

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

LUCAS ZAMBRANO ROLLSING

ANÁLISE DE ATOS E CONCEITOS EM PORTUGUÊS ACADÊMICO

Porto Alegre

2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LUCAS ZAMBRANO ROLLSING

ANÁLISE DE ATOS E CONCEITOS EM PORTUGUÊS ACADÊMICO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Becker Lopes Perna

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

R755a Rollsing, Lucas Zambrano

Análise de atos e conceitos em português acadêmico / Lucas Zambrano Rollsing . – 2018.

113 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna.

1. Português acadêmico. 2. Atos. 3. Força ilocucionária. 4. Conceitos. 5. Glossário de Linguística. I. Perna, Cristina Becker Lopes. II. Título.

LUCAS ZAMBRANO ROLLSING

ANÁLISE DE ATOS E CONCEITOS EM PORTUGUÊS ACADÊMICO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 22 de janeiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Guilherme Fromm – Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Sun Yuqi – Universidade de Macau

Porto Alegre

2018

Em memória de minha amada e saudosa avó,
Lenir Quevedo Zambrano, por sua vontade de me ver feliz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de ter cursado a pós-graduação numa instituição de renome internacional, bem como pelas bênçãos e aprendizagens diárias que Ele me proporcionou.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela bolsa integral a mim disponibilizada.

Agradeço a minha orientadora, Dra. Cristina Becker Lopes Perna, pelo companheirismo e dedicação em me orientar, estando sempre do meu lado para me ajudar a crescer, a me superar e a desenvolver autonomia no trabalho que estava sendo desenvolvido. Desde a graduação, nos trabalhos assumidos sob a sua orientação, até hoje, tenho a plena segurança ao afirmar que sou um ser humano melhor e um profissional mais preparado graças a sua dedicação e zelo para com os seus orientandos.

Agradeço à Dra. Lucelene Lopes pela atenção dada à ideia inicial deste trabalho, assim como na lapidação do que agora pode ser chamado de uma “dissertação de mestrado” de fato. Agradeço também por me proporcionar o software ExATO, cujo papel foi essencial em toda a metodologia da presente pesquisa.

Agradeço à banca examinadora, nas pessoas da Dra. Sun Yuqi e Dr. Guilherme Fromm, por aceitarem o convite para avaliarem a dissertação, assim como, por sua atenção dispendida na leitura crítica do trabalho, bem como por seus valiosos comentários e sugestões.

Agradeço a minha família pelo suporte, amor, momentos de alegria e pela vontade de me verem feliz e realizado na profissão que escolhi.

Agradeço a minha namorada, Nathalia Hecz Couto, pelo amor, atenção, palavras de consolo, ombro amigo, sempre presentes para me ajudar a continuar nesse árduo caminho.

Agradeço aos amigos Rafael Ferreira e Leticia Presotto pelos momentos de descontração, desabafo, reflexão, e por me proporcionarem a oportunidade de estar presente aos seus lados, aprendendo e crescendo academicamente.

Agradeço aos colegas Lauro Gomes, Felipe Bilharva, Vergília Damé e Martha Porto pela participação voluntária na elaboração do glossário de linguística, acreditando desde o início na proposta.

Agradeço às secretárias Alessandra Carvalho e Tatiana Carré pela dedicação sempre presente em me ajudar a administrar e a atender às burocracias acadêmicas.

Enfim, obrigado a todos e a todas que estiveram presentes comigo, proporcionando as mais variadas aprendizagens, desde o âmbito acadêmico até o âmbito pessoal. Que Deus abençoe a todos vocês com a paz interior e o seu Amor Supremo.

We must learn to run before we can walk. If we never made mistakes how should we correct them?

(AUSTIN, 1962, p. 12).

RESUMO

A presente dissertação investiga as características da língua portuguesa (LP) em registro acadêmico no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGL-PUCRS). Para tanto, o objetivo primário é realizar uma análise pragmática, via teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990), de atos utilizados em teses e dissertações defendidas no PPGL, a fim de descrever a LP de acordo com a intenção dos seus usuários ao realizar atos por meio da linguagem acadêmica escrita; o objetivo secundário é iniciar uma proposta de glossário de Linguística através da extração e análise de conceitos/termos, tendo em vista o Perfil de Produção Intelectual (PPI) do PPGL. Tendo a pragmática como responsável pelo assentamento epistemológico deste trabalho, encontramos condições de assumir a teoria de atos de fala, assim como a teoria de gêneros textuais proposta por Bazerman (2009, 2015), como modelos teóricos e de análise linguística a serem seguidos, harmonizando com o modelo de pesquisa e ensino de inglês para fins acadêmicos (JORDAN, 1997; HYLAND, 2006). O nosso corpúsculo de estudo (CorpAcad) abarca a produção bibliográfica do PPGL no intervalo de 2006 a 2016, contabilizando 206 textos, dentre os quais 124 são dissertações e 82 são teses, versando exclusivamente sobre Linguística. O processamento do corpúsculo foi realizado pelo software ExATO (LOPES, 2012), o qual é um extrator automático de termos relevantes (sintagmas nominais e verbais) que permite traçar um panorama do corpúsculo de estudo, utilizando métodos linguísticos e estatísticos da área de Processamento de Linguagem Natural (LOPES; FERNANDES; VIEIRA, 2016). Nossa metodologia de descrição dos atos de fala foi, a partir das concordâncias verbais extraídas pelo ExATO, explicitar, nos contextos de uso dos 30 verbos mais representativos para o CorpAcad, as forças ilocucionárias provavelmente utilizadas pelos autores no momento de produção de seus textos. Encontrou-se, então, majoritariamente a presença de atos ilocucionários expositivos e, em menor grau, comissivos. A metodologia empregada para a elaboração da nossa proposta de glossário de Linguística seguiu os passos de extração de conceitos utilizados pelo ExATO, o qual nos proporcionou sintagmas representativos para a área de Linguística. Tendo em mãos esses conceitos, a fim de refinar a lista e torná-la menor, foram selecionados conceitos exclusivamente referentes às áreas de estudo da Linguística, sendo estes mesmos conceitos revisados por estudiosos da área, os quais os categorizaram como termos representativos de suas áreas de estudo. A partir disso, foi delineado um produto terminográfico a ser construído com base nas características do PPI do PPGL. Até o presente momento contamos com 148 termos arrolados a serem inseridos na macroestrutura do produto terminográfico. Com isso, esperamos trazer contribuições para o ensino de LP para fins acadêmicos no contexto da PUCRS, seguindo o que Hyland (2006) propõe como uma educação linguística baseada em pesquisas científicas, a fim de que possamos, através da análise da força ilocucionária dos atos envolvidos na escrita de uma tese ou dissertação, proporcionar aplicações práticas para o ensino, como atividades que explorem atos utilizados em textos de Linguística. Adicionalmente, buscamos oferecer um material de referência para consulta por alunos do PPGL e futuros ingressos, de acordo com a relevância dos conceitos nas áreas de estudo abarcadas pelo programa.

Palavras-chave: Português acadêmico. Atos. Força ilocucionária. Conceitos. Glossário de Linguística.

ABSTRACT

The present dissertation investigates academic Portuguese in some of its features that occur in the Postgraduate Program in Letters of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PPGL-PUCRS). We have set two objectives to be pursued: the primary one is to analyse pragmatically, via speech act theory (AUSTIN, 1990), acts conveyed in theses and dissertations in the PPGL corpora, in order to describe Portuguese according to its users' intentions when using acts through written academic register; the secondary objective is to propose the beginning of a Linguistics Glossary through the extraction and analysis of concepts/terms, in accordance with the Intellectual Profile of Production (IPP) of PPGL. We have adopted Pragmatics as our epistemological thread, creating conditions thus to assume the speech acts theory, as well as the textual genre theory proposed by Bazerman (2009, 2015), as theoretical models to be followed, in combination with the model of research and teaching of the area of English for Academic Purposes (JORDAN, 1997; HYLAND, 2006). Therefore, our study corpus (CorpAcad) is constituted by the academic production of PPGL within the period of eleven years (2006-2016). Among the total amount of 206 texts we have 124 dissertations and 82 theses, whose area is solely from the Linguistics field of research. The corpus processing was made by the ExATO software (LOPES, 2012), which is an automatic extractor of relevant terms (noun phrases and verbal phrases), which traces an overview of a study corpus, by linguistic and statistic methods from the area of Natural Language Processing (LOPES; FERNANDES; VIEIRA, 2016). We tried to explicit in the use contexts (verbal concordances extracted by ExATO) of the 30 most representative verbs of CorpAcad the illocutionary forces probably conveyed by the authors in the moment of writing their texts, as a methodology to describe the speech acts. Thus, we have found chiefly expositive illocutionary acts, and, in lesser quantity, commissive illocutionary acts. Our methodology to start our future Linguistics Glossary followed the extractions steps of ExATO to identify relevant concepts/terms of a corpus, which gave us a list of the most representative concepts of the area of Linguistics in that period of time for the institution above mentioned. To make the list of concepts shorter and more accurate, in order to give us a sample to analyse, concepts concerning the area of Linguistics were chosen. These concepts went through a revision by different experts of different areas of Linguistics from PUCRS to categorize them as representative terms for their study areas. From that, a terminographic product was designed to be developed which could represent the IPP of the PPGL as a whole. At the moment, we have 148 terms listed to be inserted in the macrostructure of the glossary. Finally, we hope to bring some contributions to Portuguese teaching for academic purposes in the context of PUCRS, according to what Hyland (2006) suggests as a research-based language education, in order to provide practical applications for teaching, as activities that explore acts used in texts from Linguistics. In addition, we seek to offer a reference material for students of the PPGL and for the incoming ones that represent the postgraduate program to enhance their experience while masters and doctoral students.

Key-words: Academic Portuguese. Acts. Illocutionary force. Concepts. Linguistics Glossary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Objetivos de Ensino de Língua Inglesa	37
Figura 2 – Nuvem de Conceitos (2006/2016)	69
Figura 3 – Nuvens de Conceitos	70
Figura 4 – Representação de frequência de Grama (2016)	74
Quadro 1 – Verbos	52
Quadro 2 – Alguns verbos representativos das forças ilocucionárias	54 / 77
Quadro 3 – Estrutura de Verbetes	73
Quadro 4 – Exemplo de verbete	97
Quadro 5 – Estrutura de Verbetes de Termo Polissêmico	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Textos por ano	46
Tabela 2 – Dados Gerais do CorpAcad	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CorpAcad – Córpus Acadêmico

EAP – *English for Academic Purposes* (Inglês para Fins Acadêmicos)

EGAP – *English for General Academic Purposes* (Inglês para Fins Acadêmicos Gerais)

ESAP – *English for Specific Academic Purposes* (Inglês para Fins Acadêmicos Específicos)

ESP – *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos)

ExATO – Extrator Automático de Ontologias

LC – Linguística de Córpus

LP – Língua Portuguesa

PFA – Português para Fins Acadêmicos

PLA – Português como Língua Adicional

PLN – Processamento de Linguagem Natural

PPI – Perfil de Produção Intelectual

PPGCC – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SN – Sintagma Nominal

TAF – Teoria dos Atos de Fala

UPLA – Grupo de Uso e Processamento de Língua Adicional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	21
2.1	A PRAGMÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	21
2.1.1	A Teoria dos Atos de Fala.....	25
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS E ATOS DE FALA	32
2.3	O MODELO DE PESQUISA E ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS VIA PROCESSAMENTO DE CÓRPUS	37
3	METODOLOGIA.....	46
3.1	EXTRAÇÃO DE VERBOS	52
3.2	EXTRAÇÃO DE CONCEITOS.....	67
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	76
4.1	VERBOS.....	76
4.2	CONCEITOS.....	96
5	CONCLUSÃO.....	101
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	APÊNDICE A - Candidatos a termos.....	107
	APÊNDICE B - Termos linguísticos.....	110

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é oriunda da área de Linguística, mais precisamente da linha de pesquisa em Teorias e Uso da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientado pela professora Cristina Becker Lopes Perna e assessorado pela professora Lucelene Lopes, este estudo tem como objeto de análise os verbos e conceitos empregados no registro acadêmico, obtidos através do processamento de um *cópus* escrito de teses e dissertações que versam sobre algum estudo desenvolvido em Linguística no âmbito do PPGL. Escolhemos esses gêneros para embasarmos um estudo mais aprofundado sobre a variedade acadêmica do português brasileiro¹, no que vimos a denominar “Português para Fins Acadêmicos”, doravante PFA. A partir dessa breve caracterização do escopo da pesquisa, passemos a uma citação emblemática para iniciar uma reflexão sobre PFA:

Então eu fiquei anotando e contando as palavras em ‘academicês’ que os digníssimos membros da mesa usavam para discorrer sobre banalidades acadêmicas. Porque todo mundo da Academia tem que falar academicês, né? É bacana, é ‘in’, é um complemento essencial para a cara de conteúdo que você é obrigado a fazer nessas ocasiões².

O excerto acima foi retirado da crônica intitulada “Português para fins acadêmicos”, publicada em 10 de junho de 2009 no blog “Crônicas Urbanas – minhas impressões digitais”. Embora em sua íntegra ele contenha uma opinião pessoal sobre os atuais palestrantes e a língua em uso no mundo acadêmico, vale de reflexão sobre como a língua se adapta aos diferentes ambientes nos quais é empregada. A autora da crônica critica o que ela vem a chamar de “academicês” e cita alguns termos específicos, que logo caracterizam a fala de alguém que se propõe a discursar em registro acadêmico, como por exemplo: “**alavancar** – ‘a nível’

¹ Estamos cientes de que não podemos definir de quais regiões são oriundos os redatores dessa produção acadêmica compilada sob a forma de um *cópus*, visto que questões de estilo e autoria poderiam ser levantadas como relevantes para a pesquisa. No entanto, tentamos averiguar o que se projeta como recorrente nessas produções, a fim de estudar um possível padrão de escrita de textos na área de Linguística.

² Crônica disponível na íntegra em: <https://cronicasurbanas.wordpress.com/2009/06/10/portugues-para-fins-academicos/>. Acesso em: 21 de set. 2016.

de – **apostar** – colocação – **disponibilizar** – **elencar** – enquanto – paradigma – **problematizar** – proposta – releitura – resgate – um olhar – **vivenciar**³”.

Com isso, podemos iniciar a discussão sobre certas características e motivações de uso da língua portuguesa (LP) que a definem, nesse contexto, como um registro tipicamente acadêmico, seja na modalidade escrita ou oral. A autora da crônica, em uma reflexão metalinguística, foi capaz de apontar especificidades da LP a partir de determinadas escolhas lexicais. Ao olharmos novamente para os termos listados por ela, podemos notar o quão representativos são para o ambiente acadêmico. Isso aponta para uma questão eminentemente prática, a saber: como falar de maneira acadêmica? Deixando de lado a opinião pessoal veiculada na crônica acima, assumimos que tal comportamento linguístico demonstra uma necessidade imposta ao usuário na sua produção de qualificar a sua fala/texto como acadêmica. A comunidade de autores e pesquisadores de Linguística que se debruça sobre os fenômenos da língua é rápida ao atestar que as variedades linguísticas são genuínas e dignas de descrição. Seja em seu registro oral, seja em seu registro escrito, tal variedade deve ser apreciada como resultante de necessidades contextuais do momento de produção, para as quais os falantes da língua se adequam, ou não.

A PUCRS, por exemplo, oferece a disciplina de Português para Estrangeiros desde 2012. A duração da disciplina é de 60h, sendo esta dirigida aos estudantes estrangeiros da PUCRS em programas de mobilidade acadêmica de mestrado e doutorado, os quais necessitam aperfeiçoar sua proficiência em LP em contextos formais acadêmicos, tais como participar de aulas, eventos específicos relacionados às suas áreas de interesse e a própria defesa dos seus trabalhos de pesquisa. Nessa disciplina, até hoje já foram matriculados 42 alunos de áreas diversas, sendo a maior parte deles falantes de língua espanhola. A demanda tem se mostrado crescente, visto que há professores estrangeiros integrando o quadro docente da PUCRS, o que atrai estudantes das universidades nas quais esses professores trabalhavam; ademais, a política da PUCRS está voltada para a crescente internacionalização, sendo esta uma das prioridades traçadas pela nova gestão do reitorado. Como objetivo, essa disciplina almeja desenvolver as quatro habilidades linguísticas dos alunos (leitura, escrita, compreensão oral e fala), enfatizando noções

³ Grifo nosso.

fonológicas, gramaticais, discursivas e pragmáticas em LP, bem como aspectos culturais, com foco nos gêneros acadêmicos.

A partir disso, a disciplina procura também propiciar ao aluno condições de se expressar autonomamente, de modo a atingir um nível de competência na compreensão e produção em LP que lhe auxilie em sua integração acadêmica e profissional, assim como social e cultural. Os conteúdos variam entre: aspectos linguísticos como fonemas, acentuação gráfica, emprego dos “porquês”, homônimos/parônimos, morfologia, sintaxe; aspectos textuais, como a escrita acadêmica (resumos, resenhas, ensaios e artigos científicos, por exemplo), e a oralidade em apresentações de trabalhos, etc.

Logo, isso demonstra que a universidade⁴ exige uma série de habilidades, dentre as quais estão se comunicar tanto na forma escrita, quanto na oral. As instituições de ensino superior percebem que o aluno precisa de uma dada proficiência linguística para obter êxito em suas tarefas, o que as impele a oferecer tais cursos. Ao falar da LP nesse âmbito, não estamos nos restringindo ao falante nativo, mas incluindo o não-nativo juntamente como público-alvo. Contudo, a fim de criar-se uma metodologia de ensino de português acadêmico, necessariamente partimos da observação dos dados realizados por falantes nativos. De acordo com Perna e Molsing (2014, p. 3, tradução nossa):

[...] o português acadêmico precisa ser analisado conforme é usado pelos falantes nativos do Brasil. Dessa forma, nós teremos um termo de comparação para uma análise posterior do português acadêmico por falantes não-nativos. Isso resultará em recursos adequados para examinar as necessidades de falantes não-nativos de português no escopo da educação superior⁵.

É justamente nessa lacuna que o presente trabalho se encontra. Mais precisamente, na observação e descrição da LP utilizada no âmbito acadêmico da

⁴ A ACIRS (Associação Beneficente e de Assistência Educacional do RS) também oferece algo semelhante no curso denominado “Português para estrangeiros para fins acadêmicos”. Dentre alguns dos objetivos da proposta, o curso almeja desenvolver a: “[...] b) escrita de resumos para submissão de trabalhos a eventos científicos; [...] d) escrita de artigos científicos (de revisão de literatura, de revisão sistemática, de pesquisa empírica e não empírica); [...] e) preparação e apresentação de pôsteres [...]”. Mais informações disponíveis em: http://www.acirs.org.br/ensino_curso_portugues_estrangeiros_fins_academicos.php. Acesso em: 21 de set. 2016.

⁵ Texto original: “[...] *academic Portuguese needs to be analyzed as it is used by native speakers in Brazil. This way, we will have a point of comparison for a posterior analysis of academic Portuguese by non-native speaker. This will result in the adequate resources for examining the needs of foreign speakers of Portuguese in the scope of higher education.*”

região sul do Brasil, interpretando os fatos da língua numa perspectiva pragmática. Perna e Molsing afirmam que o uso estabelece o padrão, e é o uso, também, que propiciará uma metodologia eficiente de ensino de língua adicional. Por conseguinte, afirmamos a relevância da atual pesquisa nas perspectivas social, cultural, e principalmente linguística, o que será retornado para a comunidade acadêmica em geral, sob a forma de metodologias de pesquisa e ensino de PFA. A partir do enfoque temático desenvolvido acima, são levantadas as seguintes questões norteadoras para o presente trabalho: 1) Como a análise de verbos pode caracterizar a força ilocucionária empregada em teses e dissertações produzidas por acadêmicos da área de Linguística do PPGL-PCURS?; e 2) Quais são as características, via análise de conceitos, do perfil de pesquisa da área de Linguística produzidos no âmbito do PPGL-PUCRS, cujo potencial de aplicabilidade pode visar à elaboração de um produto terminográfico?

A partir desses questionamentos, ambos visando uma pedagogia de PFA a alunos de pós-graduação, temos por objetivo primário realizar uma análise pragmática, via teoria dos atos de fala, sobre os atos empregados em teses e dissertações, a fim de descrever a LP em registro acadêmico de acordo com a intenção dos seus usuários ao realizar atos por meio da linguagem escrita. Por objetivo secundário, almejamos iniciar uma proposta de glossário de Linguística em LP através da análise dos conceitos, tendo em vista o perfil de produção acadêmica do PPGL-PUCRS.

O PFA está se consolidando por meio de estudos realizados na PUCRS pelo grupo de pesquisa UPLA⁶ (Uso e Processamento de Língua Adicional), da Escola de Humanidades. O grupo UPLA desenvolve suas pesquisas, segundo os moldes metodológicos dos estudos de *English for Specific Purposes* (ESP) e *English for Academic Purposes* (EAP). Dado esse fato, Perna e Molsing (2014, p. 3, tradução nossa), extraem e postulam as diretrizes para o trabalho em PFA, e atestam que:

[...] têm adotado, por enquanto, construtos teóricos similares àqueles que guiam a pesquisa na área de ESP, fazendo as adaptações específicas para a língua portuguesa, para a cultura brasileira e para a realidade da educação superior brasileira⁷.

⁶ Espelho do grupo na plataforma CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0705653235733182.

⁷ Texto original: “[...] we have adopted, for the time being, similar theoretical constructs as those that guide the research in the area of ESP, making specific adaptations for the Portuguese language, Brazilian culture and the reality of Brazilian higher education.”

O UPLA, coordenado pela professora Cristina Becker Lopes Perna, tem-se estabelecido na área de PFA, com a produção de teses, dissertações, monografias e apresentações em eventos nacionais e internacionais, cujo foco está no Português como Língua Adicional (PLA) ⁸em registro acadêmico; como dito anteriormente, a partir da descrição da LP. Tais produções, oriundas do grupo, versam sobre aspectos da língua numa perspectiva pragmática. Dentre os trabalhos realizados na temática de PFA, podemos citar Moro (2014) sobre advérbios de posicionamento, Yuqi (2011, 2015) e Schepers (2016) sobre estratégias de *hedgings*, Santos (2015) sobre substantivos de posicionamento, Peixoto (2015) sobre o fenômeno (de)queísta, Presotto (2016) sobre a produção de metáforas, dentre outras dissertações e teses em andamento.

A fim de contribuir para os estudos de PFA do grupo UPLA, decidimos, visto que o tópico não havia sido abordado ainda, explorar os verbos e conceitos típicos da linguagem acadêmica, especificamente do campo da Linguística. Embora os objetos de estudo da pesquisa não tenham sido resultantes de uma “necessidade” direta de alunos oriunda da observação de práticas de salas de aula, a possibilidade de analisarmos questões sobre gêneros acadêmicos em LP através da metodologia empiricista da Linguística de Córpus nos propiciou estabelecer a presente pesquisa para caracterizar a linguagem disciplinar da Linguística.

Acreditamos que, em conformidade com Jordan (1997) e Hyland (2006), as diferentes disciplinas científicas encontradas no ambiente acadêmico adequam a língua em geral de acordo com as convenções estabelecidas nesse ou naquele nicho de estudo. Os autores advogam a existência de uma linguagem e cultura específicas de cada disciplina (*subject-specific language / academic culture*), no caso do inglês (*subject-specific English*), por exemplo, definido como:

[...] a língua necessária para uma disciplina acadêmica particular, por exemplo, a área de Economia, juntamente com sua cultura disciplinar. Isto inclui a estrutura gramatical, o vocabulário, as

⁸ Segundo Schlatter (2012, p. 7): “[...] o reconhecimento de que no Brasil se falam outras línguas, como nas comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e descendentes de imigrante, possibilita entender o português como um acréscimo à(s) língua(s) que esses indivíduos já falam.”. Logo, ultrapassamos a noção de “estrangeiro” de uma língua, e chegamos à noção de “adição”. “Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa.”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127)

habilidades particulares necessárias para a disciplina, e as convenções acadêmicas apropriadas⁹ (JORDAN, 1997, p. 5, tradução nossa).

Dada a introdução acima, o trabalho se organiza da seguinte forma: no capítulo 2 e nas suas subseções, trazemos as considerações teóricas que fundamentam o trabalho no que concerne ao fio condutor linguístico da pesquisa. Mais precisamente, na seção 2.1, caracterizamos a Pragmática e suas contribuições epistemológicas; na subseção 2.1.1, caracterizamos a Teoria dos Atos de Fala; na seção 2.2, trazemos os pressupostos teóricos da abordagem retórica de gêneros textuais como atos tipificados, proposta por Charles Bazerman; na seção 2.3, abordamos o modelo norte-americano de ensino de línguas para fins acadêmicos como referência a ser seguida, a partir disso o aproximamos do instrumental da Linguística de Córpus, e por extensão, do Processamento de Linguagem Natural, para extrairmos as definições do aparato metodológico utilizado, a fim de desenvolvermos a pesquisa.

No capítulo 3, trazemos os detalhes das etapas de compilação, comparação e descrição do córpus de estudo. Na seção 3.1, descrevemos os resultados obtidos da extração dos verbos, a partir dos quais nos levam à identificação do ato de fala implícito. Na seção 3.2, descrevemos os resultados obtidos da extração dos sintagmas nominais, a partir dos quais nos levam à identificação dos conceitos a serem arrolados no glossário de Linguística. Com posse desses dados, no capítulo 4, seção 4.1, analisamos e discutimos os atos encontrados, a fim de tecermos uma caracterização da escrita de gêneros acadêmicos; no mesmo capítulo, seção 4.2, analisamos e discutimos os conceitos encontrados, para traçarmos uma metodologia de construção de uma obra terminográfica – Glossário de Linguística. No capítulo 5, apresentamos as conclusões alcançadas, alguns possíveis desdobramentos da pesquisa e o fechamento do trabalho como um todo.

⁹ Texto original: “*Subject-specific English is the language needed for a particular academic subject, e.g. economics, together with its disciplinary culture. It includes the language structure, vocabulary, the particular skills needed for the subject, and the appropriate academic conventions.*”

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A PRAGMÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

A Pragmática foi um dos divisores de águas para os estudos linguísticos. A partir da segunda metade do século XX, surgiram filósofos interessados no uso que os falantes fazem da língua. Tais estudos alçariam a Pragmática a um nível de análise linguística necessária e imprescindível às questões em torno das línguas em geral. Wittgenstein, Grice, Austin e Searle, por exemplo, trouxeram novas perspectivas para os estudos da época ao incorporarem e desenvolverem suas reflexões acerca do viés pragmático, até então deixado de lado de certa forma por outros estudiosos.

Campos (2008, p. 6) afirma que a pragmática: “[...] foi, sem dúvida, a disciplina que mais cresceu em âmbito internacional e mais evoluiu metodologicamente.”. Weedwood (2002) se refere a uma “guinada pragmática” na Linguística a partir da segunda metade do século XX, distanciando-a das questões levantadas por Saussure, mais anteriormente, e também do construto teórico de Chomsky, já vigente e em pleno vapor na época. Em linhas gerais, Weedwood (2002, p. 144) afirma que a Pragmática: “[...] estuda os fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas.”. De forma semelhante, Yule defende que a Pragmática está:

[...] comprometida com o estudo do significado conforme comunicado por um falante (ou escritor) e interpretado por um ouvinte (ou leitor). Tem, conseqüentemente, mais a ver com a análise do que as pessoas querem dizer através dos seus enunciados do que com o que as palavras ou frases desses enunciados dizem por si próprias¹⁰. (1996, p. 3, tradução nossa).

Ainda segundo o autor a: “[...] Pragmática é o estudo do significado do falante, [...] do significado contextual, e [...] de como algo é comunicado além do dito¹¹.” (1996, p. 3, tradução nossa). Essas três questões trazidas por Yule são seminais

¹⁰ Texto original: “[...] is concerned with the study of meaning as communicated by a speaker (or writer) and interpreted by a listener (or reader). It has, consequently, more to do with the analysis of what people mean by their utterances than what the words or phrases in those utterances mean by themselves.”

¹¹ Texto original: “Pragmatics is the study of speaker meaning. [...] Pragmatics is the study of contextual meaning. [...] Pragmatics is the study of how more gets communicated than is said.”

para o estudo das motivações pragmáticas e, a partir delas, pode-se perceber o quão voltado está esse campo do saber para questões que ultrapassam o código linguístico propriamente dito, mas que tem sobre ele forte influência, de modo que a linguagem verbal, se deslocada das suas condições de existência, pouco ou nada teria a comunicar.

Por exemplo, a) intenção, b) implicaturas, c) pressuposição, d) atos de fala, e) dêixis, f) contexto, g) marcadores discursivos, h) polidez e i) estrutura conversacional são alguns conceitos estudados por essa área da Linguística, que extrapolam a noção de “sentença” (termo e objeto estudado em Sintaxe) ou “proposição” (termo e objeto estudado em Semântica). Diferentemente disso, a Pragmática se interessa e parte do “enunciado” como objeto de análise. Significa dizer que algo dito por um dado falante não necessariamente leva o ouvinte à interpretação que o falante esperava que o ouvinte tivesse. No processo comunicacional, portanto, o próprio contexto de cada participante pode produzir diferentes inferências. Nem tudo aquilo que é dito é pretendido que assim o fosse interpretado. Como a ironia, por exemplo, quando se produz um enunciado, cuja intenção é justamente o oposto daquilo expresso no conteúdo do enunciado. Portanto, os fenômenos acima (a / b / c / d / e / f / g / h / i) estão diretamente ligados à comunicação humana, a qual é permeada constantemente por implícitos e silêncios.

Analisar o não-dito e suas implicações sobre o sentido do enunciado está muito imbricado à nossa cognição, cuja estrutura e processamento permitem a comunicação naturalmente por meio de tantos outros fatores além do código linguístico tão somente, como por exemplo, o que está condicionado pelo contexto, e as nossas reais intenções no discurso, como Yus (2011, p. 2, tradução nossa) bem ressalta:

[...] os seres humanos raramente são (quando o são) verdadeiramente literais quando falam; bem pelo contrário, tendemos a deixar implícita toda a informação que julgamos que nossos interlocutores deveriam ser capazes de obter por si próprios¹².

Isto posto, retomemos a segunda noção das três estabelecidas por Yule como características do campo pragmático, a saber, “o estudo do significado contextual”.

¹² Texto original: “*Actually, human beings are rarely (if ever) truly literal when we speak; quite on the contrary, we tend to leave implicit all the information that we guess our interlocutors should be able to obtain by themselves.*”

Aqui se encontra umas das mais importantes noções da Pragmática, a noção de contexto, que considera o enunciado permeado por inúmeros fatores condicionantes de sua existência. Yule (1996) define contexto, mas antes recorre à noção de “co-texto”. O co-texto são as possibilidades de acompanhamento de uma dada palavra dentro do próprio enunciado. Tomemos como exemplo o conceito “signo” (em negrito), juntamente com seu co-texto de produção, obtido através do Concordanciador de Termos do ExATO¹³:

Em Semiologia da língua, o linguista [sic] afirma que é necessário ultrapassar a noção saussuriana do **signo** como princípio único, da qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua.

No nosso exemplo, o que está à direita e à esquerda de “signo” restringe a nossa interpretação do que é signo, visto que dificilmente algum linguista tomaria por um signo do zodíaco, por exemplo. Como Yule afirma: “O co-texto claramente limita o leque de possíveis interpretações que nós poderíamos ter de uma palavra [...]”¹⁴ (1996, p. 21, tradução nossa). Indo além do co-texto, ou seja, além das possibilidades sintagmáticas do enunciado, temos o contexto.

O contexto é uma noção mais abrangente que, além de especificar as possibilidades linguísticas de interpretação do enunciado, está imbricada com o momento de produção referencial do enunciado. Para um linguista, como no exemplo anterior, o co-texto já auxilia na ativação do entendimento sobre em que contexto extraverbal o enunciado foi proferido, ou seja, dentro da esfera discursiva da Linguística. Yule defende que o contexto, ou ambiente físico, é crucial para a interpretação dos enunciados, pois as expressões de referência, como nesse caso “signo”, não bastam tão somente para serem feitas as devidas inferências. Como ele afirma:

“Referência, então, não é simplesmente uma relação entre o significado de uma palavra ou frase e um objeto ou pessoa no

¹³ Uma, dentre outras funcionalidades do software empregado na extração de sintagmas do cópulo de estudo. Para uma breve caracterização, contudo, trata-se de uma ferramenta de extração de informação contextual para uma concordância qualquer que o cópulo apresente na lista de resultados, a fim de conferir uma exemplificação do contexto de uso. Sobre o software como um todo, mais detalhes serão discutidos no capítulo 3 do presente trabalho.

¹⁴ Texto original: “*The co-text clearly limits the range of possible interpretations we might have for a word like Brazil.*”

mundo. É um ato social, no qual o falante assume que a palavra ou frase escolhida para identificar um objeto ou pessoa será interpretada conforme a intenção do falante¹⁵.” (YULE, 1996, p. 22, tradução nossa).

No entanto, Huang (2007) especifica três tipos de “contexto”, nos quais podemos identificar os diferentes papéis que os mesmos realizam simultaneamente sobre a interpretação de um enunciado. Em primeiro lugar, temos o “contexto físico”, no qual o enunciado é produzido. Podemos entender como uma localização espaço-temporal, caracterizada em determinados momentos por expressões dêiticas. Em segundo lugar, temos o “contexto linguístico”, cuja referência se dá mediante o que foi dito ou escrito anteriormente no discurso, no qual somente os participantes da troca podem recuperar. Em terceiro lugar, é o chamado “contexto de conhecimento geral”. Aqui temos uma aproximação com a definição proposta acima por Yule, pois se refere ao conhecimento de mundo, o qual perpassa o código e o próprio discurso. Huang menciona a noção de “zona comum” (*common ground*) e a distinção entre a “zona de entendimento comum” (*comunal common ground*) e a “zona de entendimento particular” (*private common ground*). Segundo Huang (2007, p. 14, tradução nossa):

O primeiro se refere ao conjunto de premissas compartilhadas por membros de uma comunidade, e o último à porção de conhecimento prévio que dois membros de uma comunidade compartilham a partir de suas experiências individuais anteriores¹⁶.

Essas noções acima sobre contexto caracterizam um dos cerne da pesquisa em Pragmática, e serão utilizadas no presente trabalho para calcarmos a nossa análise dos atos de fala. No entanto, na seção seguinte, veremos que aliada às noções pragmáticas de contexto, temos a Teoria dos Atos de Fala. Assim, além de toda a troca linguística estar situada contextualmente, ela está a serviço de um dado propósito estabelecido pelos interlocutores a fim de se alcançar a comunicação. Por

¹⁵ Texto original: “Reference, then, is not simply a relationship between the meaning of a word or phrase and an object or person in the world. It is a social act, in which the speaker assumes that the word or phrase chosen to identify an object or person will be interpreted as the speaker intended.”

¹⁶ Texto original: “The former refers to the set of background assumptions shared by members of a community, and the later to the body of background knowledge two members of a community share from their past experience of each other [...].”

isso abaixo explanaremos sobre como fazemos coisas com o que dizemos, sendo este o alicerce da Teoria dos Atos de Fala.

2.1.1 A Teoria dos Atos de Fala

Nesta seção, será introduzida a Teoria dos Atos de Fala (doravante TAF) de John L. Austin (1990), bem como as contribuições da aplicação dessa teoria para o presente trabalho. Conforme falávamos no início da subseção 2.1, Austin e Searle trouxeram novas perspectivas para os estudos pragmáticos, ao desenvolver, grosso modo, uma teoria da ação via linguagem. A TAF pode ser encontrada como fonte central, de acordo com Levinson (2007), na série de conferências proferidas por Austin na Universidade de Harvard (12 ao total), as quais estão compiladas na obra *How to do things with words*¹⁷, sendo somente nesta obra que se fundamentará nossa análise.

Contudo, antes de iniciarmos uma explanação sobre o desenvolvimento da teoria e seus principais desdobramentos filosóficos, faz-se oportuno lembrar que, aliada às noções de contexto acima expostas, está a noção de performance linguística, ambas sustentáculos da presente dissertação. Conforme Marcondes (2006) ressalta, não pretendemos analisar os dados da pesquisa sob o enfoque de uma linha pragmática contextualista tão somente, mas sim, agregar à pesquisa a linha pragmática performativa, ou seja, agregar:

[...] as concepções de pragmática que consideram o significado como determinado pelo uso e acrescentam à consideração do contexto a idéia de que a linguagem é basicamente uma forma de realização de atos e não apenas de descrição do real [...] (MARCONDES, 2006, p. 221).

Isto posto, voltemos ao início, quando abordávamos a TAF. Austin inicia as discussões acerca da TAF trazendo uma primeira distinção necessária para a condução da teoria, a saber, os atos performativos dos atos constatativos. É interessante lembrar, conforme Levinson (2007) nos aconselha, que essa distinção sofrerá deslizamentos posteriores ao longo das conferências. Assim como haverá outros desdobramentos que conduzirão os leitores a entender, ao fim da leitura

¹⁷ Texto original: AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.

completa, o que Austin estava postulando desde o início. Portanto, partimos da seguinte ideia:

1) Atos constatativos: declarações factuais, descritivas ou constatativas que estão propensas às condições de verdade e falsidade de acordo com um contexto universal; em princípio, não são do interesse da TAF, contudo, sofrerão desdobramentos que os caracterizarão, por fim, como performativos também.

2) Atos performativos: proferimentos a partir dos quais a realidade do falante é alterada; ações via linguagem que o falante realiza somente a partir do proferimento do enunciado, as quais estão propensas às condições de (in)felicidades.

Logo, podemos notar que os atos performativos carregam em si uma ligação direta com os contextos nos quais são empregados, visto que ocorrem a partir da enunciação¹⁸ de tal ato, uma mudança substancial do mundo real. Contudo, essa mudança é apenas levada a cabo se existirem condições para tal. Por isso, dizemos que um ato performativo está propenso a ser de fato um ato, se e tão somente se:

[...] as *circunstâncias* em que as palavras for[a]m proferidas s[ão], de algum modo, *apropriadas*; frequentemente é necessário que o próprio falante, ou outras pessoas, também realize determinadas ações de certo tipo, quer sejam ações “físicas” ou “mentais” [...] (AUSTIN, 1990, p. 26).

Sendo somente assim que a completude do ato se realizará. Tomemos como exemplo a abertura de uma sessão plenária na Câmara dos Deputados do Rio Grande do Sul: ao estar no horário de abertura da sessão, o Presidente da Assembleia Legislativa assume sua cadeira na Mesa Diretora e assim profere: “– Declaro aberta a presente sessão!”. Assim que finaliza a fala, pressiona uma campainha para chamar a atenção dos colegas para a leitura do expediente do dia.

Poderíamos pensar que simplesmente o ato de pronunciar o verbo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa (“Declaro”) autorizaria o proferimento do ato a iniciar a sessão plenária. Todavia, não é assim que ocorre. Somente uma pessoa pode iniciar a sessão, cuja autoridade está nas mãos do

¹⁸ Empregamos o termo enunciação neste trabalho como “o processo de criação de enunciados”; sinônimo de “proferimento”.

Presidente em exercício da Assembleia Legislativa¹⁹. Logo, nenhuma pessoa poderia proferir além do Presidente: “– *Declaro aberta a presente sessão!*”, e então iniciar a sessão. Contudo, embora o Presidente esteja em condições de iniciar os trabalhos legislativos do dia, caso não haja quórum de deputados para tal, o proferimento do ato acima não abriria a sessão e o ato seria, portanto, sem condições de ser bem-sucedido, ou seja, malogrado. De acordo com Austin (1990, p. 30): “Por esta razão chamamos a doutrina das *coisas que podem ser ou resultar malogradas*, por ocasião de tal proferimento, de doutrina das *infelicidades*.”. Assim, um ato performativo deve obedecer às condições de felicidade. Levinson (2007, p. 291) cita as três categorias de condições de felicidade propostas por Austin:

- A. (i) Deve existir um procedimento convencional que tenha um efeito convencional (ii) As circunstâncias e as pessoas devem ser adequadas, conforme especificado no procedimento
- B. O procedimento deve ser executado (i) corretamente e (ii) completamente
- C. Muitas vezes, (i) as pessoas devem ter os pensamentos, sentimentos e intenções requeridos conforme especificado no procedimento, e (ii) se a conduta consequente é especificada, então, as partes relevantes devem ater-se a essa conduta

O conjunto das condições A e B é chamado de “falhas (ou desacertos)”, enquanto o conjunto das condições C ((i) e (ii)) é chamado de “abusos”. A diferença básica entre as primeiras quatro condições (Ai-Aii / Bi-Bii) das duas restantes (Ci-Cii) é que as primeiras, se não alcançadas, ou não observadas na realização do ato, não o levam a cabo, tornando-o assim sem efeito ou nulo, enquanto as duas últimas condições, se não observadas em nada impedem a concretização do ato no momento da enunciação pelo falante. Todavia, posteriormente à realização do ato, os abusos serão tidos como atos “professados” ou “vazios”. As infelicidades citadas são altamente convencionadas pela sociedade. Isso significa que, por mais que não tenhamos dado mais detalhes, não importa se seja uma falha ou um abuso a causa da infelicidade do ato, sempre teremos uma estreita relação entre fala/contexto, e fala/ação:

As convenções são de natureza social e podem ser mais formais [...] ou informais [...]. Mas, em ambos os casos, as convenções estão

¹⁹ Ou de qualquer outro componente da Mesa Diretora na ausência do Presidente, como, por exemplo, o 1º ou 2º Vice-Presidente na ordem hierárquica a que estão submetidos.

presentes, e os falantes estão seguindo regras, normas, procedimentos habituais, com variados graus de formalidade, porém constitutivos de suas formas de conduta, enquanto elementos básicos do contexto de realização dos atos. (MARCONDES, 2006, p. 225).

Essa estreita relação é primordial para o estabelecimento da filosofia austiana, pois é justamente nessa relação entre indivíduo e sociedade que se encontra o cerne da visão performática da língua. De acordo com Marcondes: “Não há mais uma separação radical entre “linguagem” e “mundo”, porque o que consideramos a “realidade” é constituído exatamente pela linguagem que adquirimos e empregamos.” (p. 10, 1990), de onde se origina nosso interesse pela TAF aplicada a um corpús escrito. Na nossa visão, os textos que constituem o CorpAcad são convenções oriundas das relações acadêmicas estabelecidas por seus falantes. Os verbos que selecionamos para analisar são, em princípio, uma pista linguística para compreendermos como os escritores utilizam a língua para alcançar o entendimento dos leitores de seus trabalhos. Ou seja, o escritor acadêmico está realizando qual tipo de ato e com qual intenção? Marcondes afirma que a filosofia analítica, na qual a TAF se insere, almeja uma descrição do real, a fim de, sobre ela, desenvolver alguma clarificação. De acordo com Marcondes (p. 8, 1990): “Esta elucidação se dá não através de um método especulativo ou introspectivo, mas mediante a análise da forma lógica das sentenças em que nosso conhecimento, crenças e opiniões sobre o real se expressam e nossa experiência se articula.”. Logo, essa descrição elucidativa, para nós, pode ser fornecida pela utilização de corpora, os quais são amostras reais da língua em uso.

Essa consideração do real atua fortemente no desenvolvimento da TAF, pois Austin nos mostra que mesmo as descrições de fatos quaisquer são realizações, e a distinção performativo X constativo cai por terra. Os falantes, ao descreverem, estão atuando sobre o mundo e sua intenção não está calcada somente na descrição do que acontece. Por isso, então, Austin declara que o ato se faz presente na maioria dos usos da língua, mesmo que não apresente o performativo explícito (Eu prometo que...). Na própria constatação temos a presença de um performativo implícito, o qual seria a realização (motivação) inicial do ato, ainda que não esteja presente:

[...] mesmo em “Ele promete...”, tomado como um relato, há implicitamente um ato do falante: “(Eu afirmo que) ele promete...”, por exemplo. Isto equivale a dizer que relatos, descrições, constatações etc., são também atos cuja efetuação é atribuída ao falante de modo análogo à promessa, isto é, aos performativos. Na realidade, uma promessa sequer precisa conter explicitamente a fórmula performativa “Eu prometo”, que pode ser elíptica, como em “Virei amanhã”, em que se subentende “Prometo que virei amanhã”. (MARCONDES, 2012, p. 21)

Eis acima, então, o primeiro desdobramento da teoria, ao qual Levinson se refere. O segundo passa a ser sobre a distinção performativo X constativo que dá lugar à ideia de ato como um todo de significado mínimo comunicativo. A ideia de ato passa a ser constituída então por um ato locucionário, um ato ilocucionário e um ato perlocucionário que ocorrem simultaneamente na enunciação. O ato locucionário está no nível da proposição; é linguístico e tem um significado e referência delimitados. O ilocucionário é a ação realizada no momento da enunciação do ato segundo as convenções estabelecidas. O perlocucionário é a realização de um efeito no interlocutor através do ato ilocucionário; efeito este que não é convencional (convencional no sentido dado às condições de felicidade, acima expostas), assim:

[...] ao enunciar a oração “Eu prometo x” eu pratico um ato locucionário ao me utilizar de certa oração da língua portuguesa com sentido e referência determinados para praticar o ato ilocucionário de prometer x, e isto por sua vez poderá agradar ou contrariar a pessoa a quem a promessa foi feita – este será então o efeito perlocucionário da promessa. (MARCONDES, 2012, p. 21)

No ato de fala, embora tenhamos visto logo acima que as três dimensões ocorrem simultaneamente, temos uma valorização do ato ilocucionário, sendo esse o núcleo do ato propriamente dito. Austin defende que é o ato ilocucionário que torna capaz o reconhecimento de um dado enunciado como do tipo “Prometo que...”, “Atesto que...”, “Alerto que...” etc. devido à presença de uma força ilocucionária, que, por exemplo, distingue uma promessa de uma advertência ou de tantos outros proferimentos disponíveis na língua: “[...] a força ilocucionária, [...] consiste no performativo propriamente dito, constituindo o tipo de ato realizado.” (MARCONDES, 2012, p. 166). Logo, a força ilocucionária passa a ser o elemento diferencial para a compreensão de um ato realizado por um falante direcionado a um ouvinte.

No capítulo final do seu livro, Austin aborda as classes de força ilocucionária, pois já demonstrou que a distinção entre performativos e constataivos não se basta mais, assim como a pureza do ato performativo, ou seja, defende que uma possível categorização deve ser feita a partir dos tipos de forças ilocucionárias disponíveis na língua. O autor, contudo, afirma que a dicotomia entre performativos primários (primitivos) e performativos explícitos ainda tem um papel coerente na teoria, visto que é a partir do teste do performativo que se pode chegar a uma identificação do ato de fala:

Vimos que há razões para supor que os testes sugeridos para identificar os verbos performativos explícitos (dizer... é fazer...; etc.) são bons testes, e até de fato dão melhores resultados para identificar aqueles verbos que, como dissemos agora, explicitam a força ilocucionária de um proferimento, ou mostram qual é o ato ilocucionário que estamos realizando ao emití-lo. (AUSTIN, 1990, p. 122)

De acordo com Austin (1990), essa dicotomia performativo X constativo se baseava na pureza das duas categorias, o que ele vem agora a refutar e propor que existem classes de forças mais gerais, caracterizando diferentes atos de fala, e não somente um aspecto acional para os performativos, e um descritivo para os constativos. Assim, o autor encontra cinco categorias de verbos, em função de sua força ilocucionária, as quais são denominadas da seguinte forma: 1) Classe dos Vereditivos, 2) Classe dos Exercitivos, 3) Classe dos Comissivos, 4) Classe dos Comportamentais e 5) Classe dos Expositivos.

Os Vereditivos expressam algum julgamento (opinião), tal qual um veredito que anuncia a veracidade e/ou falsidade de alguma coisa. Esses atos estão propensos à validação posterior mediante o surgimento de evidências contra ou a favor do veredito. Os Exercitivos são atos utilizados via algum poder instituído, para “[...] decidir que algo tem de ser de determinada maneira, em oposição a julgar que tal coisa seja assim (p. 126).”, em contraste aos vereditivos, por exemplo. Os comissivos têm forte relação com os dois primeiros tipos de ato citados acima, pois a partir deles (os comissivos) nos comprometemos a fazer algo para alguém, o que pode ser via um veredito ou sentença (no sentido judicial) proferida anteriormente no curso de uma interação, por exemplo. Os comportamentais têm “a ver com atitudes e comportamentos sociais (p. 123)” que assumimos de forma semelhante ao ato ao

qual reagimos, pois: “[...] se censuro, adoto uma atitude quanto à conduta de alguém, mas só posso me comprometer a não fazer algo semelhante (p. 129)”. Os expositivos estão mais relacionados aos atos que realizamos a fim de caracterizarmos/expormos nosso posicionamento argumentativo em uma dada interação. Contudo, é a classe na qual Austin menciona que pode haver atos dos quatro tipos anteriores, sendo muito difícil sua clara delimitação, afora o fato de ser uma classe muito extensa. O autor conclui então da seguinte forma:

Em suma, podemos dizer que o vereditivo é um exercício de julgamento, o exercitativo é uma afirmação de influência ou exercício de poder, o comissivo é assumir uma obrigação ou declarar uma intenção, o comportamental é a adoção de uma atitude e o expositivo é o esclarecimento de razões, argumentos e comunicações. (AUSTIN, 1990, p. 131)

Marcondes, tradutor da obra *How to do things with words* para o português e estudioso da TAF, em uma nota de rodapé na tradução afirma que essa taxonomia de verbos ilocucionários tem sido um dos pontos de maior dificuldade na TAF. Embora o próprio Austin também afirme que não está satisfeito com ela, acreditamos que sirva ao nosso objetivo de pesquisa, uma vez que não almejamos propor uma taxonomia definitiva dos verbos utilizados na escrita de teses e dissertações da área de Linguística. Assim como ressalvamos que, caso se mostre insuficiente ou pouco adequada para os nossos fins a taxonomia austiana, nada impede que, seguindo suas diretrizes, proponhamos uma nova classificação de acordo com o modo que os verbos se apresentarem ao longo da análise.

Embora Austin tenha trazido majoritariamente em sua obra explicações acerca da natureza e funcionamento dos atos de fala em situações de interação face a face, na comunicação a distância também podemos visualizar suas considerações previstas na teoria. Em relação aos atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários, Bazerman afirma, respectivamente, que: “[e]ssa *análise em três níveis dos atos de fala* – o que foi literalmente dito, o ato pretendido e seu efeito real – é também aplicável a textos escritos (BAZERMAN, 2009 p. 27)”. A partir disso, temos condições de prever uma aplicação da TAF nos textos escritos que compõem o nosso corpus de estudo, especificamente na análise dos verbos. Assim como na interação face a face, na modalidade escrita também precisamos:

[...] considerar os atos linguísticos como efetuando sua função comunicativa no interior de um contexto de interação, contexto este constituído e regulado por normas e convenções sociais. Além disso, é preciso também considerar estes atos de fala como ações estratégicas visando determinados resultados, tendo determinados efeitos e consequências convencionais e relacionando-se com determinados valores e interesses. (MARCONDES, 2012, p. 35)

Assim, o ato de fala na língua escrita também efetua uma função comunicativa de acordo com a intenção do escritor, na medida em que essas funções são reiteradas e, portanto, reconhecidas em um contexto de interação. O reconhecimento de atos de fala reiterados e situados temporalmente e espacialmente é o que Bazerman vem a defender como a gênese dos gêneros textuais, ou seja, as ações via linguagem que estabilizam a sociedade. Essa noção de gênero textual atrelada aos atos de fala é mais bem abordada na seção seguinte, na qual trazemos alguns conceitos necessários para o seu entendimento.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ATOS DE FALA

Os gêneros que compõem o presente trabalho são amplamente utilizados no contexto acadêmico, a saber, teses e dissertações. De forma geral, esses gêneros são caracterizados pelo seu alto teor metodológico e pela busca por conclusões, através de pesquisas científicas realizadas em algum programa de pós-graduação, no caso da dissertação no nível de mestrado, e da tese no nível de doutorado. Garcia (2010, p. 406) elenca uma série de características que tipificam o gênero em questão como científico, e que para tanto: “[...] *devem implicar certa dose de pesquisa* (de campo, de laboratório ou simplesmente bibliográfica) [...]”, dentre outras características, como serem elaborados com: “[...] *rigor metodológico, apresenta[r] aparato bibliográfico segundo as normas vigentes da documentação* [...]”. Ele finaliza atestando que tais gêneros acadêmicos, ditos científicos: “[...] muito se assemelham a relatórios (técnicos ou científicos), pois *relatam* experiências ou pesquisas, seguem explicitamente determinado método-padrão, *discutem resultados* e propõem *conclusões*.”.

Garcia (2010, p. 406) afirma que: “Trabalhos dessa natureza e com essas características apresentam geralmente uma estrutura mais ou menos rígida, mais ou menos padronizada, preconizada ou já consagrada por instituições competentes

[...].” Além dessas características, Swales (1990, p.187, tradução nossa) comenta que as teses e dissertações podem ser tomadas também: “[...] ou como um rito de passagem rumo a uma almejada comunidade discursiva, ou como uma qualificação de saída a qual possibilita ao seu detentor deixar a esfera acadêmica e entrar em outra²⁰”. Podemos considerar também esses gêneros acadêmicos como distintos, embora ambos ocorram dentro da mesma esfera, talvez uma tese se diferencie de uma dissertação pelo maior embasamento teórico e ineditismo de sua proposta, enquanto uma dissertação não se propõe a uma análise tão profunda de aspectos teóricos, por exemplo.

Portanto, ambos os gêneros em questão gozam de relativa estabilidade em sua esfera discursiva, uma vez que são encontrados na maioria das academias, tendo um papel muito importante nesse contexto. Além de serem gêneros que relatam experiências científicas e serem ritos de passagem a outras esferas discursivas, são também veículos de disseminação do labor científico dentro e fora da academia. Não somente estudantes se nutrem das informações contidas nesses gêneros, mas também a sociedade em geral (reportagens de divulgação científica em jornais, por exemplo), pois são textos em que o nível de confiabilidade e seriedade para com o conhecimento os torna referência de autoridade no assunto por eles abordado.

Tendo isso posto, podemos afirmar que o contexto acadêmico, representado pelos gêneros em questão, prediz, ou exige um dado comportamento linguístico, não somente devido à especialização do contexto da academia, mas também pelo recorte vocabular (terminologia) de diferentes disciplinas. Ao pensarmos sobre a universidade, pensamos sobre práticas discursivas que ocorrem dentro de suas fronteiras, que, minimamente, podem ter como atores principais professores e alunos. Isso nos leva a pensar sobre a utilização da LP própria do contexto acadêmico, especificamente em textos que versem sobre determinada área de estudo, que por sua vez nos leva a pensar sobre a proficiência que os falantes nativos e não-nativos dessa variedade linguística têm de possuir.

Embora os estudos de PFA venham assumindo uma posição de destaque no cenário brasileiro atual, devido a acordos internacionais de intercâmbio entre universidades internacionais e instituições brasileiras de ensino superior, para se ter uma pedagogia de ensino de PFA, precisamos descrever e analisar como a LP é

²⁰ Texto original: “[...] either be a rite de passage into the targeted discourse community, or an exit qualification that enables the holder to leave the university world and enter another one.”

utilizada dentro da universidade tal qual Perna e Molsing defenderam acima, e conforme Bazerman bem resume a: “[...] linguagem humana baseia-se na interação e na atividade em contexto e só se torna significativa e dotada de propósito em situações de uso (2015, p. 14)”. A partir disso, chegamos à teoria de gêneros textuais proposta por Charles Bazerman.

O autor em questão faz parte da escola norte-americana de estudos de gênero, a qual inclui John Swales e Carolyn Miller. Sua proposta, mais especificamente, concilia a visão performática da língua, conforme vimos em Austin, juntamente com a teoria retórica de gêneros textuais. Bazerman assume a ideia de que: “[...] todo enunciado incorpora atos de fala. (BAZERMAN, 2009 p. 25-26)”, ou seja, ao utilizarmos a língua temos alguma intenção revestida sob a forma de um ato de fala direcionada para que um ouvinte ou um leitor também realize algo em resposta à nossa ação. Assim, além da linguagem se tornar significativa se contextualizada, ela precisa ser dotada de um propósito comunicativo. Esta é a visão retórica da linguagem na qual o autor se filia, uma vez que para ele a retórica é:

[...] a arte prática reflexiva do enunciado estratégico em contexto do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores. Isto é, a retórica ajuda-nos a pensar em maneiras como poderíamos usar mais eficazmente palavras para alcançar nossos fins no intercâmbio social e nos ajuda a pensar no que os outros, mediante suas palavras, tentam fazer conosco. (BAZERMAN, 2015, p. 21-22)

Logo, percebe-se o que Austin falava acerca da performatividade da língua, na qual os usuários se orientam para a ação, na visão retórica incorporada na teoria de gêneros de Bazerman. A definição de gênero, segundo Bazerman, é oriunda da tipificação de atos de fala reiteráveis na sociedade, os quais se estabilizam e são facilmente percebidos, pois: “[u]ma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias (2009, p. 29)”. Por fim: “[a]s formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros.” (2009, p. 29). Contudo, não se pode focar somente nos aspectos explícitos da forma e conteúdo dos gêneros, o que de certa forma podemos ver na caracterização de Garcia trazida anteriormente. Não se trata apenas de convenções metodológicas para reportar uma pesquisa, no caso das teses e dissertações, pois,

além disso, está toda uma gama de papéis e intenções sociais que refletem o mundo letrado no qual o gênero se originou. Tendo em vista isso, Bazerman afirma que os gêneros: “[...] corporificam compreensões de situações, relações, posições, humores, estratégias, recursos apropriados, metas e muitos outros elementos que definem a atividade e formam meios de realização. (2015, p. 35)”.

Desta forma é que encontramos os inúmeros sistemas de atividades que caracterizam os espaços sociais reconhecíveis dos gêneros. Logo, a academia é um sistema de atividades complexo, cuja estrutura possibilita/demanda tantos outros sistemas que variam dos mais aos menos perceptíveis. Assim sendo, entrar via concurso vestibular na universidade, por exemplo, suscitará variados gêneros textuais que não estavam na expectativa do aluno como algo natural daquele sistema de atividades para o qual se candidatou, ou seja, um aluno ingressante no curso de Biologia, por exemplo, poderá encontrar formulários, memorandos, solicitações, registros, etc. que também exigem dele um posicionamento, para os quais ele não caracterizaria como acadêmicos ou simbólicos do curso em si, por serem justamente menos perceptíveis e menos simbólicos. Assim, no processo de ensino e aprendizagem ao longo do período de graduação deste aluno, será exigido dele outros letramentos sociais tantos quantos forem as atividades nas quais está inserido. Essa visão nos ajuda a perceber o quanto o ensino em geral pode e deve estar embasado numa perspectiva etnográfica, a fim de suscitar uma experiência mais significativa ao aluno. Essa visão etnográfica, de certa forma, parte do pressuposto de que:

Se você identificar todas as formas de escrita com as quais um aluno deve se envolver para estudar, para comunicar-se com o professor e colegas de sala, para submeter-se ao diálogo e à avaliação, você terá definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina. (BAZERMAN, 2009, p. 32)

No contexto da universidade, essas competências tendem a ser maximizadas, visto que exigirão, então, um letramento acadêmico específico desse aluno de Biologia. Bazerman afirma que certos sistemas de atividades são predominantemente conceituais, ou seja, não se pode visualizar facilmente os papéis e atividades envoltas nesses contextos. Para isso, ele exemplifica com a descrição de um prédio universitário, conforme segue:

Percorrendo um prédio de uma universidade, tudo o que se pode ver são pessoas sentadas sozinhas em saletas ou em grupo em salas de aula, olhando para livros e telas de computador ou falando umas com as outras. Isso diz muito pouco dos sistemas de atividades nos quais elas se envolvem. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula, temos de entender de que disciplina se trata e como a aula se ajusta às sequências de curso delineadas segundo as exigências universitárias e departamentais. Mesmo mais imediatamente, para entender a atividade de determinada aula, temos de conhecer os textos indicados, o cronograma de exposições e discussões, as tarefas de leitura e escrita e as avaliações. Uma vez que situemos a aula daquele dia em todos esses sistemas, podemos ter alguma esperança de compreender por que e como a aula daquele dia se desenvolve da forma como o faz. (BAZERMAN, 2015, p. 37-38)

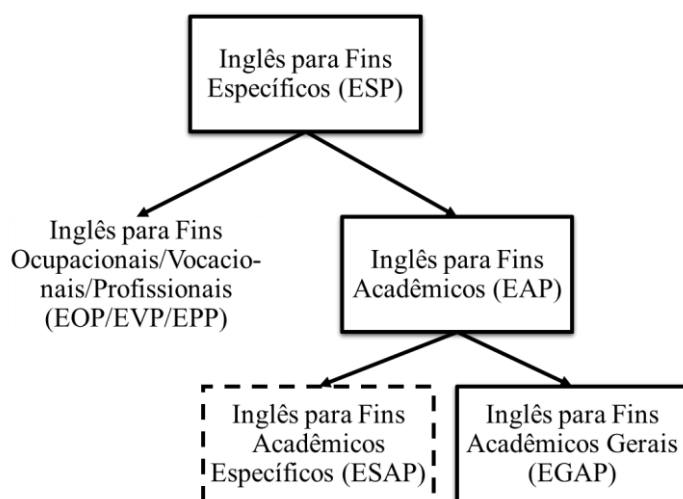
Bazerman continua descrevendo a situação acima, mas acreditamos que o excerto trazido aqui já é suficiente para entendermos onde se encaixam as ações que permeiam as atividades sociais. Essas ações estão relacionadas à produção e ao consumo de formas generificadas (estáveis), sendo que, tanto para a produção, quanto para o consumo, é necessário identificar o sistema de atividade no qual nos enquadrados, pois: “Tal conhecimento ajuda a identificar o leitor ou escritor provável, os motivos e ações típicos em jogo, as restrições e recursos, as posições e expectativas (BAZERMAN, 2015, p. 38)”. Por essa razão é que pretendemos analisar a força ilocucionária empregada em textos acadêmicos, a fim de caracterizar as motivações, ações e intenções que os escritores imprimem em seus textos, visto que estão imersos em um sistema de atividades no qual possuem uma expectativa sobre os seus leitores.

Assim, na seção abaixo, trazemos os conceitos teóricos que embasam o trabalho no que concerne ao estudo da língua para fins acadêmicos, visto que, como dito acima, é nesse recorte que se encontra a atual pesquisa, e é nele também que propomos identificar os atos utilizados na escrita. Na seção abaixo, também trazemos os pressupostos teóricos e metodológicos propostos pela área de Linguística de Córpus, pois foram os responsáveis pela delimitação do córpus de estudo e pelo fornecimento de condições de descrevermos e analisarmos nossos objetos de estudo.

2.3 O MODELO DE PESQUISA E ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS VIA PROCESSAMENTO DE CÓRPUS

Nesta seção, discutiremos as contribuições do ensino especializado de inglês como referência no que concerne à condução de pesquisas científicas que possam proporcionar ao discente de línguas uma experiência de aprendizagem mais significativa. Sob a guarda da expressão “Inglês para Fins Específicos” (*English for Specific Purposes*, doravante ESP) encontramos a modalidade de ensino de “Inglês para Fins Acadêmicos” (*English for Academic Purposes*, doravante EAP), a qual se divide em “Inglês para Fins Acadêmicos Gerais” (*English for General Academic Purposes*, doravante EGAP), e “Inglês para Fins Acadêmicos Específicos” (*English for Specific Academic Purposes*, doravante ESAP). Da necessidade de ensino de inglês focada resumidamente nos ramos acadêmicos acima destacados (ESP/EAP), encontramos aporte teórico e metodológico para pensarmos sobre a especificidade da língua em contexto acadêmico, conforme Jordan (1997) ilustra na seguinte imagem:

Figura 1 – Objetivos de Ensino de Língua Inglesa



Fonte: traduzido e adaptado de Jordan (1997, p. 3).

No esquema acima, as caixas em linhas contínuas identificam a rota que Jordan segue ao longo do seu livro, ou seja, parte do ESP para chegar ao EGAP, o qual pode ser usado também como equivalente a EAP. Dentro do EAP estão as *study skills* (habilidades de estudo sobre as quais falaremos mais abaixo), que

perpassam as especificidades das disciplinas, e caracterizam as *common core skills* (habilidades comuns de estudo) necessárias para a proficiência no contexto da universidade como um todo. Já na caixa em linha tracejada temos mais uma “especialização” dessas habilidades de estudo requeridas aos estudantes, as quais variam conforme suas áreas de estudo e pesquisa. Comparando as designações EOP/EVP/EPP (*English for Occupational Purposes/English for Vocational Purposes/English for Professional Purposes*, respectivamente), com a ESAP, encontramos dois sujeitos em dois momentos diferentes: o primeiro (EOP/EVP/EPP) é o indivíduo que já atua em contextos profissionais, os quais demandam outras habilidades diferentes das *study skills* em sua rotina de trabalho, enquanto que o segundo (ESAP) é o aluno cujas habilidades de estudo são requeridas para seu curso de graduação ou pós-graduação, com vistas a sua capacitação dentro do contexto de sua universidade (seja em sua universidade de origem, ou no exterior em algum programa de intercâmbio). Por isso, dentro do escopo a que Jordan se propõe a estudar não estão incluídas as designações EOP/EVP/EPP, pois estas se referem a outros domínios não-educacionais. Logo, Jordan aborda a questão do EAP como: “[...] preocupada com as habilidades de comunicação em inglês necessárias para fins de estudo em sistemas de educação formal²¹.” (1997, p. 1, tradução nossa).

Hyland (2006) define EAP como o ato de ensinar língua inglesa visando o estudo e pesquisa do aluno; o qual está envolto por práticas discursivas que requerem seu posicionamento crítico, tanto através de gêneros orais, quanto escritos. Portanto, EAP é o:

[...] ensino especializado da língua inglesa fundamentado nas demandas sociais, cognitivas e linguísticas de situações-alvo acadêmicas, proporcionando instrução focalizada, informada pela compreensão de textos e pelas restrições dos contextos acadêmicos²². (HYLAND, 2006, p. 2, tradução nossa).

Dadas as definições acima, é pertinente então, que tenhamos em mente que um aluno X, antes de entrar no contexto acadêmico, já possui determinadas habilidades

²¹ Texto original: “[...] is concerned with those communication skills in English which are required for study purposes in formal education systems.”

²² Texto original: “[...] specialized English-language teaching grounded in the social, cognitive and linguistic demands of academic target situations, providing focused instruction informed by an understanding of texts and the constraints of academic contexts.”

comunicativas que devem ser aperfeiçoadas, a fim de que desenvolva habilidades de estudo (*study skills*), para que só assim possa se comunicar eficientemente dentro dos limites da universidade, no que concerne as suas atividades de estudo e pesquisa.

Essas habilidades, segundo Jordan (1997), não são adquiridas facilmente, pois não se trata de algo exclusivamente da responsabilidade do dado aluno X. Longe disso, tais habilidades de estudo devem ser fomentadas a partir de iniciativas do corpo docente, o qual deve possuir competência na área de ensino de EAP. Não são poucas as habilidades de estudo requeridas pelo contexto acadêmico, pois um aluno universitário está rodeado por práticas textuais das mais diversas, como por exemplo: palestras, falas, seminários, tutoriais, discussões, supervisões, práticas, trabalho de campo e de laboratório, estudo e leitura individual, uso da biblioteca e de materiais de referência, ensaios, relatórios, projetos, estudos de caso, dissertações, teses, artigos de pesquisa, pesquisas de forma geral, provas escritas e orais etc. Assim, o aluno tem de aprender o código acadêmico pertinente e:

Isso envolverá uma série de elementos, dependendo do nível de educação almejado, ou seja, graduação, pós-graduação, pesquisa, etc. Isso pode incluir adaptar-se a um novo sistema acadêmico, dentro de um ambiente cultural diferente, com suas próprias convenções²³. (JORDAN, 1997, p. 6, tradução nossa).

A partir da situação acima, podemos refletir e nos indagar sobre a nossa cultura acadêmica. Podemos levar em consideração os questionamentos propostos por Jordan (1997, p. 18) acerca do EAP, transpondo-os para o caso do PFA: em que ponto se encontra o PFA no nosso país? Quais são os tipos de cursos de PFA ofertados? Isso nos impele a acreditar que é necessário desenvolver uma prática de ensino especializado de língua conforme o contexto de uso a fim de gerar condições de ensino de PFA que auxiliem os alunos de pós-graduação, sejam estes estrangeiros ou falantes nativos. Assim como é necessário que existam materiais de referência, como por exemplo, glossários, dicionários, manuais de redação, oficinas de escrita científica, entre outros, cujo foco seja a LP em seu registro acadêmico.

²³ Texto original: *"This will involve a number of elements, depending on the level of education being pursued, i.e. undergraduate, post-graduate, research and so on. It may include adapting to a new academic system, within a different cultural environment, which has its own conventions."*

Passamos a refletir então sobre as características da cultura acadêmica do Brasil e sugerir o PFA como uma área de estudo e ensino que pode contribuir para o país ao trazer melhorias dentro da educação de nível superior. Segundo Jordan (1997, p. 98, tradução nossa): “A cultura acadêmica consiste em uma experiência compartilhada e uma perspectiva em relação ao sistema educacional, a um assunto ou disciplina²⁴, e às convenções associadas a eles²⁵.”. Logo, notamos que essa cultura indicada pelo autor se dá em dois momentos diferentes: no sistema educacional como um todo e na cultura disciplinar.

Quando nos referimos ao sistema educacional de forma geral, estamos englobando as inúmeras atividades que ocorrem naturalmente naquele meio, as quais perpassam cursos de graduação, pós-graduação, especialização, etc. Por exemplo, um aluno estrangeiro ao adentrar em uma dada universidade, trará consigo toda a carga cultural de sua universidade de origem, que por extensão é moldada pela cultura do seu país, e a confrontará com uma série de novas atitudes que possam ser exigidas/esperadas nesse novo ambiente, tais como: o papel e a conduta do aluno, do professor, do orientador, assim como as atividades de escrita e suas convenções (estilo de escrita utilizado). Em suma, uma adaptação às convenções associadas ao meio acadêmico em geral que constituem o etos da universidade local, o qual Jordan (1997) identifica como um “processo de socialização”.

O segundo momento de aculturação é mais específico, pois assume que: “[c]ada disciplina tem seu distinto conteúdo, orientação, linguagem e metodologia as quais devem ser reconhecidas e aprendidas²⁶.”. (BALLARD, 1984, tradução nossa). Logo, alunos nativos e não-nativos se beneficiam de um ensino especializado de língua, pois ambos passam por esses processos de aculturação, nos quais precisam aprender o código acadêmico utilizado de forma geral (habilidades de estudo) e mais o código de sua área de expertise (Psicologia, Letras, Farmácia, Direito etc.). No âmbito da presente dissertação, nosso foco está inserido dentro dessa segunda perspectiva de aculturação, pois temos interesse na cultura disciplinar que cerca a Linguística, particularmente, a linguagem específica dela, visto que:

²⁴ Grifo nosso.

²⁵ Texto original: “*Academic culture consists of a shared experience and outlook with regard to the educational system, the subject or discipline, and the conventions associated with it.*”

²⁶ Texto original: “*Each discipline has its distinctive content, orientation, language and methodology which must be recognized and learned.*”

Atualmente, há evidências convincentes por todo o espectro acadêmico que disciplinas apresentam formas características e variáveis de comunicação que os alunos devem aprender a dominar para terem sucesso. [...] enquanto no passado os principais veículos de comunicação acadêmica eram textos escritos, agora uma ampla gama de modalidades e formas de apresentação enfrentam e desafiam a competência comunicativa dos estudantes. Eles devem aprender rapidamente a negociar uma rede complexa de tipos de texto específicos de disciplinas, tarefas de avaliação e modos de apresentação (tanto face-a-face como virtual) para se graduarem e, em seguida, operarem efetivamente no local de trabalho. (HYLAND, 2006, p. 3, tradução nossa²⁷).

Hyland (2006) traz seis argumentos em favor do EGAP, assim como seis argumentos em favor do ESAP, para o qual ele se orienta em seus estudos. Ao final da leitura dos doze argumentos, podemos ver o quão significativo é postularmos a linguagem como algo complexo que assume contornos específicos de acordo com os diferentes contextos de uso, ou seja, postular o ESAP. Tal posicionamento parece coadunar com a epistemologia pragmática a qual nos afiliamos no início deste trabalho. De maneira oposta, assumir o EGAP é presumir que existe uma língua ideal perpassando diferentes contextos.

Essa noção errônea de língua ideal, além de ir de encontro à Pragmática, também vai de encontro à noção de letramento social proposta por Street, o qual acredita que existam, e devam ser fomentados modos de mover: “[...] o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais “reais” (STREET, 2014, p. 19)”. Portanto, focar nas habilidades centrais comuns de estudo (*common core skills*) não representa uma conexão coerente com a noção de letramento acadêmico, a qual pressupõe as atividades sociais como uma complexa trama na qual diferentes sujeitos desempenham diferentes funções. Hyland então defende que, num ensino mais significativo de língua, temos que nos aproximar do ESAP, pois essa visão:

²⁷ Texto original: "There is now compelling evidence across the academic spectrum that disciplines present characteristic and changing forms of communication which students must learn to master in order to succeed. [...] while in the past the main vehicles of academic communication were written texts, now a broad range of modalities and presentational forms confront and challenge students' communicative competence. They must learn rapidly to negotiate a complex web of disciplinary-specific text types, assessments tasks and presentational modes (both face-to-face and online) in order first to graduate, and then to operate effectively in the workplace."

“[...] reconhece a complexidade de se engajar nos letramentos específicos das disciplinas e nas competências profissionais especializadas daqueles que entendem e ensinam esses letramentos²⁸ (2006, p. 12)”. Após essa consideração, Hyland também questiona a própria noção de *common core skills*, pois:

Uma grande fraqueza é que ela se concentra em um sistema formal e ignora o fato de que qualquer forma tem muitos significados possíveis, dependendo do seu contexto de uso. Definir o que é comum é relativamente fácil se estamos apenas lidando com formas gramaticais que compõem um conjunto finito, mas se torna impossível quando introduzimos significado e uso²⁹. (2006, p. 12)

Contudo, isso não significa que não existam características gerais a partir das quais a língua é modelada, tornando-a distinta da língua utilizada no ambiente profissional ou doméstico, por exemplo. Na verdade, se podemos falar em registro acadêmico, é porque as disciplinas compartilham semelhanças linguísticas. Hyland elenca, dentre essas semelhanças, três características para o registro acadêmico como um todo: 1) a alta densidade lexical (*high lexical density*): elevado emprego de palavras lexicais em detrimento de palavras gramaticais, o que demonstra a forte ligação do discurso acadêmico e o empacotamento informacional em conceitos; 2) o alto estilo nominal (*high nominal style*): ações e eventos tendem a ser nominalizados em um único conceito (nome), por exemplo, “Quando Pedro Álvares Cabral **descobriu** o Brasil... => O **descobrimento** do Brasil por Pedro Álvares Cabral...”; e 3) as construções impessoais (*impersonal constructions*): uso de voz passiva, plural de modéstia, no caso do inglês uso do pronome “It” (*dummy It subjects*) no lugar de “I” (eu), retores abstratos (*abstract rhetors*), quando a agência do enunciado é realizada por um objeto (A tabela sugere... / Os dados demonstram...).

Entretanto, podemos continuar com a exploração de aspectos linguísticos disciplinares (ESAP), pois essas mesmas três características acima podem assumir diferentes comportamentos em diferentes áreas de estudo. Logo, partindo dessa concepção tripartite geral, chegamos à provável especificidade adquirida pelos

²⁸ Texto original: “In contrast, an ESAP view recognizes the complexities of engaging in the specific literacies of the disciplines and the specialized professional competences of those who understand and teach those literacies.”

²⁹ Texto original: “A major weakness is that it focuses on a formal system and ignores the fact that any form has many possible meanings depending on its context of use. Defining what is common is relatively easy if we are just dealing with grammatical forms that comprise a finite set, but becomes impossible when we introduce meaning and use.”

verbos e conceitos, objetos de estudo da presente dissertação, na área de Linguística. Conforme Jordan (1997) atesta, a exploração de áreas e disciplinas específicas é estreitamente relacionada com a análise de gênero. Os gêneros que constituem este trabalho, aliados à nossa metodologia, talvez nos forneçam uma caracterização sobre o campo da Linguística. Para concluirmos então:

[...] o EAP tenta oferecer abordagens sistemáticas, gerenciadas localmente, orientadas para soluções, que abordem os desafios abrangentes e endêmicos que o estudo acadêmico apresenta para um corpo de estudantes diversificado, concentrando-se nas necessidades dos alunos e nas habilidades de comunicação específicas da disciplina³⁰. (HYLAND, 2006, p. 4)

Deste modo, antes de explicitarmos no capítulo três as etapas metodológicas que foram tomadas, acreditamos ser oportuno caracterizar as áreas de Linguística de Córpus (LC) e Processamento de Linguagem Natural (PLN), pois são as responsáveis por nos fornecerem métodos de extração de verbos e conceitos da linguagem disciplinar em questão, visto que na seção 2.2 já tratamos sobre as concepções teóricas acerca dos gêneros textuais.

As definições das áreas de LC e de PLN são sujeitas a certas discrepâncias segundo fontes consultadas. No entanto, é um consenso entre as principais fontes da área (e.g., BIBER et al., 1998, MANNING; SCHÜTZE, 1999, DALE et al., 2000, KENNEDY, 1998, MITKOV, 2003, TEUBERT; CERMÁKOVÁ, 2007) que se tratam de duas áreas de pesquisa de origens distintas, mas que colaboram estreitamente em diversas iniciativas teóricas e práticas. Jurafsky e Martin (2009) concordam ao atestar que não só são áreas distintas, mas como também têm ocupado diferentes lugares nos departamentos de pesquisa das universidades ao longo dos anos. Em Linguística, o processamento de linguagem e fala sob um aporte computacional vem sendo designado como uma subárea chamada de “Linguística Computacional”; em Ciência da Computação, vem sendo designado como “Processamento de Linguagem Natural”; em Engenharia Elétrica como “Reconhecimento de Fala”; e em Psicologia, por sua vez, como “Psicolinguística Computacional”.

Assumimos a postura de que PLN é “uma área de Ciência da Computação, mais especificamente, da área de Inteligência Artificial, que estuda o

³⁰ Texto original: *"Instead, EAP attempts to offer systematic, locally managed, solution-oriented approaches that address the pervasive and endemic challenges posed by academic study to a diverse student body by focusing on student needs and discipline-specific communication skills."*

desenvolvimento de programas de computador que analisam, reconhecem e/ou geram textos em linguagens humanas, ou linguagens naturais.”. (LOPES; VIEIRA, 2010, p. 184). A partir disso, podemos afirmar que o PLN tem por propósito buscar o desenvolvimento de técnicas, algoritmos e, conseqüentemente, programas de computador que possam tratar das complexas características que são encontradas na expressão humana (linguagens naturais), seja escrita ou falada. O PLN se destaca de outras áreas da Ciência da Computação, pois não almeja analisar linguagens formais, ou seja, linguagens de programação, expressões matemáticas, ou lógica de primeira ordem, nas quais os conceitos (palavras, grosso modo) não se prestam à interpretação subjetiva ou à existência de ambigüidade. Já a LC é uma subárea da Linguística Aplicada, que pretende promover estudos descritivo-analíticos sobre grandes volumes de língua (corpora) de acordo com algum viés teórico. Como bem apontam Finatto et al sobre a LC:

Seu diferencial é o estudo da língua em uso, verificado o uso sempre em grande escala, com apoio informatizado e tratamento estatístico. Como um tipo de Linguística, tem o objetivo de ajudar os linguistas a entender como funciona a língua. Seu principal objetivo é a descrição de usos. (FINATTO; LOPES; CIULLA, 2015, p. 43).

Portanto, a LC é um instrumental passível de ser aplicado a diferentes níveis linguísticos de análise, como por exemplo, na Morfologia, na Sintaxe, na Semântica e, mais especificamente, na Pragmática, pois esta em muito se beneficia de metodologias baseadas em corpora, visto que nos fornecem dados reais de emprego da língua. Assim, LC/PLN formam uma sustentação metodológica coerente para alcançarmos nossos objetivos de pesquisa, visto que: “[...] integrar o Processamento de Linguagem Natural (PLN) com os Estudos Linguísticos, via Linguística de Córpus, é um processo que pode ser muito proveitoso para todos os envolvidos, especialmente para os linguistas abertos ao contato com o novo.”. (FINATTO; LOPES; CIULLA 2015, p. 41).

Tendo a pragmática como a responsável pelo assentamento epistemológico deste trabalho, encontramos condições de assumir a Teoria de Atos de Fala (TAF) de John Austin, assim como a teoria de gêneros textuais proposta por Charles Bazerman, como modelos de análise linguística a serem seguidos, o que harmoniza com o modelo de pesquisa e ensino de inglês para fins acadêmicos, segundo o que

foi exposto acima. Ao longo dessas seções teóricas, pretendemos criar condições de estabelecer as diretrizes que nortearão a pesquisa na análise dos resultados obtidos, bem como justificar a escolha dos objetos de estudo, de acordo com os objetivos propostos. Consequentemente, o capítulo seguinte tratará de explicitar as etapas metodológicas tomadas no que concerne à extração de verbos e conceitos.

3 METODOLOGIA

Para a construção do nosso *córpus* de estudo³¹, denominado CorpAcad, selecionamos o período de 11 anos de produção bibliográfica do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, o que compreende o intervalo entre 2006 e 2016. Contabilizamos 206 textos, dentre os quais 124 são dissertações e 82 são teses que versam sobre Linguística. Cabe salientar que o período selecionado contempla o início do arquivamento digital das produções dos programas de pós-graduação da PUCRS (2006) até o ano de 2016, quando neste se iniciou a compilação do CorpAcad. Os textos foram localizados e baixados do site da Biblioteca Central Irmão José Otão da PUCRS, conforme relatório a nós disponibilizado pela secretaria do PPGL, no qual constam todas as defesas de teses e dissertações desde o início do programa. Abaixo, apresentamos uma tabela para melhor visualizarmos a distribuição do total de textos defendidos por ano no PPGL:

Tabela 1 – Textos por ano

Ano	Teses	Dissert.	Ano	Teses	Dissert.
2006	5	3	2012	5	13
2007	5	13	2013	8	12
2008	9	13	2014	11	13
2009	10	13	2015	14	16
2010	6	12	2016	0	3
2011	9	13	2006/2016	82	124

Fonte: o autor.

Os textos foram organizados em pastas no *Dropbox*, os quais podem ser consultados através do *link*³² disponibilizado em nota de rodapé logo abaixo na página. Nesse *link*, estão disponíveis todas as informações referentes ao CorpAcad, no que tange aos textos e resultados obtidos através do processamento do *córpus*.

³¹ O conjunto de textos denominado *córpus* representa amostras de expressões relativas às entidades específicas. Dessa forma, um *córpus* é uma maneira prática bastante eficaz e usualmente livre de preconceitos de descrever a língua através de exemplos empíricos de utilização, os quais passam a caracterizar, de certa forma, uma determinada entidade, domínio, grupo social ou pessoa. Dessa forma, o que usualmente define um *córpus* é o critério com o qual ele é construído. Caso construa-se um *córpus* com os textos de um determinado autor, teremos uma amostra do tipo de discurso utilizado por ele. Consequentemente, a análise desse *córpus* permitirá chegar a conclusões sobre esse autor que uma análise manual talvez não permitisse.

³² <https://www.dropbox.com/sh/zqvunuozmir3hkw/AABdsrMa5Vg6oTdRgT1DKSsxa?dl=0>.

Ao clicarmos sobre o *link*, serão encontradas duas pastas distintas, uma denominada “CorpAcad – Textos”, e outra denominada “CorpAcad – Resultados”. Neste momento, focar-nos-emos na primeira pasta e no seu conteúdo.

No diretório em questão, encontram-se os textos que compõem o CorpAcad organizados em duas outras pastas, “Dissertações” e “Teses”, segundo a natureza da produção textual. A partir disso, as teses e dissertações que foram coletadas do site da Biblioteca Central foram sendo arquivadas de acordo com a tipologia textual e por ordem de ano de produção. Isso quer dizer que, dentro das pastas “Dissertações” e “Teses”, os textos estão organizados de acordo com o ano em que foram defendidos. Para a identificação de cada texto, assumimos a seguinte nomenclatura: em letra maiúscula, a designação do tipo de texto (T para tese, D para dissertação), seguido do número ordinal que identifica a posição na lista geral de textos encontrados naquele ano, e, por fim, os algarismos finais do ano de produção. Logo, o texto **T07.08** significa que é a tese de número sete do ano de 2008, assim como o texto **D03.14** significa que é a dissertação de número três do ano de 2014. Em suma, tal designação e organização serviram para recuperarmos as informações que desejássemos, conforme analisávamos os resultados do processamento.

Os textos encontrados no *link* estão na extensão *portable document format* (pdf.), uma vez que foram automaticamente convertidos para a extensão utilizada pelo programa ExATO, conforme detalhes mencionados a seguir na descrição do processamento. A título de interesse, também foram encontradas oito dissertações e cinco teses escritas em inglês ao longo do período, o que não constitui objeto de estudo para a presente dissertação, mas se encontram no CorpAcad em pastas separadas nos respectivos anos em que foram produzidas, seguindo a mesma metodologia descrita acima. Passemos, neste momento, à descrição do processamento do cópulus de estudo.

O software ExATO³³, desenvolvido e aprimorado por Lopes³⁴ desde sua tese de doutorado (2012), no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPGCC) da PUCRS, trata-se de um programa capaz de processar corpora nas

³³ A ferramenta ExATO na sua versão atual é uma evolução que inclui diversas otimizações do ponto de vista de informática, bem como a capacidade de estender o seu escopo de aplicação a corpora com textos em Inglês, enquanto que a versão inicial, denominada ExATO_{LP} (Extrator Automático de Ontologias em Língua Portuguesa), só era capaz de extrair termos relevantes de corpora com textos em Português (LOPES et al., 2009).

³⁴ Mais informações sobre seu trabalho podem ser encontradas na sua página de pesquisa disponível em: <http://www.inf.pucrs.br/peg/lucelenelopes/lucelenelopes.html>.

línguas portuguesa e inglesa, gerando recursos para análise linguística de dados de linguagem natural. O ExATO é um extrator automático de termos relevantes, que permite traçar um panorama do cópuz de estudo através da detecção de Hierarquia de Conceitos e outros recursos, tais como Listas de Termos, Concordanciador de Termos e Nuvens de Conceitos, utilizando métodos linguísticos e estatísticos da área de PLN (LOPES; FERNANDES; VIEIRA, 2016).

De acordo com Lopes (2012, p. 33), conceito: “[...] é uma generalização associada a uma ideia, podendo ter várias manifestações textuais.”. Devido a um conjunto de regras heurísticas, as quais serão explicadas abaixo, o ExATO nos fornece com precisão sintagmas representativos para o domínio em questão, sob a forma de conceitos, no caso, sintagmas nominais. Esses conceitos são gerados em listas ordenadas por grau de relevância e podem ser visualizados de diferentes formas, como por exemplo, nuvens de conceitos ou árvores hiperbólicas.

A lista de conceitos abarca um número muito mais expressivo, enquanto a nuvem nos fornece somente os 150 conceitos mais relevantes. Contudo, a nuvem nos disponibiliza graficamente a relevância dos conceitos proporcionalmente ao tamanho da fonte, ou seja, quanto maior a fonte, maior a representatividade do conceito para o cópuz de domínio. Antes de visualizarmos os resultados iniciais do processamento, é válido destacar como se dá o processo de extração realizado pelo ExATO. O processo total, desde a anotação sintática (realizado via PALAVRAS) à geração de recursos linguísticos, pode ser desmembrado em cinco etapas distintas uma das outras e consecutivas; logo abaixo seguem os detalhes de cada uma segundo sua função:

1) Anotação sintática: anotação sintática e estrutural do texto através de um *PoS-tagger* (*Parts of Speech Tagger* / Etiquetador morfossintático) que anota a classe gramatical de cada palavra do texto (substantivo, preposição, pronome, etc.) e um *parser* que anota as funções gramaticais desempenhadas por conjuntos de palavras (sujeito, verbo, objeto, etc.). A anotação sintática e estrutural dos textos foi feita através do *parser* PALAVRAS³⁵ (BICK, 2000), que executa tanto a tarefa de *PoS-tagging*, quanto a estruturação gramatical das frases. Cabe salientar que, para o devido processamento do cópuz pelo ExATO, o *parser* PALAVRAS serviu para os propósitos do trabalho.

³⁵ Mais informações sobre o *parser* PALAVRAS estão disponíveis em: <http://visl.sdu.dk/~eckhard/pdf/PLP20-amilo.ps.pdf>.

2) Detecção de Sintagmas: detecção e refinamento de sintagmas através de heurísticas de base linguística que permitem fornecer termos de alto valor terminológico. A detecção de sintagmas, por sua vez, segue um processo proposto por Lopes e Vieira (2012) e engloba várias heurísticas, que vão desde a eliminação de símbolos até a detecção de sintagmas implícitos, a fim de se evitar termos inapropriados. A seguir, traremos mais detalhes sobre cada uma das heurísticas aplicadas para a extração de conceitos, as quais podem ser reunidas em três grandes grupos: 1) Heurísticas de ajuste, 2) Heurísticas de descarte e 3) Heurísticas de inclusão.

As heurísticas de ajuste são utilizadas para adaptar os sintagmas da lista de conceitos removendo artigos no começo de um sintagma nominal (SN), artigos em qualquer posição de um SN, pronomes no começo e em qualquer posição de um SN. As heurísticas de descarte são utilizadas para excluir sintagmas inapropriados da lista de conceitos, descartando SNs que contenham ou numerais, ou outros símbolos além de letras, dígitos ou hífen, ou que o núcleo seja um pronome, ou ainda que sejam encabeçados por um advérbio. As heurísticas de inclusão são utilizadas para incluir sintagmas implícitos. De acordo com Lopes (2012), essa heurística é a mais sofisticada, pois detecta SNs que não são encontrados explicitamente no texto, mas ao se fazer a remoção sucessiva de adjetivos, uso de predicados múltiplos e/ou conjunção de adjetivos o ExATO encontra o que está por detrás dessas construções e os insere na lista de conceitos.

3) Índice de Relevância: cômputo de um índice de relevância para cada SN detectado através de um método de forte base estatística. O cálculo do índice de relevância está baseado na utilização de corpora contrastantes com o uso do índice *tf-dcf* (*term-frequency, disjoint corpora frequency*). Essa métrica (*tf-dcf*) comparada a seis outros índices utilizados para o mesmo propósito, os quais são 1) *term frequency-tf*, 2) *term frequency and inverse document frequency-tf-idf*, 3) *domain coherence-dc*, 4) *term domain specificity-tds*, 5) *termhood-thd* e 6) *term frequency, inverse domain frequency-TF-IDF*, de acordo com Lopes; Fernandes e Vieira (2016), apresentou resultados mais efetivos que tais alternativas citadas. Esse índice apresenta numericamente a relevância de um termo baseado na frequência absoluta desse conceito em um cópuz, contanto que o conceito não seja presente em outros corpora contrastantes, ou seja:

Os termos do corpus alvo que também aparecem nos corpora contrastantes são penalizados geometricamente de acordo com sua frequência absoluta em cada corpus contrastante. Consequentemente, um termo que aparece em muitos corpora contrastantes tende a sofrer uma grande penalização. (2015, p. 4, tradução nossa³⁶)

O CorpAcad foi comparado com os corpora das áreas da Ciência da Computação e da Geologia (LOPES, 2012)³⁷, pois ambos são constituídos somente por textos científicos. Assim sendo, a comparação com outros corpora acadêmicos de diferentes disciplinas nos foi oportuna, pois vai ao encontro da identificação do domínio acadêmico da Linguística, conforme as orientações teóricas que o ESAP aponta. Sem essa etapa, talvez não pudéssemos ter em mãos uma caracterização tão somente do perfil de uso de verbos e conceitos da área da Linguística, pois provavelmente eles poderiam ser encontrados em outras áreas em padrões muito similares. Logo, tendo em mãos os resultados ao final do processamento, sabe-se que são oriundos do cômputo dos índices de relevância que visam também à caracterização de um corpus de domínio, a fim de estabelecer um perfil próprio de uma área e/ou pesquisador.

4) Ponto de corte: uma vez calculados os índices de relevância dos termos, uma lista de conceitos é ordenada de acordo com esses valores e então se aplica uma política de ponto de corte (*cutoff policy*). Isso significa que nessa dada lista de conceitos não necessariamente todos são relevantes para o estudo pretendido, ou seja, da lista total extraída precisa-se estabelecer um limite dentro do qual todos os termos podem ser considerados, idealmente, como relevantes para o corpus de estudo, o que é obtido então a partir do que se chama “ponto de corte”. Esse ponto de corte escolhe quais termos possuem os valores de *tf-dcf* altos o suficiente para serem considerados relevantes para o domínio, descartando os que não se enquadram dentro desse intervalo, conforme atestam Lopes e Vieira (2015, p. 1, tradução nossa³⁸):

³⁶ Texto original: "The terms of the target corpus that also appears in the contrasting corpora are penalized geometrically according to its absolute frequency in each contrasting corpora. Consequently, a term that appears in many contrasting corpora tends to suffer a great penalization."

³⁷ Ambos corpora, assim como outras ferramentas, podem ser acessados e baixados diretamente da página da pesquisadora em: http://www.inf.pucrs.br/peg/lucelenelopes/ll_crp.html.

³⁸ Texto original: "Once the extracted terms are ranked according to the relevance, one needs to decide how many extracted terms are relevant enough. Such decision is made by adopting a cutoff

Uma vez que os termos extraídos são classificados de acordo com a relevância, é preciso decidir quantos termos extraídos são relevantes o suficiente. Essa decisão é tomada adotando um ponto de corte, ou seja, escolhendo um ponto na lista classificada para descartar todos os termos extraídos abaixo deste ponto e para manter os termos a partir deste ponto para cima.

5) Recursos linguísticos: geração de recursos linguísticos que engloba um concordanciador, listas de conceitos, nuvens de conceitos e árvores hiperbólicas. Estando concluída a última etapa do processamento do CorpAcad, foram-nos disponibilizados esses recursos apontados para analisarmos os dados linguísticos a que nos referimos nos objetivos da pesquisa, com exceção das árvores hiperbólicas, as quais não serão utilizadas para a presente dissertação.

Podemos conferir na tabela abaixo o número de sentenças, *tokens*, termos/SN (valor total sem aplicação do ponto de corte) e conceitos extraídos por ponto de corte ao longo dos anos de produção do PPGL, segundo o número de teses e dissertações.

Tabela 2 – Dados Gerais do CorpAcad

Ano	Sentenças	<i>Tokens</i>	Termos/SN	Conceitos Ponto de Corte
2006	13.483	347.225	18.803	1.640
2007	30.758	700.224	35.971	3.275
2008	44.695	1.017.660	49.479	4.796
2009	45.936	992.365	48.288	4.636
2010	33.619	738.295	37.509	3.680
2011	44.181	954.984	48.884	4.534
2012	35.246	828.666	46.699	4.096
2013	32.390	817.770	43.070	3.777
2014	43.825	959.624	50.284	4.460
2015	75.614	1.722.420	84.942	5.439
2016	4.106	96.355	5.985	309
2006/2016	403.853	9.175.588	333.429	8.056

Fonte: o autor.

point, i.e., choosing a point in the ranked list to discard all extracted terms below this point and to keep the terms from this point up."

Passemos, neste momento, para a descrição dos resultados do processamento, os quais estão divididos entre a subseção 3.1, a qual abordará os dados obtidos no que concerne aos verbos, e a subseção 3.2, a qual abordará os dados obtidos no que concerne aos conceitos. Lembramos que os dados abaixo estão localizados no mesmo *link* do CorpAcad, mais precisamente na segunda pasta, identificada como “CorpAcad – Resultados”, separados em duas outras pastas conforme as subseções abaixo, ou seja, uma denominada “Conceitos”, e outra “Verbos”.

3.1 EXTRAÇÃO DE VERBOS

Processada a comparação do CorpAcad com os corpora contrastantes, fomos fornecida uma lista de verbos utilizados nos textos de Linguística. Trazemos no quadro 1 abaixo as seguintes informações: na primeira coluna, apresentamos os verbos em ordem decrescente de relevância (valores dos índices *tf/tf-dcf*); na segunda coluna, trazemos um exemplo do verbo, conforme foi conjugado em uma de suas ocorrências; na terceira e quarta coluna, estão os valores dos índices *tf* e *tf-dcf* encontrados para cada verbo; na quinta e última coluna, pode ser conferido o valor quantitativo das concordâncias dos verbos encontrados no CorpAcad.

Quadro 1 – Verbos.

Verbo	Exemplo	<i>tf</i>	<i>tf-dcf</i>	Contextos ³⁹
1 - Refratar	refratar	178	178.00	179
2 - Rimar	rimou	166	166.00	167
3 - Frequentar	frequentou	134	134.00	135
4 - Reiterar	reiteráveis	107	107.00	108
5 - Depreender	depreendido	92	92.00	93
6 - Botar	botou	72	72.00	73
7 - Beber	bebia	67	67.00	68
8 - Recontar	recontou	61	61.00	62
9 - Perpassar	perpassou	60	60.00	61
10 - Proferir	profiro	56	56.00	57
11 - Subjazer	subjazendo	51	51.00	52
12 - Rechaçar	rechaçava	50	50.00	51
13 - Engendrar	engendrou	99	49.50	100

³⁹ Todas as concordâncias dessa coluna podem ser encontradas dentro da subpasta “Contextos dos Verbos”, via link disponibilizado anteriormente.

14 - Evocar	evoquem	423	48.94	424
15 - Articular	articulou	160	48.16	161
16 - Incitar	incitou	96	48.00	97
17 - Ser_veicular	é_veiculado	48	48.00	49
18 - Opor	opõem	189	47.25	190
19 - Seduzir	seduzir	47	47.00	48
20 - Devorar	devorou	46	46.00	47
21 - Ressoar	ressoem	46	46.00	47
22 - Adorar	adorou	45	45.00	46
23 - Instaurar	instaurou	112	43.33	113
24 - Parafrasear	parafraseássemos	43	43.00	44
25 - Chutar	chutou	42	42.00	43
26 - Desvendar	desvendas	42	42.00	43
27 - Passear	passeie	42	42.00	43
28 - Reelaborar	reelaborar	42	42.00	43
29 - Matar	matou	83	41.50	84
30 - Subcategorizar	subcategorizes	83	41.50	84

Fonte: o autor.

Sob o enfoque da TAF, almejamos identificar nas concordâncias da quinta coluna a força ilocucionária dos atos em questão, tentando recuperar, via contexto de uso, as possíveis intenções dos autores ao proferir tal ato, a fim de propor uma reflexão pragmática sistemática da escrita de teses e dissertações realizada por estudantes do PPGL, tendo em mente que: “O ato da escrita então realiza os potenciais da ação no momento genericamente moldado, uma forma de realizar intenções e alcançar metas que podem realizar-se no âmbito do gênero (BAZERMAN, 2015, p. 45).”. Assim, usar os tipos de força ilocucionária para caracterizar os verbos nos ajudará a mostrar qual é o perfil dessa linguagem disciplinar; se tendem a ser mais vereditivos, exercitivos, comissivos, comportamentais e/ou expositivos, em termos austrianos de taxonomia da força ilocucionária.

Logo, com o objetivo de aplicar uma metodologia de análise para esses verbos, utilizamos o teste do performativo proposto por Austin, para identificar as classes de forças ilocucionárias, o qual consiste em reduzir e/ou expandir o ato de fala. Assim, na fórmula expressa pela “1ª pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa” temos uma possível recuperação do ato ilocucionário, e, por extensão, da força ilocucionária subjacente à sentença propriamente utilizada.

Tomemos por exemplo o enunciado “Vá embora.”, que consiste em um ato de fala, para o qual implicitamente teríamos o seguinte performativo “[Eu ordeno-lhe que] Vá embora.”. Contudo, para a primeira sentença, “Vá embora.”, não poderíamos afirmar decididamente que se trata de um ato ilocucionário proferido ou para ordenar ou para aconselhar alguém, por exemplo. Enquanto que na segunda forma, caso fosse explicitado no ato da enunciação, “Eu ordeno-lhe que vá embora.”, temos mais claramente que se trata do ato ilocucionário de ordenar devido à forma explícita do performativo (1ª pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa, “ordeno”) utilizada no enunciado.

Dessa forma, aplicamos o teste acima para os 30 verbos extraídos pelo ExATO, a fim de visualizarmos uma possível caracterização do ato ilocucionário veiculado no texto. Para recuperarmos os atos implícitos, utilizamos os exemplos dados por Austin, para cada uma das classes de forças ilocucionárias. No quadro abaixo, trazemos alguns dos verbos que Austin acredita serem representativos para cada classe de força.

Quadro 2 – Alguns verbos representativos das forças ilocucionárias

Classes de Forças Ilocucionárias				
Vereditivos	Exercitivos	Comissivos	Comportamentais	Expositivos
- absolvo	- nomeio	- prometo	- peço desculpas	- afirmo
- computo	- demito	- me	- agradeço	- nego
- coloco	- ordeno	comprometo	- deploro	- destaco
- incluo em	- sentencio	a	- me compadeço	- declaro
- classifico	- exijo	- estou	- cumprimento-o	- descrevo
- valorizo	(pagamento	decidido a	- condoo-me	- informo
- caracterizo	de imposto)	- compactuo	- me congratulo	- respondo
- condeno	- lego	- me obrigo a	- me declaro	- testifico
- interpreto	- advirto	- tenho a	ofendido	- relato
como	- rogo	intenção de	- não me importo	- conjeturo
- determino	- proclamo	- contrato	- critico	- concordo
- estimo	- revogo	- dou a minha	- reclamo	- postulo
- dato	- consagro	palavra	- aplaudo	- deduzo
(temporalmente)	- excomungo	- declaro	- aprovo	- argumento
- torno-o	- multo	minha	- abençoo	- interpreto
- graduo	- reclamo	intenção	- desafio-o a	- analiso
- avalio	- perdo	- pretendo	- duvido que	- exemplifico
- diagnostico	- aconselho	- me	- protesto	- explico
- constato (uma	- suplico	proponho a		- formulo
realidade)	- suspendo	- garanto		- considero
- entendo	- declaro	- prometo		como
- calculo	encerrado	solenemente		

- situo - meço - qualifico - descrevo - analiso	- rebaixo (de categoria) - concedo - advogo - veto - declaro aberto	- adoto - planejo - asseguro que - juro - aposto - consinto - tomo partido - sou a favor de		
---	---	---	--	--

Fonte: adaptado de Austin (1991, p. 124-131).

No entanto, antes de elaborarmos e expormos nossa análise dos atos de fala, aplicando o teste do performativo implícito, acreditamos ser necessário destrincharmos os significados veiculados por cada verbo nas suas ocorrências, a fim de que possamos averiguar se há diferentes significados para um mesmo verbo, o que poderia acarretar em diferentes intenções de uso, e, portanto, diferentes atos de fala. Assim, para os 30 verbos abaixo, partimos dos co-textos apresentados nas concordâncias extraídas para localizarmos no texto original um contexto maior de uso para o verbo em análise. Essa busca por uma contextualização maior para o verbo foi necessária porque somente as informações dispostas nas concordâncias não nos seriam suficientes para recuperarmos os dados para sustentar a nossa análise. Cabe salientar que, da mesma forma que para a interpretação dos possíveis diferentes significados de um verbo, foi realizada para a análise do ato de fala uma consulta no contexto maior, conforme explicitaremos na seção 4.1, o que nos deu condições de categorizarmos os atos de acordo com suas forças ilocucionárias.

Todas as acepções encontradas no CorpAcad foram cotejadas com aquelas arroladas pelo Dicionário Aulete Digital⁴⁰, a fim de se averiguar qual seria o sentido mais provável utilizado nos textos e, por extensão, aquele no qual a análise se basearia. Logo abaixo, então, traremos os significados encontrados para os 30

⁴⁰ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Optou-se por um dicionário on-line, visto que a atualização dos verbetes tende a ser mais frequente que os dicionários em papel. Conforme consta na página do dicionário, a Editora Lexicon, responsável pelo trabalho de atualização e manutenção da plataforma, atesta que: “[...] trabalha continuamente para atualizar e ampliar o conteúdo da obra. Atualizar e ampliar o Caldas Aulete significa dar vida nova a uma obra reconhecida por especialistas como um dicionário fundamental: a) no aspecto lexicográfico, incorporando as mais recentes acepções e os mais modernos conceitos e terminologias, à medida que a língua viva os cria em todos os setores e nichos de uso; b) no aspecto da evolução da tecnologia da informação, incrementando a funcionalidade e a praticidade que uma obra de consulta deve ter e estendendo-a a todas as plataformas e sistemas hoje disponíveis. É, enfim, reinventar o dicionário.”

verbos extraídos, alguns exemplos de uso e a identificação do texto no qual tal enunciado foi empregado:

1) **Refratar**: foi encontrado um significado para esse verbo, cujas ocorrências são todas oriundas de trabalhos realizados na área de Análise do Discurso de linha bakhtiniana⁴¹. Assim, "refratar" assume uma carga semântica específica, segundo o que foi proposto por Bakhtin, como podemos constatar nos seguintes exemplos:

a) "Isso indica uma estreita relação com a teoria bakhtiniana, que considera que, no interior de uma palavra (signo ideológico), habitam várias vozes, as quais refletem discursos já estabelecidos, bem como **refratam** novos sentidos. (T05.15)."

b) "Já o signo "malditos", além de ser um xingamento em muitos contextos sociais, reflete a ideia de amaldiçoados e **refrata** sentidos de condenação ao inferno. (T14.15)."

2) **Rimar**: foram encontrados dois significados diferentes para esse verbo:

1) fazer ou formar rima: Exemplo:

a) "Noutro exemplo, foi-lhes perguntado se "BALA **rimava** com BARATA" (havia sido a sugestão de uma aluna esta palavra para rimar com 'barata'), e alguns alunos disseram que não. (T03.15)."

2) unidade fonológica da língua. Exemplo:

a) "Freitas (2004) coloca que as unidades, menores que uma sílaba e maiores do que um fonema, constituintes das palavras, são as unidades intra-silábicas – onset e **rima**. (D05.10)." As ocorrências com este significado não foram incorporadas na análise, visto que não constituem formas verbais, assim como a forma em língua inglesa "rime".

3) **Frequentar**: foram encontrados dois significados para esse verbo:

1) ir com frequência a (um lugar). Exemplo:

a) "Em primeiro lugar, surge a imagem de um interlocutor não-filiado à igreja, aquele a quem se dirige a crítica de que todos que estão fora da igreja são viciados e **frequentam** botecos, lugares colocados pelos evangélicos como antros, locais malignos, entre outras expressões. (T14.15)."

2) cursar, estudar, seguir (colégio, curso etc.). Exemplo:

⁴¹ Devido ao fato de "refratar" ser um termo cunhado por Bakhtin e ter uma acepção específica dentro da teoria dos gêneros proposta pelo autor, optamos por delimitar a subárea de origem deste verbo e não nos demais, visto que os outros não apresentam uma carga terminológica específica como o verbo em questão.

a) "De acordo com o controle que se teve no momento da seleção, raros são os casos de sujeitos que **frequentaram** escolas de idiomas para aprender o português e os que frequentaram, fizeram-no por um período curto de quatro a seis meses. (T01.14)."

4) **Reiterar**: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) dizer ou fazer de novo; iterar. Exemplos:

a) "O que é fundamental para que um texto seja incluído em nossas análises, **reiteramos**, é o fato de o texto ser humorístico. (D01.11)."

b) "Finalizo esta tese **reiterando** a crença de que a elaboração e a execução de ações voltadas para a conscientização do indivíduo sobre sua capacidade em desenvolver recursos para enfrentar os desafios das demandas ambientais e da passagem do tempo o tornariam capaz de otimizar suas reservas cognitivas, amenizando os efeitos do envelhecimento e de doenças e declínios a ele relacionados. (T06.11)."

c) "Os estudos sobre o procedimento reiteram a importância da predição para a compreensão leitora, uma vez que o método baseia-se na redundância existente na língua para medir a leiturabilidade dos textos. (D06.07)."

5) **Depreender**: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) concluir por inferência; deduzir; inferir. Exemplos:

a) "Sob a perspectiva da teoria variacionista, as crianças **depreendem** a gramática básica de sua língua materna a partir do modelo linguístico fornecido pelo indivíduo que convive mais próximo dela durante os seus primeiros anos de vida, em geral a mãe ou uma cuidadora (LABOV, 2001). (D05.14)."

b) "Dessa forma, o sentido do texto estará naquilo que o autor intencionou, caberá ao leitor apenas **depreender** as intenções do produtor do texto; (D07.15)."

6) **Botar**: foram encontrados quatro significados diferentes para esse verbo:

1) colocar, pôr. Exemplo:

a) "Então eu fiquei na dúvida, eu **botei** inovadora, assim, meio que inventei esse termo, aí, ainda que ele não diz nada de que é inovadora, mas até pra... Sei lá... Não achei outro termo, na hora, assim. (T10.09)."

2) botar para quebrar (ser enérgico em atitude, inovação, medida, reação).

Exemplo:

a) “Com um bocado de operários iguais a este a gente **botava** pra quebrar. (D06.12).”

3) pôr (ovos). Exemplo:

a) “O galo respondeu que só fazia isso no interesse dos donos, porque assim elas **botavam** ovos em quantidade. (T06.12).”

4) bota: calçado. Exemplo:

a) “Dos sessenta (60) vocábulos selecionados com vogais médias tônicas, trinta (30) eram palavras com vogal média aberta (testa, **bota**) e trinta (30) eram palavras com vogal média fechada (texto, sogro), sendo quinze (15) pares para cada vogal. (T01.14).” As ocorrências com este significado não foram incorporadas na análise, visto que não constituem formas verbais.

7) **Beber**: foram encontrados dois significados diferentes para esse verbo:

1) ingerir algum líquido. Exemplo:

a) “As meninas **beberam** refrigerante. (T05.07).”

2) adquirir; incorporar/assimilar (conhecimentos, noções). Exemplo:

a) “Apenas por meio dessa ligação, as coisas passam a existir; nada ou ninguém é o que é sem o olhar externo, sem **beber** nas semelhanças e/ou diferenças do outro. (T06.14).”

8) **Recontar**: foram encontrados dois significados diferentes para esse verbo:

1) tornar a contar, a computar. Exemplo:

a) “Isso significa que, provavelmente, os condados democratas que estavam **recontando** seus votos não poderiam entregar em tempo hábil os seus resultados para que fossem considerados válidos. (T04.15).”

2) tornar a contar ou narrar, ou narrar várias vezes. Exemplo:

a) “Outra explicação para essa situação pode ser o fato de os alunos precisarem **recontar** a história diante de alguém que não era a professora da turma. (T05.09).”

9) **Perpassar**: foram encontrados três significados diferentes para esse verbo:

1) passar ao longo ou perto de. Exemplo:

a) “É necessário salientar que a idéia de politicamente correto **perpassa** vários tópicos, como sexismo, racismo, etc. (D01.09).”

2) estar presente do início ao fim. Exemplo:

a) “As relações dialógicas **perpassam** toda e qualquer atividade humana. (T05.15).”

b) “Convém destacar que esse mecanismo de se colocar como exemplo de consumidor do produto **perpassou** todo o anúncio, sendo assumido pelos locutores, transferindo-se dialogicamente a legitimidade do locutor ao produto oferecido. (T14.15).”

3) passar o tempo; correr; decorrer. Exemplo:

a) “Em suma, desde a sua criação, **perpassando** mais de meio século, a estrutura e o funcionamento do Júri no Brasil mantinha-se praticamente a mesma. (D07.10).”

10) **Proferir**: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) expressar oralmente; pronunciar. Exemplo:

a) “O sujeito do discurso tem objetivos, ou seja, um projeto enunciativo/discursivo, ao **proferir** seus enunciados e, conseqüentemente, ele espera, ao elaborar sua fala ou escrita, uma atitude responsiva por parte de seu interlocutor. (T08.11).”

b) “Aqui, há uma intercalação entre as falas do orador e as do intérprete, pois o primeiro **profere** algumas sentenças e faz uma pausa para que o segundo as interprete. (D07.12).”

11) **Subjazer**: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) estar subjacente, não manifesto. Exemplos:

a) “Hakes (1980) assegura que uma “habilidade metalingüística geral” **subjaz** a capacidade de as crianças obterem sucesso na realização desses exercícios. (T05.07).”

b) “Nessa sintaxe, tanto na oralidade quanto na escrita **subjaz** um sistema semântico que forma um conjunto de significados organizados em conceitos e em estruturas conceptuais. (T07.15).”

12) **Rechaçar**: foram encontrados dois significados diferentes para esse verbo:

1) resistir, opor-se a. Exemplo:

a) “Já a terceira atitude do locutor frente ao enunciador é a de opor-se, ou seja, a de **rechaçar** seu ponto de vista. (D01.11).”

b) “O locutor **rechaça** E3 e identifica-se com E4. (T02.06.parte2).”

2) contestar argumento, acusação. Exemplos:

a) “Há possibilidade de certas generalizações, embora se saiba que o cruzamento destes dados com os de outras pesquisas já realizadas e/ou vindouras são produtores, a fim de que se corroborem ou **rechacem** argumentos aqui apresentados com o intuito da caracterização do fluxo de informação em narrativas de língua portuguesa. **(T08.09).**”

b) “Ao questionar essas distinções, Ducrot unifica os aspectos subjetivo e intersubjetivo e **rechaça** totalmente o aspecto objetivo, pois, para ele, a linguagem não tem uma correspondência direta com a realidade. **(D01.16).**”

13) Engendrar: foi encontrado um significado para esse verbo. Embora o dicionário Aulete faça uma distinção entre 2 significados possíveis para o verbo “engendrar”, a saber, 1) dar origem a; gerar, e 2) criar, inventar, não sentimos necessidade de assumir tal distinção, pois as ocorrências do cópulus mostraram que ambos os sentidos são intercambiáveis, sem gerar uma mudança significativa de sentido, conforme vemos nos exemplos abaixo:

a) “A compreensão por parte do leitor **engendra** outras realidades, sendo ele livre para construir sentidos, mas dentro dos limites que o texto traz. **(T08.15).**”

b) “Num estilo linear de transmissão, na qual a voz bíblica fica com fronteiras delimitadas no todo do discurso, o locutor **engendra** seu pedido de patrocínio reelaborando essa palavra, fundindo sua solicitação de patrocínio aos mandamentos do Senhor, **engendrando-se**, desse modo, um discurso bivocal de orientação única. **(T14.15).**”

c) “Nesse ponto da discussão, torna-se imperativa a concepção de que, nessa alteridade que **engendra** o sujeito, se faz presente de forma determinante o diálogo. **(T07.13).**”

14) Evocar: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) fazer presente na lembrança; reproduzir na imaginação, no espírito (uma imagem qualquer). Exemplos:

a) “Ao **evocar** determinada experiência, ativamos a memória de trabalho para ver se essa memória consta ou não em nossos “arquivos” bem como **evocamos** memórias de conteúdo similar ou não e misturamos todas elas, às vezes, formando uma nova memória (CIELO, 1998). **(T07.09).**”

b) “O locutor segue ainda, nesse contexto, fazendo o interlocutor aceitar o contrato discursivo dialógico de crer e agir, sempre enfatizando os feitos de Cristo,

de modo a **evocar** os preceitos da Teologia da prosperidade na qual o crente tem o direito de ser abençoado e deve se acomodar, ao máximo possível, à lógica econômica do mundo. **(T14.15).**”

15) Articular: foram encontrados três significados diferentes para esse verbo:

1) pronunciar correta ou claramente. Exemplo:

a) “Assim, a falante nativa pode ter tido a intenção de **articular** cada palavra cuidadosamente, de modo que sua produção soasse “correta”. **(D01.10).**”

2) falar, pronunciar. Exemplo:

a) “Pela forma como falava - de maneira informal – **articulava** uma mensagem facilmente compreendida pelo povo. **(D11.13).**”

3) estabelecer relações entre (partes), unindo. Exemplo:

a) “Mas a descrição do saber lingüístico mostra que, embora haja a intenção de conceber a língua sob uma concepção interativa, em uso, as raízes da GT ainda são muito fortes e os autores acabam encontrando dificuldades em **articular** a abordagem tradicional com as teorias da linguagem voltadas ao texto e ao discurso, apresentando pouco avanço no que tange ao aspecto semântico da língua em uso, prevalecendo questões referentes a seu funcionamento morfossintático. **(T03.06).**”

b) “No entanto, ainda resta para os linguistas elaborar uma descrição semântica que **articule** a polifonia com o quadro teórico da TBS. **(D04.14).**”

16) Incitar: foram encontrados três significados diferentes para esse verbo:

1) encorajar ou instar (alguém) a (realizar algo); impelir. Exemplo:

a) “Esses achados, segundo as pesquisadoras, dão suporte à hipótese de que o conhecimento do nome das letras **incita** os indivíduos a aprender a ler através do processamento de relações letra-som desde as fases iniciais do aprendizado. **(D07.09).**”

b) “Ao interpretar a palavra bíblica como Deus chamando ao patrocínio, o locutor **incita** o interlocutor a ser chamado de Deus, escolhido para estar em cima, por cabeça. **(T14.15).**”

2) provocar ou promover a intensificação de; instigar; incentivar. Exemplo:

a) “O universo simbólico torna-se também monetário, pois todos esses atos são incorporados a um discurso velado que **incita** a barganha com Deus. **(T14.15).**”

b) “O conhecimento das qualidades e das limitações **incita** a reestruturação e o crescimento. **(T01.10).**”

3) provocar, causar, ocasionar. Exemplo:

a) “Assim como a síncope, a manifestação do processo de apagamento de segmentos terminais preservou a estrutura da sílaba, fato observado nos casos de apócope da vogal final, nos quais o elemento vocálico foi suprimido apenas quando a consoante que o precedia pôde ocupar a posição de coda da sílaba antecedente, e nos casos de apócope silábica, os quais não **incitaram** nenhum processo de ressilabificação. (D05.11).”

17) **Ser veicular**: foi encontrado um significado para essa construção verbal⁴², cujas ocorrências estão todas estruturadas na voz passiva:

1) difundir, transmitir. Exemplos:

a) “Ainda sobre o assunto da tragédia na boate de Santa Maria, a quarta charge analisada é de Chico Caruso e **foi veiculada** no dia 28 de janeiro de 2013 na capa do jornal O Globo, bem como em um site chamado Blog do Noblat. (D11.15).”

b) “Para Zanini (1986), a consciência metalinguística é a capacidade do falante de refletir sobre a língua, sobre como as mensagens linguísticas **são veiculadas**, isto é, o falante se concentra mais na forma do que no conteúdo do material linguístico. (D05.10).”

c) “Dentro de um contexto dialógico, um conjunto informacional **seria veiculado** através do dito, e a interpretação deste capturaria o significado intencional do diálogo. (D13.12).”

18) **Opor**: foram encontrados quatro significados diferentes para esse verbo:

1) pôr ou estar (algo) em contraste (com outra coisa). Exemplos:

a) “Essa análise só é possível devido à presença da expressão “ao contrário”, que, na sequência do enunciado, **opõe** o conteúdo [Pedro é minúsculo] ao conteúdo positivo [Pedro é grande]. (D02.16).”

b) “Nesse sentido, Austin e Searle, conforme afirma Costa (2004b), representam uma das mais influentes teorias que aparecem nas origens da Pragmática, **opondo** o conceito de intencionalidade da chamada Filosofia da Mente ao tratamento dado à linguagem natural pela Filosofia da Lógica. (D02.08).”

2) apresentar-se em contraposição. Exemplos:

⁴² A construção verbal “ser_veicular” foi selecionada e extraída automaticamente pelo ExATO, visto que o software também tem por característica a identificação de construções passivas mais frequentes, a partir da etiquetagem morfosintática e segundo as regras heurísticas descritas acima.

a) “No primeiro momento das conferências, Ducrot mais uma vez se **opõe** à ideia de que a língua contém opiniões intrínsecas. **(D12.12).**”

b) “Stanovich (1980) desenvolveu seu modelo **opondo-se** aos modelos pré-existentes considerados top down e bottom up. **(T07.15).**”

3) ser contrário a. Exemplos:

a) “Conforme Morin ([1962] 2011, p. 28), a imprensa feminina criada pela cultura de massa não se **opõe** à masculina, ela é “feminino-masculina”, pois apresenta conteúdos femininos diluídos ou circunscritos na imprensa feminino-masculina. **(T07.11).**”

b) “Conforme explica Carrascoza (2003, p. 46), “assim como o Diabo se **opõe** a Deus, há sempre um adversário explícito ou oculto que a publicidade deve atacar (a sujeira, os ácaros, a falta de tempo, etc.)”. **(D12.13).**”

4) não apresentar correspondência com. Exemplos:

a) “Assim, imbuída em fazeres pedagógicos complexos, nem sempre suficientemente claros, ela se vê cerceada por princípios e teorias que, algumas vezes, se **opõem**, se mesclam ou se confundem. **(D01.06).**”

b) “Nesta última pesquisa, as crianças não medicadas mostraram maior latência nas sacadas, o que se **opõe** aos achados de Deanset al. (2010). **(T02.13).**”

19) Seduzir: foram encontrados três significados diferentes para esse verbo:

1) persuadir arditosamente inclinando ao erro. Exemplos:

a) “Desse modo, fica implícito, nesse embate, o lado positivo do produto oferecido: a Nossa TV não **seduz**, não engana, não faz mal ao público. **(T14.15).**”

2) causar admiração ou atração a; encantar; fascinar. Exemplos:

a) “O diferente muitas vezes **seduz** o os internautas, principalmente pela criatividade e senso de mistério. **(D06.08).**”

b) “6 - Se homem está cheiroso, só importa o seu coeficiente de inteligência para **seduzir** uma mulher. **(D09.07).**”

3) ter grande influência sobre. Exemplos:

a) “Apesar de conceitos básicos da comunicação publicitária terem sido abordados para expor as estratégias utilizadas pelos criadores de anúncios na arte de **seduzir** o público, um recorte foi feito para destacar apenas aquilo que concerne à propaganda televisiva, foco deste estudo. **(D07.08).**”

b) “No capítulo dois, foram abordados aspectos relacionados à linguagem publicitária e aos diversos recursos utilizados pela publicidade para **seduzir** o consumidor elevá-lo a adquirir determinado produto ou serviço, buscando-se realizar uma aproximação inicial entre Publicidade e Propaganda e Teoria da Relevância (1995). (D02.12).”

20) Devorar: foram encontrados dois significados diferentes para esse verbo:

1) comer com sofreguidão, engolir. Exemplo:

a) “Para os gregos, Khrónos era o deus do tempo. Conta a mitologia que, por medo de ser destronado, ele **devorava** os próprios filhos ao nascer, já que o tempo consome tudo o que cria. (D11.13).”

2) consumir, destruir rápida e inteiramente. Exemplo:

a) “A agricultura migratória já **devorou** vários tipos de floresta, apesar da existência de tecnologias para o desenvolvimento sustentável da região. (T05.06).”

21) Ressoar: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) tornar a soar; ecoar; repercutir. Exemplos:

a) “A personagem Mafalda, por exemplo, avalia constantemente a humanidade, fazendo **ressoar** diferentes vozes sociais que exprimem a preocupação com as condições do mundo atual. (T05.15).”

b) “Nesse sentido, vários são os especialistas convocados a discorrer sobre questões que cercam a tarefa desses profissionais, permitindo reflexões sobre a importância das ações interdisciplinares e de como esse eco, advindo de inúmeras vozes, **ressoa** na prática laboral de profissionais, os quais nem sempre têm um espaço de escuta e de discussão sobre esse fazer tão em pauta. (T06.15).”

22) Adorar: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) popularmente, gostar muito de (qualquer coisa). Exemplos:

a) “Nessa tira, Honi, filha de Hagar e Helga, pergunta para a mãe se Hagar era bem visto pelos pais dela quando namoraram. Pela resposta, notamos que eles tinham opiniões contrárias a respeito de Hagar, pois o pai o **adorava** e a mãe não o suportava. (T06.12).”

b) “Eu quero ir novamente à praia. **Adoro** o barulho das ondas. (T02.13).”

23) Instaurar: foram encontrados dois significados diferentes para esse verbo:

1) introduzir, implantar (algo que não existia). Exemplos:

a) “Ressalta, então, a necessidade de se **instaurar** uma reflexão tipológica centrada na sequencialidade global. (T02.12).”

b) A publicidade instala a correspondência entre a realidade e o desejo, **instaurando** uma nova realidade, em que o importante é o efeito de verdade que foi criado. (D09.07).”

2) promover o início de (algo), geralmente de modo solene; abrir; inaugurar (antônimo de encerrar). Exemplos:

a) “Para tanto, o ambiente linguístico em que se **instaurou** a pesquisa foi o diálogo, caracterizado segundo propriedades lógico-cognitivo-comunicativas. (D13.12).”

b) “Assim, frisamos que o cerne das discussões dos últimos capítulos de Marxismo e filosofia da linguagem é mostrar que, mais do que um problema linguístico, o processo de transmissão **instaura** um problema sociológico, um problema que envolve as diferentes esferas da comunicação humana. (T14.15).”

24) Parafrasear: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) maneira diferente de repetir algo já dito, sem mudar o sentido. Exemplos:

a) “Esta, possivelmente, seja a fase mais complexa da elaboração de resumos, pois ao **parafrasear** o enunciado que expressa a idéia principal de cada episódio, estabelece-se uma relação de equivalência semântica entre o ‘recorte’ da essência de cada episódio e o novo enunciado que o representa – formulado com vocabulário próprio do resumidor. (T02.10).”

b) “A argumentação interna é constituída por encadeamentos que servem para **parafrasear** a palavra. (D10.11).”

25) Chutar: foram encontrados quatro significados diferentes para esse verbo:

1) dar chute(s) ou pontapé(s) (em). Exemplo:

a) “A prática consistia em deixar o condenado em pé em cima de um balde, colocar uma corda em volta do seu pescoço e então **chutar** o balde de baixo dos seus pés. (T01.08).”

2) no futebol, impelir (a bola) com chute, especialmente na direção do gol; no basquete, arremessar (a bola) na direção da cesta. Exemplo:

a) “A: Como foi o gol?”

B: Incrível! Fabiano **chutou** direto. (T04.12).”

3) responder ou afirmar algo, quando pouco ou nada se sabe a respeito; arriscar respostas (em); tentar adivinhar. Exemplo:

a) “Maria: Como Ana se saiu na prova?”

Pedro: Ela **chutou** todas as respostas. **(T04.12).**”

4) desprezar, dispensar, romper relacionamento amoroso com. Exemplo:

a) “Clarice **chutou** o namorado para fora de sua vida. **(T04.12).**”

26) Desvendar: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) dar(-se) a conhecer; manifestar(-se); revelar(-se). Exemplos:

a) “A partir da análise dessa obra, julgamos possível generalizar os resultados para **desvendar** os percursos que levam as crianças a descobrirem as faces secretas das palavras que constituem as obras da Literatura Infantil Brasileira. **(D13.09).**”

b) “Assim, seu trabalho teve como objetivo principal **desvendar** os condicionadores linguísticos referentes à produção reduzida das vogais em palavras funcionais que, de acordo com o autor, são mais resistentes à redução do que sílabas átonas de palavras de conteúdo (lexicais). **(D01.10).**”

27) Passear: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) levar (alguém, animal) ou ir a algum lugar e percorrê-lo (a pé ou não) para espáreecer, distrair-se etc.; vaguear; vagar. Exemplos:

a) “João comprou uma bicicleta para a filha **passear**. **(T04.07).**”

b) “Lúcia **passeia** com as bonecas. **(D07.11).**”

28) Reelaborar: foi encontrado um significado para esse verbo:

1) elaborar novamente ou de outra forma; dar nova elaboração a. Exemplos:

a) “A título de ilustração e remetendo ao objeto de estudo deste trabalho, a charge pode ser considerada um enunciado que, devido a sua complexidade, instaura-se como gênero secundário, uma vez que **reelabora** situações cotidianas, reavaliando-as, deslocando-as de sua situação enunciativa imediata na vida concreta para constituir-se no âmbito de seu gênero. **(D11.15).**”

b) “Se essa análise for a mais correta, precisaremos **reelaborar** as regras de descrição do sintagma nominal em relação à posição dos complementos. **(T04.09).**”

29) Matar: foram encontrados três significados diferentes para esse verbo:

1) tirar a vida (de outro ser vivo ou de si próprio); assassinar. Exemplo:

a) “Tal procedimento pode ser observado no trecho *fez isso*, em que o pronome se refere ao fato de os assassinos **matarem**, enterrarem e jogarem soda cáustica no corpo do menino Bernardo, enfim toda a história anteriormente narrada. **(T11.15).**”

2) saciar, extinguir. Exemplo:

a) “S2: O sanduíche **mata** a fome do grande lutador. **(D05.12).**”

3) matar no peito: amortecer a bola na região peitoral. Exemplo:

a) “Só cego não viu que Morales **matou** a bola no peito e passou para o menino Douglas Costa marcar o primeiro gol do Grêmio sábado. **(D12.09).**”

30) Subcategorizar: para esse verbo, utilizamos as definições dadas ao verbo “categorizar”, juntamente com as definições dadas ao prefixo “sub”, segundo o Dicionário Caldas Aulete, visto que “subcategorizar” não possui um verbete próprio no dicionário citado. Logo, o prefixo “sub” designa as seguintes definições, sendo citadas somente as encontradas no CorpAcad: 1) 'posição inferior'; 2) ' movimento de baixo para cima'. Assim, foi encontrado 1 significado para esse verbo:

1) ordenar, separar, criar subcategorias ou classes inferiores; pôr em determinada categoria inferior; classificar para baixo; selecionar de uma posição mais alta em direção a uma posição mais inferior. Exemplos:

a) “O verbo perguntar **subcategoriza** orações interrogativas. **(T04.07).**”

b) “Por exemplo, os tipos de complementos que verbos **subcategorizam** (selecionam), as características lexicais que um verbo como “pensar” iria selecionar, já que “A garrafa pensou” soaria bastante estranho em comparação à “Maria pensou”, já que em princípio, “pensar” selecionaria um sujeito com a característica [+animado], entre outros. **(D08.11).**”

Destarte, na seção 4.1, analisaremos os mesmos verbos, segundo os significados encontrados acima, a fim de tecermos uma explanação sobre os atos de fala empregados em textos de Linguística.

3.2 EXTRAÇÃO DE CONCEITOS

Os resultados do processamento trazidos nesta seção podem ser encontrados dentro da pasta⁴³ “Conceitos”. Nela, trazemos como exemplo as

⁴³ Os links disponibilizados permitem acesso aos resultados oriundos da pesquisa. Contudo, para a devida consulta nos materiais disponibilizados, eles devem ser baixados e abertos em programas

ocorrências de uso (concordâncias) de sete conceitos que comporão o rol de termos do Glossário de Linguística, os quais são, por ordem decrescente de valor dos índices de relevância (algarismos entre parênteses): “discurso (7284)”, “enunciado (3583)”, “consciência fonológica (1856)”, “interlocutor (1802)”, “enunciação (1739)”, “implicatura (1654)” e “signo (1413)”.

Contudo, antes de explicitarmos em mais detalhes os passos metodológicos tomados, a fim de extrairmos uma terminologia da área de Linguística, o que inclui os sete termos acima, cabe salientar que na mesma pasta “Conceitos”, encontra-se a pasta “Listas e Nuvens de palavras”, na qual estão organizadas por ano as listas de palavras e suas respectivas nuvens; no mesmo local, encontram-se uma lista e uma nuvem geral correspondentes ao processamento do período total de 11 anos, a qual pode ser visualizada na figura 3, logo abaixo.

Esse fato nos levou a refletir sobre certa estabilidade do conhecimento produzido ao longo dos anos, visto que, ao observarmos as nuvens acima, podemos sugerir certa caracterização de áreas e linhas de pesquisa em Linguística, mais especificamente, das áreas abarcadas pelo PPGL-PUCRS, o que viemos a chamar de Perfil de Produção Intelectual (PPI). A partir do PPI, propusemos iniciar um glossário⁴⁴ de Linguística que representasse as pesquisas realizadas no âmbito do PPGL-PUCRS. Para tanto, iniciamos a análise e seleção dos candidatos a termos encontrados na lista geral de conceitos, pois almejávamos uma representação que englobasse o período total recortado pelo CorpAcad.

Dentre os 8.056 conceitos encontrados, para fins de amostra, selecionamos os conceitos pelo ponto de corte, cujo valor de relevância estava valorado em até cem (100). Tal seleção nos forneceu uma lista menor com 514 conceitos. A partir dessa lista de 514 conceitos, realizamos uma triagem a fim de selecionar possíveis candidatos a termo que fossem representativos para a área de Linguística como um todo. Assim, excluímos os ruídos que, dado um conhecimento geral sobre a própria área, não nos pareciam ser representativos, embora estivessem elencados dentro dessa lista de 514 termos, por exemplo, conceitos como “Aprendizes”, “Brasil”, “João”, “Rio Grande do Sul”, “Pedro”, “Aluno”, entre outros. A eliminação de termos similares a esses nos conferiu 181 candidatos a termos (incluindo nomes de autores e siglas), os quais são encontrados no Apêndice A (ordenados alfabeticamente) deste documento.

O passo seguinte foi contar com a revisão dessa lista por professores, doutorandos e mestrandos do PPGL⁴⁵ de diferentes áreas linguísticas, a fim de que

⁴⁴ De acordo com Barros (2004), os "tipos base" de obras lexicográficas/terminográficas são: dicionários, dicionários terminológicos, glossários, enciclopédias e léxicos, tendo cada um características próprias segundo as suas diferentes finalidades. Barros define um glossário como: "[...] uma lista de unidades lexicais ou terminológicas acompanhadas de seus equivalentes em outras línguas." (Ibidem, p. 144). Preferimos a nomenclatura "glossário" para o que pretendemos criar, visto que, estão incluídas no nosso projeto as informações citadas acima como típicas de um glossário, embora também estejam arroladas no projeto informações de outras naturezas a serem incluídas no verbete em desenvolvimento. Assim, somos partidários ao que Barros afirma sobre os tipos básicos de obras: "Estes devem ser considerados como *tipos base*, ou seja, a partir deles diferentes repertórios podem ser elaborados. Alguns elementos contribuem para a caracterização específica de cada um, podendo ser combinados entre si ou mesmo inaplicáveis a certos tipos de obras." (Ibidem, p. 144).

⁴⁵ Cristina Perna, Felipe B. da Silva, Vergília S. Damé, Lauro Gomes, Rafael P. Ferreira e Martha M. Porto são os responsáveis pelas definições dos termos, assim como pela organização do glossário juntamente com o autor.

pudessem refinar os candidatos a termos, selecionando-os como termos propriamente ditos a serem arrolados na lista geral de verbetes. Ao serem responsáveis por selecionar o que deveria estar arrolado no glossário, automaticamente, foram responsáveis pelo que havia de ser descartado. Isso significa que foram eliminadas as formas que não constituíam termos novos, como conceitos que se repetem devido a diferentes ocorrências (enunciado / enunciados). Assim, baseado em seus conhecimentos prévios acerca de suas áreas de estudo, os pesquisadores foram selecionando os termos para os quais houvesse alguma representatividade da área. Logo, selecionaram o seguinte número de conceitos: 48 conceitos representando as áreas de Fonética/Fonologia; 46 conceitos representando a área de Pragmática, 30 conceitos representando a área de Semântica Argumentativa, e 24 conceitos representando a área de Sintaxe. Com isso, foram totalizados 148 termos linguísticos a serem arrolados no glossário, e 33 candidatos a termos excluídos. A lista de 148 termos (ordenados alfabeticamente) que comporão o Glossário de Linguística é encontrada no Apêndice B deste documento. As áreas estão representadas através de uma letra maiúscula entre parênteses após o termo conforme a legenda a seguir: F para Fonética/Fonologia; P para Pragmática; SA para Semântica Argumentativa; e S para Sintaxe.

Essa seleção realizada pelos pesquisadores foi capaz de caracterizar o PPI do PPGL, devido à estabilidade do conhecimento citada anteriormente, ou seja, ao longo de onze anos a produção de teses e dissertações do programa tendeu a se concentrar nas áreas de 1) Fonética/Fonologia, 2) Semântica Argumentativa, 3) Pragmática e 4) Sintaxe, conforme estudo inicial já havia previsto (PERNA; LOPES; ROLLSING, 2017). A ordem em que as quatro áreas foram apresentadas é decrescente devido ao número de termos encontrados, o que pode apontar para o fato de que a produção seja mais inclinada a certas orientações em detrimento de outras. Esse fato é interessante, pois fomenta a ideia de que outros programas de pós-graduação apresentem diferentes PPI. Sendo assim, além de um glossário sobre áreas de interesse, um aluno pode consultar a cultura acadêmica de outras instituições, caso essa metodologia fosse aplicada em outros corpora, não necessariamente nas mesmas proporções, mas com o mesmo escopo, ou seja, as produções acadêmicas realizadas em um dado período de tempo em uma dada instituição, ou até mesmo diferentes programas de pós-graduação dentro da mesma

universidade. A partir disso, definimos então nosso perfil de usuário para o glossário, egressos do curso de Letras da PUCRS, que estão ingressando no mestrado na área de Linguística, assim como egressos de outras instituições, os quais estejam ingressando no nível de mestrado e/ou doutorado, a fim de que possa ser disponibilizada a esse público-alvo uma forma mais abrangente de conhecer a organização do PPGL, em suas linhas de pesquisa e áreas de interesse, por exemplo.

A seguir, realizamos uma discussão acerca da estrutura do verbete a ser apresentado aos leitores, segundo o perfil de usuário em mente. Como uma forma de apresentarmos uma simplificação textual de termos técnicos das áreas, uma estrutura de verbete foi definida, tentando manter o texto definitório o mais simples, didático e relevante possível. Conforme podemos notar no quadro 3, outras informações serão inseridas além da definição do termo propriamente dita, para as quais traremos mais detalhes, logo abaixo:

Quadro 3 – Estrutura do Verbetes

<p>entrada - sigla (<i>entry - abbreviation</i>): texto de definição.</p> <p>Ver também: Termo X (página x). Termo Y (página x)...</p> <p>Referências para consulta: Nome da obra (AUTOR, data)...</p> <p>Valor de relevância: X</p>
--

Fonte: o autor.

Explicitamos agora o conteúdo de cada campo a ser preenchido no verbete. Juntamente com a entrada do verbete, está reservado um espaço para a sigla que, talvez, recorrentemente seja usada na literatura para se referir à entrada. Após essas informações, entre parênteses, serão indicadas a tradução da entrada e da sigla de acordo com a língua de relevância da área (i.e., a Pragmática tem longa tradição de estudos desenvolvidos por linguistas e filósofos falantes de língua inglesa, enquanto a Semântica Argumentativa tem como seu principal expoente Oswald Ducrot, falante de língua francesa). Após isso, estará arrolado o texto definitório do verbete, conforme elaboração descrita acima.

O campo “Ver também” indica possíveis relações com outros termos já mencionados no glossário, a fim de melhor elucidar ou complementar o conceito em questão. O campo “Referências para consulta” indicará uma referência em

português e uma na língua de origem dos estudos para consulta mais aprofundada sobre o termo. Ao final do glossário, teremos duas seções distintas: as “Referências bibliográficas” utilizadas no texto de definição, caso necessário, do verbete e de base para pesquisa na área, e “Bibliografia complementar” mencionada para pesquisas posteriores mais abrangentes.

E, por fim, o campo “Valor de relevância” trará o valor numérico que identifica a representatividade que o termo tem para o CorpAcad. Por sugestão de Fromm (2018) em comunicação pessoal, acreditamos ser de grande valia a solução trazida por Grama (2016), em relação à visualização da frequência (no nosso caso, relevância) de determinado verbete para o consulente, pois, segundo a pesquisadora:

[...] não basta apenas apresentar na ficha lexicográfica o número de ocorrências que determinado elemento teve no corpus para que o consulente saiba se ele é pouco ou muito utilizado. É preciso indicar o que o número representa em termos de frequência. (GRAMA, 2016, p. 203)

Assim, a autora estabeleceu cinco parâmetros: frequência muito baixa, frequência baixa, frequência média, frequência alta e frequência muito alta, os quais foram representados para o usuário como uma gradação da vida útil de uma bateria de celular, conforme podemos verificar na figura abaixo:

Figura 4 – Representação de frequência de Grama (2016)

1% a 20% = frequência muito baixa



21% a 40% = frequência baixa



41% a 60% = frequência mediana



61% a 80% = frequência alta



81% a 100% = frequência muito alta



Fonte: extraído de Grama (2016, p. 204).

Logo, para fins de representação para o usuário, acreditamos ser útil tal ideia, pois vai ao encontro do que estamos propondo, no que tange uma lexicografia pedagógica, uma vez que: “[...] usar a imagem da bateria de celular é uma maneira didática, facilmente compreensível e lúdica para que o consulente identifique o que representa o número relativo à frequência.” (GRAMA, 2016, p. 204)

A partir disso, no capítulo seguinte, na seção 4.2, traremos algumas considerações sobre um exemplo de verbete finalizado, assim como os desdobramentos do objetivo secundário da presente dissertação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 VERBOS

Na presente seção, almejamos analisar e discutir as forças ilocucionárias do ato de fala total a partir dos sentidos descritos na seção 3.1 (Extração de Verbos), a fim de que possamos caracterizar as intenções encontradas nos textos para se escrever uma tese ou dissertação na área de Linguística. Foi necessário avaliarmos cada concordância encontrada em relação ao seu sentido, pois como afirma Austin, é o ato locucionário que dará o sentido e referência a uma dada oração de qualquer língua, e, sobre esse sentido e referência contextualmente delimitado, o falante imprimirá em seu proferimento uma dada força ilocucionária para alcançar algum efeito perlocucionário.

Até o presente momento, o foco era o verbo extraído pelo ExATO, posto que o software utilizado foi programado para, a partir de uma etiquetagem morfossintática, identificar os verbos que caracterizariam certo domínio do saber. Logo, a partir dessa funcionalidade, e tendo esses verbos em mãos, procurou-se focar em uma função maior do verbo, que, como vimos em Austin, é fazer algo ao se dizer algo. Por não ser um programa focado na extração de atos de fala, o ExATO somente nos propiciou a extração dos 30 verbos mais utilizados, ou mais representativos para o nosso corpúsculo de estudo. Portanto, foi necessário que consultássemos as concordâncias de cada verbo e tentássemos esquadrihar, no co-texto delas e no contexto maior (o texto em si), a possibilidade de que esses verbos nos levassem a uma identificação do ato de fala que provavelmente o autor tenha se munido para comunicar o que pretendia comunicar com o que foi escrito em sua tese ou dissertação.

Assim, logo abaixo, temos os verbos encabeçando o que chamaríamos de “núcleo do ato de fala” em termos de identificação pelos índices de relevância do ExATO; em termos linguísticos, no entanto, esse verbo é somente uma parte do ato locucionário dentro de um contexto de uso delimitado pelas suas combinações sintagmáticas. Pragmaticamente, nosso trabalho foi acessar os contextos maiores, conforme dissemos acima, para perscrutar o ato ilocucionário, o qual não é explícito na escrita. Para os 30 verbos abaixo, seguimos a metodologia de procurar no uso a

força ilocucionária do ato, a partir do teste do performativo explícito, que consiste em explicitar, via um verbo representativo das cinco classes propostas por Austin, o que está implícito em uma oração da língua. Logo abaixo, podemos conferir novamente o quadro 2, no qual trouxemos os verbos representativos para cada classe:

Quadro 2 – Alguns verbos representativos das forças ilocucionárias

Classes de Forças Ilocucionárias				
Vereditivos	Exercitivos	Comissivos	Comportamentais	Expositivos
- absolvo - computo - coloco - incluo em - classifico - valorizo - caracterizo - condeno - interpreto como - determino - estimo - dato (temporalmente) - torno-o - graduo - avalio - diagnostico - constato (uma realidade) - entendo - calculo - situo - meço - qualifico - descrevo - analiso	- nomeio - demito - ordeno - sentencio - exijo (pagamento de imposto) - lego - advirto - rogo - proclamo - revogo - consagro - excomungo - multo - reclamo - perdo - aconselho - suplico - suspendo - declaro encerrado - rebaixo (de categoria) - concedo - advogo - veto - declaro aberto	- prometo - me comprometo a - estou decidido a - compactuo - me obrigo a - tenho a intenção de - contrato - dou a minha palavra - declaro minha intenção - pretendo - me proponho a - garanto - prometo solenemente - adoto - planejo - asseguro que - juro - aposto - consinto - tomo partido - sou a favor de	- peço desculpas - agradeço - deploro - me compadeço - cumprimento-o - condoo-me - me congratulo - me declaro ofendido - não me importo - critico - reclamo - aplaudo - aprovo - abenço - desafio-o a - duvido que - protesto	- afirmo - nego - destaco - declaro - descrevo - informo - respondo - testifico - relato - conjeturo - concordo - postulo - deduzo - argumento - interpreto - analiso - exemplifico - explico - formulo - considero como

Fonte: adaptado de Austin (1991, p. 124-131).

Retomando, então, tornar explícito o verbo ilocucionário é necessário para dirimir possíveis ambiguidades da língua, conforme afirma Austin:

A linguagem em si, e nos seus estágios primitivos, não é precisa, nem explícita, no sentido que demos a esta palavra. A precisão na linguagem torna claro o que foi dito, o *significado*. A explicitação, em nosso sentido, torna mais clara a *força* do proferimento, ou seja, como [...] deve ser considerado. (AUSTIN, 1990, p. 70).

Isso se torna interessante de analisar na escrita acadêmica, pois nesse registro há a tendência a não explicitação daquilo que se quer dizer por fins de comprometimento do autor com o que possa ser veiculado. Assim, é recorrente ouvirmos que o discurso acadêmico deve ser impessoalizado, ou modalizado, justamente para se evitar um texto tão explicitamente marcado pelas impressões do autor. No entanto, implicitamente a intenção do autor se encontra em cada oração por ele utilizada para veicular o que pretende dizer. Assim, procuramos verificar se existe uma constância na escrita de textos acadêmicos no que concerne àquilo que seus autores estão implicitamente tentando afirmar, pois “[t]ais formas não tornam explícita a força exata do proferimento. Isto pode ter suas vantagens, mas a sofisticação e o desenvolvimento de formas e procedimentos sociais exigem clarificação. (Ibidem, p. 69)”. Logo abaixo, encontra-se a análise e discussão dos atos encontrados para cada verbo extraído⁴⁶, com alguns exemplos trazidos para elucidar o motivo pelo qual categorizamos o ato de fala como tal:

1) **Refratar**: a maioria dos enunciados nos quais o verbo "refratar" ocorre veicula uma afirmação do autor do texto, a partir da qual ele constrói sua argumentação teórica. Assim, caracterizando um ato de força expositiva, visto que, segundo Austin, esses atos são utilizados para esclarecer razões, argumentos e comunicações, teríamos o seguinte para o enunciado abaixo:

[Eu afirmo/postulo/deduzo/argumento que] *“A palavra bivocal de orientação única ganha contornos expressivos por meio de alguns signos ideológicos, como “benditos” e “malditos”. Tais signos como outros que também ecoam na esfera religiosa evangélica refletem e **refratam** sentidos de uma dualidade sempre posta em cena. O signo “benditos” reflete a ideia de louvado, feliz, e **refrata** sentidos de abençoados, privilegiados, sagrados, mercedores do céu. Já o signo “malditos”, além de ser um xingamento em muitos contextos sociais, reflete a ideia de amaldiçoados e **refrata** sentidos de condenação ao inferno. Salientamos ainda a presença de dois outros signos que acompanham e se relacionam dialogicamente a benditos e malditos, a saber “direita” e “esquerda”. O signo ideológico “direita” reflete socialmente não só caminho certo, mas nesse contexto **refrata***

⁴⁶ Cada verbo aqui descrito dispõe de um *link* para a seção 3.1 deste documento para o respectivo verbo extraído junto de suas diferentes acepções encontradas. Da mesma forma, uma vez clicado no *link* desta seção e direcionado para a seção 3.1, poderá ser feito o caminho de volta, bastando que clique nos *links* de cada um dos verbos daquela seção, os quais direcionarão de volta para a seção atual, 4.1, de acordo com o verbo clicado.

também sentidos de única direção, se associando a vozes sociais que avaliam positivamente a destreza. (T14.15).”

2) **Rimar**: a maioria dos enunciados nos quais o verbo "rimar" ocorre está veiculando o sentido “fazer ou formar rima”. Logo, podemos analisar que o verbo está sendo utilizado de forma metalinguística pelo autor, pois em sua maioria, as ocorrências são exemplificações e/ou transcrições de falas em entrevistas, a fim de criar condições de estabelecer uma linha de raciocínio, para a qual o autor se direciona e defende. Assim, teríamos um ato de força expositiva, conforme se depreende abaixo:

[Eu relato/analiso que] “O Sujeito 2 atingiu 29 pontos do total de 40 na etapa da sílaba. Foi muito bem nas quatro primeiras atividades, de *síntese*, *segmentação*, *identificação da sílaba inicial*, *identificação de rima* e *produção de palavra com a sílaba dada*. Já na atividade de *identificação de sílaba medial*, só acertou a metade. Diferentemente do Sujeito 1, o Sujeito 2 produziu rimas facilmente: *balão rima* com BETÃO, *café rima* com GAVÉ, *bola rima* com PENOLA. Mesmo que as palavras propostas por ele não existissem, a rima foi produzida. Na atividade de *exclusão de sílaba*, o Sujeito 2 cumpriu três das oito tarefas, e, na última atividade, de *transposição*, a mais complexa da etapa silábica, a criança conseguiu transpor corretamente a sílaba das duas primeiras do total de quatro palavras. (T01.10).”

3) **Frequentar**: embora tenhamos encontrado dois sentidos diferentes nas ocorrências para o verbo "frequentar", isso não constitui uma mudança significativa entre os sentidos para a análise do ato de fala implícito nesses enunciados. Desta forma, podemos analisar que o verbo em qualquer um dos significados está inserido em enunciados que relatam hábitos e/ou reportam fatos, através dos quais o autor encontra respaldo para continuar sua argumentação. Assim, teríamos um ato de força expositiva, conforme se depreende abaixo:

[Eu relato/analiso que] “Os dados revelam que 70% dos sujeitos participantes do 3º ano possuem material para leitura em casa. 77% dos sujeitos relatam ler livros no ambiente familiar, sendo que 70% **frequentam** a biblioteca escolar. Dos 15 sujeitos participantes desse grupo, 80% **frequentaram** a pré-escola e 86% mencionam que algum membro da família lia para eles quando ainda não sabiam ler. Quanto aos participantes do 2º ano, 26% mencionam ter jornais, livros e revistas em casa. 54% desses sujeitos leem livros e **frequentam** a biblioteca da escola. 70% **frequentam** a escola desde a pré-escola. Entre esses 15 sujeitos, 54% destacam ter um membro da família que lhes fazia o papel de leitor quando ainda não sabiam ler. A partir dos dados coletados com os sujeitos de pesquisa, alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, nas tarefas de compreensão leitora e de consciência textual através da leitura de duas histórias narrativas, apresentam-se, no próximo capítulo, a discussão e a análise do material coletados. (D07.14).”

4) **Reiterar**: nos exemplos encontrados, os autores ora reiteram algo que já foi citado anteriormente no texto, ora relatam que algo ou alguém reitera algo ou

alguém. No primeiro caso, temos um ato de força ilocucionária comissiva, pois é o próprio autor que reitera a sua própria fala. Podemos ver nos exemplos abaixo que o autor reitera sua argumentação, e, assim, implicitamente, teríamos um ato de força comissiva:

[Eu me comprometo que] *“Finalizo esta tese reiterando a crença de que a elaboração e a execução de ações voltadas para a conscientização do indivíduo sobre sua capacidade em desenvolver recursos para enfrentar os desafios das demandas ambientais e da passagem do tempo o tornariam capaz de otimizar suas reservas cognitivas, amenizando os efeitos do envelhecimento e de doenças e declínios a ele relacionados. (T06.11)”.*

Contudo, no exemplo abaixo, o autor reporta que “X (Os estudos...) reitera Y (...a importância da predição...)”, assim, teríamos, implicitamente, um ato de força expositiva:

[Eu afirmo/menciono/relato/ que] *“Os estudos sobre o procedimento reiteram a importância da predição para a compreensão leitora, uma vez que o método baseia-se na redundância existente na língua para medir a legibilidade dos textos. O conhecimento prévio do leitor, seja lingüístico, textual ou de mundo, torna-se imprescindível para que a mensagem do texto seja compreendida, mesmo com termos mutilados. Nesse sentido, quanto mais redundante for um texto, maior será a probabilidade de compreensão. A capacidade de o leitor construir sentidos passa então por sua habilidade em fazer predições, aliada ao domínio do código lingüístico, questões que podem ser medidas com bastante eficácia pelo procedimento cloze. (D06.07).”*

5) **Depreender**: as ocorrências do verbo “depreender” estão inseridas em enunciados cujo papel é dar prosseguimento à análise e/ou fundamentação teórica que vem sendo construída pelos autores. Ao mesmo tempo em que os enunciados são construídos pelos autores para expor suas interpretações sobre fatos, algumas vezes são construídos para concordarem com estudiosos que fundamentam seus trabalhos. Assim, teríamos conjuntamente atos comissivos e expositivos, conforme podemos notar respectivamente para os enunciados a seguir:

[Eu concordo com / Eu menciono que] *“O esquema apresentado na Figura 8 faz referência ao conhecimento da estrutura silábica do português, interiorizado pelos indivíduos. Bisol (1999) afirma ser possível depreender as seguintes informações do esquema expresso: A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /s/. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não-nasal (BISOL, 1999, p. 704). Segundo a autora, a estrutura silábica e o processo de silabificação são complementares. Apesar da estreita ligação, Bisol (1999) julga ser necessário estabelecer uma distinção entre o Princípio de Composição da Sílaba Básica (PCSB), princípio que atua em todo o processo derivacional como condição de boa-formação, e o processo de silabificação, definido como “escansão dos segmentos de uma cadeia de sons de acordo com o padrão canônico” (BISOL, 1999, p. 705). (D05.11).”*

[Eu concordo com / Eu menciono que] “Outro trabalho importante realizado por Labov (1963) foi a pesquisa na ilha de Martha’s Vineyard. Diz respeito à centralização da vogal dos ditongos [ay] (life) e [aw] (house). Por meio da estratificação dos dados em faixa etária, etnia, região, entre outros, o principal objetivo foi **depreender** os fatores que exerceriam influência direta no processo de centralização dos ditongos. (D08.14).”

6) Botar: a maioria das ocorrências para o verbo "botar" veicula o sentido de “colocar, pôr”. Nesse sentido, pudemos analisar que o verbo está sendo utilizado de forma metalinguística pelos autores, pois em sua maioria, as ocorrências são exemplificações e/ou transcrições de falas em entrevistas. Assim, teríamos um ato de força expositiva para o exemplo abaixo:

[Eu reporto/cito que] “Então, eu já coloquei, mais ou menos, onde é que era. E eu tentei localizar quanto tempo que eles já estão pesquisando, né? **Botei** que era uma pesquisa. Daí eu fiquei com uma dificuldade um pouquinho, assim, pra **botar** tipo... eu **botei** o inovador ali, pesquisa inovadora, mas não sei se é só essa, né? Então eu fiquei na dúvida, eu **botei** inovadora, assim, meio que inventei esse termo, aí, ainda que ele não diz nada de que é inovadora, mas até pra... Sei lá... Não achei outro termo, na hora, assim. Daí, outra coisa, eu tentei... Eu fiquei com aquela margem dos 90% de acerto, não sabia onde colocar, se eu **botava** no início ou no final. Achei melhor **botar** no final, assim, pra dar mais força, né? (T10.09)”.

7) Beber: o uso mais frequente emprega o sentido de “ingerir algum líquido”, cujo papel é elucidar uma explicação anterior, ou seja, o verbo “beber” está a serviço de uma dada intenção por parte do escritor de elucidar seu enunciado anterior. Assim, implicitamente, teríamos um ato de força ilocucionária expositiva para o enunciado abaixo:

[Eu afirmo que] “Os resultativos são os predicados que são selecionados pelo verbo. Os descritivos são considerados predicados livres por poder aparecer com qualquer tipo de predicado matriz, apesar de apresentarem restrições semânticas na forma de serem interpretados. **[Eu exemplifico que]** A fim de exemplificar essas duas classes, mencionam-se as sentenças em (37): (37) a- Maria **bebeu** a cerveja feliz. (Predicado secundário descritivo voltado para o sujeito) b- Maria cortou o pão quente. (Predicado secundário descritivo voltado para o objeto) c- Ele cortou o cabelo curto. (Predicado secundário resultativo) **[Eu analiso que]** Em (37a), tem-se um predicado descritivo voltado para o sujeito; em (37b), um predicado descritivo voltado para o objeto e, em (37c), um predicado resultativo. Para Rothstein (1983,1995), a classe dos predicados secundários define a classe dos adjuntos. **[Eu adiro a]** Segundo a autora, esses XPs adjuntos nunca são θ -marcados, não constituindo, portanto, argumentos, e necessitando, por isso, de um sujeito para exercer a predicação. (T02.09).”

Enquanto que no sentido de “adquirir; incorporar/assimilar (conhecimentos, noções)”, o autor do texto expõe sua visão acerca de um fenômeno, para o qual ele

se compromete a acreditar. Assim, implicitamente, teríamos um ato de força ilocucionária comissiva para o enunciado abaixo:

[Eu afirmo/concordo que] “Assim, no instante em que o Ser (elemento que é vida, relação, comunicação) deixa de ser isolado e passa a se comunicar com o Outro, ele adquire o poder de modificar-se e de modificar as coisas, chegando a sua real essência. No entanto, para que efeitos/mudanças aconteçam, ações paralelas devem ocorrer: é preciso que o “eu” aja, para que alcance o outro, como também é necessário que ele receba/sofra a ação do outro. Apenas por meio dessa ligação, as coisas passam a existir; nada ou ninguém é o que é sem o olhar externo, sem **beber** nas semelhanças e/ou diferenças do outro. Desse modo, na visão de Platão, a realidade é constituída pela alteridade, um ser é o que o outro não é. O que não é realidade não existe; tudo que existe é, e tudo que é existe, ou seja, existir é imprescindível para a coisa ser. (T06.14).”

8) **Recontar**: os enunciados que foram encontrados com o verbo “recontar” estão quase sempre localizados em seções de análise e/ou discussão de dados, servindo para interpretar os dados obtidos a fim de tecer alguma explicação sobre os fatos. Assim, parece-nos que esses atos podem ser caracterizados por uma força expositiva, visto que têm o papel de elucidar o que vem sendo feito na pesquisa para expor as considerações do autor sobre o que se tem encontrado, conforme podemos perceber nos exemplos a seguir:

[Eu interpreto que] “Os dados em relação à (S2), segunda situação de pesquisa, mostraram que três estudantes não lembraram nada do que leram e ouviram. O escore obtido por eles foi 0%; pois não souberam **recontar** a história. A média mais alta individual de compreensão nessa situação foi de 85% de uma das crianças. Outras três crianças alcançaram uma média superior a 50% e os demais menos de 50%. (T05.09).”

[Eu deduzo que] “A partir destes dados é possível pressupor que, talvez, o fato de não estarem tão acostumados com a maneira como se trabalha a leitura nas escolas, não atrelados a uma ótica de que existe uma leitura universal e correta, tenha permitido aos alunos do EJA trazerem ao texto sua leitura de mundo. Neste sentido, os alunos provenientes de uma maior sistematização escolar, apenas **recontaram** com outras palavras o que já estava explícito no texto. (D06.12).”

9) **Perpassar**: os enunciados encontrados parecem ser atos de dois tipos diferentes, expositivos e comissivos respectivamente:

[Eu aviso/informo que] “É necessário salientar que a idéia de politicamente correto **perpassa** vários tópicos, como sexismo, racismo, etc. Alguns destes tópicos serão aqui analisados. **[Eu me comprometo a que]** Estas serão análises próprias do pesquisador, que não seguem seqüência alguma. (D01.09).”

Nesse exemplo, o autor dá seqüência a sua argumentação que vem desenvolvendo ao longo do texto e afirma que “É necessário salientar que a idéia de politicamente correto perpassa vários tópicos...”, o que sugere que ele também se

identifica com tal afirmação, podendo aí estar incluído um ato comissivo. Contudo, mais à frente, ele profere o ato **[Eu me comprometo a que]** “Estas serão análises próprias do pesquisador, que não seguem seqüência alguma.”, o que deixa mais claro o seu comprometimento com dada linha de pesquisa (“a idéia de politicamente correto perpassa vários tópicos”) e com a análise própria do autor sobre os fatos observados.

10) Proferir: encontramos para os enunciados com o verbo “proferir” a característica de estarem expondo opiniões de linguistas ou descrevendo/expondo/conduzindo reflexões, caracterizando assim atos de forças ilocucionárias expositivas, conforme podemos verificar nos exemplos a seguir:

[Eu afirmo que] “Para Benveniste, esse ato individual de apropriação da língua para enunciar e se enunciar, em que um locutor **profere** eu, define a enunciação e marca na linguagem, sua subjetividade, quer dizer, o locutor se torna sujeito. Para esse autor, é pela linguagem que um indivíduo se torna sujeito; ele diz: “a subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 2005 p. 286). **(T07.14).**”

[Eu afirmo/menciono que] “A clareza do discurso deve ser medida de acordo com as necessidades do auditório, algumas informações podem ser mais ou menos necessárias. O orador desenvolve um papel importante, se mostrando vivaz. Assim, a ação, ou seja, o ato de **proferir** discurso retórico, deve ser fática. **(D05.12).**”

11) Subjazer: os enunciados analisados estão, em sua maioria, imprimindo uma força ilocucionária expositiva, visto que são utilizados como atos para esclarecem uma dada argumentação realizada ao longo do trabalho. No excerto abaixo, contudo, identificamos que além de serem expositivos, esses atos podem assumir a característica de atos comissivos, pois comprometem o autor a usar uma determinada linha de ação, conforme podemos visualizar no exemplo a seguir:

[Eu afirmo que/ Eu compactuo com] “Embora os estudos desenvolvidos na perspectiva da Teoria da Variação sejam centrados na produção e pouca atenção tenha sido dada à percepção, **subjaz** ao processo de espraiamento dos processos de variação a habilidade que o ouvinte possui para detectar e compreender os padrões comunicativos do ambiente social em que se encontra. Segundo aponta Labov (2010, p. 38), a partir do reconhecimento de diferentes usos linguísticos, falantes, no intuito de ajustar-se aos padrões da comunidade, podem modificar seu comportamento linguístico. **[Eu me comprometo a]** Sugere-se, diante do exposto, que o processo de aprendizagem por falantes não nativos, em contato com uma variedade de fala da L2, envolve questões relacionadas à percepção, responsável por detectar os diferentes usos, e à produção, regida por aspectos sociais e linguísticos que emergem da interação do aprendiz com falantes nativos. **(T01.14).**”

No exemplo abaixo, parece-nos que a força ilocucionária expositiva é mais preponderante:

[Eu exemplifico/explico que] “Em outras palavras, ao dizer que alguém está fervendo de raiva, o mapeamento metafórico entre o domínio-alvo RAIVA e outro domínio-fonte, mais concreto, como FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE, **subjaz** essa interpretação para o conceito de emoção, embora para um observador desatento esse modo de falar se constitua apenas como uma instância da vida cotidiana. (T04.12).”

12) **Rechaçar**: nos enunciados analisados, pode-se verificar a preponderância de atos expositivos, pois os contextos nos quais os enunciados se encontram são linhas de raciocínio argumentativo que os autores desenvolvem ao longo do trabalho, como podemos conferir nos próximos exemplos:

[Eu explico que] “Já a terceira atitude do locutor frente ao enunciador é a de opor-se, ou seja, a de **rechaçar** seu ponto de vista. Podemos exemplificar com o caso da negação. No enunciado Pedro não chegou, apresentam-se os enunciadores Pedro chegou (E1) e Pedro não chegou (E2). Nesse caso, o locutor opõe-se a E1 e identifica-se com E2. (D01.11).”

[Eu defendo/entendo que] “Ao questionar essas distinções, Ducrot unifica os aspectos subjetivo e intersubjetivo e **rechaça** totalmente o aspecto objetivo, pois, para ele, a linguagem não tem uma correspondência direta com a realidade. E quando a linguagem descreve a realidade, o faz através dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, fazendo da realidade o tema de um debate entre indivíduos. Dessa forma, o sentido é produzido pela atitude expressa do locutor diante da realidade e pelo chamado que faz ao seu interlocutor. Unificando esses dois aspectos, Ducrot os reduz ao que chama de valor argumentativo. O valor argumentativo de uma palavra é a orientação que essa palavra dá ao discurso, ou seja, a possibilidade ou impossibilidade de continuação que ela determina. Assim, quando alguém diz Pedro é inteligente, não se espera uma continuidade como ...portanto não poderá resolver esse problema; ao contrário, espera-se uma continuidade do tipo ...portanto poderá resolver esse problema ou ...portanto realizará essa tarefa facilmente. (D01.16).”

13) **Engendrar**: Os enunciados analisados são em sua maioria atos expositivos, pois temos implicitamente o seguinte

[Eu explico que] “Podemos compreender, nessa perspectiva, que, ao surgir, no discurso do anúncio, a imagem de alguém que enlouquece e ao mesmo tempo obedece, cria-se também a imagem refratada de “algo” que pode ser usado de diversas maneiras por quem adquire. Se tudo é passível de ser comercializado e consumido na sociedade pós-moderna, o anúncio de serviços sexuais se **engendra** nesse sistema mercadológico e pode utilizar muitas formas para seduzir o interlocutor (possível cliente). Por isso, quanto mais abertas e sedutoras forem as possibilidades de atividade sexual dos sujeitos que anunciam, tanto maior são as chances de obterem sucesso comercial e lucrativo: a contratação de seus serviços pelo interlocutor. (D10.12).”

Da mesma forma ocorre com o exemplo a seguir:

[Eu afirmo que] “Nessa noção, entram valores socialmente fixados que são invocados no momento da enunciação, por meio de um gesto, de expressões faciais, por exemplo. O gesto, tal qual

a entonação, carece estar em harmonia com o coral de apoio para mostrar-se eficiente no todo da enunciação. Volochínov explica que “entoando e gesticulando, o homem ocupa uma posição ativa com respeito aos valores determinados, determinada pelas mesmas condições de sua existência social” (p. 163). Os gestos e as entonações estão orientados para o ouvinte e também para o objeto, para com esses construir os sentidos em circulação. Assim, tanto a linguagem verbal como a não verbal **engendram-se** para, conjuntamente, formar os sentidos. (D11.15).”

14) **Evocar:** foi encontrada para os enunciados do verbo “evocar” a mesma característica dos atos ilocucionários expositivos acima descritos. No exemplo abaixo, o autor explica como ocorre o funcionamento da rede neuronal e assim continua com o propósito de elucidar teoricamente sua pesquisa:

[Eu explico/aviso que] “Não podemos esquecer de que na rede neuronal funciona uma memória auto associativa, onde cada sinapse codifica várias informações e cada informação é codificada por várias sinapses. Ao **evocar** determinada experiência, ativamos a memória de trabalho para ver se essa memória consta ou não em nossos “arquivos” bem como **evocamos** memórias de conteúdo similar ou não e misturamos todas elas, às vezes, formando uma nova memória (CIELO, 1998). Nas associações entre dois estímulos, há a repetida liberação do glucomato e a despolarização da membrana pós-sináptica. Isso resulta em produção da Potencialização de Longa Duração (doravante LTP), um curioso fortalecimento de sinapses (KOLB e WHISHAW, 2002; IZQUIERDO, 2006; ROTTA, 2006). (T07.09).”

15) **Articular:** foi encontrada para os enunciados do verbo “articular” a mesma característica dos atos ilocucionários expositivos acima descritos. No exemplo a seguir, o autor relata a posição de Ducrot em relação à de Platão e como os dois se articulam:

[Eu relato que] “Opondo Platão a Aristóteles, Ducrot se posiciona ao lado do primeiro, sustentando que a linguagem “nos proíbe a relação com a realidade” (2009b, p. 25). A língua nos obriga a viver no meio das sombras, o discurso não tem nenhum caráter veritativo, racional ou mesmo informacional. Segundo Guimarães (2015), “este ‘platonismo’ se **articula** com sua posição marcadamente saussuriana. Poderíamos dizer que o não referencialismo da noção de signo em Saussure é vista por Ducrot a partir desta perspectiva (a recusa a Aristóteles em favor de Platão)” (p. 174). A linguagem não remete às coisas do mundo, como poderíamos pensar, mas ao mundo construído na e pela linguagem. (D02.16).”

No exemplo abaixo, o autor explica uma passagem teórica e implicitamente cria condições de prosseguimento com a conclusão de sua argumentação, o que caracteriza claramente um ato de força expositiva:

[Eu explico que] “Nessa perspectiva, a abordagem do signo ideológico como elemento de realização material da ideologia mostra que não existe neutralidade na linguagem e na palavra. Essa questão ficou comprovada em nossas análises que demonstraram também que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 42). Esses fios ideológicos são, portanto, os mecanismos que estruturam e **articulam** as diversas combinações de linguagens nos discursos dos anúncios. Assim,

observando esses fios, percebemos a subjetividade das relações e dos problemas humanos nos enunciados de serviços sexuais. (D10.12).”

16) **Incitar**: foi encontrada para os enunciados do verbo “incitar” a mesma característica dos atos ilocucionários expositivos acima descritos. No exemplo a seguir, o autor relata um estudo realizado para respaldar a sua fundamentação teórica:

[Eu relato que] “Foi verificado que os sujeitos que conheciam o nome das letras apresentaram um desempenho significativamente superior na leitura de grafias fonéticas. Esses achados, segundo as pesquisadoras, dão suporte à hipótese de que o conhecimento do nome das letras **incita** os indivíduos a aprender a ler através do processamento de relações letra-som desde as fases iniciais do aprendizado. A capacidade dos sujeitos com síndrome de Down para ler grafias fonéticas pode ser comparada à habilidade de escrever utilizando a hipótese de escrita silábica, ou seja, quando as crianças começam a representar na escrita partes sonoras da fala (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). (D07.09).”

De forma semelhante, ocorre com o exemplo abaixo, no qual o autor interpreta dados encontrados em sua pesquisa e os relata no curso de sua argumentação:

[Eu interpreto que] “O objetivo de leitura dado pode ser considerado de fácil resolução, pois a intenção era observar os movimentos dos leitores, além de ser uma atividade comum aos sujeitos, todos oriundos de ambiente acadêmico e, portanto, acostumados à busca e leitura em ambientes digitais. Pareceu-nos que, em alguns casos, o ambiente **incitou** uma dispersão em relação às palavras propostas como objetivo de leitura. Alguns sujeitos, como o número 4, chegou a pesquisar imagens em determinado momento, ainda que tivesse sido orientado para fazer uma busca de leitura sobre as palavras. Houve também aprofundamentos, buscas por subtemas ou temas que giravam na mesma esfera semântica das palavras dadas como objetivo de leitura, já que alguns dos sujeitos eram oriundos de pós-graduação e preferiram fazer algumas buscas por termos correlatos como: “hipertexto”, “aquisição de leitura”, “importância da leitura”, “computação e prática de leitura”, “novas formas de leitura em espaço virtual”, “alexia” e “lexia”. Isso evidencia uma característica do tipo de processamento descendente utilizado nas buscas pelo objetivo, o tipo Top Down, pois Kato nos diz que o leitor que utiliza esse tipo de processamento, cuja abordagem é não linear, faz uso intensivo e dedutivo de informações (KATO, 1987). Nas leituras hipertextuais com um objetivo de busca definido esse tipo de processamento se mostrou predominante. (D11.14).”

17) **Ser veicular**: foi encontrado para os enunciados dessa locução verbal a mesma característica dos atos ilocucionários expositivos acima descritos. No próximo exemplo, o autor descreve parte de seu objeto de pesquisa para contextualizá-lo:

[Eu descrevo/retrato que] “Na sequência, (vii) “Textos de apoio”, o encarte oferece fragmentos de textos teóricos que servem para ampliar o conhecimento necessário para a realização do trabalho proposto na coleção. Trata-se de fragmentos com pequena extensão, contendo referência à autoria e ao suporte no qual o texto **é veiculado**, que podem auxiliar o professor a aprofundar seu conhecimento sobre as perspectivas pedagógicas atuais, relativas ao componente curricular Língua Portuguesa. Além desses fragmentos, o encarte indica periódicos e sites com a mesma finalidade de

atualizar o professor (“Sites e sugestões de leituras para o professor”, Anexo 3.2, p. 32), o que é uma das exigências do processo de avaliação do PNLD. (T08.11).”

Da mesma forma ocorre no exemplo abaixo, no qual o autor explica um conceito segundo é trazido por um dado autor, o que será parte de sua fundamentação teórica:

[Eu explico que] “Para Zanini (1986), a consciência metalinguística é a capacidade do falante de refletir sobre a língua, sobre como as mensagens linguísticas **são veiculadas**, isto é, o falante se concentra mais na forma do que no conteúdo do material linguístico. Trata-se de uma habilidade multidimensional (envolve os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) que se desenvolve espontaneamente e também através da instrução. (D05.10).”

18) Opor: no exemplo a seguir, inicialmente o autor faz uma afirmação ensejando um ato de fala expositivo (Eu afirmo que), para o qual ele utiliza outro ato de fala expositivo (Eu adiro a) a fim de respaldar sua afirmação anterior. Contudo, ao utilizar o ato expositivo “*Eu adiro a Votre que ressalta que...*”, o autor claramente assume um posicionamento teórico, que o embasa para afirmar tal ideia, constituindo um ato comissivo, como podemos conferir abaixo:

[Eu afirmo que] “A escola representa importante papel na fala dos indivíduos, contribuindo para sua adaptação lingüística às formas cultas e padronizadas. É, além disso, o contexto que possibilita interação social e um contato com diferentes culturas. Entretanto, a língua falada na escola muitas vezes distancia-se da língua usada no cotidiano. **[Eu adiro a]** Votre (2004, p. 51) ressalta que: As formas de expressão socialmente prestigiadas das pessoas consideradas superiores na escala socioeconômica **opõem-se** aos falares das pessoas que não desfrutam de prestígio social e econômico; ocorrem em contextos mais formais, mais elitizados, entre interlocutores que se transformam em modelos e pontos de referência do bem falar e escrever. As formas socialmente prestigiadas são semente e fruto da literatura oficial, que as transforma em língua padrão. (D04.09).”

19) Seduzir: nos dois exemplos seguintes, temos momentos similares da escrita, pois em ambos os autores estão discutindo e explicando suas razões para tal interpretação. Assim, estão demonstrando suas visões acerca de um fato, e ao dizerem isso, eles implicitamente estão esclarecendo seus argumentos e comunicações, caracterizando assim, atos de fala expositivos:

[Eu interpreto/analiso que] “Nesse contexto, a esfera midiática tem papel fundamental na propagação de discursos e valorações sobre os objetos. Assim, no enunciado do locutor que se autoneia MADONNA e traz a cor de pele dourada e olhos azuis como suas características físicas capazes de **seduzir** o interlocutor, é possível visualizarmos pelo menos dois discursos sociais sobre beleza e sensualidade que ressoam no enunciado: de um lado, temos, a partir da ênfase do locutor em se revelar loira no discurso, vozes que vinculam erotismo e sensualidade à beleza de uma mulher loira de olhos azuis. (D10.12).”

[Eu descrevo/reconheço que] “Além da questão histórica, os mitos, os contos e as lendas também reforçam a importância do homem em detrimento da mulher. Eles são os aventureiros, que realizam as invejadas façanhas, que desbravam e descobrem o mundo. A mulher para ser feliz precisa esperar passivamente a chegada do príncipe que a salvará de um destino cruel. Mas, para ser merecedora do amor e **seduzir** os corações masculinos, ela precisa ser bela: “é preciso sempre ser bonita para conquistar o amor e a felicidade; a feiura associa-se cruelmente à maldade, e, quando as desgraças desabam sobre as feias, não se sabe muito bem, se são seus crimes ou sua feiura que o destino pune” (BEAUVOIR, 1967, p. 35). (T07.11).”

20) Devorar: nos dois exemplos abaixo, temos momentos similares da escrita, semelhantemente com o que acontece com o verbo “seduzir”. Aqui os autores estão discutindo e explicando também suas razões para tal interpretação, e assim explicando aos seus leitores suas visões acerca do fato em análise, a fim de criar condições de estabelecer coerentemente sua argumentação. Ao dizerem isso, eles implicitamente estão esclarecendo seus argumentos e comunicações, caracterizando atos de fala expositivos:

[Eu interpreto/analiso que] “Nesse sentido, constata-se que o estudo do léxico já pode ser exemplificado por meio de outro conceito, trabalhado na segunda elaboração da TAL, que é o de polifonia. No segmento já **devorou** vários tipos de floresta, do encadeamento argumentativo em análise, o valor argumentativo de já conduz o interlocutor a perceber que há um enunciador (E1) que afirma que a agricultura migratória já **devorou** vários tipos de floresta, em que já assume o sentido de “muito”, já ocorreu muita devastação; mas há um outro enunciador (E2) negando o que afirma E1. Há duas vozes em cena neste enunciado: um que concorda com o ponto de vista do locutor e uma outra voz que aponta uma outra opinião. É isto que distingue um enunciador do outro. (T05.06).”

[Eu interpreto/analiso que] “A modo de exemplificação, relembramos a fábula analisada anteriormente, a do gato e do galo. O gato, a fim de **devorar** o galo, acusa-o de incomodar as pessoas com seus cantos de madrugada: cantorias à noite DC aborrecimento dos homens. O galo, por sua vez, concorda que canta de manhã bem cedo, mas para acordar os trabalhadores para mais um dia, ou seja, seu canto não é inoportuno: cantorias à noite PT neg-aborrecimento dos homens. O discurso do galo põe em questão o suporte cantorias à noite como suficiente para o aporte aborrecimento dos homens, discordando, então, do gato. Porém, opor-se a um discurso, não basta para a continuidade do debate. Negar simplesmente uma afirmação não é, a nosso ver, uma contra-argumentação. Faz-se necessário revelar o motivo da discordância através de outra argumentação. Retornando ao nosso exemplo, o galo afirma a utilidade de cantar cedo, pois acorda as pessoas para mais um dia de trabalho. Esse argumento é traduzido por cantorias à noite DC benefício para os homens, quer dizer, o locutor não só se defende ao negar a acusação que lhe é feita como também apresenta uma razão da discordância, e a razão é outro bloco semântico, um novo sentido para cantorias à noite, agora encadeado com benefício para os homens, o que confere ao suporte uma orientação argumentativa positiva. (T06.12).”

21) Ressoar: nos dois exemplos abaixo, os autores estão discutindo e explicando também suas razões para tal interpretação, sendo que ambos trazem citações de autores com o fim de lhes respaldar em sua argumentação. Ao dizerem isso, eles implicitamente estão esclarecendo seus argumentos e comunicações,

caracterizando atos de fala expositivos, da mesma forma que se comprometem a seguir uma linha de ação, caracterizando atos comissivos:

[Eu explico/exemplifico que] “O leitor, ao conhecer as características de uma dada personagem, antecipa uma atitude e/ou resposta, porém, sempre é surpreendido, uma vez que os discursos são sempre únicos e ressignificados. A personagem Mafalda, por exemplo, avalia constantemente a humanidade, fazendo **ressoar** diferentes vozes sociais que exprimem a preocupação com as condições do mundo atual. Há ideologias que permeiam os discursos veiculados por Mafalda, como a de que a humanidade deve primar pela paz mundial. Os discursos revelam pontos de vista e apreciações sociais. Por isso, **[Eu adiro a/concordo com]** “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2010, p. 34). (T05.15).”

[Eu explico que] “A base teórico-metodológica desenvolvida pelos autores do Círculo tem uma origem filosófica, o que, de certo modo, remete a uma alteridade essencial ao viver humano. **[Eu concordo com]** Segundo Brait (2001), **[que]** esse movimento é visível nas esferas sociais por meio das práticas linguageiras que ecoam diante das falas sociais. Esse imbricamento possibilita o que Bakhtin denomina de “multiplicidade de vozes” (BRAIT, 2001, p. 91). As práticas linguageiras são reflexos das falas sociais, então, a alteridade é um movimento visível nas esferas sociais por meio de práticas linguageiras materializadas em diferentes contextos, e esse imbricamento é a multiplicidade de vozes. Na verdade, as vozes sociais circulam nessas práticas e fazem **ressoar** diferentes atitudes responsivas diante dos fatos sociais, são as vozes que carregam essas posições avaliativas. (T06.15).”

22) Adorar: os enunciados encontrados nos quais o verbo “adorar” faz parte são, em sua maioria, elucidações de um tópico que vem sendo desenvolvido anteriormente. Nos dois exemplos abaixo, podemos notar como os autores utilizam atos expositivos para darem prosseguimento a sua argumentação:

[Eu afirmo que] “Nas análises que levam em conta esses dois níveis de representação sintática, o verbo é considerado núcleo de VP na estrutura-P, ao passo que um morfema de flexão verbal ocupa a posição de núcleo de IP, como mostramos com a análise da estrutura-P da seguinte frase: (4.255) **[Eu exemplifico que]** A Maria **adorou** o presente. (T03.09).”

[Eu afirmo que] “Segundo Marcuschi (2001), a anáfora indireta pode realizar-se por expressões nominais definidas ou por pronomes “sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referência implícita”. Os exemplos (3) e (4) traduzidos de Schwarz (2000) são ocorrências de anáfora indireta. **[Eu exemplifico que]** (3) O belo vaso da tia Erna é frágil. A porcelana é muito fina. (4) Eu quero ir novamente à praia. **Adoro** o barulho das ondas. (T02.13).”

23) Instaurar: nos exemplos a seguir, temos dois excertos oriundos de momentos diferentes do texto, sendo o primeiro da seção de introdução, e o segundo da seção de conclusão. Em ambos os momentos, entretanto, os autores utilizam atos que evidenciam a necessidade de clarificação de sua posição, tendo o

primeiro a necessidade de introduzir seu raciocínio, e o segundo, de concluí-lo. Austin destaca os verbos “começo por” e “concluo com”, como sendo característicos de atos de fala expositivos, conforme podemos notar abaixo:

[Eu começo por] *“Outro aspecto importante é que analisaremos enunciados diversos, únicos e irrepetíveis, porém também desejamos sugerir que alguns dos mecanismos evidenciados através das análises podem, eventualmente, se repetir em outros contextos linguísticos. Vale frisar: o que se pode repetir é o mecanismo linguístico presente na produção do humor, não o enunciado. Acreditamos poder afirmar essa repetibilidade dos mecanismos linguísticos, argumentando que isso é possível pelo fato de a língua, sistema socialmente compartilhado, segundo o mestre Saussure, possuir regras, que são compartilhadas pela comunidade de fala. Regras essas que são essenciais para a língua e sem as quais a comunicação se tornaria caótica, inviável. Se não fosse assim, cada falante teria a liberdade de criar, a seu modo, sons, palavras, sequências e sentidos inéditos, o que não se confirma na realidade empírica da linguagem. Queremos ressaltar que essas regras não devem ser confundidas com as da Gramática Normativa, que prescreve, como o próprio nome sugere, mas sim com limites de possibilidades ou impossibilidades que a língua impõe ao falante quando, por exemplo, escolhe determinado termo. Por isso, dizemos que quem fala tem uma liberdade relativa, ou seja, a cada nova escolha, ele **instaura** um campo de possibilidades de continuações de seu discurso. São as regras que impedem qualquer falante da língua portuguesa de aceitar como correta, por exemplo, a sequência “Menina os jantarão ontem”. Atando as pontas, se existem regras compartilhadas, como vimos, então elas devem se repetir, por hipótese. Com o que acabamos de dizer, em outras palavras, queremos mostrar que a língua se constitui de algo repetível, mas também, simultaneamente, de outro algo irrepetível. (D01.11).”*

[Eu concluo com] *“Este capítulo, portanto, buscou ilustrar a complexidade da significação dialógica, caracterizando sua estrutura, pelo arcabouço conceitual inferencialista. As teorias inferencialistas, nesse sentido, buscaram avaliar o processo de comunicação intencional, em que os interlocutores **instauram** e direcionam os atos comunicativos, restringindo, sobretudo via intenção, o universo de possibilidades interpretativas do interlocutor. (D13.12).”*

24) Parafrasear: na maioria dos enunciados encontrados contendo o verbo “parafrasear”, os autores estavam tecendo explicações sobre segmentos em análise, como podemos ver abaixo, os quais servem para elucidar sua comunicação ao longo do texto, seja como o próprio objeto de estudo e reflexão, seja como apenas um exemplo para clarificar a sua exposição. Assim, caracterizamos o ato como expositivo:

[Eu explico que] *“Os encadeamentos se ligam às expressões que os significam de duas maneiras distintas: argumentações internas e externas. As argumentações internas são encadeamentos que **parafraseiam** o sentido contido numa entidade lexical. Considerando a palavra “prudente”, por exemplo, podemos considerar como argumentação interna desse adjetivo o seguinte encadeamento: Havia perigo, portanto Pedro tomou cuidado. Quanto às argumentações externas, elas correspondem a encadeamentos (à direita ou à esquerda) dos quais a entidade linguística é um segmento. Por exemplo: João foi prudente. Entre as argumentações externas à direita possíveis encontramos: João foi prudente, portanto não teve acidente e João foi prudente, no entanto teve um acidente. Com relação às argumentações externas à esquerda dessa mesma expressão, podemos encontrar: João foi prevenido do perigo, portanto foi prudente e João não foi prevenido do perigo, no entanto foi prudente. (D02.16).”*

25) Chutar: os enunciados contendo o verbos “chutar” em sua maioria são exemplos metalinguísticos com o propósito de servir como formas de elucidar o que já foi dito. São enunciados curtos que em si não carregam a intenção de veicular algum significado de “chutar”, mas sim mencioná-lo para alcançar a continuidade de sua argumentação, caracterizando um ato de fala expositivo, conforme podemos ver no excerto abaixo:

[Eu conjeturo que] “A aplicação da base da Relevância à construção de conceitos ad hoc é capaz de trazer uma explicação para a ampliação ou a restrição de significados. Tal abordagem torna possível lidar com casos de ambiguidade e polissemia, por exemplo, como ocorre nos enunciados abaixo: **[Eu testifico que]** (99) A: Como foi o gol? B: Incrível! Fabiano **chutou** direto. (100) Maria: Como Ana se saiu na prova? Pedro: Ela **chutou** todas as respostas. (101) Clarice **chutou** o namorado para fora de sua vida. (102) Ele **chutou** o balde e mudou-se para uma cidade menor. (T04.12).”

[Eu exemplifico/explico que] “A composicionalidade é o princípio segundo o qual o significado de uma expressão resulta da soma do significado de suas partes. Exemplo de expressões que não obedecem esse princípio são as expressões idiomáticas que, na definição de Wertheimer (1998), possuem um sentido convencionalizado e global, distinto da composição do sentido literal de seus elementos. Em *He kicked the bucket*, ao contrário do que se poderia pensar se analisássemos os itens lexicais separadamente, significa: *Ele morreu*, e não, *Ele chutou o balde*. Os exemplos citados foram fornecidos por Wertheimer. (D03.09).”

26) Desvendar: na maioria dos enunciados encontrados contendo o verbo “desvendar”, os autores estavam utilizando atos expositivos, pois, como podemos ver abaixo, é necessário criar condições de relatar um fato e sobre esse fato destacar algum teórico ou teoria para se aderir e então dar continuidade à análise do objeto de estudo. Da mesma forma, expondo suas razões, os autores utilizam simultaneamente atos comissivos, pois são estes os responsáveis por munirem os autores, frente aos seus possíveis leitores, de uma linha de raciocínio e análise:

[Eu observo que] “A maioria dos estudos realizados acerca da aquisição do Caso de que se tem notícia são em língua inglesa. **[Eu justifico que]** Como não foram encontrados para a língua portuguesa estudos afins e como este trabalho é baseado na Teoria da Gramática Natural, que busca **desvendar** princípios comuns às línguas, foram selecionados para o embasamento teórico principal desta pesquisa dois estudos feitos para a língua inglesa. O primeiro, Schütze e Wexler (1996), é explorado no sub-capítulo 3.1 após uma breve amostra da situação teórica do dueto Caso e flexão na literatura; o segundo, desenvolvido em 3.2, é Vainikka (1994), em que a aquisição do Caso é relacionada à aquisição gradual das categorias funcionais. **[Eu destaco que / Eu adiro a]** Há um contraste entre uma visão continuísta forte (Schütze e Wexler, 1996), que considera que a criança já tem de início o locus das estruturas frasais e uma visão continuísta fraca (Vainikka, 1994), que acredita em uma aquisição gradual dessas categorias. (D10.09).”

[Eu afirmo que] “É preciso ir para as entrelinhas, para o não dito, encontrando o implicado, a fim de **desvendar** os preconceitos implícitos e fazer uma análise crítica disso. **[Eu reconheço que /**

[Eu me comprometo que] *E não há melhor recurso do que utilizando a Teoria das Implicaturas de Grice, que a partir de seu cálculo inferencial, permite identificar o sexismo que há por trás do dito. Ou seja, estudando a linguagem de forma precisa, objetiva, pode-se chegar a solução de problemas que fogem do âmbito da Lingüística e caem no social, o que não é interesse deste trabalho, que busca apenas avaliar linguisticamente um modelo de teoria pragmática, verificando sua aplicabilidade e consistência. Percebe-se que a máxima de quantidade é a mais violada, justamente porque as propagandas publicitárias dizem pouco (seja por economia de espaço, dinheiro, seja por economia de palavras para não se comprometerem, pois escolhem um dito que implica várias significações). (D09.07).”*

27) Passear: todas as ocorrências do verbo “passear” são atos explicativos, cuja finalidade é explicar, elucidar e/ou exemplificar um raciocínio construído pelo autor. No exemplo abaixo, pode-se notar como isso acontece à semelhança dos enunciados contendo o verbo “chutar”, já demonstrado anteriormente:

[Eu conjeturo que] *“É possível perceber que BL1 e BL2 representam blocos distintos. Retomemos ao exemplo que relaciona ‘passear’ e ‘estar calor’ para compreendermos onde está a diferença. [Eu exemplifico/explico que] No bloco semântico 1 temos os seguintes encadeamentos: (1) A DC B – **passear** PORTANTO estar calor (2) neg-A DC neg-B – não **passear** PORTANTO não estar calor (3) neg-A PT B – não **passear** NO ENTANTO estar calor (4) A PT neg-B – **passear** NO ENTANTO não estar calor Já no segundo bloco semântico, os encadeamentos se relacionam da seguinte forma: (5) A DC neg-B - **passear** PORTANTO não estar calor (6) Neg-A DC B – não **passear** PORTANTO estar calor (7) Neg-A PT neg-B - não **passear** NO ENTANTO não estar calor (8) A PT B - **passear** NO ENTANTO estar calor Vejamos: [Eu explico que] o encadeamento (1) apresenta o aspecto A DC B – **passear** portanto estar calor, que nos remete ao sentido de que o tempo está agradável para um passeio. Contudo, no encadeamento (5), com o aspecto A DC neg-B, é possível perceber que tanto o primeiro segmento, quanto o conector são exatamente os mesmos, porém no segundo segmento há a presença de uma negação – „**passear** portanto não está calor, que leva ao sentido de que só vamos **passear** pelo fato de o tempo não estar tão quente. Concluimos, assim, que o calor expresso no primeiro bloco é um calor agradável, que gera conforto e bem estar, porém o calor apresentado no segundo bloco é desagradável. (D07.15).”*

28) Reelaborar: os atos encontrados a partir do verbo “reelaborar” nos mostraram ser também expositivos, visto que, o autor, como no exemplo abaixo, analisa seu objeto de estudo (o programa televisivo Show da Fé) e sobre ele tece considerações tendo como base o arcabouço teórico descrito anteriormente no trabalho. No exemplo abaixo, o autor utiliza atos expositivos, ao mesmo tempo em que utiliza atos vereditivos, pois sobre o objeto de estudo, o autor dá seu parecer e/ou seu veredito justamente para esclarecer a sua exposição:

[Eu afirmo que / Eu interpreto que] *“O pedido de patrocínio é um momento bastante tenso e complexo no Show da fé. Nele, o locutor mobiliza vozes de poder e autoridade, fazendo criar uma atmosfera divina num elemento tão mercadológico que é um carnê de associados. A voz posta em destaque nesse trecho é a voz divina da promessa de colocar quem obedece aos mandamentos divinos por “cabeça” e não por “cauda”: “O SENHOR te porá por cabeça e não por cauda...e só estarás em cima e não debaixo...quando obedeceres aos mandamentos do SENHOR teu Deus que hoje te ordeno para os guardar e fazer”. Num estilo linear de transmissão, na qual a voz bíblica fica com fronteiras delimitadas no todo do discurso, o locutor engendra seu pedido de patrocínio*

reelaborando essa palavra, fundindo sua solicitação de patrocínio aos mandamentos do Senhor, engendrando-se, desse modo, um discurso bivocal de orientação única. Os “mandamentos do SENHOR” são interpretados e apresentados ao interlocutor segundo os projetos do locutor, ou seja, Deus “manda” seu fiel ser patrocinador. (T14.15).”

29) Matar: os enunciados encontrados com o verbo “matar”, semelhantemente ao que ocorre com os verbos “passear” e “chutar”, estão inseridos em atos expositivos:

[Eu afirmo/saliento/destaco que] “Tendo em vista o exposto nos dois tópicos antecedentes, a construção de uma classificação de inferências não será o foco neste momento. Entretanto, organizá-las e diferenciá-las, reconhecendo suas características permitirá conhecê-las e identificá-las durante a análise. Costa propõe (com base em Grice, Levinson, Sperber e Wilson e outros) uma organização das inferências com a qual este estudo está afinado. a) Inferências lógicas As inferências lógicas são as formadas por premissas e conclusões. São geralmente as que utilizam a estrutura de raciocínio lógico se... então. **[Eu exemplifico que]** Por exemplo: A viúva negra **mata** seus companheiros. Ela já arrumou um novo companheiro... Nesse caso, o input está propositalmente incompleto, já que a completude do mesmo se dará por inferência. Na estrutura lógica básica, duas premissas levam a uma conclusão. (D08.13).”

30) Subcategorizar: os enunciados analisados para o verbo em questão são atos expositivos, pois se nota, conforme exemplo abaixo, que a intenção do autor é refletir a partir de um exemplo, tecendo sobre ele alguma consideração explicativa.

[Eu exemplifico que] “(71) * Todos os colegas a querem uma pessoa muito. **[Eu postulo/deduzo que]** Notamos, em (71), a violação do Critério- θ porque há dois argumentos internos ocupando a mesma posição. Além disso, o verbo querer, na acepção com que foi empregado, é VTI, ou seja, exigiria um PP como seu complemento, e não um NP. Ora, como já afirmamos nos itens analisados durante este capítulo, apenas verbos agentivos geram passiva porque **subcategorizam** NPs nas posições de agente e de paciente. **[Eu concluo que]** Assim, duas fortes evidências, oriundas da GB, indicam-nos não ser essa uma passiva: a cópula como verbo principal, e não como auxiliar, e a violação do Critério- θ . (D02.06).”

Segundo o que foi analisado acima, percebemos que há uma preponderância de atos de força ilocucionária expositiva. Não foi encontrada nenhuma ocorrência de atos de força exercitativa e de força comportamental. Também não foram encontrados atos de força vereditiva, entretanto, esses atos possuem uma estreita relação com os atos de força expositiva e comissiva. Eis o motivo: ao expormos nossas considerações e sequenciarmos nossa argumentação, como vimos, estamos utilizando atos expositivos e às vezes ao mesmo tempo atos comissivos, pois estes últimos estão nos comprometendo a seguir em determinada linha de ação a qual vinha sendo exposta; da mesma forma, os atos vereditivos estão a serviço do falante

para que exponham suas considerações acerca daquilo que está em análise, fazendo com que o falante dê sua opinião/veredito sobre o fato em questão.

Austin afirma repetidas vezes que a sua classificação das forças ilocucionárias não é definitiva, e que atos categorizados com força “x” podem ser simultaneamente utilizados com força “y”. Essas considerações acima são pertinentes, dado que a maioria dos atos encontrados é expositiva e dado que esses atos, segundo Austin, são os mais numerosos e difíceis de serem classificados, sendo possível criar dentro da classe de atos expositivos outras tantas classes. Destarte, os verbos caracterizados como expositivos são muito próximos das outras classes e não podem ser exclusivamente de uma só categoria: “Já dissemos repetidas vezes que estamos abertos à discussão quanto a estes atos serem tanto vereditivos, exercitativos, comportamentais, quanto comissivos, também.” (AUSTIN, 1990. p. 130). Logo, sugerimos que, na análise dos 30 enunciados, o que mais é característico dos gêneros em questão são atos de força ilocucionária expositiva, comissiva e, por extensão, vereditiva em todos os momentos nos quais os falantes fornecem a sua avaliação sobre algo.

Na análise acima descrita, tentamos mostrar que, pelo simples fato de explicitar o verbo ilocucionário, podemos ter um vislumbre do que realmente é intencionado na escrita de uma tese ou dissertação. São essas intenções recorrentes e reiteráveis que justamente estabilizam tais gêneros, pois existe um sistema de atividades reconhecido pelos falantes/escritores desses textos que criam a possibilidade de se produzir e consumir um gênero textual. Isso é o cerne da proposta de Bazerman, conforme foi trazido anteriormente, e para nós se torna muito coerente. Ao identificarmos que os atos implícitos na escrita de textos acadêmicos são os atos de “afirmar”, “analisar”, “argumentar”, “avisar”, “citar”, “começar/introduzir”, “compactuar”, “comprometer”, “concluir”, “concordar”, “conjeturar”, “deduzir”, “defender”, “descrever”, “destacar”, “explicar”, “informar”, “interpretar”, “mencionar”, “observar”, “postular”, “reconhecer”, “relatar”, “reportar”, “salientar” e “testificar” podemos afirmar que retoricamente um gênero acadêmico tese ou dissertação em Linguística costuma girar em torno dessas ações, pois conforme Bazerman defende:

Essas ações típicas que executam intenções familiares estabilizadas segundo formas textuais reconhecíveis são aquilo que chamamos de gêneros. Os gêneros são simultaneamente categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento

cognitivo e de formação de motivações e pensamentos.
(BAZERMAN, 2015, p. 40)

Assim sendo, a caracterização retórica dos gêneros em questão foi possível graças a uma visão pragmática calcada nos atos de fala enunciados pelos seus respectivos autores. Como vimos acima na citação de Bazerman, um gênero textual é justamente o reconhecimento das ações típicas que são executadas por intenções também tipificadas, ou ao menos formas de motivar a escrita de uma tese ou dissertação. Essa caracterização nos leva a mitigar uma opinião já presenciada no âmbito acadêmico de que uma tese ou dissertação tem a finalidade de ser produzida para uma banca avaliadora tão somente. A banca avaliadora é apenas um dos possíveis leitores para os quais os autores direcionam a sua escrita, pois: “Só coisas que notamos e interpretamos como tendo consequências para nós nos incitam a pensar se poderiam ser melhoradas por meio de nossa criação via linguagem. (BAZERMAN, 2015, p. 86)”; logo, ao nos candidatarmos a um programa de mestrado e/ou doutorado, haverá alguma necessidade (se não existente já no momento da inscrição, será ao longo do período desenvolvida) de se intervir via linguagem em algum problema observado em alguma prática diária, experiência profissional, etc. Não estamos afirmando que, dentre as características de um gênero textual, o reconhecimento das intenções estabilizadas é o mais importante. Estamos compactuando com o que Bazerman afirma sobre as características retóricas dos gêneros, que algumas vezes ficam esquecidas em detrimento das características composicionais, as quais geralmente são as mais rapidamente percebidas.

Portanto, o que tentamos ao longo dessa análise foi discutir se era possível de alguma forma recuperarmos as condições motivadoras da escrita de gêneros acadêmicos, sem focar nas distinções entre tese e dissertação, mas agrupando-as como parte de uma mesma esfera discursiva com um mesmo propósito comunicativo. Tentamos procurar, nos contextos geradores dos atos de fala, indícios das prováveis forças ilocucionárias empregadas pelos autores a fim de alcançar algum efeito sob o seu leitor. O simples teste do performativo explícito foi aplicado, pois nos permitiu alguma sistematicidade para analisarmos pragmaticamente atos de fala. Dos níveis constituintes da língua, o pragmático é o mais maleável, embora isso não seja demérito algum. Contudo, recuperar as informações comunicacionais

do momento de produção de um gênero é tentar dar lugar a um estudo mais abrangente, mas que ao mesmo tempo precisa ser focado em alguma característica comunicacional inerente à produção de tal gênero.

Embora a Pragmática seja ainda um dos campos mais recentes da história da Linguística, ela tem mostrado seu papel fundamental no estudo das línguas, pois tem mostrado que uma língua tem um propósito maior, a comunicação. Logo, o que tínhamos em mente era tentar estabelecer alguma forma tipicamente pragmática de analisarmos uma comunicação entre determinado tipo de autores (estudantes de mestrado e doutorado) e o seu público-leitor. O caminho até aqui percorrido, não sem falhas, nos mostrou possibilidades de análise e nos impeliu a aprofundarmos nossos estudos acerca da visão de gêneros textuais abordada pela perspectiva da teoria dos atos de fala. Da mesma forma, o trabalho com *córpus* tem se mostrado muito precursor para qualquer análise linguística, sendo também a Linguística de *Córpus* um dos campos que mais cresce atualmente. Assim, quando trouxemos para o nosso escopo a escrita de um texto acadêmico sob o qual se almejava fazer alguma consideração, esperávamos que essa consideração fosse constante, o que acabou se revelando ser. Contudo, metalinguisticamente utilizamos esse momento para afirmarmos e concluirmos que:

Quando escrevemos, terminar o texto parece ser um fim em si mesmo: queremos dizer tudo o que temos a dizer sobre o assunto, e dizê-lo para sempre. Mas se estamos conscientes de que tudo o que escrevemos faz parte de um universo de sentidos em evolução, teremos mais equanimidade enquanto escrevemos, e mais tarde, quando virmos o que aconteceu com nosso texto, como ele foi ou não filtrado por outras mentes. Nem sempre temos de escrever a palavra final e permanente. Na verdade, nunca o fazemos. (BAZERMAN, 2015, p. 195).

4.2 CONCEITOS

Nesta seção, traremos algumas considerações concernentes ao objetivo secundário da presente dissertação. Conforme foi detalhado na seção 3.2 (Extração de Conceitos), trazemos, logo abaixo, um exemplo de verbete oriundo da área de Semântica Argumentativa. Trata-se do termo “argumentação” para o qual o responsável pelas informações tentou elaborar um texto a partir do qual um aluno de pós-graduação pudesse depreender as informações necessárias para o

entendimento do termo em questão. Assim, no exemplo trazido, o autor tenta demonstrar onde se encaixa o termo “argumentação” na sua área de estudo, definindo-o e distinguindo-o de outras acepções para o mesmo conceito:

Quadro 4 – Exemplo de verbete

argumentação (*argumentation*): a Teoria da Argumentação na Língua – inicialmente desenvolvida por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre e atualmente continuada por Marion Carel e Oswald Ducrot na forma da Teoria dos Blocos Semânticos – toma a palavra *argumentação* num sentido não habitual. Segundo essa perspectiva, *argumentações* são não apenas os encadeamentos normativos em *portanto (donc)* – a exemplo de *Pedro é rico, portanto deve ser feliz* e de *Tu diriges depressa demais, corres o risco de cometer uma infração* – como também os encadeamentos transgressivos em *no entanto (pourtant)*, a exemplo de *Pedro é rico, no entanto não deve ser feliz* e de *Tu diriges depressa demais, no entanto não corres o risco de cometer uma infração*. Notadamente, essa noção de argumentação nada tem a ver com aquela de inferência, visto que não se fundamenta na ideia de uma passagem ao fim da qual um enunciado (argumento) transmite sua veracidade a um novo enunciado (a conclusão). Por esse motivo, qualquer espécie de relação que se faça entre essa noção de *argumentação, puramente linguística*, com a noção de *argumentação retórica*, por exemplo, oriunda dos estudos aristotélicos, será inadequada, haja vista que a palavra “argumentação” assume sentidos completamente distintos nessas duas vertentes de estudos da linguagem.

Ver também: Encadeamento argumentativo (página x). Teoria da Argumentação na Língua (página x). Teoria dos Blocos Semânticos (página x).

Referências para consulta:

L'argumentation dans la langue (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983, p. 15-49).

O que é argumentar? (CAREL, 2005).

Argumentação retórica e argumentação linguística (DUCROT, 2009).

Valor de relevância: 590.667

Fonte: GOMES, (2017).

Logo, para um primeiro contato com a Teoria da Argumentação na Língua, já se fez útil a consulta, visto que o aluno logo percebe que o significado usual para a palavra “argumentação⁴⁷” já não se aplica para essa área de estudo. Isso deverá impeli-lo a procurar as referências citadas no verbete para aprofundamento do objeto em questão, nesse caso, o conceito de “argumentação” em Semântica Argumentativa.

Assim, não concordamos com a ideia de que autores e estudiosos, seja qual for a área, produzem conhecimento, sendo este disponibilizado de forma acessível a leitores mais leigos, ou ainda, que esses leitores já possuiriam por certo um

⁴⁷ Conforme Ducrot atesta: "A Teoria da Argumentação na Língua (ANL), tal como Jean-Claude Anscombre e eu a propusemos, e como Marion Carel a desenvolve atualmente, com a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), toma a palavra argumentação num sentido não habitual que leva a muitos mal-entendidos. É esse sentido que dou aqui à expressão argumentação linguística, que abreviarei algumas vezes como argumentação. Os mal-entendidos são devidos ao fato de que se tem a tendência de ler nossas pesquisas dando à palavra argumentação um sentido totalmente outro, ao qual eu reservarei aqui a expressão argumentação retórica." (DUCROT, 2009, p. 20).

conhecimento prévio acerca do assunto. Ao contrário, somado a isso, dependendo da cultura que esse aluno traz consigo da sua instituição de ensino superior (caso seja um aluno de intercâmbio, tanto de outras universidades brasileiras, quanto de universidades estrangeiras), ao se deparar com algum conhecimento novo, uma ponte se faz necessária para estabelecer o diálogo entre diferentes expectativas, seja por parte dos estudantes, seja por parte dos professores. Por isso voltamos a defender a ideia de que explorar as linguagens disciplinares impulsiona um ensino contextualizado com vistas a práticas de letramento acadêmico, as quais entendam que:

Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (FISCHER, 2008, p. 180-181).

Logo, percebe-se que o letramento acadêmico está estreitamente relacionado com o aproveitamento do aluno no seu período de formação. O reconhecimento do seu papel na instituição e o domínio dos conteúdos estudados são paulatinamente construídos, e nesse processo, pode haver falhas que serão talvez percebidas em sua prática profissional. Como exemplo disso, temos as polissemias terminológicas com as quais reiteradamente os alunos precisam lidar. Uma situação ilustrativa verídica foi presenciada no curso de pós-graduação em Letras, no qual uma aluna de doutorado da área de Educação buscou na disciplina que tratava sobre Semântica Argumentativa fundamentos teóricos sobre argumentação retórica, os quais serviriam para a sua tese de doutoramento, visto que, ao ler o título da disciplina “Argumentação na Língua” logo relacionou com o seu objeto de estudo. No entanto, a Semântica Argumentativa trilha um caminho diferente do trilhado pelos estudiosos de retórica e argumentação aos modelos gregos de persuasão. Embora a aluna tenha permanecido em algumas aulas, o seu aproveitamento foi ínfimo, o que a levou a cancelar a disciplina, uma vez que ela não dispunha de tempo para realizar um estudo linguístico sobre argumentação para, a partir disso, focar em seu objeto de estudo, a argumentação retórica. Relatos como

esses não são raros, visto que o discurso científico é rodeado por designações diferentes, conceptualizadas sob a forma do mesmo termo e vice-versa.

Cabe salientar, então, que essa possibilidade de polissemia foi considerada importante pelos organizadores do glossário. Assim, foi pensado em um verbete específico para o caso de um termo possuir mais de uma acepção, posto que diferentes áreas da Linguística frequentemente explicam ou abordam o mesmo objeto de estudo sob distintas perspectivas. Tomemos, por exemplo, o termo “aquisição de linguagem”, o qual está selecionado para ser descrito e definido em três áreas diferentes, a saber, Pragmática, Sintaxe e Fonologia (vide apêndice B para este e outros termos polissêmicos). Esse termo foi apontado pelos colaboradores do glossário como sendo necessário para os estudos de um aluno qualquer de pós-graduação em Letras, sendo que esse mesmo aluno deve estar ciente de que o processo é abordado de diferentes maneiras pelas três áreas em questão. Assim, um aluno que esteja interessado em estudar a aquisição de linguagem estará ciente logo na consulta do glossário de que diferentes abordagens o levarão a diferentes pressupostos epistemológicos os quais se aproximam de outros conceitos e áreas, assim como os afastam de outros tantos. Logo, temos para o caso em questão a seguinte estrutura terminológica planejada:

Quadro 5 – Estrutura de Verbetes de Termo Polissêmico

1 (Pragmática)	aquisição de Linguagem - (<i>language acquisition</i>): texto de definição.
2 (Sintaxe)	aquisição de Linguagem: texto de definição.
3 (Fonética/Fonologia)	aquisição de Linguagem: texto de definição.
Ver também: Termo X (página x). Termo Y (página x)...	
Referências para consulta: Nome da obra (AUTOR, data)...	
Valor de relevância: 356	

Fonte: o autor.

Tendo isso em mente, acreditamos que a proposta do Glossário de Linguística pode trazer benefícios para uma prática de letramento acadêmico, segundo o que havíamos almejado como objetivo secundário desta dissertação. Isso resultará em uma abordagem mais didática para o ensino em Linguística, uma vez que não é raro encontrar uma polissemia terminológica na área, a qual pode interferir na qualidade de trabalhos futuros. Assim, a extração dos conceitos, conjuntamente com a análise realizada através dos pressupostos teóricos antes

abordados, pôde nos dar condições de estudar o PPI do PPGL-PUCRS e propor uma obra terminográfica que o representasse para os futuros alunos do programa consultarem.

5 CONCLUSÃO

Expusemos nos capítulos anteriores uma pesquisa desenvolvida com dois objetivos traçados: um primário, com o intuito de analisar pragmaticamente o que está por detrás de textos acadêmicos na área de Linguística, na PUC/RS, no que concerne ao seu propósito retórico, e um secundário, com o intuito de propor uma obra terminográfica para assistir alunos de pós-graduação, no que tange suas habilidades de estudo. Em relação ao objetivo primário, acreditamos ter alcançado um nível descritivo-explicativo satisfatório, pois tivemos condições de, a partir dos atos analisados conforme a TAF, contrastar eles com o referencial teórico proposto por Bazerman e assim encontrar uma linha de conexão entre os pressupostos teóricos e a aplicação deles no objeto de estudo. Em relação ao objetivo secundário, acreditamos que iniciamos um trabalho produtor a ser ampliado provavelmente durante o período de doutoramento que se seguirá. Ambos objetivos foram traçados com vistas a um aluno de pós-graduação que necessita aprimorar suas habilidades linguísticas no contexto da academia, o qual para nós é o objetivo maior, pois é somente a partir da sua evolução que todos os demais evoluirão, sejam professores, seja a sociedade como um todo.

Assim, acreditamos que propor uma análise pragmática sobre as intenções que estabilizam os gêneros acadêmicos tese e dissertação pode resultar em aplicações práticas para o ensino, como, por exemplo, atividades que explorem os atos utilizados nas teses e dissertações de Linguística tanto para aluno de LP como aluno de PLA. Se tal pretensão for muito ingênua, acreditamos que alguma contribuição ficará para o ensino de português acadêmico, pois o que nos guiava era a necessidade de procurar meios de proporcionar uma educação linguística baseada em pesquisas científicas (*research-based language education*), tal qual Hyland (2006) destaca. A disciplina de Português para Estrangeiros é um exemplo da necessidade de descrevermos a LP para fins de ensino acadêmico para não-nativos, dado que a demanda atual de profissionais de PLA é crescente e se constitui como um campo próspero. Contudo, ainda precisamos descrever a LP como é utilizada pelos nativos, e criar uma tradição de ensino calcada em pesquisas científicas para que a universidade seja a porta de saída dessa tradição rumo às escolas de ensino básico.

Da mesma forma, acreditamos que munir os alunos ingressantes no mestrado ou no doutorado em Letras da PUCRS com um material de referência para consulta que represente a produção intelectual do programa pode dirimir a lacuna existente entre as expectativas do corpo discente e do corpo docente. A ideia, como já dito acima, é desenvolver um glossário; contudo, pode-se pensar em várias outras aplicações possíveis de serem extraídas a partir do estudo das linguagens disciplinares que ocorrem na universidade. O CorpAcad poderá ser acrescido de outros subcorpora das mais variadas disciplinas, a fim de não somente caracterizar uma área em específico, mas também a linguagem acadêmica como um todo.

Logo, novos tópicos podem ser abordados não só no nível pragmático, mas também nos outros níveis estruturais da língua, conforme Jordan (1997) e Hyland (2006), os quais, entre tantos outros autores, vêm desenvolvendo para a língua inglesa. Esperamos que o PFA se beneficie com mais esta pesquisa e que mais propostas de descrição da modalidade acadêmica apareçam, pois o grupo de pesquisa UPLA da Escola de Humanidades está aberto para novos *insights* que contribuam para o estudo da LP e de PLA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BALLARD, B. Improving student writing: an integrated approach to cultural adjustment. In: R. Williams, J. Swales and J. Kirkman (eds.) **Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Skills**. ELT Documents: 117. Oxford: Pergamon Press, 1984.

BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BIBER, D., CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BICK, E. **The parsing system PALAVRAS: automatic grammatical analysis of Portuguese in constraint grammar framework**. Ph.D. Thesis, Arhus University, Arhus, Danemark, 2000.

CAMPOS, J. **A relevância da pragmática na pragmática da relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DALE, R.; MOISL, H.; SOMERS, H. **Handbook of Natural Language Processing**. New York: Marcel Dekker, 2000.

DUCROT, O. **Argumentação retórica e argumentação linguística**. Letras de Hoje, Porto Alegre, n. 1, vol. 44, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v.30, n.2, 177-187, 2008. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>

FINATTO, M. J.; LOPES, L.; CIULLA, A. Processamento de Linguagem Natural, Linguística de Corpus e Estudos Linguísticos: uma parceria bem-sucedida. In: **Domínios de Linguagem**. v.9, n.5, p. 41-59, dez. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.14393/DLE-v9n5a2015-3>

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GRAMA, D. F. **Uma análise lexicográfica dos elementos coesivos sequenciais do português para a elaboração de uma proposta de definição: um estudo com base em corpus**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

HUANG, Y. **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HYLAND, K. **English for academic purposes: an advanced resource book**. Londres / Nova York: Routledge, 2006.

JORDAN, R. R. **English for academic purposes: a guide and resource book for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

JURAFSKY, D.; MARTIN, H. J. **Speech and language processing: an introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition**. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2009.

KENNEDY, G. **An introduction to Corpus Linguistics**. London / New York: Longman, 1998.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES, L. **Extração Automática de Conceitos a partir de Textos em Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

LOPES, L.; VIEIRA, R. Evaluation of cutoff policies for term extraction. **Journal of the Brazilian Computer Society**, v. 21(1), p. 1-9, Elsevier, 2015.

_____. Improving Portuguese Term Extraction. In: **International Conference on Computational Processing of the Portuguese Language - PROPOR**, 2012, Coimbra. Lecture Notes in Computer Science - Proceedings of PROPOR 2012. Heidelberg: Springer, 2012. v. 7243. p. 85-92.

_____. Processamento de Linguagem Natural e o Tratamento Computacional de Linguagens Científicas. In: **Linguagens Especializadas em Corpora: modos de dizer e interfaces de pesquisa**. PERNA, C.; DELGADO, H.; FINATTO, M. (orgs.). EdiPucrs, Porto Alegre, 2010. p. 183-201.

LOPES, L.; FERNANDES, P.; VIEIRA, R. Estimating term domain relevance through term frequency, disjoint corpora frequency - tf-dcf. **Knowledge-Based Systems**, v. 97: p. 237-249, Elsevier, 2016.

_____. ExATO - High Quality Term Extraction for Portuguese and English. In: **2016 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence**, 2016, Omaha. Proceedings of International Conference on Web Intelligence. Omaha - Nebraska - USA, 2016. p. 1-6.

LOPES, L.; FERNANDES, P.; VIEIRA, R.; FEDRIZZI, G. ExATOlp - An Automatic Tool for Term Extraction from Portuguese Language Corpora. In: **LTC'09 - 4th**

Language and Technology Conference, 2009, Poznan, 2009, Poznan.
 Proceedings of the Fourth Language and Technology Conference. Poznan: Adam Mickiewicz University, 2009. p. 427-431.

MANNING, C. D.; SCHÜTZE, H. **Foundations of Statistical Natural Language Processing**. Cambridge: MIT Press, 1999.

MARCONDES, D. Apresentação. In: **Quando dizer é fazer**. Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 217-230, set./dez. 2006.

MITKOV, R. (ed.). **The Oxford Handbook of Computational Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

MOLSING, K. V.; PERNA, C. B. L. **Research and Teaching in Portuguese for Specific Purposes**. BELT-Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 1-7, jul./dez. 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2014.2.19701>

MORO, B. I. **Advérbios de posicionamento em textos escritos de português acadêmico**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

PEIXOTO, R. M. T. **O fenômeno (de)queísta no corpus do português brasileiro acadêmico**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

PERNA, C. B. L.; LOPES, L.; ROLLSING, L. Z. **Português para Fins Acadêmicos sob o aporte da Linguística de Corpus e do Processamento de Linguagem Natural**. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, n. 2, vol. 11, p. 379-393, abr./jun. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.14393/DL29-v11n2a2017-6>

PRESOTTO, L. **Metáforas no português acadêmico**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

SANTOS, S. N. dos. **Uma análise dos substantivos como marcadores de posicionamento em artigos acadêmicos em língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

SCHEPERS, B. M. **Transferência de estratégias de hedging: um estudo contrastivo entre o português brasileiro e o inglês**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

SCHLATTER, M. Apresentação. In: **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. SCHOFFEN, J. R. et al. (orgs.). Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. - 1. ed., Parábola Editorial, São Paulo, 2014.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Great Britain: Cambridge University Press, 1990.

TEUBERT, W.; CERMÁKOVÁ, A. **Corpus linguistics: A short introduction**. London: Continuum, 2007.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

YULE, G. **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

YUQI, S. **A produção de hedges por falantes brasileiros de português e aprendizes chineses de PLA**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. **Hedgings em textos acadêmicos: uma perspectiva de aquisição de L3**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

YUS, F. **Cyberpragmatics**. Internet-Mediated Communication in Context. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

APÊNDICE A - Candidatos a termos

1. Acento
2. AE
3. AL
4. Alçamento de vogais
5. Alçamento
6. Alocutário
7. Alteridade
8. Ambiente cognitivo
9. Anáfora
10. ANL
11. AP
12. Apagamento
13. Aquisição de linguagem
14. Argumentação externa
15. Argumentação interna
16. Argumentação
17. Aristóteles
18. Assilabação
19. Ato de fala
20. Ato
21. Bakhtin
22. BELC
23. Benveniste
24. BL
25. Bloco semântico
26. Blocos semânticos
27. Chomsky
28. Círculo de Bakhtin
29. Coda
30. Coesão lexical
31. Compreensão leitora
32. Condição de verdade
33. Conhecimento de mundo
34. Consciência fonológica
35. Consciência linguística
36. Consciência sintática
37. Consciência textual
38. Consoante
39. Corpus
40. DC Neg
41. DC
42. Desvio fonológico
43. DFE
44. Diálogo
45. Discurso
46. Ditongos
47. DP
48. Ducrot
49. EAD
50. Efeito cognitivo
51. Efeito contextual
52. Elisão
53. Encadeamento argumentativo
54. Enunciação
55. Enunciado
56. Enunciado
57. Enunciador
58. Epêntese
59. Estrutura sintática
60. Estruturalismo
61. Explicatura
62. Expressões idiomáticas
63. Fonema
64. Frase fonológica

65. Frase
66. Fricativa
67. GB
68. GC
69. Gênero textual
70. Gênero
71. Gêneros de discurso
72. Gêneros discursivos
73. GJTS
74. Glide
75. GO
76. Grafema
77. Gramática tradicional
78. Gramática
79. Grice
80. Grupo experimental
81. GT
82. GU
83. HR
84. ICGS
85. Implicatura conversacional
86. Implicatura
87. Input
88. Interdependência semântica
89. Interlocutor
90. IP
91. LDC
92. LE
93. Letramento
94. Levinson
95. Léxico
96. Língua alvo
97. Língua materna
98. Língua natural
99. Língua
100. Linguagem oral
101. Linguística
102. Locutor
103. LP
104. LSB
105. Máxima
106. Média pretônica
107. Memória enciclopédica
108. Metacognição
109. Metáfora
110. Modalidade
111. Modificador
112. Morfemas
113. Movimento WH
114. NEG
115. Neutralização
116. Nível fonêmico
117. Oclusiva dental
118. Oclusiva
119. ONSET
120. OT
121. Palatalização de oclusiva dental
122. Palatalização
123. Palavra gramaticais
124. Palavra lexical
125. Papel Temático
126. PCNS
127. Platão
128. Plosiva
129. Polifonia
130. Pósônica

131. Posição átona
132. Postônica Final
133. Postônica
134. Pragmática
135. Pressuposição
136. Pretônica
137. Processamento auditivo
138. Processo inferencial
139. Processos fonológicos
140. Proficiência
141. Pseudopalavra
142. Psicolinguística
143. PT
144. R forte
145. R fraco
146. Relação dialógica
147. Restrição conjunta
148. Retórica
149. Rima
150. Saussure
151. Segunda língua
152. Semântica argumentativa
153. Sentença
154. Sentido de enunciado
155. Signo ideológico
156. Signo linguístico
157. Signo
158. Sinonímia
159. Sintagma nominal
160. Sintagma
161. Sistema linguístico
162. Sistema vocálico
163. Sofista
164. Sonoridade
165. TBS
166. TCNT
167. Teoria da argumentação na língua
168. Teoria da argumentação
169. Teoria da relevância
170. Teoria dos blocos semânticos
171. Teoria dos topoi
172. Topoi
173. TR
174. Traço distintivo
175. Transposição
176. TV
177. UG
178. Vogais altas
179. Vogais Médias
180. Vogais
181. Voz

APÊNDICE B - Termos linguísticos**Legenda:**

F - Fonética/Fonologia; **P** - Pragmática; **SA** – Sem. Argumentativa; **S** - Sintaxe.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1. Acento (F) | 30. DC (S) |
| 2. Alçamento (F) | 31. DC Neg (S) |
| 3. Alçamento de vogais (F) | 32. Desvio fonológico (F) |
| 4. Alocutário (SA) | 33. Diálogo (P) |
| 5. Alteridade (SA) | 34. Discurso (SA) |
| 6. Ambiente cognitivo (P) | 35. Discurso (P) |
| 7. Anáfora (P) | 36. Ditongos (F) |
| 8. Anáfora (S) | 37. DP (S) |
| 9. Apagamento (F) | 38. Efeito cognitivo (P) |
| 10. Aquisição de linguagem (P) | 39. Efeito contextual (P) |
| 11. Aquisição de linguagem (S) | 40. Elisão (F) |
| 12. Aquisição de linguagem (F) | 41. Encadeamento argumentativo |
| 13. Argumentação (SA) | (SA) |
| 14. Argumentação (P) | 42. Enunciação (SA) |
| 15. Argumentação externa (SA) | 43. Enunciado (SA) |
| 16. Argumentação interna (SA) | 44. Enunciado (P) |
| 17. Assilabação (F) | 45. Enunciador (SA) |
| 18. Ato de fala (P) | 46. Enunciador (P) |
| 19. Bloco semântico (SA) | 47. Epêntese (F) |
| 20. Chomsky (S) | 48. Estrutura sintática (S) |
| 21. Chomsky (F) | 49. Estruturalismo (SA) |
| 22. Coda (F) | 50. Explicatura (P) |
| 23. Condição de verdade (P) | 51. Expressões idiomáticas (P) |
| 24. Conhecimento de mundo (P) | 52. Fonema (F) |
| 25. Consciência fonológica (F) | 53. Frase (SA) |
| 26. Consciência linguística (S) | 54. Frase (P) |
| 27. Consciência sintática (S) | 55. Frase (S) |
| 28. Consoante (F) | 56. Frase fonológica (F) |
| 29. Corpus (P) | 57. Fricativa (F) |

58. Gênero (P)
59. Glide (F)
60. Grafema (F)
61. Gramática (S)
62. Gramática tradicional (S)
63. Grice (P)
64. GU (S)
65. Implicatura (P)
66. Implicatura conversacional (P)
67. Input (P)
68. Input (S)
69. Input (F)
70. Interdependência semântica (SA)
71. Interlocutor (SA)
72. Interlocutor (P)
73. Levinson (P)
74. Léxico (P)
75. Léxico (S)
76. Língua (SA)
77. Língua (P)
78. Língua alvo (P)
79. Língua materna (P)
80. Língua natural (P)
81. Língua natural (S)
82. Linguagem oral (P)
83. Linguagem oral (F)
84. Locutor (SA)
85. Máxima (P)
86. Média pretônica (F)
87. Memória enciclopédica (P)
88. Metacognição (P)
89. Metáfora (P)
90. Modalidade (P)
91. Modalidade (S)
92. Modificador (S)
93. Modificador (SA)
94. Morfemas (P)
95. NEG (S)
96. Neutralização (F)
97. Nível fonêmico (F)
98. Oclusiva (F)
99. Oclusiva dental (F)
100. ONSET (F)
101. Palatalização (F)
102. Palatalização de oclusiva dental (F)
103. Palavra gramatical (SA)
104. Palavra lexical (SA)
105. Palavra lexical (P)
106. Palavras gramaticais (P)
107. Plosiva (F)
108. Polifonia (SA)
109. Polifonia (F)
110. Posição átona (F)
111. Postônica (F)
112. Pósônica (F)
113. Postônica Final (F)
114. Pragmática (P)
115. Pressuposição (SA)
116. Pressuposição (P)
117. Pretônica (F)
118. Processo inferencial (P)
119. Processos fonológicos (F)
120. Proficiência (P)
121. R forte (F)
122. R fraco (F)

- 123. Retórica (P)
- 124. Rima (F)
- 125. Saussure (F)
- 126. Segunda língua (P)
- 127. Semântica Argumentativa (SA)
- 128. Sentença (S)
- 129. Sentido de enunciado (P)
- 130. Sentido do enunciado (SA)
- 131. Signo (SA)
- 132. Sintagma (S)
- 133. Sintagma nominal (S)
- 134. Sistema linguístico (SA)
- 135. Sistema linguístico (S)
- 136. Sistema vocálico (F)
- 137. Sonoridade (F)
- 138. Teoria da Argumentação na Língua (SA)
- 139. Teoria da Relevância (P)
- 140. Teoria dos Blocos Semânticos (SA)
- 141. Teoria dos Topoi (SA)
- 142. Topoi (SA)
- 143. Traço distintivo (F)
- 144. UG (S)
- 145. Vogais (F)
- 146. Vogais altas (F)
- 147. Vogais Médias (F)
- 148. Voz (F)

