dessa forma, procuraremos analisá-lo conforme instrui Grésillon (2007, p. 47, grifo do autor), asseverando que “A qualidade de um

geneticista mede-se **em princípio** pela sua capacidade de analisar, de compreender e de avaliar os mecanismos de produção literária **em geral**, o que supõe um saber aprofundado sobre numerosas gêneses”.

Em Calil (2008), encontramos a primeira definição para a expressão “manuscrito escolar”. A inclusão do termo “escolar” ao já discutido objeto da Crítica Genética, o “manuscrito”, tem um propósito bem definido: fazer distinção entre os escritos produzidos pelo escritor literário e os criados por alunos. Sem falar nas contribuições à pesquisa científica que podemos auferir ao estudar a produção dos manuscritos escolares, conforme aponta Calil (2008):

O conjunto de manuscritos escritos na escola traz uma grande heterogeneidade de material vinculado às diversas práticas de textualização, seus objetivos pedagógicos e suas funções didáticas que pode ser organizado como objeto científico de grande valor documental, histórico e cultural. (CALIL, 2008, p. 25).

Ainda nas palavras de Calil (2008, p. 25), “o manuscrito escolar é o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como cenário que contextualiza e situa o ato de escrever”.

Este, ainda define o que seria o estatuto do manuscrito escolar, classificando-o como “todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático ou no caderno [...]”. Entendemos assim, como bem aclara Calil, que será considerado como manuscrito escolar, o que o *scriptor*⁸ produz na qualidade de aluno, ligado à condição de ensino-aprendizagem.

A partir dos trabalhos precursores de Calil (1991), lançamos um olhar sobre essa modalidade, analisando o manuscrito escolar, produzido por alunos em processo de alfabetização. Organizadas em díades, as crianças fazem uso da imaginação para combinarem uma história inventada, e do texto dialogal, observamos o processo de produção do manuscrito escolar nascendo.

A singularidade desse processo, permite acessar os modos de produção, a partir de sua gênese, sendo ainda, uma ferramenta preciosa, para aferir o aprendizado, e conforme já evidenciado anteriormente, Wigglesworth e Storch (2009) constituem um exercício mútuo de troca de aprendizado, no qual os escreventes

⁸ Calil usa o termo *scriptor* para diferenciá-lo de “escrevente” e manter a terminologia utilizada nos estudos sobre processos de escritura e criação.

compartilham seus saberes, colaborando um com o outro, na confecção do manuscrito escolar.

E é nesse processo que surgem as **rasuras**, seja no manuscrito literário, seja no manuscrito escolar, já que ao redigir, o *scriptor* acaba por provocá-las. Foi por meio da Crítica Genética que uma grande heterogeneidade de rasuras foi revelada, mostrando também o percurso criativo desenvolvido por escritores consagrados. Isto abriu precedentes para estudos das rasuras, tanto orais, quanto escritas, também nos textos de escolares (CALIL; FELIPETO, 2000; DOQUET-LACOSTE, 2003).

Assim, percebemos que a gênese de um manuscrito compõe um campo fértil para estudos do processo de produção escrita, além do ponto de vista privilegiado, citado anteriormente, pois pesquisar esses dados faz com que nos deparemos com eventos singulares, breves momentos em que a (re)tomada de consciência muda os rumos do texto.

Daremos preferência ao termo “Genética Textual” no lugar de “Crítica Genética” embasados em Doquet-Lacoste (2003), visto que, de acordo com esta autora, a palavra “crítica” nos remeteria ao literário, enquanto “textual” refere-se a todo texto, compreendendo aí a produção do manuscrito escolar, além de outros textos que compõem, de acordo com Grésillon (2007), o *avant-texte* ou “dossiê genético”, sendo eles:

Notas de leitura, carnês, cadernos, planos, esboços e cenários, rascunhos de redação, provas corrigidas, etc. [...], na maior parte dos casos, trata-se até o presente de manuscritos autógrafos, portanto, escritos pela mão do autor [...] é através das rasuras e reescrituras que o geneticista reconstrói as etapas sucessivas da elaboração textual (GRÉSILLON, 2007, p. 78).

Versando sobre como se constituem esses dossiês genéticos, Salles (2008) assevera que

O trabalho do crítico genético começa com a constituição ou organização de seu objeto científico. Sua tarefa inicia-se, portanto, numa série de etapas que têm o objetivo de tornar os documentos que ele tem em mãos legíveis. Estou me referindo à elaboração do dossiê dos documentos de processo. Muitos críticos genéticos chamam de prototexto esse novo texto, constituído pelo crítico com a ajuda de um método específico (SALLES, 2008, p. 62).

Segundo Salles (2008), o **prototexto**, termo cunhado por Jean Bellemin-Noël em 1972, é construído a partir dos manuscritos, formado por esses materiais que estabelecem o dossiê genético, e ainda, “o prototexto não existe em nenhum lugar

fora do discurso crítico que o produz; nasce, portanto, da competência do crítico genético que se encarrega de estabelecê-lo [...]” (SALLES, 2008, p. 62).

Consoante Grésillon (1991; 2007), a Genética Textual não possui foco no trabalho terminado, mas é sob o processo de escrita que o geneticista se debruça, procurando desvendar pistas, traços que os levem a compreender a gênese do texto e o que isso significou para o processo de criação.

3.3 A gramática sistêmico-funcional

Este tópico busca situar as PMs na Gramática Sistêmico-Funcional, haja vista que estamos utilizando a abordagem funcionalista de organização sistêmica proposta por Figueredo (2015), para analisar o papel de marcador discursivo interpessoal peculiar às PMs. Para tal, tentaremos traçar um breve histórico dessa gramática, expor alguns conceitos presentes nela, passando pelas metafunções da linguagem, a definição de proposição e a proposta (utilizados nas análises de nossos dados), de Validação⁹, além de justificarmos o uso de uma teoria sistêmico-funcional em nossa pesquisa.

Desenvolvida na década de 1960, por Michael Halliday, a partir de estudos preliminarmente desenvolvidos por seu mestre, o linguista britânico John Rupert Firth, a Gramática Sistêmico-Funcional – GSF – apresenta uma teoria sociossemiótica, posto que a língua é considerada um sistema de significação, por isso semiótica, e social pelas escolhas que seus usuários fazem, para que sejam produzidos significados.

Essa perspectiva teórica foi apresentada na obra ***An introduction to functional grammar***, publicada em sua primeira versão em 1985, que depois fora revisada em 1994 e ganharia ainda, dez anos mais tarde, uma terceira edição, ampliada e revista, que contou desta feita com a colaboração de Christian Matthiessen. A GSF apresentaria um enfoque alternativo à gramática tradicional, centrada menos na forma, para se concentrar no significado. Neste sentido, de acordo com Fuzer e Cabral (2010):

⁹ Figueredo orienta que deve ser adotada a notação sistêmica, na qual os nomes de sistemas são grafados em caixa alta, funções gramaticais com inicial maiúscula, funções semânticas e classes com minúsculas.

Ela é **sistêmica** porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É **funcional** porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos (FUZER; CABRAL, 2010, p. 19, grifo dos autores).

Assim, buscando inserir nosso objeto de estudo nesse contexto teórico, fazendo uso de uma perspectiva sistêmico-funcional, observaremos inicialmente as variáveis do contexto de situação, que são descritos por Halliday (2004, p. 12), através de um modelo conceitual constituído de três variáveis: **campo**, **relação** e **modo**.

O **campo** remete à atividade que está sendo realizada pelos participantes do discurso, à natureza da ação social que está ocorrendo, com objetivo específico, em nosso caso, são crianças na escola, escrevendo em situação colaborativa para produzirem histórias inventadas.

A **relação** envolve os participantes e a natureza dos papéis que desempenham, além do grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou grau de formalidade com que interagem. Na escrita colaborativa, a relação é estabelecida da seguinte forma: uma escreve e a outra dita, alternando-se a cada nova produção. Como existe um nível de amizade entre as duas meninas, existe um alto grau de informalidade na interação.

Por sua vez, o **modo**, refere-se à função que a linguagem exerce e ao veículo (canal fônico e meio oral) utilizado naquela situação ou, ainda o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação.

Essas variáveis de contexto de situação podem ser identificadas nos textos¹⁰ a partir de determinados elementos linguísticos, posto que estão relacionadas às funções desempenhadas pela linguagem. A estas funções, Halliday chamou de “Metafunções”, explicados por Fuzer e Cabral (2010) como sendo:

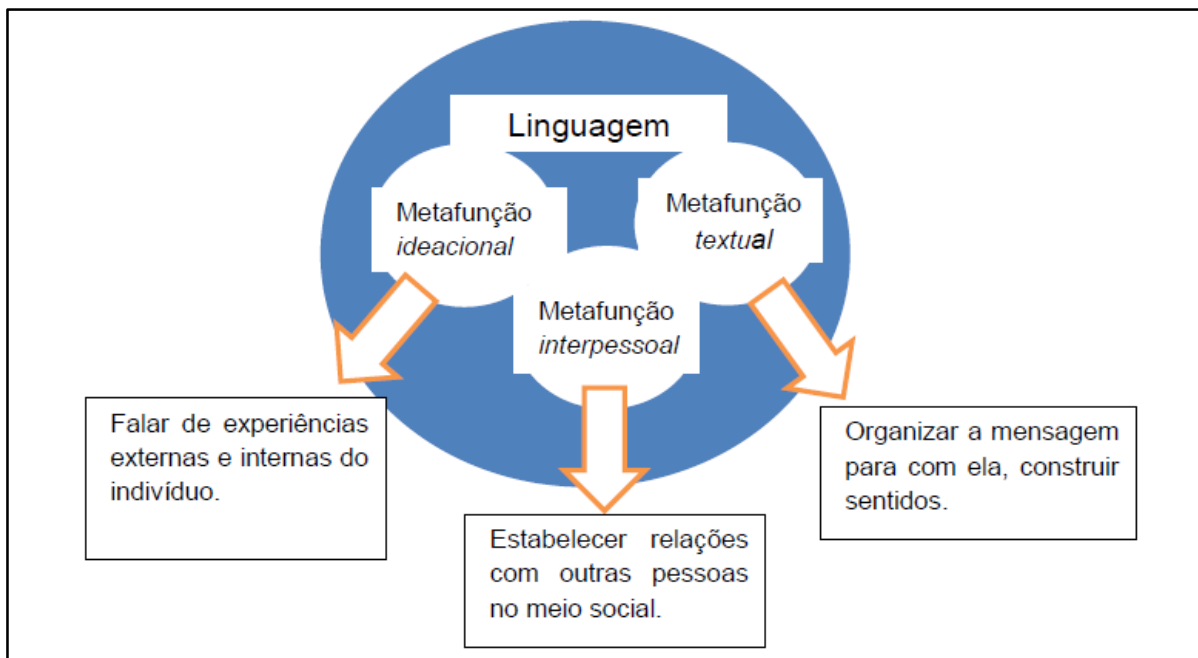
[...] as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual). Cada uma das metafunções relaciona-se a uma variável do contexto de situação (FUZER; CABRAL, 2010, p. 32).

Neste aspecto, a GSF considera a expressão “funções”, um sinônimo de uso da língua, e como tal, a função primordial desta consiste na produção de significados,

¹⁰ Para Halliday, texto é qualquer instância da linguagem, oral ou escrito, em qualquer meio, que faça sentido a alguém que conheça a língua. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 4-5).

três variações desta função são consideradas por Halliday (1994) e exemplificadas na figura abaixo:

Figura 1 – Esquema das metafunções de Halliday



Fonte: Adaptado de Halliday pelo Autor, 1994.

Dentro dessas três metafunções, a que melhor se relacionaria com nosso objeto, é a metafunção **interpessoal**, por estabelecer relações com os indivíduos. Consoante Halliday e Matthiessen (2004 apud SILVA et al., 2012, p. 35): “Em termos interpessoais, o uso da língua revela as relações humanas construídas na interação; o papel do falante é definido em relação ao seu interlocutor e em sintonia com o que é comunicado e negociado em termos de sentidos”.

A interessoalidade revela-se nos textos por meio de traços linguísticos variados, dentre eles, está o **modo** que pode ser declarativo, interrogativo e imperativo; e a **modalidade**, interessando mais essa última a nossa pesquisa, pois indica o grau de comprometimento ou de afinidade com as proposições que se manifestam nos textos/enunciados, sendo aí que residem as PMs. É a partir da noção de modalidade que fazemos a distinção entre o que seria proposição (informação) e proposta (bens & serviços), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Posição (informação) e proposta (Bens & Serviços)

↓ o que é trocado → papel na troca	Bens & serviços	Informação
Dar	OFERTA <i>Queres um bolo?</i>	AFIRMAÇÃO <i>o João comeu o bolo</i>
Pedir	ORDEM <i>Dá-me um bolo!</i>	PERGUNTA <i>Quem comeu o bolo?</i>

Fonte: Gouveia (2009), a partir de Halliday.

No tocante à troca de informações, Gouveia (2009, p. 35) pondera que quando a linguagem é usada com esta função específica, ela assume a forma de uma **proposição** e quando a linguagem é usada para a troca de bens & serviços, configurada gramaticalmente, como oferta ou como ordem, ela é uma **proposta**.

Vistos sobre uma outra ótica, estes dois termos seriam sinônimos. No entanto, em uma perspectiva sistêmico-funcional, Gouveia (2009) explica esse diferimento:

Uma proposição é algo que pode ser refutado – algo que pode ser afirmado ou negado, posto em dúvida, contrariado, contraditado, aceitado, rejeitado, etc. – mas uma proposta não pode ser afirmada ou negada. Sistematizando: a função semântica de uma oração na troca de informação é uma proposição; a função semântica de uma oração na troca de bens & serviços é uma proposta (GOUVEIA, 2009, p. 35).

Quando utilizamos o termo “troca de informações”, dentro destes conceitos, cabe ressaltar que o que está sendo trocado, por meio de enunciados, é a própria linguagem, na qual a intenção daquele que enuncia e de que seu interlocutor tome conhecimento do que está sendo enunciado e responda a pergunta que lhe foi feita, ao passo que a “troca de bens & serviços” visa influenciar o comportamento do interlocutor.

Em relação ao nosso escopo, essas partículas que propomos analisar são consideradas modais por realizarem uma modalização nos enunciados em que se apresentam. Consoante Fuzer e Cabral (2014, p. 114) “a modalidade é um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus”, sendo esta, de suma importância, pois possibilitaria ao interlocutor constatar o nível de reação ou opinião de seu locutor, validando-a ou não.

Ainda Figueredo (2015, p. 281) esclarece como funciona o sistema de **Validação**, dentro da teoria da GSF, dizendo que é por meio deste sistema que os marcadores discursivos (dentre eles, as partículas modais) são caracterizados, quando da validação que o ouvinte faz do argumento utilizado pelo falante. Assim, cada **né**, **tá**, **hein**, dentre outras PMs, trazem no “jogo” enunciativo, uma troca de informação, uma negociação entre os partícipes do diálogo na busca pela produção de sentidos.

Por acreditar que a gramática proposta por Halliday apresenta uma abordagem diferenciada do que propõem as gramáticas convencionais, é que justificamos seu uso nesta dissertação, pois carecemos de uma teoria que estude a linguagem em seu uso, no contexto em que se dá a enunciação, e não desprovida de sua aplicação social, que possa fornecer, segundo Gouveia (2009, p. 14), descrições sobre “como” e “porquê” a língua varia em função e de acordo com os grupos de falantes e os contextos de uso.

3.4 Marcadores conversacionais e partículas modais

Preocupando-se essencialmente com a estrutura da compreensão conversacional, a partir da compreensão dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos¹¹ e socioculturais, determinantes para que a interação seja bem-sucedida, a Análise da Conversação – AC – teve sua origem nas décadas de 1960/70 através de estudos desenvolvidos nas áreas da Etnometodologia¹² e da Antropologia Cognitiva, realizados pelos pesquisadores Garfinkel, Sacks, Schegloff e Jefferson.

Para entendermos que contribuições a Etnometodologia possibilitou à AC, Modesto (2011, p. 28-29) afirma que foi justamente “a aquisição de competência científico-metodológica capaz de lidar com a linguagem de forma mais objetiva e criteriosa; fato este que possibilita hoje ser considerada uma ciência linguística capaz de investigar enunciados realizados em situações empíricas”.

Assim, a AC procura debruçar-se sobre as estratégias desenvolvidas nas atividades interativas, realizadas por seus interlocutores, no processo interacional

¹¹ Para Steinberg (1988, p. 3), a paralinguagem é “uma espécie de modificação do aparelho fonador, ou mesmo a ausência de atividade desse aparelho, incluindo nesse âmbito todos os sons e ruídos não-linguísticos, tais como assobios, sons onomatopaicos, altura exagerada”.

¹² “Análise sociológica que procura determinar e estudar os modelos ou métodos cognitivos que indivíduos utilizam em situações sociais comuns” (Cf. **Dicionário online**, da Porto Editora).

real, e por “real” excluem-se materiais oriundos de fontes literárias, filmes, peças de teatro e outras fontes consideradas artificiais.

Na década de 1980, o assunto foi introduzido no Brasil por Marcuschi (2003), com a publicação do livro **Análise da Conversação**. De acordo com o autor (2003, p. 5), a conversação “em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia a dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real [...]”. Dessa forma, percebemos que é nas conversas naturais e espontâneas do cotidiano que reside o objeto da AC.

Intrínseco à conversação, percebe-se recursos que são característicos da fala, elementos como “não é?”, “sabe?” “Veja bem...”. Esses recursos possuem um papel fundamental nos turnos conversacionais, por indicar a tomada, entrega ou ainda a troca de turno, ajudando a organizar o diálogo, ou nas palavras de Marcuschi: o “fala um de cada vez”. Esses elementos são chamados de Marcadores Conversacionais (MCs, doravante).

Faz-se mister, dentro do que preconiza a AC, apontar possíveis semelhanças e diferenças entre as PMs e os MCs, haja vista que ambos fazem parte da estrutura conversacional, mas sob diferentes enfoques. Eles se aproximam pelo caráter modal, isto é, exprimem a posição do enunciador ante o enunciado, além da negociação do papel-falante sendo validado pelo papel-ouvinte. Urbano (1999), define estes marcadores da seguinte forma:

Esses elementos, típicos da fala, são de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomatidade e significação discursivo-interacional. Mas não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto. São, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores (URBANO, 1999, p. 85).

Igualmente, percebemos que as PMs se manifestam na interação, sendo típicas da fala, o que não significa dizer que estão ausentes dos textos escritos. Figueredo (2015, p. 281) as chama de **marcadores discursivos avaliativos**. Já Freitag (2009, p. 1), em relação aos MCs, afirma que “não há consenso na literatura acerca da designação e da definição da categoria [...]” e reitera que estes, são classificados como **marcadores discursivos, marcadores conversacionais, operadores argumentativos**, dentre outros.

Ainda de acordo com Figueredo (2015, p. 304): “[...] as PMs regulam os papéis do falante e do ouvinte, em termos de validar o status de fornecer e demandar e, com isso, explicar sistemicamente o comportamento do subgrupo dos marcadores discursivos realizados pelas PMs [...]”. No tocante à regulamentação desses papéis, consoante Dionísio (2004), assim atuam os MCs:

Durante a construção de uma conversa, são de importância fundamental os sinais enviados pelos interlocutores, pois dependendo desta sinalização é possível avaliar se está havendo uma boa sincronia ou uma má sincronia entre os interlocutores. A boa sincronia revela maior atenção pelo tópico em andamento e uma má sincronia revela problemas no processo interacional, que vão desde a não-aceitação do tópico até a não-compreensão do mesmo (sic). O uso de marcadores conversacionais, o uso de alguns traços prosódicos (entonação, mudança de altura de som, alongamentos de vogais etc.), a realização de alguns gestos, de expressões faciais e de risos são marcas que informam ao falante sobre a compreensão do que está sendo dito e sobre o envolvimento dos seus interlocutores na interação (DIONÍSIO, 2004, p. 95).

As PMs podem conter até três elementos (**Ah tá viu, ah é sô**), no entanto, a maioria é composta por grupos de apenas um elemento (**Ah, viu, né, ó**), ao passo que os MCs podem ser divididos em quatro grupos:

- MCs simples: realizam-se com um só item lexical (**mas, éh, olha, exatamente**);
- MCs compostos: realizam-se com sintagmas (**sim mas, bom mas aí, e então**);
- MCs oracionais: realizam-se como pequenas orações (**eu acho que, não mas sabe, sim mas me diga**);
- MCs prosódicos: realizam-se como recursos prosódicos (entonação, pausa, tom de voz) e geralmente são acompanhados por algum MC verbal.

Quanto à posição no enunciado, os MCs não ocupam um lugar fixo na cadeia sintagmática do discurso, podendo ocorrer tanto no início, quanto no meio ou no fim dos turnos de fala, de acordo com a seguinte classificação:

- (a) Iniciais: **não, mas, acho que, não é assim**;
- (b) Mediais: **né?, sabe?, entende?**
- (c) Finais: **né?, não é?, entendeu?**

Marcuschi (2003, p. 15) aponta ainda quais são as cinco características constitutivas da conversação:

- (a) a interação entre ao menos dois falantes;
- (b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- (c) presença de uma sequência de ações coordenadas
- (d) execução numa identidade temporal;
- (e) envolvimento numa “interação centrada”.

Essas características supracitadas evidenciam que a conversação, para que haja sucesso entre os interlocutores, pressupõe um engajamento mútuo, na qual dois (assim, excluem-se os sermões, monólogos e conferências) ou mais integrantes, alternam-se na troca de turnos, em “tempo sincrônico” (MODESTO, 2011, p. 61), com interação centrada, haja vista que esses interlocutores concentram sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum (DITTMANN, 1979, p. 2-11 apud MARCUSCHI, 2003, p.15).

A referida tarefa comum pode ser o conteúdo de uma conversa, ou alguma atividade na qual o diálogo se faça necessário. Acreditamos que seria possível enquadrar nesse aspecto a escrita colaborativa, tendo em vista que a troca enunciativa e a alternância de papéis são condições precípuas para a boa execução do processo de produção do manuscrito escolar.

Ao longo do turno conversacional, os participantes do diálogo “trocam” enunciados que apontam qual é o grau de simetria entre eles. Esse grau pode ser simétrico ou assimétrico, assim Marcuschi (2003, p. 16), com base em outros autores, aponta a simetria dos papéis nos diálogos:

(a) **diálogos assimétricos:** em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). Como acontecem nas entrevistas, nos inquéritos e na interação em sala de aula. Conforme observamos no exemplo abaixo¹³:

¹³ Exemplos retirados de Marcuschi em **Análise da Conversação**. Sinais utilizados na transcrição:

1 [] colchetes duplos indicam falas simultâneas;

2 / barra indica truncamentos bruscos quando o falante “corta” uma unidade discursiva;

3 () parênteses simples são utilizados quando não se entende parte do que foi falado, podendo optar por escrever nele “incompreensível” ou o que se supõe ter ouvido;

4 (()) parênteses duplos sinalam o comentário do analista;

KAZUE — Recife — 1984 — III

(Contexto: a professora realiza exercícios de soma e divisão com alunos na aula de matemática.)

...

P: e agora com é que vou terminar isso”

A1: cinco sexto

P: como cinco sexto”

A2: [[quinze dividido por

As [[(incompreensível) ((muitos falando ao mesmo tempo))

P: olha/ peraí peraí não fala todos ao mesmo tempo ninguém consegue entender/ um de cada vez/ não é possível’

/.../

(b) **diálogos simétricos**: são aqueles em que os vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescolha da palavra, do tema a tratar e decidir sobre o tempo de duração desta. Essa modalidade ocorre nas conversações diárias e naturais. Como exemplificação¹⁴, temos:

NURC — Recife — Inq 53

(Contexto: M. e R. vinham falando sobre as dificuldades de se fazer compras no comércio do Recife.)

...

M: de maneira que a gente tem que corrê mesmo

prá: ::

R: [pegá abertinho tem que sair

M: [é]

R: na maior carreira /.../

Marcuschi (2003) aponta ainda que o diálogo (b), seria uma conversação em sentido estrito, pela espontaneidade em que estas ocorrem. No nosso caso, as PMs que observamos nos processos analisados nos textos produzidos na escrita colaborativa, surgiram em um **diálogo assimétrico**, tendo em vista que o turno seria “controlado” por quem dita, ainda que em alguns momentos haja uma combinação prévia sobre o que será escrito, nem sempre a sugestão de uma, é acatada pela outra.

Os MCs teriam ainda empregos mais complexos do que as PMs, junto ao enunciado, de modo a apresentar determinadas funções conversacionais, orientando

5 “ e ‘ o uso de aspas são sinais de entonação. Aspas duplas correspondem ao ponto de interrogação e a aspa simples indica a subida de entonação leve, como uma vírgula ou um ponto e vírgula;

6 ...e /.../ o uso de reticências no início e no final de uma transcrição aponta que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras, significam um corte na produção de alguém.

¹⁴ Exemplos pertencentes ao mesmo *corpus* acima citado. Os dados são oriundos do Nurc, projeto Norma Urbana Culta, da UFPE. “Inq” é a abreviatura de “inquerito” que é como a AC chama os processos analisados. Novos sinais utilizados nesta transcrição:

1::: alongamento de vogal. Para indicá-lo, utiliza-se os dois pontos, que podem ser repetidos, dependendo da duração do alongamento;

2 [sobreposição de vozes: quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto, marca-se o local com um colchete simples abrindo:

3 [] sobreposições localizadas: quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma um novo turno e utilizado um colchete abrindo e outro fechando.

tanto ao falante (**olha, então, daí**), quanto ao ouvinte (**será? não diga, claro, claro**). Alguns, nem mesmo são lexicalizados, outros são de natureza linguística, porém não são de caráter verbal. Sendo alguns deles:

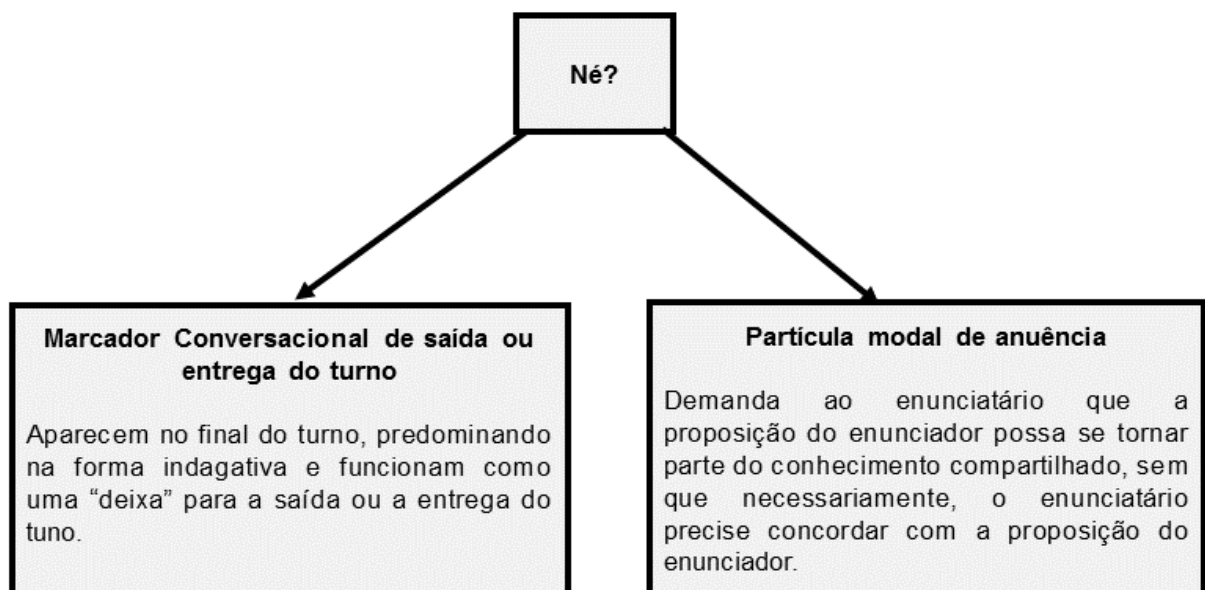
Verbais { Lexicalizados: **sabe? eu acho que, eu tenho a impressão de que**
Não lexicalizados: *anh, eh eh*

Não verbais { olhar, risos, meneios de cabeça e gesticulação.

Suprasegmentais { pausas (curtas, médias, longas) e entonação.

Seria possível situar as partículas modais na categoria “verbal” e “lexicalizados”, no entanto, ainda que encontremos os mesmos lexemas, representando ora PM, ora MC, percebemos que estes possuem especificidades diferentes. Tomemos como exemplo a partícula modal / Marcador Discursivo *Né?*:

Figura 2 – Partícula modal/Marcador discursivo – “Né?”



Fonte: Autor, 2017.

Percebemos que os MCs têm um papel fundamental, junto ao enunciado, para orientar o falante/ouvinte no tocante à tomada, entrega ou troca de turno na conversação e também operar como iniciadores ou finalizadores desses turnos e que até uma pausa, um meneio de cabeça, pode atuar como um MC.

Procuramos nesse item, entrecruzar as PMs e os MCs a fim de encontrar pontos de convergência e/ou divergência, para tal, como ponto convergente, retomemos Franco (1991), quando assevera que:

Algumas PMs **são efetivamente** unidades que, manifestando-se na estrutura da superfície dos enunciados ou frases, favorecem ou desencadeiam inferências, por parte do ouvinte, quanto a enunciados subentendidos ou implícitos. Formulado de outra maneira, trata-se de elementos utilizados pelo falante para orientar o seu interlocutor quanto ao modo que deve proceder para interpretar adequadamente o enunciado no respectivo contexto. (FRANCO, 1991, p. 213, grifo nosso).

Com base nesse autor, percebemos que as PMs também possuem um papel de orientação ao interlocutor, tal qual os MCs. Caracterizando assim, de acordo com a teoria sistêmico-funcional (FIGUEREDO, 2015, p. 281), seu papel como marcador discursivo avaliativo. Um dos pontos de divergência, está justamente na nomenclatura dos dois: uma tem a função de **modalizar** e o outro de **marcar**. Sobre essa última, assim explica Urbano (1999, p. 92):

[...] marcar tem aqui um sentido amplo, podendo às vezes equivaler a ideia de “coocorrência” de várias funções simultâneas. Nesse sentido, pode-se dizer que há marcadores gerais, que podem marcar mais de uma função e marcadores específicos, que marcam, num determinado contexto, especificamente um fenômeno ou procedimento determinado.

Nesse contexto, temos os marcadores do falante, os marcadores do ouvinte, além dos marcadores de pergunta e os de resposta. Enquanto que por meio da modalização, consegue-se especial foco do ouvinte; conduzindo este a validar, obedecer ou responder proposições ou propostas. Elas, as PMs, não só atenuam a força dos comandos, como também (FIGUEREDO, p. 300):

[...] promovem a solidariedade entre os falantes. Cabe ao falante convidar ao interlocutor a ‘endossar e compartilhar’, bem como estabelecer seu grau de envolvimento na fala. [...] não apenas valida o que está dizendo, mas dá espaço ao ouvinte para validar o seu papel de falante enquanto validador da proposição ou proposta que está dizendo. Dessa forma, a troca entre partículas modais contribui para a ‘verdade da interação’ (FIGUEREDO, 2015, p. 300).

Assim, percebemos que ambos, PMs e MCs, exercem um papel fundamental junto ao enunciado e a interação. A diferença fundamental entre esses dois elementos é descrita por Urbano (1999, p. 99), quando, sobre os marcadores conversacionais, informa que “enquanto recursos verbais, esses elementos são normalmente vazios ou

esvaziados de sentido e não colaboram para o referencial tópico do texto, podendo, porém, às vezes, modalizá-lo”.

Então, conforme este autor, a modalização que às vezes ocorre nos MCs, cumpre um papel *sine qua non* nas PMs, posto que é por meio destas que o papel do falante e do ouvinte é negociado, através da validação que é peculiar às partículas modais.

Ponderamos que, tanto as PMs, quanto os MCs que são abundantes no texto dialogal carecem de maiores estudos e, também, de um tratamento mais adequado por parte dos gramáticos, haja vista que não são reconhecidos como uma categoria nas gramáticas normativas, e ainda, alguns MCs sofrem o estigma social de serem caracterizados como vícios de linguagem (FREITAG, 2013, p. 28).

4 METODOLOGIA

Na seção 3, procuramos incorporar nosso objeto às correntes teóricas que servem de aporte às análises desta pesquisa. Inicialmente, recorreremos à Teoria Enunciativa benvenistiana, conforme procuramos justificar na seção anterior, acreditando que uma concepção enunciativa contemple nossos dados, posto que a díade, enquanto reflete sobre o processo de escrita também dialoga, sendo este o elemento fundamental da troca enunciativa.

Posteriormente, na seção 3.2, valemo-nos da Genética Textual, para esclarecer os caminhos da produção, quais rumos as escreventes tomaram enquanto o texto era produzido, a partir de um ponto de vista favorecido, graças às tecnologias empregadas para capturar o processo da escrita em ato. Esclarecemos ainda, embasados em Calil (2008), o que é o manuscrito escolar e qual é seu estatuto.

Nesta seção, versaremos sobre a metodologia que deu origem aos nossos dados, bem como pesquisas e estudos (WIGGLESWORTH; STORCH, 1999) que apontam o quão vantajoso é o procedimento da escrita colaborativa, não só para os estudos linguísticos, mas para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos que escrevem nessa modalidade.

Trataremos também de nossos dados, sua origem e como eles foram coletados pelos pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar. Posteriormente, na seção 4.3 discutiremos a metodologia empregada na análise desses dados.

4.1 Escrita colaborativa

Seguindo pesquisas que analisam a escrita em díades na sala de aula, tendo como pioneiro dessa modalidade, no Brasil, o pesquisador Eduardo Calil (1991; 2012), outros pesquisadores, a exemplo de Felipeto (2008), Lopes (2005) dentre outros vêm desenvolvendo trabalhos que ressaltam a importância dessa metodologia, apontando assim, caminhos e direções para este e para trabalhos futuros. Essa metodologia propicia uma escrita a quatro mãos, em que um dita e o outro escreve e, posteriormente, esses papéis são invertidos.

O processo de escrita em ato, ou seja, aquele que é captado em tempo real, no momento em que um dos pares começa a escrever e vai desde a combinação até

a confecção do texto, é registrado por meio de áudio e vídeo no próprio ambiente da sala de aula.

De acordo com Gaulmyn, Bouchard e Rabatel (2001), a escrita colaborativa, é uma atividade que:

[...] observa situações em que a escrita nasceu do oral e onde a fase oral é usada para criar a escrita, oferecendo um ponto de vista privilegiado sobre o processo de produção escrita e execução de competências múltiplas, escrita e oral, do falante alfabetizado (GAULMYN, BOUCHARD; RABATEL, 2001, p. 9).

Assim, entendemos que o trabalho em pares provoca uma troca de ideias, pois a interação propicia aos alunos que reflitam sobre a língua e desenvolvam habilidades discursivas e argumentativas, no momento em que, juntos, pensam e executam a escrita.

A escrita colaborativa é uma prática que requer um engajamento intenso, em que a díade, de acordo com Daiute e Dalton (1988) alterna a função de mestre e aprendiz, em uma aprendizagem cooperativa, como um processo social, haja vista que exercita a habilidade de resolver problemas em conjunto.

Desta forma, vão refletindo ao longo do processo de escrita, sempre discutindo, acatando ou refutando as ideias apresentadas por seu par. E essa interação possibilita por meio do lúdico, fazer com que as crianças pareçam se divertir com a prática, fazendo com que esta não se torne uma atividade maçante, posto que

Ao escreverem juntas, as crianças brincam com a linguagem, por exemplo, com os sons e seus significados quando produzem nomes de personagens para uma história [...] –eles estão explorando as propriedades de linguagem e da natureza do desenvolvimento do personagem na ficção. Chegando-se com um novo, mais engraçado mais exagerada, ou palavra imprevisível diferente, é um processo gerativo (DAIUTE; DALTON, 1988, p. 7).

Um estudo realizado por Wigglesworth e Storch (1999), em classes de segunda língua, entre a escrita em pares *versus* a escrita individual, apontou os benefícios da escrita colaborativa, posto que faz com que os alunos reúnam conjuntamente seus recursos linguísticos na elaboração do texto, cabendo ressaltar que essa cooperação mútua faz com que os parceiros superem algumas de suas dificuldades na produção escrita, no momento em que refletem quais caminhos irão tomar e que recursos linguísticos precisarão lançar mão, para atingir seu objeto.

Isto pode ser evidenciado na pesquisa de Wigglesworth e Storch pelo fato que as duplas gastaram em média, 30% do tempo predeterminado discutindo questões

linguísticas, o que as conduziu a uma produção mais criteriosa, mais gramaticalmente precisa do que os textos produzidos de forma individual.

Os voluntários que participaram da pesquisa, eram asiáticos com idades compreendidas entre 18 e 41 anos, distribuídos em 48 pares e 48 individuais. Às díades, foi dado 40 minutos para a produção de texto, ao passo que para os individuais, foi dado 60 minutos. Tendo como instrumento avaliativo a fluência, a complexidade e a precisão.

O resultado mais significativo para nossa pesquisa, foi o fato de que os pares, mesmo sendo escreventes mais experientes, de nível superior, produziram textos mais meticulosos do que os que escreveram de forma individual, sem falar que a escrita colaborativa propicia uma forma de aprendizado entre os pares, em que um acaba acrescentando ao conhecimento do outro. E tal qual ocorreu nos dados de nossa pesquisa, percebemos também que em uma das duplas observada por Wigglesworth e Storch, semelhante situação ocorre:

Extrato 2: Par 23B

- 121 Mat: Cada vez mais países estão colocando ênfase ... colocando uma elevada
 122 Ênfase no sistema educativo
 123 Emily: ah ha, no sistema educacional ... ah pa pa pa ... países estão
 124 Colocando uma ênfase elevada em seu sistema educacional, é?
 125 Mat: humm
 126 Emily: Sim? E lembre-se de que a senhorita Lena disse como 'seu' não pode ser usado...
 127 Mat: Ah sim ... mais e mais países estão colocando uma ênfase elevada
 128 Sobre o sistema educativo
 129 Emily: Ah... sim.
 Tradução nossa¹⁵

No turno 126, percebemos como Emily contribui para a produção do texto, alertando Mat, sobre o que a professora falou a respeito dos usos do idioma inglês.

¹⁵ **Extract 2: Pair 23B**

121. MAT: "More and more countries are putting emphas... putting a high"
 122. "emphasis on education system"
 123. EMILY: "ah ha, on education system... ah can can can... countries are"
 124. "putting a high emphasis on their education system, is it?"
 125. MAT: "Mmmm"
 126. EMILY: "Ay? And remember Miss Lena said like 'their' cannot be used..."
 127. MAT: "Oh yeah... more and more countries are putting a high emphasis"
 128. "on the education system"
 129 EMILY: "Oh... yep."

Uma situação similar a essa acontece na produção do texto Asermã¹⁶ com Isabel e Nara, quando esta comete um erro ortográfico e é prontamente advertida pela colega:

481 ISABEL: "- Tá bom. Me ajuda. Vo... vou... vou... escreve assim "vou"."
 482 NARA: (ESCREVENDO.) "- ...vou vou... vou..." (ESCREVE "VOL").
 483 ISABEL: "- Ah, assim ficou "vól".
 484 NARA: "- Vou."
 485 ISABEL: "- Não. Mas assim ficou "vól".
 486 NARA: "- Então o "o", né?"
 487 ISABEL: "- Não. É o "u". (NARA CORRIGE.)

Esse estudo mostrou como a escrita colaborativa traz benefícios aos alunos dessa metodologia, visto que quem escreve de forma colaborativa, tende a prestar mais atenção ao seu texto. Esta prática também propicia-lhes a experiência de refletirem junto aos seus pares, numa troca mútua de aprendizado, fazendo com que escreventes, novatos ou experientes interajam entre si, e juntos construam um conhecimento linguístico de qualidade, o que pode ser muito vantajoso.

E essa vantagem, de acordo com Marttunen e Laurinen (2012), vem através do *feedback* imediato, o que constitui um privilégio em relação à escrita individual, posto que o parceiro pode interagir corrigindo e coorientando o colega na construção do texto, conforme evidenciamos nos exemplos acima.

Dessa forma, através de sua pesquisa, as autoras deixam claro que a escrita colaborativa é um convite à reflexão da aprendizagem, posto que juntos, os escreventes devem planejar, escrever e revisar seus textos, comungando habilidades para a produção do manuscrito escolar. Storch (2005) evidencia ainda que algumas pesquisas que estudam a escrita colaborativa, estariam focando muitas vezes, apenas no produto, e não no processo. De acordo com ela:

Deve notar-se que os estudos sobre escrita colaborativa têm, em geral, como foco a atenção à linguagem e os processos sócio-cognitivos evidentes em tais interações. A natureza do processo de escrita e do texto escrito produzidos têm recebido pouca atenção. Há muito poucos estudos que têm composições comparadas produzidas em colaboração com composições produzidas individualmente (STORCH, 2005, p. 155).

Essa pesquisa refere-se à escrita colaborativa, em classes de inglês como segunda língua, com estudantes asiáticos de nível superior de uma universidade da Austrália, com faixa-etária de 23 anos. Na análise dos dados, dos 23 alunos

¹⁶ Na tradução diplomática seria "As irmãs", no entanto, optamos pela forma que a díade escreveu.

participantes, 18 optaram pela escrita em pares (estes tiveram o processo de produção gravado em áudio), e 5 por escrever individualmente.

Os resultados principais obtidos por Storch (2005) apontam que os textos produzidos em pares são mais curtos do que os que foram escritos individualmente, no entanto, ficaram gramaticalmente mais elaborados. Seu trabalho contou ainda com entrevista aos participantes, dias após o processo, como forma de checar as impressões dos alunos sobre esta modalidade de escrita.

Dos que escreveram de forma colaborativa, a maioria elogiou o processo, apenas uma díade fez ressalvas negativas, alegando certo desconforto, por não se sentir suficientemente confiante em suas habilidades na segunda língua, para poder colaborar com o parceiro, ou pela falta de entrosamento com este.

Aliás, essa relação de entrosamento e afinidade com o parceiro de escrita, também é estudada por Vass (2002), na qual analisou a influência da amizade na escrita colaborativa, emparelhando crianças com idades compreendidas entre 8 e 9 anos. As duplas foram selecionadas pelo professor da turma e categorizadas como “par amigo” e “par de convivência” (Tradução nossa).

O par amigo foi composto por meninas com grau de amizade, dentro e fora da escola. O procedimento foi gravado em áudio e vídeo, na sala de aula, da turma de alfabetização. O objetivo final foi analisar como as crianças envolvidas lidavam com as exigências das tarefas e como a discussão foi usada para mediar as diferentes fases do processo de escrita em conjunto, na produção de um poema.

De acordo com os gráficos por Vass apresentados (2002, p. 105)¹⁷ não houve grandes diferenças entre os dois pares, quanto às proporções das diferentes funções discursivas, ao longo dos processos de escrita.

No entanto, no decorrer dos procedimentos, foi percebido um estilo mais individualista, por parte do par de convivência, havendo contestação da geração de conteúdo¹⁸, que é o momento em que a díade combina o que vai escrever. Neste caso, este par desenvolveu as ideias para a produção, de forma individual, aceitando ou refutando as opiniões do parceiro, findando por um aceitar as ideias do outro, mas acabaram por não usá-las como matéria prima, no produto final.

¹⁷ Destaque à Tabela 1 deste trabalho, p. 66-67.

¹⁸ Tradução nossa para o termo *content generation*, usado por Vass (2002) em sua pesquisa.

Enquanto o par da amizade refletiu o que a pesquisadora intitulou de “pensamento coletivo” na geração de conteúdo, sendo mais preocupados com os detalhes técnicos da tarefa. Sendo esta, uma das diferenças fundamentais encontradas entre os dois pares ao longo do estudo.

A este pensamento coletivo, proporcionado pela escrita colaborativa, Guzmán e Rojas-Drummond (2012, p. 220) intitulam de “uma forma social de pensar”, posto que propicia um convite à reflexão em conjunto. Ademais, ressaltam ainda que “cada expressão, é parte de um todo mais amplo, no qual os significados interatuam” (GUZMÁN; ROJAS-DRUMMOND, 2012, p. 220), além de desenvolverem ideias para o texto, habilidades retóricas (como dizer) e argumentativas (porque dizer), as crianças podem compartilhar e exercitar o que aprenderam.

Tal qual nas pesquisas descritas acima, a díade que analisaremos em nossos dados também foi agrupada por afinidade. Isabel e Nara são amigas, dentro e fora da escola, com alto grau de afinidade, o que fez com que as ideias para a confecção do manuscrito fluíssem de forma satisfatória.

A professora da turma organiza os alunos em uma roda e lhes dá a **consigna**, explica-lhes que inicialmente devem combinar a história, para só então receberem a folha e que uma deverá ditar o combinado para que a outra escreva.

4.2 Sobre os dados

Nesse amplo campo para pesquisas, que é a escrita colaborativa, observaremos como esta modalidade pode oferecer uma intensa reflexão sobre a língua; além de, segundo Wigglesworth e Storch (2012, p. 365), fazer com que os alunos preencham, com um parceiro, as lacunas de seu próprio conhecimento.

Os dados da nossa pesquisa fazem parte do Banco de Dados de Práticas de Textualização na Escola – PTE, que tem sido formado e organizado por Calil desde 1996, e conta com mais de 2.500 manuscritos, cuja base é o Laboratório do Manuscrito Escolar – L^{AME}. Eles foram coletados na Escola da Vila, em São Paulo. Serão observados ao todo 18 processos, sendo analisados aqueles que contiverem nosso objeto de pesquisa.

As PMs que, por ventura surjam nos dados, serão grifadas em *itálico e negrito*, as informações contextuais relevantes ao turno em questão, serão grifadas em

maiúsculo e entre parênteses, conforme padrão estabelecido pelos pesquisadores que colheram os dados. Quando a transcrição estiver somente em *itálico* significa que a criança está falando e escrevendo ao mesmo tempo, como não há uma correspondência precisa entre uma coisa e outra foi colocado em colchetes o que realmente foi grafado [p. ex. “*Bru...xa...*” [abruxa].

Quando a transcrição estiver somente em **negrito** significa que a criança está realizando uma pantomima ou imitando a voz de um personagem; quando o nome da criança aparecer em sublinhado significa que está escrevendo o texto; a numeração será feita por turnos de falas das crianças a partir do 1º momento.

Conforme nos ensina Grésillon (2007), observaremos no próprio movimento da escritura, os rumos tomados pelas jovens escreventes, enquanto o texto nasce, no intuito de desvelar como se deu a confecção do manuscrito escolar, no tocante às PMs.

Para tal, as alunas foram organizadas em díades indicadas pelo próprio professor e foram orientados a combinarem uma história inventada, escrevendo de modo alternado (um escreve e outro dita, revertendo os papéis a cada produção). Os dados foram transcritos de forma detalhada pela equipe de pesquisadores, desse modo, teremos acesso ao manuscrito final, à filmagem e à transcrição do processo.

Procuramos ainda tornar evidente a Teoria Enunciativa Benvenistiana, caracterizando-a através de nossos dados, seja por meio dos diálogos, condição necessária para que a troca enunciativa seja bem-sucedida, seja por sua condição intersubjetiva, haja vista que o locutor, define sua posição no discurso, ao mesmo tempo que constitui um outro como sendo o “seu tu”.

4.3 Sobre a metodologia de análise

Procedemos à leitura das transcrições (texto dialogal) e do manuscrito final (texto escrito) com o objetivo de identificar e categorizar o uso das PMs. Reproduzimos excertos dos turnos de fala, identificando de que texto foi retirado, e não somente destacando a PM presente nele, como também explicando em qual categoria se encaixa.

Em seguida, por meio de análise comparativa, observamos, nos manuscritos, se as PMs que aparecem no diálogo também aparecem no texto escrito, ou, ainda, se existem PMs que aparecem somente por escrito, mas não nos diálogos.

Com relação às partículas que aparecem no diálogo, procedemos a uma análise quantitativa observando se as PMs aparecem mais no diálogo do que na escrita.

E, finalmente, através de uma análise qualitativa observamos se há mudança na forma da PM, quando da passagem do que foi acordado oralmente para a escrita, além de categorizar essas partículas com suas respectivas funções junto ao enunciado. Cabe ressaltar, ainda, que o manuscrito escolar, produzido pelas alunas, não foi reproduzido em nosso trabalho do começo ao fim, mas somente os turnos de fala que contiveram as PMs.

5 AS PARTÍCULAS MODAIS NOS PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA

O trajeto que realizamos até aqui procurou contextualizar as PMs dentro das correntes teóricas e metodológicas que nos serviram de aporte. Agora, nesta seção, iniciaremos o diálogo com nossos dados. Para tal, apresentaremos através da Tabela 1, a distribuição das PMs nos processos observados, como fruto da análise de 18 processos, nos quais cada um dos textos foi minuciosamente observado.

Em seguida, exibiremos os processos analisados e a incidência das PMs nos turnos de fala da díade, que serão grifadas em *itálico*. Para cada categoria de PM encontrada, faremos a análise tentando fundamentá-las nos preceitos da Linguística da Enunciação e na Genética Textual.

Apesar de nossa hipótese ter sido uma comparação entre as PMs, tanto no texto escrito quanto no texto oral, iremos proceder a análise no panorama quantitativo e qualitativo, apenas no texto dialogal, tendo em vista que as PMs não foram constatadas em nenhum dos textos escritos observados.

Os extratos que serão apresentados na seção 5.2, contam com oito textos dialogais, transcritos a partir das reflexões que surgiram, enquanto a díade discutia quais caminhos seguir na produção de uma história inventada.

5.1 Panorama Quantitativo

Procuramos analisar nos dados que se seguem, a presença de partículas modais do português brasileiro em processos de escrita colaborativa, realizada por uma díade (Isabel e Nara) que cursou alfabetização no ano em que os dados foram colhidos.

Ao final desse estudo, tentaremos descrever como eles se configuram, e se todos os critérios, propostos em nosso objetivo, tanto geral quanto específico foram satisfatoriamente atendidos. Quando a transcrição estiver em **negrito** significa que a criança está realizando uma pantomima ou imitando a voz de um personagem.

Por questões de objetividade, não repetiremos as partículas já discriminadas antes, a não ser que estas se enquadrem em uma função diferente no enunciado, mostraremos apenas na referida tabela, a quantidade de vezes em que aquela PM foi utilizada.

Para uma análise mais clara, não apresentaremos os textos na íntegra, transcreveremos somente os turnos do que contenham a PM analisada, destacando-a. Em seguida, colocaremos sua classificação (anuência, atenção, atenuação, conclusão, concordância, confirmação, entendimento, exclamação, exortação para obedecer) em negrito.

As PMs elencadas e suas respectivas funções dentro do enunciado, são aquelas identificadas por Figueredo (2015). A tabela que se segue, foi dividida em três grandes colunas, contendo o título do texto que foi analisado, quais PMs foram encontradas nele e, posteriormente, as respectivas funções das partículas encontradas, esta coluna foi subdividida em nove outras colunas a fim de quantificar o número de vezes em que as partículas surgiram no texto.

Ressaltamos, ainda, que a exemplo do texto 1, disposto na seção 5.2 abaixo, intitulado “A madrasta e as duas irmãs”, no qual há nove incidências de PMs que indicam anuência, analisamos apenas um caso em cada ocorrência, para evitar repetições desnecessárias. Procedemos assim em todos os textos observados.

Na tabela 1, dividida em três grandes colunas e nove subcolunas, constam o título dos textos, as partículas encontradas e suas respectivas funções, além da quantidade de ocorrências de cada uma delas. Apresentaremos ainda três gráficos discriminando a ocorrência das categorias (anuência, exclamação, atenção, concordância, atenuação, confirmação, entendimento, conclusão e exortação), o percentual em que elas surgiram e seu acontecimento por texto observado.

Tabela 1 – Distribuição das PMs nos processos observados

Continua

TEXTO	PMS ENCONTRADAS	RESPECTIVAS FUNÇÕES E OCORRÊNCIAS								
		Anuência	Atenção	Atenuação	Conclusão	Concordância	Confirmação	Entendimento	Exclamação	Exortação para obedecer
A madrasta e as duas irmãs	Tá, né, ó/oh, ah	9	2	–	–	3	–	–	3	–
As duas irmãs	Uai, né, ah, ó/ah, tá, hein,	13	6	1	1	2	2	–	7	–
A rainha comilona	Né, ah, ah, tá	3	–	1	1	9	–	–	8	–

Continuação

TEXTO	PMS ENCONTRADAS	RESPECTIVAS FUNÇÕES E OCORRÊNCIAS								
		Anuência	Atenção	Atenuação	Conclusão	Concordância	Confirmação	Entendimento	Exclamação	Exortação para obedecer
O enfeitiçamento	Né, ah, né	4	–	–	–	–	–	–	1	1
A menina dos olhos azuis	Ó, né, tá	9	2	–	–	2	–	–		–
Um fim de semana atrapalhado	Ah, né, tá, ó	7	4	–	–	3	–	–	4	–
A Princesa e a pedra encantada	Ó, ah, né, viu	4	6	–	–	–	–	1	5	–
O guarda roupa mágico	Ah, ó, tá, hein, ah é/né	2	10	–	–	3	2	–	2	–
Capitão Feio contrata	Né, ó, tá/ah tá, ah, viu, hein	11	9	–	–	5	1	1	4	–
O pequeno vampiro	Ó,	–	3	–	–	–	–	–	–	–
Em uma casa na floresta	Né, ah, aí, ó, hein, tá	5	5	–	–	1	1	–	2	–
A mãe má	Ah, né, tá, ó, viu, hein	9	12	–	–	1	1	2	12	–
A família F atrapalhada	Ah, né, tá, ó, viu	7	8	–	–	4	–	1	7	–
Os 3 irmãos	Tá, ah, né, ó, hein	3	1	–	–	2	–	1	4	–
Pedro e seus pensamentos	Ah, viu, né, ó	6	2	–	–	–	–	1	13	–
Os Treis todinhos e a dona sabor	Tá, né/ah é, ó, ah, hein	12	7	–	–	4	–	1	4	–

Fonte: Autor, 2017.

Conforme evidenciado na tabela acima, podemos observar que os textos apresentaram diversas e variadas PMs com funções distintas, destacando a importância destas para o ato enunciativo. Faz-se mister contextualizar, dentro do que apregoa a Gramática Sistemico-Funcional, através das variáveis do contexto de situação, por Halliday (2004, p. 12) descritos, através de um modelo conceitual. Seguindo essa lógica, temos o **campo**, a **relação** e o **modo**, conforme explicamos na seção 3.3, intitulada “Gramática Sistemico-Funcional), e retomaremos nesta seção.

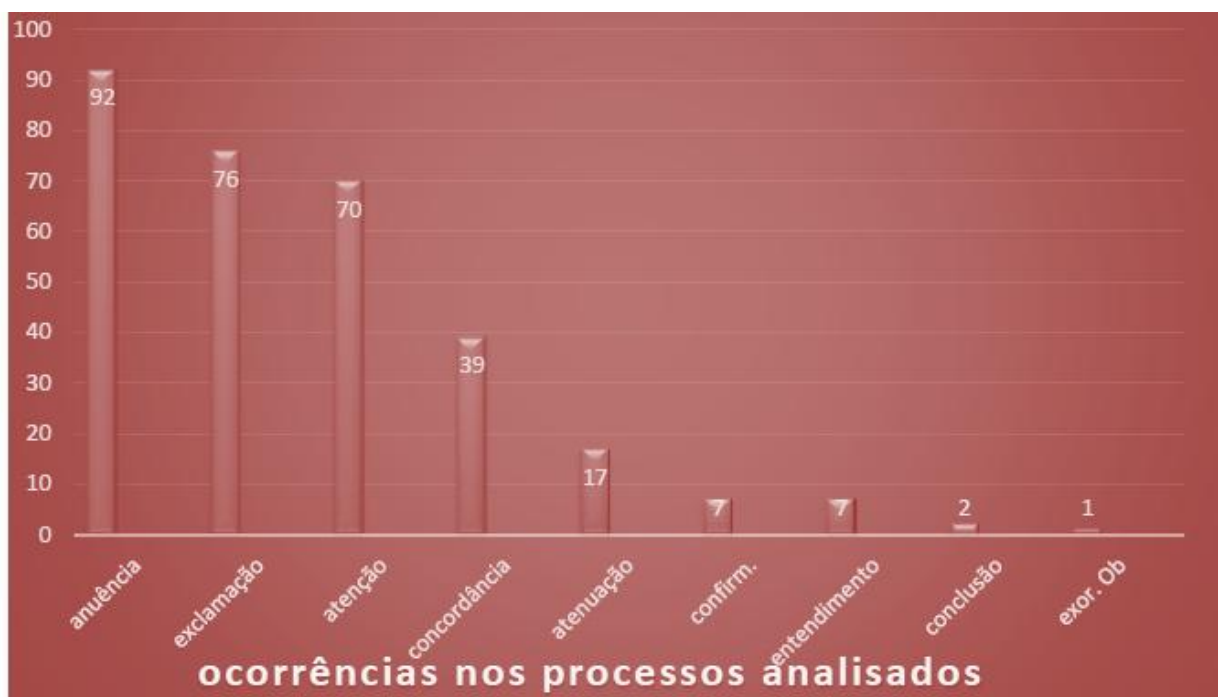
No **campo**, temos uma díade que escreve em situação colaborativa, atendendo à demanda escolar, na qual foi pedida, como consigna, a produção de uma história inventada. Enquanto se debruçam sobre a elaboração do manuscrito escolar, observamos o ato enunciativo em marcha e, por consequência, o irrepetível e a caracterização da intersubjetividade que é peculiar à língua.

Na **relação**, observamos quais papéis a díade ocupa nessa atividade e qual é a relação entre elas, posto que são amigas, dentro e fora da escola. Essa relação observada, remete-nos à concepção de Marcuschi (2003, p. 16) quando versa sobre a simetria entre os partícipes de um diálogo na conversação.

Seria possível, então, acreditar que a dupla analisada em nossa pesquisa encaixa-se na modalidade de **diálogo simétrico**, no qual os participantes teriam os mesmo direitos à autoescolha da palavra, diferentemente dos **diálogos assimétricos**, que são regulados por um dos falantes, como acontecem nas entrevistas e sabatinas, por exemplo.

No tocante ao **modo**, observamos a função que a linguagem exerce, enquanto as meninas servem-se dela, para que juntas realizem a troca enunciativa, alternando-se em turnos, em tempo sincrônico e ao veículo (canal fônico e meio oral) utilizado na situação de escrita em par. Observamos ainda, de acordo com Marcuschi (2003, p. 15), as cinco características constitutivas da conversação: interação entre ao menos dois falantes, ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, presença de uma sequência de ações coordenadas, execução numa identidade temporal e envolvimento numa “interação centrada”.

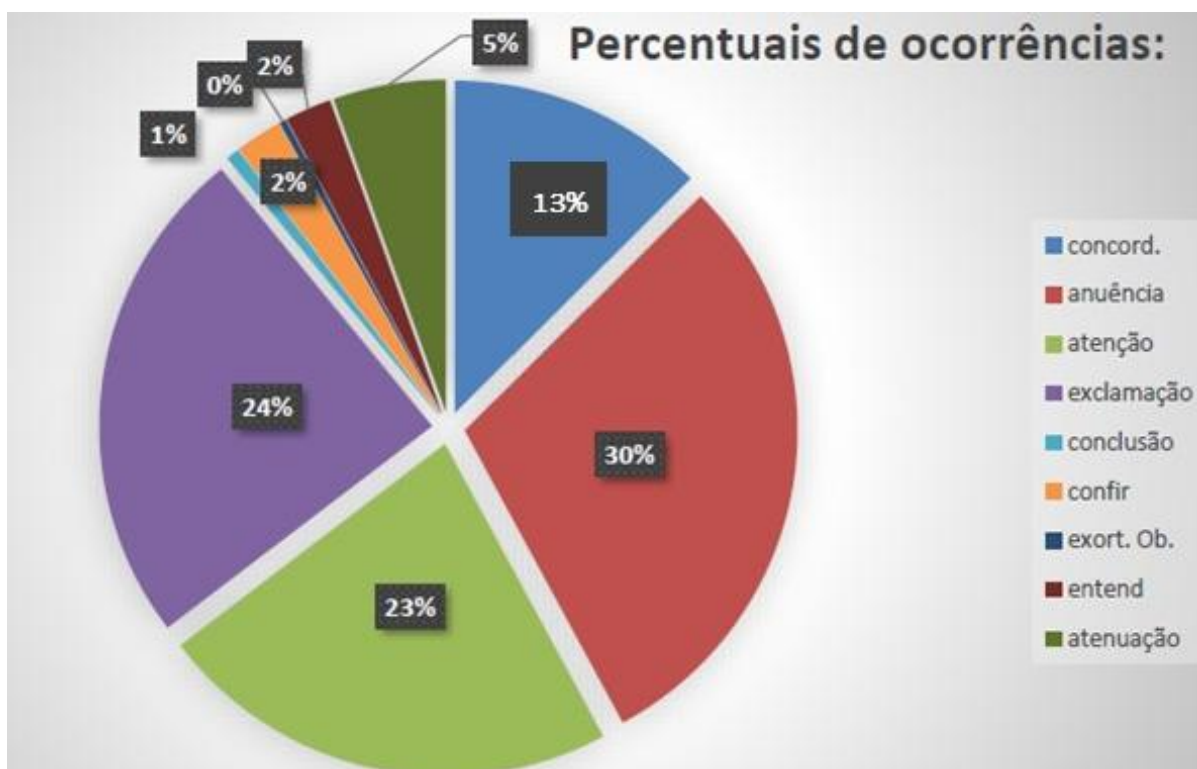
Gráfico 1 – Ocorrência nos processos analisados



Fonte: Autor, 2017.

Como se pode observar, o gráfico 1 apresenta a quantidade de ocorrências em todos os processos analisados. Sendo a PM que indica anuência, a que teve maior ocorrência nos manuscritos produzidos pela díade, totalizando 92 acontecimentos, seguido por 76 casos indicando exclamação, 70 de atenção, 39 de concordância, 17 usos indicando atenuação, 7 de confirmação, empatando com 7 usos de PMs que sinalizam entendimento, dois casos de conclusão e apenas uma ocorrência de exortação para obedecer. Chegamos a esse quantitativo somando isoladamente (por categoria), o total de vezes que uma PM foi usada.

Gráfico 2 – Percentuais de ocorrências



Fonte: Autor, 2017.

No gráfico 2 acima, quantificamos em percentuais todas as incidências de PMs, por classificação nos textos analisados. A maior incidência, responsável por 30% do total, foi de partículas que indicam anuência, seguidos por 24% de partículas de exclamação, 23% de atenção, 13% de concordância, 5% de atenuação, 2% de confirmação, 2% de entendimento, 1% de conclusão e não chegando a 1% (0%) a exortação para obedecer.

A escrita colaborativa suscita reflexão e discussão por parte da díade, visto que juntas elas combinam como será a história, e essa combinação vem repleta de empolgação por parte das alunas. Acreditamos, conforme apontado pelo gráfico 2, que por isso mesmo, as PMs de maior percentual sejam **anuência**, **exclamação** e **atenção**.

As de **anuência**, são aquelas em que o ouvinte não precisaria concordar com a proposição do falante; as que indicam **exclamação**, são aquelas que demonstram uma alteração no estado emocional do falante, que acaba verbalizado essa alteração para o ouvinte; além da PM que sinaliza **atenção**, cuja função precípua é requerer foco do ouvinte para que tanto as propostas, quanto as proposições sejam validadas.

Gráfico 3 – Ocorrências de PMs por textos



Fonte: Autor, 2017.

Nesse gráfico 3, quantificamos as ocorrências de PMs por textos. De baixo para cima, nesse gráfico, percebemos que o texto mais rico em uso de partículas modais foi a produção intitulada “A mãe má”, somando um total de 37 PMs utilizadas ao longo do texto. “As duas irmãs” contou com o uso de 31 partículas, “Capitão Feio contra-ataca” com 30. E a partir daí, tivemos um decréscimo na ocorrência de PMs nos textos observados.

“Os três todinhos e a dona sabor” apresentou 28 ocorrências; “A família F atrapalhada” contou com 27; “Pedro e seus pensamentos” 22; “A rainha comilona” 21; “O Guarda roupa mágico” totalizou 19 PMs; “Um fim de semana atrapalhado” 18; “A madrasta e as duas irmãs” 17; “A princesa e a pedra encantada” 16; “Em uma casa na floresta” 15; “A menina dos olhos azuis” 13 casos; “Os três irmãos” 11 casos; “O enfeitiçamento” somou seis ocorrências; e “O Pequeno vampiro” foi o texto mais pobre em ocorrência de PMs, contendo apenas três casos.

5.2 Incidências e funções das partículas modais

TEXTO DIALOGAL 1: “A MADRASTA E AS DUAS IRMÃS”

1º MOMENTO: NARA E ISABEL ESTÃO SENTADAS EM SUAS CARTEIRAS QUANDO COMEÇAM A COMBINAR A HISTÓRIA.

01.NARA: Eu que dito **tá?**

02.ISABEL: Ah, ela que vai falar (FALANDO PARA A PROFESSORA E APONTANDO PARA NARA)

Concordância – A PM “**tá?**” presente no turno 1, caracteriza-se por essa função, na qual o enunciador vai negociar a validação do que foi falado, junto ao seu enunciatário, compartilhando assim, o valor da proposição.

Conforme ilustramos no início, utilizando este mesmo dado, aqui percebemos a importância modalizadora das partículas. Sem ela no enunciado, teríamos uma construção mais rígida, tornando-se um comunicado “Eu que dito” e não uma proposição de concordância.

Além do mais, observamos a troca enunciativa em ato, em que o locutor, por meio dos elementos dêiticos, **eu-tu**, instaura-se no diálogo, ao demarcar sua posição e constituir um **outro**, caracterizando a intersubjetividade, conforme esclarece Benveniste (1958/1995, p. 293): “a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sobre condições de intersubjetividade, é o que torna possível a comunicação linguística”. Assim, ratifica-se a posição de uma intersubjetividade, constitutiva da linguagem, quando um **eu**, instala-se na língua e estabelece a posição de **outro**, para o **tu**.

07.ISABEL: Ah... já sei Nara... tinha duas meninas da a mãe falou tinha uma que ela não gostava tinha outra que ela gostava. A que ela não gostava chamava A... dri... an... na... E aquela que ela gostava chamava Patricia... **né?** Dai tem um dia que Adriana... tem um dia que tava lá no quarto chorando porque ninguém gostava... ah! porque ela...(S.I.) dai a Patricia... **Adriana não chora assim vai... a mamãe vai te cuidar muito bem...** Falou assim muito brava. Dai a mãe fala assim... **hããã...** **Adriana vai lá catar lenha e a Patricia vai se dei... vai...vai.. vai se deitar na minha cama... (S.I.)** Dai tava deitado... (S.I.) tava deitado e Adriana foi lá e ficou chorando na pedra. Dai uma fada apareceu e (S.I.) **o que aconteceu?** Dai Adriana falava tenho certeza que minha mãe não gosta de mim nem minha irmã. O que eu posso fazer para elas voltarem a gostar de mim? Dai... dai... aa... dai ... ah ... mais... mas é que... mas é que você pode fazê alguma coisa... dai a fada falou **ah! eu posso... uma mágica... a mágica...** dai não sabia onde ia por... Mas onde você quer que ponha esta mágica? Na minha mãe e na minha irmã... dai (GESTICULANDO.) jáficalabum! e faz... dai a gente brinca... mágicas... e fuuum e a mágica... (S.I.) (GESTICULANDO BASTANTE)

Anuência – No turno 7, temos a presença da PM **né?**, que demanda ao enunciatário que a proposição do enunciador possa se tornar parte do “conhecimento compartilhado” nas palavras de Figueredo (2015). Sem que, necessariamente, o enunciatário precise concordar com a proposição do enunciador.

Este fato pode ser corroborado, pois Nara não diz nada que valide esta proposição no turno seguinte. Percebemos também as escolhas particulares, nas ideias de Isabel, no ato enunciativo. Assim, em cada “*jáficalabum!*” ou “*fuuum*” presenciamos o heterogêneo e o irrepetível.

102.NARA: **ó** o tanto que a gente escrevemo Be... (APONTANDO PARA O TEXTO)

103.ISABEL: tô... a gente?

104.NARA: é... é... você

Atenção – De acordo com o esquema de classificação traçado por Figueredo (2015), a partícula **ó** tem a função de atenção e é usada tanto com proposições, quanto com propostas. E sua função, dentro deste enunciado, é solicitar especial foco do seu enunciatário, para que seja validada. Nesse turno, é possível constatar a surpresa das alunas diante do seu texto *in status nascendi*, como discutimos na seção destinada à Genética textual.

O que nos faz retomar Grésillon (2007, p. 52), quando versa sobre o que nomeou de **manuscritos de trabalho**, delimitando-o como seu objeto de estudos genéticos, referindo-se a este como “aquele que porta traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos [...]”. E assim, as jovens escreventes vão fiando cada ponto, rumo à tessitura do manuscrito escolar.

TEXTO DIALOGAL 2: "AS DUAS IRMÃS"

141. ISABEL: "– Você é que sabe."

142. NARA: "– Por que?"

143. ISABEL: "– Porque é você que está escrevendo. (RIEM.) A Nara... você tem tem que aprendê **uai**"

Conclusão – A partícula modal **uai** atua levando o enunciatário a endossar a proposição, pressupondo que valores e conhecimentos não precisam ser negociados, de forma que não se questione a verdade da proposição. Este turno nos remete à Daiute e Dalton (1998), quando versam sobre o caráter cooperativo da escrita colaborativa, na qual os escreventes se revezam nos papéis de aprendiz e mestre.

Percebemos isso, na preocupação de Isabel, em relação ao aprendizado de Nara. Nesses papéis, uma está sempre preocupada em orientar a outra.

TEXTO DIALOGAL 3: "A RAINHA COMILONA"

244. NARA: "- é... a madrinha falou tá bom e ela falou tá bom madrinha..." (RINDO.)
 246. ISABEL: "- **Ah**, vai Nara...vai pensando aí, vai pensando." (LEVANTANDO-SE.)

Exclamação – Realiza alguma alteração no estado emocional do enunciador, que ao produzir uma proposição, sinaliza para o enunciatário essa alteração, representado aqui pela PM **Ah**. A alteração descrita na definição dessa partícula, pode ser vista quando Isabel cansa das brincadeiras de Nara e chama esta, a atenção.

TEXTO DIALOGAL 4: "O ENFEITIÇAMENTO" (Isabel e Luana¹⁹)

214. ISABEL: "- É. (ESPERANDO LUANA ACABAR DE ESCREVER. LENDO.) ...perto da mãe... ee..."
 216. LUANA: "- E..."
 217. ISABEL: "- separado **né!** e... deu para a mãe... deu para a mãe... (LUANA ESCRREVENDO: e deu para manhe.) ...e... a mãe... e a mãe... (LUANA ESCRREVENDO: e amanhe.) ... e a mãe voltou ao normal consegui olhar ...não... ééé... voltou a olhar... a mãe voltou a olhar... assim... (APONTANDO A FOLHA.) ...vol... tou... a... o-lhar..."

Exortação para obedecer – A partícula **né** é usada no contexto em que o enunciador necessita que o enunciatário obedeça a um comando ou forneça informação. Assim, incentiva o enunciatário a obedecer ou responder, aumentando assim, a chance de sucesso na negociação.

Isso é perceptível no turno 217, em que Isabel adverte Luana sobre a segmentação de uma palavra enquanto esta escreve. Reafirmamos ainda, na advertência de Isabel, a função social da escrita colaborativa, por meio aprendizagem cooperativa, ratificando a posição de Wigglesworth e Storch (2009, p. 452), quando concluem que quem escreve de forma colaborativa tende a prestar mais atenção ao seu texto.

TEXTO DIALOGAL 5: "A PRINCESA E A PEDRA ENCANTADA"

- 126.NARA: Vinte e seis do dois de noventa e dois...
 127.ISABEL: (SI) fiz o seis errado dá a borracha... Nara cadê a borracha?
 128.NARA: Tá ali no chão... vinte e seis... **viu?**

¹⁹ Desta feita, o pesquisador resolveu mudar a díade substituindo Nara, por Luana, para ver se os procedimentos seriam os mesmos ou se interagiam de maneira semelhante.

Entendimento – A funcionalidade da PM **viu?** consiste em que o enunciatório não dê apenas a anuência, mas negocie a motivação do enunciador para colocar essa proposição, e não outra, em negociação. Percebemos isso no turno em questão, em que Nara atenta para a data correta e reafirma quando recupera seu turno de fala.

Nessa negociação percebemos a troca dialógica, posto que um sujeito instaura-se em uma relação de diálogo com um outro, a sua contraparte na alocução, tendo em vista que toda enunciação é uma alocução, pois demanda um alocutário.

TEXTO DIALOGAL 6: "OS TREIS TODINHOS E A DONA SABOR" (sic)

191. NARA: " - ...então... (ISABEL RINDO E TERMINANDO DE ESCREVER "DONA SABOR".) ...Bel a gente tamô zuando. (APONTANDO A CÂMERA.) Ó a câmera com cara de brava."

305. ISABEL: "- Ah, que que tem? (RETIRANDO BRUSCAMENE A MÃO DE NARA E ESCRREVENDO.) ...to... di... nhos... (LENDO.) os três todinhos... ó o que que tá errado, **hein?**"

Exortação para responder – Temos no turno 305 outro caso de exortação, dessa vez para responder. Figueredo (2015) ainda define essa modalidade como sendo um desafio para que o enunciatório responda ao argumento do seu enunciador. Assim, a PM **hein?** cumpre sua função quando Isabel chama a atenção de Nara, advertindo-a para um possível erro no manuscrito escolar.

549. ISABEL: (OLHANDO PARA PROFESSORA.) "- A Eliane que tá lendo. Ah a gente já lê direto, daí **ela** não pede prá gente. (RETOMANDO A HISTÓRIA. FALA COMO SE FOSSE O FEITICEIRO.) TODINHOS (FAZENDO GESTO COM AS MÃOS) Pará os três TODINHOS. (FALANDO COMO SE FOSSE O FEITICEIRO E ESCRREVENDO.) Querem... querem o que mesmo? ... **Ah...** querem..."

Conclusão – (Exemplo 2). No turno 549, vemos a PM **Ah**, que já surgiu em um outro turno, mas dessa vez, ela assume outra significação dentro da enunciação. O que revela o caráter versátil das partículas. Neste turno, vemos a constituição da não pessoa, representado aqui, por Eliane, a professora.

Por estar ausente no discurso, seria como caracterizou Benveniste (1946/1995, p.104), de “aquele de quem se fala”, sendo Isabel o **eu** “aquele que fala”, e Nara, o **tu**, aquele a quem nos dirigimos. Assim, distinguimos em Benveniste, **pessoa**, de **não pessoa**. A terceira pessoa (**ela**, no turno 549) na situação discursiva apresentada, foi constituído pela professora Eliane, mas poderia ser uma infinidade de sujeitos, ou ainda nenhum, podendo também referir-se a alguém ou alguma coisa.

TEXTO DIALOGAL 7: "O GUARDA-ROUPA MÁGICO"

- 150.ISABEL: "- *no...* olha que eu vou escrevê 'vali'."
 151.NARA: "- I é prá escrevê 'vali'."
 152.ISABEL: "- Não muda de ideia, **hein?**!"
 153.NARA: "- Não. É no vali."

Confirmação – A PM **hein?** é utilizada quando o enunciador constrói uma proposição para que o movimento responde seja esperado. Por isso precisa que o enunciatário confirme, o que ocorre no turno 153 quando Nara responde dizendo “não”.

- 204.ISABEL: "- ...enxergaram uma porta... duas portas... (NARA RINDO.) um entrou num e outro entrou noutro..."
 206.NARA: "- Duas portas não! Caverna tem porta?"
 207.ISABEL: "- **Ah** é! Dois buracos... os meninos enxergaram [*encher garão*]... enxergaram... duas portas..."

Temos nesse turno outro caso de **anuência**, representado dessa vez pelo par **ah é**. Só que dessa feita, Isabel, no papel de enunciatário, concorda com a proposição de Nara, que ocupa o papel inverso, de enunciador. Além disso, podemos observar, conforme apontam Marttunen e Laurinen (2012, p. 54), o *feedback* imediato, um privilégio propiciado pela escrita em pares.

E esta resposta vem com a orientação da colega, quando lembra para Isabel que “caverna não tem porta”, fazendo com que esta redija algo mais verossímil, por assim dizer. O que torna singular esta reflexão, posto que a maioria dos manuscritos escolares produzidos pela díade em questão aponta para contos de fadas, sempre envolvendo o fantástico e o mágico, tudo que normalmente é peculiar aos contos infantis.

TEXTO DIALOGAL 8: "EM UMA CASA NA FLORESTA"

116. NARA: "- (BRINCANDO DE AVANÇAR SOBRE ISABEL COMO SE FOSSE UM BICHO FERROZ.) ... S.I."
 117. ISABEL: "- Calma **ai!** Qual bicho? Tem que se um bicho feroz."
 118. NARA: "- Leão!"

Atenuação – Cumpre a função de atenuar a força dos comandos, aumentando dessa maneira, a chance da proposta ser obedecida ou aceita. Cabe ressaltar, que mesmo contendo uma PM no enunciado, **ai!**, ainda é um comando: “Calma **ai!**”, mas sua presença suaviza essa ordem dada por Isabel, para que Nara pare de brincar e retome sua cooperação na produção do manuscrito escolar.

Encerramos essa análise, reafirmando o caráter enunciativo das PMs, posto

que a troca dialógica, presente na interação entre as alunas enquanto escrevem de forma colaborativa, sedimenta a enunciação. Estão presente nos dados observados a intersubjetividade constitutiva da língua e a não referencialidade, quando um “eu” e um “tu” alternam-se na temporalidade da fala:

ISABEL: “– *Eu* concordei. Você não concordou. Então a gente não escreve.”
 NARA: “– *Eu* concordei... *eu* concordei do...”
 ISABEL: “– Com a faca, pronto...(RINDO.)
 NARA: “– ...*eu* concordei com a... *eu* concordei com a... com a mãe tem um enfarte. Você não concordou, pronto. (RINDO.)”

E constatamos ainda a força ilocutória e os diferentes papéis modais, desempenhados por estas partículas no ato enunciativo:

Interrogação:

ISABEL: “– ...minie... du du... você pegou da Mini **né?** (RINDO. NARA CONFIRMA.)

Neste turno, Isabel questiona Nara sobre a origem do nome escolhido para a personagem do conto, retirado de famoso personagem da *Disney*.

Essa modalidade faz com que o locutor interpele seu alocutário, convocando-o para que responda, a fim de gerar nessa resposta formas sintáticas específicas, quer seja um pronome, quer seja a entonação.

Intimação:

ISABEL: “– ...você deixou um pedaço... tá bom **hein?**... estava morta... mor...ta. Mor...ta. E... ponto. Ponto. Põe assim ponto. Agora vamô por... (FALANDO EM VOZ BAIXA.) ...fim pai...”

Por meio da intimação, o locutor ordena ou faz apelos, lançando mão de formas do imperativo, do vocativo e da entonação.

Asserção:

NARA: “– ...mãe má. Senão fica assim... para a mãe né?... então ela vai pende... pensá... pende não. Pensa. Pensa que era uma outra história... **ó!** que mãe boa...”

Já neste turno, Nara, para não deixar dúvidas quanto ao caráter da mãe de sua história, propõe que seja incluída a palavra “má”, antes de “mãe”, para tanto, assevera com a PM **ó**, para ratificar seu ponto de vista.

Através da asserção, o locutor irá enunciar certeza, valendo-se de formas sintáticas específicas e mais uma vez da entonação. Assim, de acordo com Benveniste (1958/1995, p. 139) as modalidades da frase (interrogação, intimação e asserção) são elementos fundamentais que mostram o “homem falando e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor”.

Dessa forma, Nara e Isabel servem-se da língua para enunciar, fazendo uso desse aparelho de múltiplas funções; seja suscitando uma resposta do outro, pela interrogação, seja ordenando ou fazendo apelos, pela intimação; ou ainda, representando certezas para o enunciatário, através da asserção.

Acompanhar a produção do manuscrito escolar, em sua gênese, conforme preconiza a Genética Textual, possibilitou acompanhar as idas e vindas na criação da história inventada. Ao percorrermos esse caminho, junto com Isabel e Nara, pudemos acompanhar o processo em seu berço, uma visão privilegiada. Assim, podemos acompanhar como a história inventada poderia ter sido:

NARA: “– ...a nossa história vai tê um bumbum, outro bumbum... (Isabel RINDO.)

O momento em que houve a mudança de planos:

NARA: “Não... era (S.I.)...uma chamava toti...”
 ISABEL: “– to*di*!”
 NARA: “...é toti...”
 ISABEL: “– já seeei...”
 NARA: “- e outro e outro nescau...”
 ISABEL: “–...não. Eu já sei...”
 NARA: “– ...e o outro leite...”

E como acabou ficando ao final:

ISABEL: “– Todinho! Três todinhos. Um era de chocolate, outro chamava chocolate, um chamava morango e o ter... chamava creme. Tá?!.. Daí... como chama? Os... todinhos...tá? Os três todinhos. Daí... eles tavam passeando passeando... eles só conversavam conversavam conversavam e um dia veio uma... daí a mãe deles não gostava que eles só ficavam conversando, né? porque...”

Desta forma, reafirmamos o valor pragmático das PMs, que atuam como um importante elemento retórico, pois o uso destas, demarca a posição do sujeito junto ao enunciado. Ainda que, equivocadamente, o uso de tais partículas seja rotulado como desnecessário, seu caráter modal nos diz outra coisa.

Cada vez que usamos um “tá?”, “né?” ou ainda “viu?”, estamos em processo de negociação de proposições ou propostas, em busca não apenas da validação de

nosso papel como falante nos turnos, mas também cedendo espaço para que o ouvinte, por sua vez, também atue da mesma maneira. Por isso, acreditamos que tais fatos corroboram a força comunicativa contida nas PMs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa possibilitou a análise de partículas modais que ocorreram no processo de escrita colaborativa, realizadas por uma díade recém-alfabetizada. Iniciamos este estudo, contextualizando o que são as partículas modais e evidenciando, por meio de Franco (1990), a dificuldade que é enquadrá-las nesta, ou naquela categoria.

A começar por não haver uma unanimidade em sua nomenclatura: **partículas de realce** (MARTINS²⁰, 1899, p. 59), **palavras** ou **locuções expletivas** (VASCONCELLOZ, 1909, p. 220), ou ainda **expressões de situação** (ALI, 1930, p. 50). Além das considerações de Ramos (1999), que apontam a escassez de estudos gramaticais envolvendo as PMs, em função de, provavelmente, serem “marginalizadas” por pertencerem sobretudo à língua falada.

Assim, foi preciso lançar mão de uma gramática que contemplasse adequadamente esse estudo, uma gramática que nos apresentasse uma perspectiva focada mais no significado do que na forma, que explicasse as “estruturas gramaticais em relação ao significado” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 19) e as funções que a linguagem desempenha nos textos.

Para tal, observamos nosso objeto de estudo, à luz da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), que nos aclarou como a língua varia em seu contexto de uso. Foi através da abordagem funcionalista que chegamos ao conceito de **validação** e de **modalidade**.

E como não analisamos apenas o produto, mas também o diálogo, fez-se necessário, como balizagem teórica, o auxílio da Análise da Conversação, já que as PMs fazem parte do subgrupo intitulado de **marcadores discursivos avaliativos** e são elementos que contribuem para o enunciado, orientando como devem proceder o falante e seu interlocutor, para interpretar este enunciado num determinado contexto (FRANCO, 1991, p. 213).

Esperamos ter aliado, satisfatoriamente, nossa pesquisa aos demais aportes teóricos, que nos serviram de suporte. A Genética Textual, já que o processo foi analisado a partir de sua produção, desde a ideia até a palavra escrita propriamente dita, perseguindo o rastro da gênese.

²⁰ Essa obra não consta em nossa bibliografia porque não tivemos acesso a ela, somente tomamos conhecimento das contribuições de Martins, através das pesquisas de Franco (1990).

E por ocorrer a troca enunciativa, ao longo desse procedimento, a Linguística da Enunciação foi de grande valia para nos ajudar a compreender o jogo das relações intersubjetivas que atuam constituindo ora locutor (Nara/Isabel), ora alocutário (Isabel/Nara).

Nesse processo, conforme nos aprofundamos nas leituras que serviram de aporte teórico, observamos a troca enunciativa entre os sujeitos do discurso e nela podemos constatar que em muitos dos turnos de fala, conforme apresenta Tabela 1, foi preciso que o enunciador, ao exprimir sua posição dentro do enunciado, fizesse uso das partículas modais, atestando que estas não são um mero ornato para a sentença, pois sem elas a frase “perderia sua alma” (CZOPEK, 2010).

Em relação aos turnos de falas citados, Marcuschi (2003, p. 17) contextualiza que “toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto”. Em nossa pesquisa, esse contexto se deu em função da demanda escolar, posto que nossa díade concentrou-se em criar contos inventados.

Assim, conforme já apontado por Marcuschi (2003, p. 18), os turnos apresentaram tamanhos variados, nem sempre ricos em partículas modais, às vezes um breve turno de fala chegou a conter mais PMs, a exemplo do texto 3, intitulado “A Rainha comilona”:

307: ISABEL: “– Ah, não. Mas não é prá ficar fazendo...tem que escrever. Chegou em casa e falou madrinha estou fazendo regime.. daí vai... nossa mas tanta coisa que começa com “a”. Tá?” (ISABEL ESCREVE.)

Do que um turno mais longo, como evidenciado no texto “O Pequeno vampiro”:

ISABEL²¹: “– (NARA VOLTANDO.) Já voltou?.. Ó! Eu escrevi assim... (LENDO.) uma marca de dois dentes e gritou *Ana você está aí?.. cuan-do... ví-o... já istava...* com aque... eu vô escrevê... quando viu já istava com aqueles dentões... (LENDO.) ...quando viu já istava... *com a-que-les dem-toims* (ISABEL LEVANTA-SE E VAI BEBER ÁGUA. NARA FICA ESPERANDO.)”

Retomando, então, o papel modal das partículas, de que modo seria possível expressar anuência, concordância, atenuação, confirmação, entendimento ou exclamação sem que se perca o caráter de leveza no enunciado?

²¹ Diferentemente de outros turnos de fala, no texto “O Pequeno vampiro”, na transcrição, os turnos não foram numerados.

Consoante Czopek (2010, p. 19), a modalidade é a alma da frase. Essas partículas possibilitam que o falante, através do enunciado, expresse atitudes e intenções. Exemplificamos da seguinte forma:

Eu que dito **tá**?

A PM utilizada no exemplo, sinaliza concordância junto ao ouvinte. Com a ausência desta, teríamos uma frase mais áspera, que soaria como uma ordem:

Eu que dito.

Além dos atributos de leveza, junto ao enunciado, procuramos demonstrar, também, em nossa análise, quais são os papéis primordiais das PMs, que mesmo atuando fortemente nos “domínios da língua falada” (RAMOS, 1999) não estão omissas dos textos escritos.

Assim, após as análises realizadas nos dados que observamos, apresentamos gráficos, imagens, uma tabela e transcrições de turnos de fala, para então podermos tecer algumas considerações sobre o uso de tais partículas e como estas mostraram serem necessárias ao ato enunciativo, por seu papel retórico e discursivo de validação.

Quanto aos objetivos que propomos, algumas perguntas ficaram sem resposta e outras indagações acabaram surgindo ao longo dos procedimentos de análise, fato comum a uma pesquisa, o qual requererá trabalhos futuros baseados nas conclusões obtidas a partir deste trabalho. No entanto, conseguimos atingir alguns dos objetivos por nós propostos, tanto geral, quanto específicos, a saber:

As PMs que surgiram nas falas da díade analisada, não foram para o manuscrito, permanecendo apenas no texto dialogal, conforme destacamos nas imagens 1 e 2, logo abaixo, que se referem ao texto 6, intitulado “Os **Treis** Todinhos e a Dona Sabor” (grifo nosso).

Figura 1a – Texto os Treis Todinhos e a Dona sabor (1/2)

NOME: LABEL ENARA
 DATA: 28/11/1991

ESCOLA
 DA VILA

OS TREIS TODINHOS E A DONA SABOR

ERA UMA VIS A DONA SABOR E TREIS
 TODINHOS AMÃE OS AGOSES E CHUQUAT
 MONAM GO -E CREME E OS FILHOS
 E DE CHOCOLATE OS TREIS
 ELÉS SÓ PALAVÃO E UM DIA
 ELÉS FORÃO RAGIA ELÉS SÓ FA
 LA PÃO AUMISA A COISÃO QUE ELÉS
 JABITO E CAGAA CIIII CIIII CIIII
 E M TÃO SÓ PALAVÃO, VOCE
 NEM EMAGINA CUA TO
 AMÃE TALA TÃO TALISTE O-
 S FILHOS SÓ PALVÃO NÃO
 BRINCAVÃO O V CÂMTAVA
 LPA CAGAA CIIII CIIII CIIII
 A MÃE NÃO GOSTAVA DADA
 OLMDEM DE AÇA SEU
 UM FEITI SELO
 QUE NA DA PARAGS TRZIS
 FAUA TODINHOS QUEREM PARADE
 MUITO ELÉS RESPO MDEÃO
 SIMSIM SIMSIM SIMSIMSIMSIMSIM

Fonte: Arquivo do L'ÂME, 1991.

Figura 1b – Texto os Treis Todinhos e a Dona sabor (2/2)

ITÃO GAGIA APLUPPEMTO ELÉS FO RÃO
 PARA CASA ELÉS NÃO RESPO DIA
 NADA OITU DO BEM IMTÃO
 ELÉS PERCEDE RÃO E A CHANÃO
 O FEITISERO O FEITISERO
 O FEITISERO PALO AEA EL
 DEI SÓ TREIS E SÓ QUATRO
 GIM GÃO PLIM PRMTO
 ELÉS FOU TANÃO PARA CASA
 E A MÃE FICOL FELIZ

Fonte: Arquivo do L'ÂME, 1991.

Se confrontarmos esse texto com o gráfico 3, perceberemos a ocorrência de 28 PMs, mas nenhuma delas foi utilizada no produto final. E também não foram encontradas partículas que estivessem somente nos textos, assim não foi possível comparar quantitativamente se as PMs aparecem mais nas falas do que nos textos, posto que elas apareceram somente nas discussões da díade.

Já as que surgiram, foram devidamente categorizadas de acordo com sua função, número de ocorrências e seus percentuais nos textos analisados. Procuramos classificá-las conforme o modelo elaborado por Figueredo (2015).

Cabe ressaltar, também, o quão importante foi para nossa pesquisa, a escrita colaborativa, uma metodologia que desvela o que antes não se tinha acesso, seja por não haver registros anteriores ou através da escrita individual. Esse procedimento propicia uma aprendizagem cooperativa, posto que juntos, a díade soma seus recursos linguísticos na elaboração do texto.

Seria importante destacar a colaboração dos linguistas portugueses, que vêm analisando com grande acuidade a questão das PMs, sobretudo Franco, pelo “trabalho pioneiro—e quase único—sobre a análise das PMs” (FERNANDES, 1998, p. 84).

Acreditamos, ainda, que há muito para se investigar nesse assunto, principalmente no tocante às PMs, que ainda esperam uma posição inequívoca nas gramáticas normativas.

Por fim, nutrimos a expectativa de que esta pesquisa possa contribuir com os estudos linguísticos, sobretudo no âmbito dos processos de escritura e autoria em sala de aula, e que esta dissertação suscite inquietações e possa apontar caminhos para estudos futuros de outrem.

REFERÊNCIAS

- ALI, M. S. **Meios de expressão e alterações semânticas**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1951.
- AQUINO, M. A força comunicativa das partículas modais alemãs no ensino de línguas. **Diálogo das Letras**, v. 1, n. 2, p. 103-115, 2012.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford University Press. 1962.
- AZEVEDO, J. D. **Elementos de gramática portuguesa**. Porto: Vitorino da Moita & Cia., 1901.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Editora Nacional; EdUSP, 1966. v. 1.
- BOUCHARD, R.; DE GAULMYN, M. M.; RABATEL, A. **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- CALIL, E. **A construção de zonas de desenvolvimento proximal em um contexto pedagógico**. 1991. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- _____. **Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CALIL, E.; FELIPETO, S. C. Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 39, 2012.
- CZOPEK, N. A modalidade é a alma da frase – alguns processos de expressão da modalidade nas línguas espanhola e portuguesa. **Romanica Cracoviensia**, n. 10, p. 11-21, 2010.
- DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and instruction**, v. 10, n. 4, p. 281-333, 1993.
- DE BIASI, P-M. MANUSCRITS - La critique génétique. **Enciclopaedia Universalis**, 2012.
- DIONÍSIO, Â. P. **Análise da conversação - Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-100. v. 2.
- DOQUET-LACOSTE, C. **Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de cours moyen 2, année 1995-96**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem)– Université Sorbonne Nouvelle, Paris III, Paris, 2003.

ESTUDANDO a língua alemã – o emprego das partículas modais. Disponível em: <<http://estudandoalinguaalema.blogspot.com.br/2014/04/emprego-das-particulas-modais-no-idioma.html>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

FELIPETO, S. C. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: Eduel, 2008.

FERNANDES, G. Partículas discursivas do Português. **Revista de Letras 2**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, v. 8, n. 1, p. 83-93, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FIGUEREDO, G. **Introdução ao perfil metafuncional do Português Brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues**. 2011. 385f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. Uma descrição sistêmico-funcional dos marcadores discursivos avaliativos em português brasileiro: a gramática das partículas modais. **ALFA**, Revista de Linguística, v. 59, n. 2, 2015.

FIORIN, J. L. Modalização: da língua ao discurso. **ALFA**, Revista de Linguística, v. 44, 2000.

FLORES, V. N; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANK, J. You call that a rhetorical question? **Journal of Pragmatics**, v. 14, n. 5, p. 723-738, 1990.

FRANCO, A. C. **Uma análise de erros no âmbito do português-alemão**. Porto: [Edição do Autor], 1986. 59f. (Dissertação Complementar para Doutoramento em Linguística Geral apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto), 1986.

_____. Partículas modais do português. **Línguas e Literaturas**, Revista da Faculdade de Letras, série II, 1990.

_____. **Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão**. Coimbra: Coimbra, 1991.

_____. Partículas modais da língua portuguesa: relances contrastivos com as partículas alemãs. **Línguas e Literaturas**, Revista da Faculdade de Letras, série II, v. 5, tomo 1 (1988), p. 137-156, 2012.

FREITAG, R. M. K. Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009.

FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem! **Interdisciplinar**, Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 4, 2013.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989.

GRÉSILLON, A. La critique génétique, aujourd'hui et demain. 2006. Disponível em: <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=14174>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

_____. Alguns pontos sobre a história da crítica genética. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 7-18, 1991.

GUZMÁN TINAJERO, K.; ROJAS-DRUMMOND, S. M. Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 17, n. 52, p. 217-245, 2012.

HALLIDAY, M. A.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. USA: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder and Stoughton Educacional, 2004.

JOHNEN, T. B. Aí como partícula modal do português. [Edição informatizada], I Congresso Interacional da Associação Brasileira de Linguística, ABRALIN, **Atas**, v. II, Salvador, 1994.

KINAST, M. O uso das perguntas na comunicação comercial. Blog. Disponível em: <<http://www.representantes.org.br/?o-uso-das-perguntas-na-comunicacao-comercial&ctd=97>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

LOPES, A. A. **A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua**. 2005. 167f. Tese (Doutorado em Linguística)– Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZÁRIO, M. **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTTUNEN, M.; LAURINEN, L. Participant profiles during collaborative writing. **Journal of Writing Research**, v. 41, n. 1, p. 53-79, 2012.

MENDONÇA, J. C. A.; FELIPETO, S. C. Escrita colaborativa por díades de alunos: uma análise sobre os tipos de rasura oral. VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – Estudos da Linguagem, 2014, São Cristóvão. **Anais** São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, v. 1, p. 1-11, 2014.

MODESTO, A.T. T. **Processos interacionais na internet**: análise da conversação digital. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAGANO, A. S.; DE MELO SÁ, A.; FERREGUETTI, K. A equivalência tradutória de partículas modais: um estudo baseado em corpus. **Letras & Letras**, v. 30, n. 2, p. 322-348, 2014.

RAMOS, R. L. As partículas modais como co-indicadores ilocutórios: o caso das perguntas retóricas. XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. **Anais...** Universidade do Minho Portugal, 2000.

RECUERO, R. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, n. 38, p. 118-128, 2009.

SALLES, C. A. **Crítica genética** - fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. São Paulo: Educ, 2008.

SCHMIDT-RADEFELDT, J. On so-called 'rhetorical' questions. **Journal of Pragmatics**, v. 1, n. 4, p. 375-392, 1977.

SEARLE, J. R. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SILVA, C. L. C. A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Porto Alegre: UFRGS, tese de doutorado, 2007.

SILVA, R. C. da. **Representações do livro didático de inglês**: análise dos discursos de produtores e usuários com base na linguística sistêmico-funcional. 2012. 332f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqttese=0812833_2012_1ndice.html>. Acesso em: 16 mai. 2017.

STEINBERG, M. **Os elementos não-verbais da conversação**. São Paulo: Atual, 1988.

STOLT, B. Ein Diskussionsbeitrag zu mal, eben, auch, doch aus kontrastiver Sicht (Deutsch-Schwedisch). In: WEYDT, H. (Org.). **Die Partikeln der deutsche Sprache**. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1979.

STORCH, N. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of second language writing**, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005.

O TEMA, o rema... e o «rese». Blog Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-tema-o-rema-e-o-rese-/10509>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

TORRINHA, F. **Gramática portuguesa**. Porto: Marânus, 1938.

URBANO, H. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, M. **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. da UNICAMP: FAPESP, 1999. p. 195-258. v.7.

_____. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: FFLCHUSP, 1999. p. 81-101.

VASS, E. Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 18, n. 1, p. 102-110, 2002.

VASCONCELLOZ, A. G. R. **Gramática portuguesa**. Lisboa: Guillard, Aillaud & Cia., 1909.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. **Language Testing**, v. 26, n. 3, p. 445-466, 2009.

_____. What role for collaboration in writing and writing feedback. **Journal of Second Language Writing**, v. 21, n. 4, p. 364-374, 2012.