

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

**A MODALIZAÇÃO ENUNCIATIVA NO DISCURSO DO PROFESSOR EM SALA  
DE AULA: UMA ANÁLISE DESSA PRÁTICA NAS 8<sup>as</sup> SÉRIES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Adilson Ferreira de Souza**

Belo Horizonte

2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Adilson Ferreira de Souza

A Modalização enunciativa no discurso do professor em sala de aula: uma análise dessa prática nas 8.ªs séries do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras – Estudos Lingüísticos.

Área de concentração: Lingüística

Orientador: Prof. Dr. Wander Emediato de Souza

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2008

## FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Adilson Ferreira de.

A418m

A Modalização enunciativa no discurso do professor em sala de aula: uma análise dessa prática nas 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental.  
Belo Horizonte/ Adilson Ferreira de Souza. Belo Horizonte: UFMG, 2008.  
134f.

Orientador: Wander Emediato de Souza  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras.  
Bibliografia

1. Lingüística - Análise do Discurso - Teses 2. Discurso Didático -  
Ensino – Modalização enunciativa. I. Souza, Adilson Ferreira de. II.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título

Dissertação defendida e aprovada em 25 / março / 2008 pela banca examinadora, constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Wander Emediato de Souza – Orientador (FALE-UFMG)

---

Prof. Dra. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (PUC-MINAS)

---

Prof. Dra. Ida Lucia Machado (FALE-UFMG)

**Agradecimentos:**

A Deus, fonte de força, coragem e determinação.

A minha mãe, estímulo e exemplo de vida.

Ao prof. Dr. Wander Emediato de Souza, que confiou neste projeto e permitiu que eu voasse com as próprias asas.

Às escolas e professoras que, com sua colaboração, permitiram que este trabalho fosse realizado.

À Professora Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (Malu), pelo incentivo de suas aulas durante a graduação, que me despertaram para o interesse desta pesquisa.

À Professora Juliana Alves de Assis, pelas suas orientações durante a graduação, quando eu preparava os primeiros esboços do projeto inicial.

À Professora Emília Mendes, pelas valiosas contribuições advindas de suas aulas no POSLIN.

Às minhas amigas Aidecir Faria e Sara Rezende, por intermédio das quais foram estabelecidos os contatos com algumas escolas da rede pública de ensino.

Aos colegas e professores do Mestrado, pelo diálogo, atenção e companheirismo.

Ao Centro de Estudos Maristas, pelo incentivo e apoio.

Aos amigos (as) que dividem comigo a alegria e satisfação de mais uma vitória...

“(...) o professor não escapa, nem ao teatro da fala, nem à lei que aí se representa: porque a lei produz-se, não no que ele diz, mas pelo fato de falar. (...) Mas, o professor fala em nome de quê? De um saber? De uma experiência? O que ele representa? Uma capacidade científica? Uma instituição? Um serviço?” (Roland Barthes, p. 266-277)

## **RESUMO**

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a modalização enunciativa no discurso do professor de língua portuguesa em turmas de 8ª série de escola pública e privada. Nós fizemos uma análise da modalização em situação de sala de aula.

Charaudeau (1992) propõe três tipos de atos enunciativos. Os atos denotam os diferentes modos de que o locutor se serve para exprimir sua relação com o interlocutor, o dito e o mundo.

Para colocar em evidência essas relações, fizemos um estudo através da Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau, particularmente no que se refere à organização enunciativa no domínio educativo.

Para atender este objetivo, buscamos mostrar o papel da modalização e os comportamentos enunciativos na linguagem didática, as relações de poder expressas pelos discursos em sala de aula, centrados na figura do professor.

**Palavras-chave:** modalização enunciativa; discurso em sala de aula; interação professor-aluno; escola pública e privada.



## RÉSUMÉ

Le but de ce travail a été de réfléchir sur la modalisation énonciative dans le discours du professeur de langue portugaise en classe de huitième série de l'école publique et privée.

Nous faisons une analyse de la modalisation en situation de salle de classe.

Charaudeau (1992) propose trois types d'actes énonciatifs. Ces actes dénotent les différents modes dont le locuteur se sert pour exprimer sa relation par rapport à l'interlocuteur, le dit et le monde.

Pour mettre en évidence ces rapports, nous avons fait une étude à travers la Théorie Semiologique de Patrick Charaudeau, notamment en ce qui concerne le organisation énonciative dans le domaine éducatif.

Pour atteindre ce but, on tient à montrer le rôle de la modalisation et les comportements énonciatifs dans le langage didactique, les relations de pouvoir exprimées par le discours en salle de classe, centrée sur la figure du professeur.

**Mots-clés:** modalisation énonciative; discours dans la salle de classe; interaction professeur-élève; école publique et privée;.

## SUMÁRIO

Resumo.....	07
Résumé.....	08
Lista de Quadros.....	11
Lista de Gráficos.....	11
<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1. Quadro teórico metodológico.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Uma problemática da Análise do Discurso.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Análise do Discurso e Ensino.....</b>	<b>23</b>
1.2.1 A situação de sala de aula e o contrato.....	23
1.2.2 A sala de aula e as relações hierárquicas.....	30
1.2.3 A argumentação na sala de aula: um jogo discursivo na interação professor/alunos.....	33
<b>1.3 A problemática da modalização nos estudos da linguagem.....</b>	<b>36</b>
1.3.1 Charles Bally: a distinção <i>Modus</i> versus <i>Dictum</i> .....	37
1.3.2 Antoine Culioli: a validação da relação predicativa.....	39
1.3.3 Nicole Le Querler: modalidade objetiva/subjectiva/inter-subjetiva.....	40
1.3.4 André Meunier: modalidades da enunciação <i>versus</i> modalidades do enunciado.....	41
1.3.5 Dominique Maingueneau: a modalização baseada na dicotomia discurso/relato.....	42
1.3.6. Jacqueline Authier-Revuz: a modalidade autonímica.....	43
1.3.7 Catherine Kerbrat-Orecchioni: a expressão do grau de adesão.....	44
1.3.8 Jean Dubois: Distinção entre modalidade e modalização.....	45
1.3.9 Ingedore G. Villaça Koch: uma abordagem pragmática da modalização.....	46
1.3.10 Rodolfo Ilari: A propósito dos modalizadores.....	48
1.3.11 Maria H. M. Neves: a modalização <i>no eixo do conhecimento e no eixo</i>	

<i>da conduta</i> .....	49
1.3.12 Jean Cervoni: as modalidades em três níveis .....	51
1.3.13 Sorin Alexandrescu: sobre as modalidades <i>crer</i> e <i>saber</i> .....	54
1.3.14 Patrick Charaudeau: a relação entre as modalidades e os atos locutivos.....	56
 <b>Capítulo 2. Discurso e interação em sala de aula</b> .....	61
 <b>Capítulo 3. Métodos de análise</b> .....	68
 <b>Capítulo 4. Análise dos dados</b> .....	71
4.1 Os modos de enunciação didática.....	71
4.2 Explorando as categorias (subtipos de modalidades).....	73
4.3 As modalidades enunciativa e os atos locutivos na sala de aula de escola privada.....	76
4.4 As modalidades enunciativas e os atos locutivos na sala de aula de escola pública.....	81
4.5 Regularidades e variantes enunciativas nas turmas estudadas.....	87
 <b>5.0 Considerações Finais</b> .....	93
 <b>Referências bibliográficas</b> .....	96
<b>Anexos</b>	
Legenda – Atos locutivos.....	99
Anexo 1 – Transcrição - Escola Privada (A).....	100
Anexo 2 – Transcrição - Escola Privada (B).....	106
Anexo 3 – Transcrição - Escola Pública (A).....	110
Anexo 4 – Transcrição - Escola Pública (B).....	120
Anexo 5 – Quadro 4 - A distribuição dos atos enunciativos no discurso Das professoras de escolas pública e privada.....	134

**LISTA DE QUADROS:**

QUADRO 1 - Os condicionamentos impostos pela situação de comunicação.....	65
QUADRO 2 - Quadro enunciativo de Charaudeau (adaptação).....	68
QUADRO 3 - A distribuição dos atos enunciativos no discurso das professoras de escolas pública e privada.....	71
QUADRO 4 - A distribuição dos atos enunciativos no discurso das professoras de escolas pública e privada.....	134

**LISTA DE GRÁFICOS:**

GRÁFICO 1 - Comparação do número de ocorrências dos atos locutivos no discurso das professoras de escolas públicas.....	88
GRÁFICO 2 - Comparação do número de ocorrências dos atos locutivos no discurso das professoras de escolas privadas .....	88

## **Introdução.**

A motivação inicial para a elaboração deste trabalho foi investigar os comportamentos enunciativos na situação de sala de aula, uma vez que o domínio educativo é também lugar onde se dão as situações de regulação de poder.

Nesse particular, Bourdieu (1996), em sua obra intitulada “Economia das trocas lingüísticas”, ao analisar o papel da linguagem nas relações sociais, explica essas relações como forças simbólicas que determinam o poder e o domínio que alguns falantes exercem sobre os outros e, ainda, porque determinados produtos lingüísticos recebem mais valor do que outros. Assim, nos eventos de interação, as forças simbólicas definem quem pode falar, a quem e como, atribuindo, portanto, valor e poder à linguagem de um interlocutor em detrimento de outro.

Exemplo disso é a sala de aula, onde professor e alunos, imbuídos de papéis legitimados institucionalmente, vivenciam situações de regulação das relações de poder. Assim sendo, a atuação do professor, na escola da rede pública e/ou privada, ganha importância, visto que é marcada por aspectos expressivos que revelam a assimetria da relação. É, portanto, fundamental o estudo dessas relações no domínio educativo, pois através dele podemos compreender melhor as estratégias de regulação como também dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como sabemos, o professor é aquele que, geralmente, tem o direito à palavra e a identidade de “sujeito competente” reconhecidos. Ele assume um papel de autoridade e de um sujeito que possui uma competência de saber e de saber-fazer. Do aluno supõe-se uma dupla competência: a de aprendizagem e a de compreensão (MELLO, 2005) e uma identidade de sujeito que não detém o saber. É entre esses dois parceiros, com suas identidades e papéis respectivos, que se constroem a relação contratual da sala de aula e suas estratégias discursivas. Entre as estratégias discursivas está, por exemplo, a modalização.

Em toda atividade discursiva, os sujeitos falantes assumem posições definidas uns em relação aos outros, colocando em evidência um certo funcionamento enunciativo. É nesse sentido que podemos, então, considerar que, segundo Maingueneau (2001, p.55),

o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz em relação a seu co-enunciador (fenômeno de “modalização”). Ele indica, em particular, quem é responsável pelo que está dizendo: um enunciado simples como “Está chovendo” é colocado com verdadeiro pelo enunciador, que se apresenta como responsável pelo enunciado, como o fiador de sua veracidade. Mas esse enunciador poderia ter modalizado seu grau de adesão (“talvez esteja chovendo”), atribuído a responsabilidade do enunciado a outra pessoa (“De acordo com Paulo, está chovendo”) ou comentado sua própria fala (“Falando francamente, está chovendo”) etc. Ele poderia até mostrar ao co-enunciador estar apenas fingindo assumi-lo.

Ao trazer essa reflexão para o contexto de sala de aula, temos então uma situação, na qual o enunciador (professor), diante de seus co-enunciadores (alunos), pode também tomar esses posicionamentos em relação a suas proposições, para atender seus objetivos e interesses ou quaisquer outros fins. E quanto a isso, eis a indagação que fazemos: Qual o significado da modalização nas relações estabelecidas na situação de sala de aula? Que representações são construídas a partir de certos comportamentos languageiros na interação didática?

Tornou-se, então, necessário ir em busca de uma resposta para isso, o que foi realizado com base no quadro teórico proposto pela semiolinguística, cujas categorias nos permitirão descrever de modo mais sistemático os fatos de modalização.

Uma investigação da modalização no discurso didático pode ajudar-nos a explicar a inter-relação entre a autoridade e o poder do sujeito falante em relação a seu interlocutor, e a exploração de significados modais para propósitos didáticos. Tentar entender isso na situação de sala de aula nos levará, com efeito, a uma compreensão dos propósitos de manipulação da língua, quando se trata de usar a modalização, que implica diferentes modos do sujeito falante se posicionar em relação a seu interlocutor.

Os modalizadores são recursos da linguagem que podem ser tomados, por exemplo, com o intuito de o falante convencer e orientar seu interlocutor, de acordo com seus objetivos, o que reforça a importância de investigar o seu uso no discurso do professor em sala de aula, que atua em escolas da rede pública e privada, para avaliar melhor seus efeitos didáticos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, portanto, serão abordados, na primeira parte, a Análise do Discurso e Ensino, a problemática da modalização nos estudos da linguagem, o discurso na sala de aula e a metodologia adotada para coleta de dados; na segunda parte, serão apresentados os atos locutivos na sala de aula, as modalidades enunciativas e as regularidades e variantes enunciativas nas turmas estudadas. Em seguida, serão feitas, a título de conclusão, algumas considerações sobre o trabalho realizado.

Creemos ser necessário desenvolver um estudo que possa refletir sobre as intenções e posicionamentos do sujeito falante em reais situações de comunicação, como é o caso do domínio educativo, no qual estão envolvidos professor e alunos.

Com isso, esperamos ampliar os estudos que abordam as dinâmicas discursivas de sala de aula, particularmente no que diz respeito ao discurso de professor.

Acreditamos ainda que este estudo possa fornecer elementos de interesse para a análise da interação em sala de aula, tornando-se assim uma importante contribuição para o estudo das práticas *linguageiras* na instituição escolar.

# Capítulo 1. Quadro teórico metodológico

## 1.1 Uma problemática da Análise do Discurso

Como sabemos, o discurso é a produção de sentidos entre sujeitos. “O discurso é visto como um jogo comunicativo, ou seja, o jogo que se estabelece entre a sociedade e suas produções linguageiras” (MACHADO, 2001, p. 46). O ato de linguagem constitui a *mise-en-scène* da significação da qual participam os parceiros da interação verbal.

Entendendo “discurso” em uma acepção mais am



Nós consideramos que a compreensão de discurso, definido como espaço de interlocução, pressupõe o estudo da linguagem em funcionamento, na qual está explícita ou implicitamente as instâncias de produção e de recepção.

Do ponto de vista de Charaudeau (1995), a linguagem compreende várias dimensões. E ele cita três dessas dimensões:

- a) uma dimensão cognitiva, a propósito do qual se postula a questão do saber, se há uma percepção do mundo e uma categorização deste independente da ação da linguagem.
- b) uma dimensão social e psico-social, a propósito do qual se postulam as questões sobre o valor de troca dos signos e sobre o valor de influência dos fatos da linguagem.
- c) Uma dimensão semiótica, tomada aqui no sentido amplo, na qual se colocam os problemas de relação entre a construção do sentido e a construção das formas: Como se faz a semantização das formas? Como se faz a semiologização dos sentidos?

Com interesse voltado para o sentido social e os efeitos da linguagem em uso, a Análise do Discurso analisa a matéria lingüística não como uma entidade abstrata, mas como fato social. Por essa razão, consideramos a Teoria Semiolingüística, de Patrick Charaudeau, como valioso instrumento em Análise do Discurso, já que privilegia a ocorrência dos atos de linguagem em determinadas situações interlocutivas. Ela oferece metodologia de análise que propicia a consideração das significações psicossociais envolvidas nos discursos analisados e permite estabelecer relações entre as características internas das trocas comunicativas e as hipóteses mais externas sobre os comportamentos socioculturais dos grupos a que pertencem os sujeitos envolvidos.

Quanto ao quadro metodológico, a Análise do Discurso, do ponto de vista das Ciências da Linguagem, não é experimental, mas empírico-dedutiva (CHARAUDEAU, 1995). Podemos dizer que ela parte de um material empírico, a linguagem, configurada em uma certa substância semiológica, que pode ser percebida e manipulada de diferentes maneiras.

Uma Análise do Discurso deve, então, determinar quais são seus objetivos em relação aos tipos de objeto que ela constrói e qual tipo de instrumento adotar em relação ao caminho escolhido.

Eis, a seguir, o que nos diz Charaudeau (1997, p. 15), com sua Teoria Semiolingüística:

“Tomaremos como base de referência um modelo de discurso que se aplica a todo ato de comunicação linguageira. (E não apenas aquele da teoria da informação, esquema simplista que define a comunicação como um duplo movimento simétrico entre um emissor e um receptor algumas vezes perturbado pelo barulho). Todo ato de comunicação é um objeto de troca entre duas instâncias, uma de enunciação, outra de recepção, cujo sentido depende da relação de intencionalidade que se instaura entre elas.”

Na perspectiva dessa teoria, o discurso, como já dissemos, é comparado a um jogo comunicativo, que se estabelece entre a sociedade e suas produções linguageiras (MACHADO, 2001). O ato de linguagem constitui a *mise-en-scène* da significação da qual participam os parceiros da interação verbal. Esses parceiros, em suas ações linguageiras, estão subordinados a um certo número de contratos e convenções, e tem, cada um deles, um projeto de fala. Nos termos da teoria Semiolingüística, o contrato de comunicação ocupa um lugar central em tal modelo, pois define, como condição de existência de qualquer prática de linguagem, o reconhecimento recíproco dos parceiros da comunicação. Falar de contrato de comunicação é sustentar a idéia de que todo ato de comunicação se inscreve em um quadro pré-estruturado. Todavia, esse quadro varia segundo a situação na qual se inscreve o ato de linguagem. A situação é definida por quatro termos: i) a finalidade das trocas (falar para atender qual objetivo?), ii) a identidade dos parceiros (quem são os parceiros da comunicação?), iii) o propósito (falar de quê?) iv) o dispositivo (falar em que situação?). Essas particularidades devem ser reconhecidas pelos parceiros envolvidos na comunicação.

Segundo Charaudeau (1995),

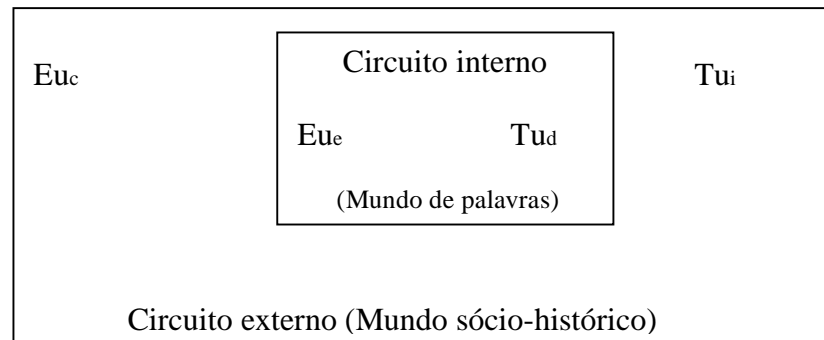
“Comunicar não é somente informar, mas também convencer e seduzir. Convenções sociais, normas lingüísticas e rituais específicos que compõem o

quadro dos eventos de fala, mas eles deixam um lugar para o jogo e a estratégia dos atores.” (tradução nossa)<sup>1</sup>

Para esse autor, todo ato de linguagem é uma espécie de expedição e aventura. Trata-se de uma expedição por ter um caráter intencional. Ele é parte de um projeto de um sujeito comunicante para influenciar o sujeito destinatário. Nesse sentido, o sujeito comunicante busca organizar o que vai escrever/ falar, levando-se em conta a sua competência individual e as imposições de ordem psicossocial que se fazem presentes. Isso não significa, *a priori*, que este sujeito alcançará sucesso, daí o ato de linguagem ser visto como aventura.

Uma vez feita essa consideração, não podemos deixar de assinalar que todo sujeito falante encontra-se no centro de uma situação de com

## QUADRO ENUNCIATIVO



Esse quadro nos remete à realização de produção ou de interpretação do ato de linguagem, que depende, como assinala Charaudeau (1983), dos saberes supostamente partilhados que circulam entre os sujeitos da linguagem, saberes estes relacionados à dupla dimensão (explícita ou implícita) do fenômeno linguageiro.

Temos, então, o  $Eu_c$  (aqui designado de EU comunicante) como sujeito que produz o ato de linguagem e o  $Tu_i$  (aqui designado de TU interpretante) como sujeito-interlocutor do ato de linguagem. Vale dizer que o  $Tu_i$  não se resume a um simples receptor da mensagem, pois, trata-se de um sujeito que constrói uma interpretação em função do ponto de vista que ele tem sobre as circunstâncias do discurso e, portanto, sobre o  $Eu_c$ .

O  $Tu_d$  (aqui designado de TU destinatário) é o interlocutor produzido pelo  $Eu_c$  como destinatário ideal, adequado a sua enunciação; o  $Tu_i$  é o sujeito responsável pelo processo de interpretação. Essa relação assimétrica explica que o  $Tu_d$  pode ser o resultado do ato de produção do  $Eu_c$  ou o resultado do ato de interpretação do  $Tu_i$ . Ele pode, inclusive, não corresponder às expectativas do  $Eu_c$ . Nesse caso, o  $Tu_i$  e o  $Tu_d$  possuem pontos de vista divergentes. Isso quer dizer que a relação simétrica entre os parceiros da comunicação, de fato, não existe. Ao contrário, há fundamentalmente uma assimetria que caracteriza a relação dialética entre o processo de produção e o processo de interpretação do ato de linguagem.

Uma vez sendo o ato de linguagem estruturado a partir de uma situação concreta de troca entre dois parceiros envolvidos na comunicação, o autor apresenta este modelo teórico em três níveis, a saber: i) nível situacional, que consiste em responder à questão: “Por que dizer ou fazer?”. ii) nível comunicacional, lugar onde são determinadas as maneiras de falar (ou escrever) em função dos dados situacionais, que vai responder à seguinte questão: “Como devo dizer?”. iii) nível discursivo, que constitui o lugar das estratégias discursivas efetivadas pelo sujeito comunicante. Assim, podemos compreender os modos como se processam a comunicação, envolvendo os parceiros que se submetem às restrições contratuais no ato de linguagem.

Continuando com Charaudeau (1996), devemos levar em conta os objetivos comunicacionais, que são a base do projeto de fala:

a) *factitivo*: corresponde à finalidade de ‘manipulação do outro’ para fazê-lo agir num sentido que seja favorável ao sujeito falante; consiste para o sujeito falante em *fazer-saber* alguma coisa ao outro.

b) *informativo*: corresponde à transmissão do Saber; consiste em fazer saber alguma coisa do outro.

c) *persuasivo*: a finalidade é controlar o outro através da racionalidade e, para o sujeito falante, consiste em fazer crer alguma coisa ao outro.

d) *sedutor*: o objetivo é o controle do outro, seja como agradar e fazer prazer ao outro.

É preciso lembrar ainda que, para que os sujeitos falantes de uma comunidade social reconheçam entre si o direito à fala, devem ser preenchidas certas condições de comunicação, tais como:

a) o princípio de interação: define o ato de comunicação como um fenômeno de troca entre dois parceiros, seja numa relação não simétrica, em que ambos estão engajados, cada um

em dois tipos de comportamento: um que corresponde ao ato de produzir-emitir a palavra e o outro que corresponde ao ato de receber-interpretar esta palavra;

b) o princípio de pertinência: exige, por um lado, que o interlocutor (ou destinatário) possa supor que o locutor tem uma determinada intenção, um projeto de fala, que dará ao ato de linguagem sua motivação, sua razão de ser; por outro lado, que os parceiros do ato de linguagem possuam em comum um mínimo de dados que constituem este ato, sem o qual não seria possível efetuar a troca linguageira. Noutros termos, estaríamos pensando no reconhecimento recíproco entre professor e alunos no ato de comunicação, da competência de ambos, ou seja, quem tem direito à palavra.

c) princípio de influência: postula que a motivação da intencionalidade do sujeito falante se inscreva numa finalidade acional que leva os parceiros da comunicação a satisfazer o princípio do controle das expectativas. Em outras palavras, como devo falar para agir/ ter influência sobre o outro? Podemos pensar que em sala de aula o professor pode perceber o aluno como favorável, desfavorável ou indiferente ao seu projeto de influência, cabendo-lhe adotar estratégias de sedução, convencimento, etc.

d) princípio de regulação: determina, ao mesmo tempo, as condições por meio das quais os parceiros da comunicação entram em contato e se reconhecem como parceiros legitimados, e as condições para que se prossiga e aconteça a troca comunicativa.

Esses princípios, que garantem o direito à fala, nos levam a três tipos de reconhecimento, segundo Charaudeau (1992):

- um relativo ao saber: o reconhecimento do saber – diz respeito ao lugar onde circulam os discursos de verdades e crenças, em termos de discursos sobre o mundo;
- um relativo à posição de poder do sujeito: diz respeito ao reconhecimento de *Poder*. Refere-se à identidade socioinstitucional dos atores sociais, a qual só pode ser julgada

em relação com papéis linguageiros que eles assumem enquanto sujeitos comunicantes;

- um relativo à competência do sujeito: conhecida como reconhecimento do *Saber Fazer*: diz respeito à ação conjunta que se faz de um movimento de vai e vem constante entre o espaço externo e interno da cena comunicativa

Tais princípios constroem, portanto, o que denominamos contrato de comunicação, que permite legitimar o ato de linguagem e identificar os papéis de cada um nas mais diversas situações de comunicação.

Toda essa abordagem feita até aqui nos permitirá fazer um estudo do discurso de sala de aula, a partir dos instrumentos de análise oferecidos pela Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, que nos permitirão decompor e descrever o objeto de estudo, propor hipóteses gerais sobre a significação social e o funcionamento do objeto que vamos analisar, para, finalmente, interpretar os dados da pesquisa.

## **1.2 Análise do Discurso e Ensino**

### **1.2.1 A situação de sala de aula e o contrato**

A Análise do discurso tem seu interesse voltado para o sentido social e os efeitos da linguagem em uso. Por essa razão, ela nos oferece um instrumental importante para a prática reflexiva no que se refere às ações realizadas no espaço escolar.

O ato de linguagem, como atividade comunicativa, envolve sujeitos socialmente organizados que se manifestam dentro de um quadro de regularidades sócio-comunicativas convencionalmente determinadas e por meio de estratégias discursivas. No processo de comunicação de sala de aula, as formas rotineiras de interação estão condicionadas pelas representações que os agentes (professor/ alunos) fazem sobre seus papéis, de acordo com as restrições situacionais que fundam o contrato de comunicação (EMEDIATO, 2006).

Pois, de acordo com Charaudeau (1983), as circunstâncias que determinam o contrato de fala podem ser de ordem sócio-institucional. No contexto de sala de aula, temos então uma situação na qual o enunciador (professor), diante de seus co-enunciadores (alunos), pode assumir posições em relação a suas proposições, para atender aos objetivos e restrições próprias em relação à situação em que se encontra a sala de aula. Na instituição escolar, professores e alunos estão imbuídos de papéis legitimados institucionalmente, mas não há simetria entre eles. Sabemos que o professor ocupa uma posição enunciativa de quem pode e deve ensinar, afirmar coisas, autorizar, avaliar, interrogar. Essa situação lhe permite orientar o trabalho que vai ser desenvolvido em classe, ministrar os conteúdos, responder às dúvidas de alunos, animar a aula, realizar avaliações, etc.

A partir disso, podemos ver que a situação de comunicação do contrato é definida tendo em vista a identidade dos parceiros envolvidos na troca, a finalidade e os papéis que lhes são atribuídos. Segundo Charaudeau (1993), a tomada de consciência dessas relações pelos



participantes é uma das condições de base que permite que os mesmos calculem as margens de manobras que lhes garantirão o direito à palavra e o poder de influência sobre o outro.

É importante destacar três importantes aspectos<sup>2</sup> que constituem o contrato de comunicação, de acordo com Charaudeau (1994, *apud* MARI, 2002): a) a *finalidade* do ato empreendido pelo sujeito falante, pois se estamos reportando o ambiente educativo, uma das finalidades do contrato é assegurar a um conjunto de atos a transmissão de conhecimentos; b) a *identidade dos parceiros*, pois as regras que possibilitam construir um discurso de transmissão de conhecimentos dependem dos papéis sócio-profissionais dos parceiros; c) o *meio* utilizado para exprimir a informação, que caracteriza as circunstâncias materiais que permitem a transmissão de saberes. Em termos de discurso didático, o manual didático e, ainda, o próprio discurso do professor ilustram bem esse terceiro aspecto.

Ainda sobre o contrato, Charaudeau (1993) vai dizer que o contrato de comunicação de sala de aula não deve ser confundido com o contrato didático<sup>3</sup>, já que este corresponde a toda situação que tem como finalidade a transmissão de saberes. Ele pode ser subdividido em tipos específicos de contratos que variam de acordo com a especificidade da situação discursiva, o que torna diferenciada a análise se se tratar do estudo de manuais didáticos, conferências ou trabalhos sobre a vulgarização científica.

De acordo com Vincent Giroul (1999), em seu artigo “Pour un contrat de communication dans les interactions verbales scolaires: une compétence communicationnelle de l’enseignant”, algumas pesquisas recentes em didática consagram às interações verbais de sala de aula a

---

2

evidente existência de um contrato de comunicação no seio do contrato didático, que rege toda a situação de ensino e que é definido para ensinar aos alunos um sistema de direitos e obrigações recíprocas. Assim, o contrato de comunicação determina as modalidades de comunicação que são atendidas por uns e outros nos diferentes momentos de troca.

Segundo Beacco & Moirand (1995), o discurso didático tem a função de introduzir o sujeito no campo do conhecimento, uma vez que sua característica mais importante é “fazer aprender”. Esse tipo de discurso está presente em suas manifestações escritas, como os manuais didáticos, e em suas manifestações orais, como é o caso das práticas interativas em sala de aula.

Numa referência aos saberes que são partilhados, Olga Galatanu (1996) vai dizer, em seu artigo “*Savoirs theoriques et savoirs d’action dans la communication didactique: point de vue pragmatolinguistique*”, que o ensino é definido como um espaço de prática social explicitamente orientada para a transmissão de saberes. Ele está situado entre os espaços de prática na função dominante de comunicação e os discursos que são produzidos, como os de vulgarização científica, os discursos de transmissão de conhecimentos. Essa autora, que aborda tal questão do ponto de vista da pragmática lingüística integrada, propõe uma reflexão sobre as relações existentes entre a especificidade de certas formas de comunicação, de um lado, que nós chamamos de comunicação didática, e, de outro, o estatuto e o cinetismo (as transformações dos saberes que são convocados ou mobilizados notadamente através das atividades discursivas). A autora aborda essa reflexão em dois níveis: o nível dos conteúdos de ensino e o nível das práticas de ensino. O *nível dos conteúdos do ensino* se relaciona à programação pré-pedagógica (que precede os atos de comunicação didática), aos conteúdos, às transformações que sustentam os saberes “eruditos”, oriundas da pesquisa científica e tecnológica, no curso dessa programação, mas também, e principalmente, às transformações a que se submetem os saberes da comunicação didática, a partir dos discursos que são

construídos: de *definição*, de *exposição* (descritiva e explicativa) e de *argumentação*; o *nível das práticas de ensino* repousa sobre os saberes profissionais, particularmente referindo-se aos saberes de ação, produzidos e/ou mobilizados pelos atores que são implicados, especialmente nas atividades de explicação, de reformulação, de redefinição dos saberes ensinados. De acordo com Galatanu (1996), a comunicação didática privilegia a formulação de saberes sobre a língua e a formulação ou produção de saberes da ação linguageira. Ela é um lugar privilegiado de socialização pelo aprendizado de rituais de abordagem, de conduzir as interações, dos atos de linguagem em função prática, sobretudo porque ela é um espaço social de influência. Esta autora define a comunicação didática como o conjunto das trocas verbais e não-verbais que têm lugar na situação de ensino e/ou de formação, visando explicitamente à apropriação de saberes e, em alguns casos, explicitamente a aquisição de competências, como as atividades de produção de textos ou a elaboração de resumos, entre outras.

No domínio das práticas de ensino, a comunicação pedagógica relaciona-se ao conjunto de trocas em situação de ensino e/ou formação. Nós temos que distinguir, na definição de comunicação didática, as trocas, que visam explicitamente à “transmissão”, a compreensão e a apropriação de saberes, isto é, as trocas que se relacionam diretamente ao ato de ensino, ou, como se diz na pedagogia tradicional, à instrução (GALATANU, 1996).

Ainda, segundo Galatanu (1996), a comunicação didática e os discursos que são produzidos definem-se pelas suas condições de produção, ou seja, pelas condições contratuais e pelo “contrato de comunicação didática”, vinculado à totalidade de elementos que determinam a especificidade da “situação de comunicação”.

Como destaca a autora, no ato de ensino, as transformações da situação de comunicação didática dependem:

- a) da relação existente entre os atores do ato de ensino, relação esta caracterizada pelo(a): i) separação entre os níveis do saber do ensinante e dos aprendizes; ii) duplo estatuto do ensino; iii) autoridade na relação com os aprendizes; iii) não-coincidência com a origem do saber, pois tudo é meio provisório.
- b) do contrato comunicacional que é aquele da “transmissão-apropriação” dos saberes e que sustenta a atividade mesma de explicação.

Quanto ao conceito de crença, Galatanu (1996) se refere a um estado de adesão a um enunciado sobre o mundo, que uma pessoa produz, seja a partir de suas próprias percepções, experiências e reflexões, seja a partir do conhecimento das crenças partilhadas por seu meio sócio-cultural.

Para essa autora, o discurso de explicação supõe, com efeito, a produção de saberes de ação, aqui denominado “lingüístico” ou de “conceitualização”: de reformulação de enunciados, de formalização, de explicação na articulação entre os objetos, etc. Por sua vez, a comunicação didática supõe a produção e a mobilização de saberes de ação “lingueira” ou de “interação”, como é o caso do gesto de fala, das estratégias de “defesa” contra a “ameaça” de todo ato de fala violento, das estratégias de influência, etc.

Ancorados a esta autora (*idem*), levamos em conta, ainda, os pontos de convergência entre os estudos que, por um lado, refletem as mudanças das relações entre parceiros da troca para se chegar às especificidades desses tipos de comunicação e, por outro, as representações produzidas em uma dada comunidade cultural como também os instrumentos oficiais de responsabilidade do poder político, os textos legislativos e os documentos que regulam a escola e que se constituem como “suportes textuais privilegiados” de análise.

Continuando nossa reflexão, Charaudeau (1993), quanto à identidade, à finalidade e ao papel do professor na situação de ensino, assim o define:

O professor: sua identidade é marcada pelo status sócio-profissional que o coloca em relação de dependência da instituição (pública ou privada), que o mantém preso a laços de empregabilidade, tornando-o, de certo modo, um *representante da instituição escolar*. Além disso, é ele quem detém a “competência de *saber* e de *saber-fazer*”, relacionada à finalidade do contrato. No que diz respeito ao desempenho de suas finalidades, cabe ao professor:

- ensinar, que corresponde à transmissão de conhecimentos, seja a difusão de objetos de crenças ou do desenvolvimento de saberes relativos a uma dada disciplina, numa relação triangular: professor-disciplina-aluno, de modo que haja a mudança do estado de “não-saber” ao estado de conhecimento. É o professor quem promove a mediação entre os saberes, aos quais são atribuídos um valor de verdade socialmente atestado pelas representações de que os mesmos lhe trarão benefícios, no processo de ensino-aprendizagem.

- avaliar o grau de conformidade dos saberes dos alunos e a progressão do processo de passagem do desconhecimento à obtenção do saber pelo aluno, realizado por meio da atribuição notas e/ou conceitos apreciativos.

- captar os obstáculos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem que advém, seja de uma não valorização do saber pelo aluno, seja de uma inaptidão ou dificuldade individual decorrentes de fatores intelectuais ou psicológicos que destoam de outros aprendizes. Para isso, ele deve justificar e valorizar o objeto do saber para fornecer aos alunos um motivo para aprender, e dessa maneira, captar seu interesse.

Vimos, então, que o papel do professor (ou ensinante) corresponde à finalidade do próprio ensino (apresentar, descrever, explicar os temas abordados em sala de aula), à finalidade de avaliação (tornar o saber justificável por meio de sua valorização, utilizar estratégias de captação ou de expressões que denotem autoridade, ironia, interpelações, etc), que contribuem para gerar mudanças no comportamento dos alunos na sala de aula, por meio da utilização de várias estratégias de “dramatização” do discurso.

De acordo Dabène (*apud* MATÊNCIO, 2001), o professor tem três funções básicas essenciais: uma delas diz respeito ao seu papel de informar os alunos quanto ao objeto de estudo; outra seria animar a interação no sentido de direcioná-la; e também avaliar a produção dos alunos. E é na sala, portanto, que

“os usos da linguagem são naturalizados em função das relações de poder que as instituições que os atualizam têm sobre outras instituições, a linguagem é de fato lugar de conflito e de confronto, seja no que diz respeito ao modo de apropriação (institucional) da realidade, seja no que se refere ao modo de dizer essa realidade.” (MATÊNCIO, 2001, p. 59).

Já o aluno, na perspectiva de Charaudeau (1993), possui, dentro do sistema escolar, o *status* de alguém que ainda está em formação, ou seja, que se encontra num estado de não-saber, e, portanto, deve desenvolver as competências a partir do acompanhamento do professor e da instituição escolar. Cabe-lhe, então, uma dupla finalidade:

- aprender os saberes que têm um lugar de referência na sociedade através do domínio de atividades e procedimentos reproduzidos a partir de uma certa maneira de dizer baseados em modelos sociais.

- provar que é capaz de resolver corretamente os exercícios avaliativos e de se comportar segundo as normas exigidas pelo sistema, pois, do contrário, se constatado o não aprendizado do aluno, o que está em xeque é a competência do professor.

Pelo exposto até aqui, podemos ver que há uma complementaridade de relações de lugares e papéis no tocante às práticas de sala de aula. As intervenções realizadas pelos alunos (visando informar ao professor o que sabem, dar seqüência à interação e manifestar quanto ao que é dito/ estudado) possuem uma natureza similar àquelas realizadas pelo professor, como assinala Matêncio (2001).

Como vimos até aqui, o contrato, enquanto instrumento de compreensão das práticas de linguagem, nos dá uma dimensão mais ampla do modo como são efetivadas as práticas de ensino-aprendizagem no espaço da comunicação educativa.

### **1.2.2 A sala de aula e as representações hierárquicas**

Quando falamos de lugares e papéis, somos levados a refletir sobre as representações hierárquicas e a natureza do contrato de sala de aula, como assinala Ricoeur (1969, p. 53-54 *apud* AQUINO, 1996, p. 39-40):

“Esta relação (‘de ensino’) é difícil, sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença, da parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar por meio de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinando não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre. Ora, o ensinando traz alguma coisa: aptidões e gostos, saberes anteriores e saberes paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que não será, senão parcialmente, preenchido pela instrução, pela preparação profissional ou pela aquisição de uma cultura para os momentos de lazer. O ensino é de fato uma relação assimétrica, mas não em sentido único. O contrato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender; ele é verdadeiramente ensinado pelos seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber. Eis por que é preciso dizer – parafraseando Aristóteles – que o ensino é ato comum do professor e do aluno.”

Vemos, então, que a situação escolar é marcada pela assimetria das relações, regulada pelas cláusulas do contrato de comunicação de sala de aula. O autor evoca a cooperação e a reciprocidade como atributos essenciais nesta relação, mas dificultada pela assimetria constitucional dos lugares institucionais de professor e aluno. A idéia de um aluno que se encontra em estado de “ignorância”, de alguém que deve se reconhecer como aprendiz, contrapõe a de alguém que traz consigo saberes anteriores e prévios de sua experiência cotidiana. Os projetos de realização pessoal do aluno não se cruzam com aqueles do professor. Nesse desencontro de demandas, esta difícil relação é marcada pela regulação das relações de poder.

Nas palavras de Charaudeau (1983), em uma sociedade são exercidas as estratégias de poder que são o resultado de um jogo do ser e do parecer entre o estatuto social dos sujeitos do circuito comunicativo (EUc/TUi) e o estatuto linguageiro dos sujeitos que constroem a manifestação linguageira (JEe/Tud).

Matêncio (2001) nos chama a atenção para o fato de que “os usos da linguagem são naturalizados em função das relações de poder que as instituições que os atualizam têm sobre outras instituições”. Segundo ela, a linguagem é o lugar do conflito e do confronto.

Nesse sentido, Gnerre (1998), nos fala de uma linguagem que, além de veicular informações, tem como objetivo principal comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa ou acredita que ocupa na sociedade em que vive. Significa dizer que as pessoas falam, seja para serem “ouvidas”, seja para serem respeitadas ou, então, para exercer influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos.

Nessa mesma reflexão, Michel Foucault, em sua obra *Microphysique du pouvoir*, propõe uma leitura do poder em termos de forças múltiplas, relações de amplitude microfisiológica estruturando as atividades dos homens em sociedade. Para ele, o poder está presente em todas as instituições tais como a penitenciária, a escola, a usina, a família. Ele concebe o poder como atributo exclusivo de um homem, de um estado, de uma classe. Segundo este autor, o poder é algo difuso e não localizado em lugar preciso (FOUCAULT, *apud* LEFRANC, 1994). Tomando por base essas considerações, podemos, então, refletir sobre o modo como se dá a regulação das relações de poder no espaço de sala de aula, onde a disciplina e a coerção aparecem, com freqüência, como mecanismo de controle, o que justifica a assimetria da relação professor/alunos no domínio educativo, legitimada institucionalmente.

Vimos, então, que as relações de poder estabelecidas entre os agentes (profissionais de educação e aprendizes) são legitimadas pela instituição, constituída pela sociedade, que aceita e aprova tais relações.



Na escola, o quadro da interação é definido pela situação de ensino que envolve professores e alunos numa relação, o que significa dizer que a instituição determina o modo como a interação se estabelece entre sujeitos falantes, já que seus papéis são legitimados institucionalmente. A propósito dessa legitimidade, Aquino (1996, p. 50) vai dizer que

“(…) a escola torna-se seu lugar autorizado pelo fato mesmo de ser o espaço onde ela é praticada continuamente e, portanto, referendada aos olhos de todos que a praticam. Trata-se de uma delegação de legitimidade e autoridade à escola sobre o fazer educacional, tornando-se o lugar privilegiado da tarefa educativa.”

Como podemos ver, a escola dá legitimidade e autoridade aos agentes de educação (e neste caso, estamos pensando especificamente no professor), que se encontram numa posição privilegiada em relação aos alunos. Vimos então que as relações de poder se efetivam em âmbito institucional, como, a seguir, atesta Furlani (1988, p. 19):

“(…) O aspecto institucional é aqui primordial, já que a relação estabelecida entre professor e aluno é possível porque tem, atrás de si, uma instituição formal, constituída pela sociedade que, de modo geral, aprova e aceita as relações de poder nela existentes, as quais, assim, se constituem em autoridade. Desse modo, a relação professor-aluno, sob alguns aspectos, é a concretização de uma instituição de nossa cultura, da mesma forma que o é a autoridade que tem o professor, como agente responsável, diante do sistema social mais amplo, pelo desempenho do grupo-classe.”

Essa autora, como vimos, também nos mostra como a estrutura de autoridade no processo de ensino-aprendizagem tem respaldo institucional, a julgar pelo tipo de relação existente entre professor e alunos, revelador de uma representação, histórica e culturalmente estabilizada, dos profissionais de educação e aprendizes.

### 1.2.3 A argumentação na sala de aula: um jogo discursivo na interação professor/alunos

Todo uso da linguagem em situação comporta uma dimensão argumentativa. Sabemos que “a argumentação sempre tem como meta agir eficazmente sobre os espíritos, provocar a adesão a teses que produzam uma ação imediata ou prepararem para uma ação do indivíduo no momento adequado” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, *apud* MENEZES, 2006, p. 91). Ainda que a argumentação ainda esteja coberta de nebulosidade no tocante à esfera educativa, ela não deixa de ser estudo valioso para caracterizar as estratégias argumentativas em relação ao discurso (MENEZES, 2006). A esse propósito, eis o que diz Charaudeau:

A argumentação caracteriza-se por uma relação triangular em que um *sujeito argumentante* se dirige a um *sujeito alvo*, com ênfase numa tese sobre o mundo. Do ponto de vista do sujeito argumentante, tal atividade possui um duplo objetivo: 1) uma busca de racionalidade que sirva como ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos que comportam mais de uma explicação; 2) uma busca de influência como ideal de persuasão, a fim de fazer com que o outro compartilhe um certo universo discursivo, tornando-se um co-enunciador. (CHARAUDEAU, 1998, *apud* MENEZES, 2006, p.96)

E, nesse sentido, centramos nosso olhar no discurso de sala de aula, em que as orientações didáticas não são aleatórias, mas voltadas para interesses dos parceiros envolvidos na comunicação de sala de aula. Charaudeau (1995; 2005), em seu artigo “Ce que communiquer veut dire” vai dizer que comunicar não é somente informar, mas também convencer e seduzir, pois os eventos de falas ocorrem através de um jogo a partir das estratégias utilizadas pelos parceiros no contrato de comunicação. Mas, segundo Charaudeau (1993), é preciso que sejam preenchidas certas condições para que os sujeitos falantes reconheçam entre si o direito à fala e à construção do sentido, e que o ato de comunicação se realiza: i) Princípio de interação: que define o ato de linguagem como fenômeno de troca entre parceiros que se encontram em relação interativa, assimétrica; ii) Princípio de pertinência: está relacionado ao reconhecimento recíproco, entre professor e os alunos, no ato de comunicação, de

competência de ambos, ou seja, quem e quando tem o direito à palavra; iii) Princípio de influência: como influenciar o outro? Como devo agir sobre o outro? (estratégia de sedução, de convencimento, etc); ii) Princípio de regulação: a condição para que os parceiros se engajem nos processos de reconhecimento de contrato de comunicação didática e a condição para se perseguir a troca comunicativa. Para agir neste espaço de estratégias, o sujeito comunicante (neste caso, o professor) busca organizar o seu dizer de acordo com três níveis de realização: (a) legitimidade; (b) credibilidade; (c) captação. A legitimidade vem da identidade sócio-institucional do sujeito falante. É ela que permite ao sujeito tomar a palavra e dizer algo. A credibilidade, por sua vez, decorre das estratégias que ele desenvolve na sala de aula no sentido de fazer com que o outro (os alunos) aceitem sua fala como algo verdadeiro. Isso nos leva a pensar, por exemplo, no “ethos”, que corresponde à “imagem de si”. Nesse sentido, podemos pensar na imagem que o professor mantém para sustentar sua posição de autoridade na sala de aula. O último nível diz respeito à captação, em que o sujeito comunicante procura atingir o lado emocional do sujeito interpretante, seduzindo-o para o campo de suas convicções. Quanto a isso, podemos assinalar as estratégias adotadas pelo professor para captar a atenção dos alunos, no sentido de envolvê-los no processo de aprendizagem, numa ação que corresponda aos objetivos da aula.

Portanto, compreendemos a argumentação como uma interação através da linguagem. No caso da interação sala de aula, é na relação triangular entre um professor (dotado de credibilidade e legitimidade para avaliar), um aluno (a quem se dirige o professor) e uma tese (que corresponde às formulações propostas pelo sujeito comunicante, neste caso, o professor).

Pois, como disse Plantin (1996, p. 18) citado por Menezes (2006, p. 98),

“Toda fala é, necessariamente argumentativa. É o resultado concreto de um enunciado. Todo enunciado visa agir sobre seu destinatário, sobre o outro, e a transformar seu sistema de pensamento. Todo enunciado obriga ou incita o outro a crer, a ver, a fazer, de outra maneira.”

Isso nos parece fundamental para compreendermos as estratégias argumentativas desenvolvidas pelos sujeitos (professor/alunos) na situação de comunicação de sala de aula.

Charaudeau (1998) considera que julgar a validade de um discurso argumentativo nos leva a nos interrogar antes sobre as características do contrato no qual ele se insere. Para este autor, o sujeito adota suas estratégias de comunicação em função dos objetivos de influência que vão corresponder ao seu projeto de palavra. Assim, ele pode adotar dois tipos de posição:

- a) de autoridade institucional, fundada pelo estatuto do sujeito, que lhe confere a autoridade do saber (*expert*, especialista) ou do poder de decisão (responsável de uma organização).
- b) da autoridade pessoal, fundada sobre a atividade de persuasão e de sedução do sujeito que lhe dá autoridade de fazer, o qual pode, além disso, se sobrepor ao outro.

O que, na verdade, tentamos até aqui, sem nos aprofundarmos nesta questão, foi abordar a argumentação, ancorados na Teoria Semiolingüística, tendo como foco a sala de aula, onde professor e alunos participam de inúmeras relações orientadas para a argumentatividade.

### 1.3 A problemática da modalização nos estudos da linguagem

Falar de modalização (ou também modalidade) é aventurar-se em um universo tão complexo de interpretações que a descrevem, seja na perspectiva da lógica<sup>4</sup>, da semântica, da sintaxe, da psicologia, da pragmática ou da teoria da enunciação. O exame de diversos tipos de modalidades nos conduz a um inventário de fenômenos que não são da mesma natureza, como veremos. O interesse do termo “modalização” reside, precisamente, no propósito de distinguir, em princípio, os tipos de atividades conduzidas pelos sujeitos falantes, que despertaram o interesse da tradição lingüística e filosófica.

Como assinala Vion (2001), em seu artigo *Modalités, modalisation et activités langagières*, determinadas abordagens privilegiam a observação na subjetividade na linguagem e nos discursos; outras teorizam as operações que permitem ao sujeito orientar a relação predicativa e proceder aos ancoradouros enunciativos do enunciado; outras se esforçam em dar conta das relações entre enunciação e o sentido de um enunciado, associando a enunciação a uma problemática do tipo semântico-pragmático; outras se prestam a examinar as origens enunciativas como o discurso relatado e a dimensão polifônica de toda mensagem; outras, enfim, buscariam dar conta das diversas co-atividades produzidas pelos sujeitos.

Nesse panorama tão complexo da modalização, vamos examinar algumas noções centrais da abordagem enunciativa, no que se refere à modalidade e/ou modalização, sem pretender esgotar o alcance dessa conceituação na diversidade das teorias.

---

<sup>4</sup> A lógica das modalidades tem sua origem em Aristóteles, que propôs uma teoria que aborda as modalidades em quatro grupos, a saber: “o necessário”, “a impossibilidade”, “o possível”, “o contingente”. “A lingüística e a semiótica se distinguem dela, pois não têm relação alguma com a ‘verdade’ que interessa tanto ao lógico, ou com a ‘realidade’, ou, dito de outra forma, com referentes factuais...” (COQUET, 1976, p. 64, *apud* CHARAUDEAU, 2004, p. 334)

### 1.3.1 Charles Bally: A distinção entre “Modus” e “Dictum”

Ao falar da modalização, Vion (2001) acentua a necessidade de, antes de tudo, fazer a distinção entre ‘modus’ e ‘dictum’, cujo conteúdo determina largamente o que se pode entender por atitude modal ou “posicionamento do sujeito”. Ele ressalta que essa concepção lógica dos fenômenos linguageiros é aceita por todas as abordagens pragmáticas ou enunciativas, com exceção de Antoine Culioli.

O “modus” e o “dictum” já aparecem, distintamente, nas gramáticas da idade média, retratada pela lógica modal, e reatualizada na lingüística por Charles Bally, que, segundo Kerbrat-Orecchioni (1992), é, de fato, o primeiro a destacar a participação ativa do sujeito falante e a necessidade de distinguir tanto que possível um “dictum” e um “modus”.

Para Bally, (1942, p.3) citado por Kerbrat-Orecchioni (1992, p.5), “A enunciação é a comunicação de um pensamento, e a modalidade é ‘a forma lingüística de um julgamento intelectual, de um julgamento afetivo ou de uma vontade que um sujeito pensante enuncia a propósito de uma percepção ou de uma representação de seu espírito.”

De acordo com Bally<sup>5</sup>, (*apud* VION, 2001), a frase é a forma mais simples de comunicação de um pensamento. Na sua compreensão, a ação do sujeito, que vai exprimir o *modus*, diz respeito a uma representação que, essencialmente, não parece implicar. Ele considera que toda enunciação do pensamento é condicionada logicamente, psicologicamente e lingüisticamente. Charles Bally entende a modalidade como uma atitude reativa do sujeito falante frente a um conteúdo, o qual comporta um sujeito modal que pode ser, e é, o mais freqüentemente, ao mesmo tempo, o sujeito falante. A frase explícita compreende, então, duas partes: uma correspondente ao processo que constitui a representação e que, segundo os lógicos, denomina-se *dictum*. A outra contém o elemento de comando da frase, sem o qual não existe

---

<sup>5</sup>Precursor indireto da teoria da enunciação, C. Bally é, de fato, o primeiro a sublinhar a participação ativa do sujeito falante e a necessidade de distinguir tanto que possível um “dictum” e um “modus”.

frase: a expressão de modalidade, relacionada à operação do sujeito falante. Pela expressão lógica e analítica, a modalidade é um verbo modal: crer, satisfazer, querer; e seu sujeito, o sujeito modal. Todos os dois constituem o *modus*, que completa o *dictum*. Segundo C. Bally, em sua análise lógica da oração, a modalidade é uma série de elementos que indicam que o *dictum* é o processo puro e simples desprovido de toda intervenção do sujeito falante. Toda oração se caracteriza por uma modalidade evidente ou implícita. Os modos gramaticais são apenas um dos meios empregados para expressar a modalidade. Em suma, a modalidade, para ele, é entendida em duas dimensões, seja qual for o enunciado: o *modus* e o *dictum*. Este veicula um conteúdo proposicional enquanto aquele, a atitude do sujeito falante em relação ao conteúdo proposicional. Para maior clareza, ele vai dizer que em uma oração confluem: 1) o fato da comunicação e 2) o modo de expressá-lo. Por exemplo, a ação expressa em “*Construíram uma casa*” é um fato, mas a “surpresa” que a ação provoca é a maneira como se diz: “*Construíram uma casa!*”. Todas as orações podem ser examinadas em duas diferentes classificações: segundo o critério subjetivo ou pessoal (a maneira de dizer algo) e o critério objetivo ou gramatical (o fato).

Mas essa idéia é contestada por Ducrot, pois este, em seu estudo sobre “A enunciação e a polifonia”, destaca que a distinção entre *modus* e *dictum* supõe que todo pensamento se decompõe em um elemento ativo ou subjetivo (a reação) e um elemento passivo (ou objetivo), a representação. Para esse autor, é incontestável a distinção entre subjetivo e objetivo. Ele não postula a idéia de existência de um nível lógico na representação segundo a qual os enunciados da língua poderiam descrever diretamente o mundo. Eis o que diz Ducrot, (1993, p. 128, *apud* VION, 2001, p. 212):

“(…) Eu acredito que as palavras são incapazes, pela sua natureza mesma, de descrever uma realidade. Certas enunciações referem-se às suas situações, mas isto que eles dizem, a propósito dessas situações, não são da ordem da descrição. Trata-se somente de mostrar as tomadas de posição possíveis diante deles. Para mim, isto

que se chama idéia, “dictum”, conteúdo proposicional, não constitui, nada do outro, que para um ou várias tomadas de posição.” (Tradução nossa)<sup>6</sup>

Este lingüista admite que o nível do “dictum”, “do dito”, da representação, deveria permitir melhor apreender a noção de modalização.

### 1.3.2 Antoine Culioli: a validação da relação predicativa

Antoine Culioli, na tentativa de descrever o fenômeno da modalização, nos apresenta quatro tipos de modalidade, em que cada um marca uma tomada de posição particular do sujeito pela relação com a validação da relação predicativa. (CULIOLI, 1984, *apud* VION, 2001):

A modalidade de tipo 1: *Asserção* (positiva ou negativa), em que o enunciador valida o conteúdo da relação predicativa afirmando ou negando como verdadeira ou falsa; *Interrogação*, em que o enunciador não assume pessoalmente a posição entre falso e verdadeiro; *Injunção*, que corresponde a um valor que não é nem asserção tampouco interrogação, mas sim ordem, súplica, desejo, pedido, sugestão; e a *Asserção ficcional* ( *ou hipotética*). Para esse autor, essas modalidades, de um certo modo, testemunham uma relativa “neutralidade” do enunciador no que se refere à validação da relação predicativa. Trata-se de uma tomada de posição, não necessariamente consciente, do sujeito quanto ao modo de verbalização da relação predicativa.

A modalidade do tipo 2: *modalidade “epistêmica”* (*certo, provável, possível, necessário, etc*), estabelece uma relação entre o enunciador e o conteúdo da proposição representada pela relação predicativa, manifesta através de certos auxiliares modais e de certos advérbios, tais como *talvez, certamente*, que permitem avaliar, quantitativamente, as chances de validação da relação.

---

<sup>6</sup> “(...) C’est que je crois les mots de la langue incapables, de par leur nature même, de décrire une réalité. Certes les énoncés se réfèrent toujours à des situations, mais ce qu’ils disent à propôs de ces situations n’est pas de l’ordre de la description. Il s’agit seulement de montrer des prises de position possibles vis-à-vis d’elles. Ce qu’on appelle idée, dictum, contenu propositionnel n’est constitué par rien d’autre, selon moi, que par une ou plusieurs prises de positions”



A modalidade do tipo 3: *Modalidade “apreciativa” ou “afetiva”*, centrada sobre o sujeito enunciador e que marca o julgamento qualitativo. Trata-se de fazer uma apreciação sobre o caráter bom, ruim, feliz, infeliz, etc, do conteúdo da relação predicativa.

A modalidade do tipo 4: *Modalidade intersubjetiva*, pois diz respeito às relações entre sujeitos, isto é, entre o sujeito enunciador e o sujeito do enunciado.

### **1.3.3 Nicole Le Querler: relação entre modalidade objetiva/subjetiva e inter-subjetiva**

Le Querler (1996, *apud* VION, 2001) define a modalidade como expressão de atitude do locutor em relação ao conteúdo proposicional de seu enunciado. Esta definição exclui, segundo ele, a asserção simples, pois esta não traz qualquer marca da atitude do locutor. Nesse sentido, o conteúdo proposicional é colocado, a atitude do locutor é verificada ou informativa, sem alguma marca explícita de modalização. Convém notar que, contrariamente a Bally, este autor considera a possibilidade de certos enunciados não serem modalizados. E ele propõe uma subcategorização em três tipos que altera um pouco a definição inicial:

- *A modalidade subjetiva* é apenas a expressão da relação que se estabelece entre o sujeito enunciador e o conteúdo do enunciado. Incluem-se as modalidades epistêmicas (que marcam o domínio do certo, da dúvida, do saber, da crença) ou apreciativas;
- *A modalidade inter-subjetiva* mostra a relação que se estabelece entre o sujeito enunciador e um outro sujeito, a propósito do conteúdo do enunciado. Incluem-se as modalidades deônticas, presentes nos enunciados em que há uma regra moral, social a ser seguida (autorização, permissão);
- *A modalidade objetiva* é aquela que é dada quando o sujeito enunciador subordina o conteúdo do enunciado a um outro conteúdo. Ela não depende nem do julgamento do enunciador, nem de sua apreciação ou da sua vontade, mas sim da realidade do mundo objetivo.

### 1.3.4 André Meunier: modalidades da enunciação versus modalidade do enunciado

Para abordar a modalização, Meunier (1974, *apud* KERBRAT-ORECCKIONI, 1992) propõe a oposição de uma modalidade de enunciação<sup>7</sup> a uma modalidade do enunciado. De acordo com este autor, há dois tipos de modalidade:

- a) *As modalidades da enunciação*: estão relacionadas ao sujeito falante (ou escrevente). O locutor adota uma atitude diante do interlocutor (presente ou potencial), que determina a forma lingüística do enunciado: declaração, se aborda uma informação; pergunta, se demanda informação; ordem, se estabelece algum tipo de obrigação que atua sobre o interlocutor. Essas modalidades, segundo Meunier, intervêm obrigatoriamente e dão à frase a forma que a caracteriza como declarativa, interrogativa ou imperativa. Elas manifestam a atitude do falante face ao enunciado.
- b) *As modalidades do enunciado* se relacionam com o sujeito do enunciado, que não se confunde com o sujeito da enunciação. Meunier postula que, em todo enunciado, é possível haver uma modalidade mais ou menos explícita, definida, de modo abstrato, como um operador semântico que afeta o conjunto da proposição. Ele propõe, então, classificar os operadores semânticos apoiado sob o sistema da lógica tradicional que descreve “o possível”, “o necessário”, e seus adversos ou sobre os sistemas ligados à lógica, ditos modais. É, portanto, o caso das modalidades lógicas (possível, necessário, certo, obrigatório) e também das modalidades apreciativas ou avaliativas (triste, lamentável, desejável...).

---

<sup>7</sup> E. Benveniste, em sua obra “Problemas de Lingüística Geral II”, cap. V, 1981, faz a distinção entre enunciado/enunciação. Segundo ele, o enunciado é o produto lingüístico de um ato de enunciação; a enunciação, por sua vez, é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. É um ato do qual o locutor (ou enunciador) é responsável, em um marco espaciotemporal concreto, e destinado a um interlocutor (alocutário ou coenunciador). Lembramos que, na gramática tradicional, o termo enunciação é tomado como sinônimo de enunciado.

Segundo este autor, duas frases que têm a mesma modalidade da enunciação (declarativa) podem ter modalidades do enunciado diferentes (expressão de certeza e julgamento, de ordem apreciativa):

Ex.: *Estou seguro que Jorge escreveu um livro*

*É certo que Jorge escreveu um livro*

*Ele provavelmente fracassou*

*Ele terá fracassado.*

*É provável que ele tenha fracassado*

Duas frases que têm a mesma modalidade do enunciado (expressão de certeza) podem apresentar modalidades da enunciação diferentes (declarativa, interrogativa, imperativa):

Ex.: *Xavier está seguro que Jorge escreveu um livro.*

*Xavier está seguro que Jorge escreveu o livro?*

*Esteja seguro que Jorge escreveu o livro.*

Assim, podemos ver que, de acordo com a proposta de Meunier (1974, *apud* KERBRAT-ORECCKIONI, 1992), as modalidades de enunciação expressam a diversas atitudes do sujeito falante diante do ouvinte; já as modalidades do enunciado, por sua vez, manifestam a atitude do falante face ao enunciado ou mensagem.

### **1.3.5 D. Maingueneau: a modalização baseada na dicotomia discurso/relato**

Na perspectiva de Maingueneau, a modalização se define como o posicionamento do sujeito em relação ao enunciado. Nesse sentido, eis o que ele diz:

O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz em relação a seu co-enunciador (fenômeno de “modalização”). Ele indica, em particular, quem é responsável pelo que está dizendo: um enunciado simples como “Está chovendo” é colocado com verdadeiro pelo enunciador, que se apresenta como responsável pelo enunciado, como o fiador de sua veracidade. Mas esse enunciador poderia ter modalizado seu grau de adesão (“talvez esteja chovendo”), atribuindo à responsabilidade do enunciado a outra pessoa (“De acordo com Paulo, está chovendo”) ou comentado sua própria fala (“Falando francamente, está chovendo”) etc. Ele poderia até mostrar ao co-enunciador estar apenas fingindo assumi-lo. (2001, p. 55)

Maingueneau (1986) descreve a modalização partindo da dicotomia discurso/retrato, proposta por Emile Benveniste, o qual postulava um duplo sistema enunciativo: o discurso, ancorado na situação de enunciação, com dêiticos de pessoa, espaciais e temporais, e o relato, independente das coordenadas de enunciação, mais autônoma, com anáforas que remetem a referências dadas na matéria lingüística. Para este autor, nos discursos, os enunciados aparecem marcados pela atitude do enunciador, com aspecto de verdade, de probabilidade, afirmação, surpresa, etc. O relato, por sua vez, tende à objetividade, à neutralidade da asserção, e designa a característica da forma lingüística, o que ele chama de “modalização zero”. De acordo com Maingueneau, a “modalização zero” seria a ausência de traços do enunciador no enunciado, que se apresenta como mero narrador dos fatos.

Um outro aspecto da modalização do qual Maingueneau se ocupa é a “Modalização em discurso segundo”, em que o enunciador indica que não é responsável pelo que diz. Nesse sentido, o autor define os modalizadores como “componentes enunciativos que possibilitam ao sujeito enunciador eximir-se da responsabilidade de um enunciado, apoiando-se em outro discurso.” (MAINGUENEAU, 2004, p. 139).

Ex.: *Segundo X, França prepara uma resposta.*

*De acordo com fontes bem informadas, França prepara uma resposta.*

*É sabido que a França prepara uma resposta.*

Os elementos em curso são modalizadores que remetem ao discurso do outro. Maingueneau considera esse tipo de modalização uma forma “mais simples” e “mais discreta” de indicar que uma enunciação repousa sobre outra.

### **1.3.6 A modalidade autonímica segundo Jacqueline Authier-Revuz**

Authier-Revuz (1998) fala de modalidade autonímica para descrever uma atividade linguageira de auto-representação de seu dizer para um locutor. A modalidade autonímica,

segundo ela, se inscreve no quadro de uma dupla enunciação em que um constitui um tipo de comentário meta-enunciativo sobre os elementos do outro. De acordo com esta autora, podemos dizer que o locutor constrói duas posições enunciativas: um primeiro enunciador produz um enunciador que um outro enunciador efetua um comentário sobre um elemento relevante da primeira enunciação. O enunciador é capaz de situar-se a uma certa distância do seu discurso e adotar uma posição de espectador. Portanto, a modalização autonímica é um conceito que engloba o conjunto de procedimentos pelos quais o enunciador se desdobra para introduzir um comentário.

### **1.3.7 Catherine Kerbrat-Orecchioni: a expressão do grau de adesão do falante**

Kerbrat-Orecchioni (1997), em seu estudo sobre a subjetividade na língua, descreve os procedimentos lingüísticos por meio dos quais o locutor imprime sua marca no enunciado, se inscreve e se relaciona. De um lado, mostra como o locutor seleciona, destaca, omite os dêiticos; por outro, situa as marcas que transmitem os valores que o locutor faz do mundo, os quais denomina subjetivemas; e finalmente se refere às avaliações que o locutor faz de seu próprio discurso (afirmações, dúvidas, certezas, etc). Esta autora limita o termo modalizador à expressão do grau de adesão de subjetividade do falante em relação ao seu enunciado, ou seja, os elementos que implicam um juízo de verdade. É uma tentativa de descrever as unidades, de qualquer natureza e em qualquer nível, que funcionam como índices da inscrição no enunciado do sujeito da enunciação. A autora reconhece, no entanto, que, em virtude de uma decisão terminológica relativamente arbitrária, aplica o termo “modalizador” ou “modalizante” apenas aos procedimentos significantes que indicam o grau de adesão dos conteúdos enunciados pelo sujeito da enunciação. Ela propõe um conceito bastante restrito da modalização, que deixaria de fora os elementos que marcam a presença do locutor ou do interlocutor, os elementos axiológicos e avaliativos, etc. Para ela, a modalização propriamente dita é a modalização epistêmica.

Em sua obra *Les interactions verbales*

- c) O conceito de *tensão*, que registra as relações entre falante e ouvinte através do texto: *ser/estar* e *ter* marcarão a tensão mínima, enquanto os auxiliares *querer*, *poder* marcarão a tensão máxima.

Para esses autores, a modalidade referir-se aos meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado. Ela é uma categoria sinônima de modo, que se apresenta geralmente associada ao verbo. Ela aparece nas seguintes formas: a) asserção, que é expressa na frase assertiva, de maneira afirmativa ou negativa; b) interrogativa, que se concretiza na frase interrogativa, de caráter afirmativo ou negativo e c) ordem ou desejo, que se expressam por meio de frase imperativa ou optativa, de maneira afirmativa ou negativa. Ela é diferente da modalização, que indica se o falante assume ou não o enunciado produzido. Eis os exemplos para ilustrar: a) *O trem deve chegar às cinco horas* e b) *O trem deveria chegar às cinco horas*. Essas frases têm a mesma modalidade, mas com distinções: a frase *a* é assumida pelo falante; a frase *b* é assumida de maneira parcial ou não.

### **1.3.9 Uma abordagem da modalização segundo Koch Ingedore Villaça**

Veremos que Koch (1996, p.138) define modalizadores como “todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”. Logo, o locutor apresenta o seu posicionamento em relação ao enunciado produzido por meio dos atos ilocutórios de lexicalização que se expressam por meio de elementos lexicais, denominados operadores modais. Significa dizer que o locutor produz seus enunciados de modo que a compreensão de seu interlocutor caminha no sentido de determinadas conclusões. Logo a interação social através da linguagem caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade. Esta potencialidade argumentativa se revela através dos mecanismos da própria língua que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, estabelecendo, dessa forma, as relações discursivas. É preciso ainda dizer que para Koch

(1997), o locutor apresenta o seu posicionamento em relação ao enunciado produzido por meio de atos ilocutórios de lexicalização que se expressam por meio de elementos lexicais, denominados operadores modais, a exemplo dos verbos auxiliares modais como poder, querer, etc; dos predicativos cristalizados como *é certo, é preciso*; dos advérbios modalizadores; das construções de auxiliar mais infinitivo; dos modos e tempos verbais; dos verbos de atitude proposicional como *eu creio, eu sei*; dos operadores argumentativos; das orações modalizadoras como *tenho a certeza de que todos sabem que*, etc). Esses mecanismos, denominados marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação, fazem parte da própria gramática da língua, quais sejam os modalizadores, que esta autora assim os classifica:

*Modalizadores aléticos*: são aqueles assinalam o comprometimento/ engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados. Ex: *é impossível, evidentemente*;

*Modalizadores deônticos*: são aqueles que indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Ex: *é indispensável*;

*Modalizadores axiológicos*: são aqueles que expressam uma avaliação de eventos, ações, situações a que o enunciado se refere. Ex: *curiosamente, inexplicavelmente, diligentemente*;

*Modalizadores atitudinais ou afetivos*: são aqueles que encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante de seus eventos de fala. Ex: *infelizmente, francamente, lamentavelmente*;

Como *Atenuadores*, que funcionam tendo em vista a preservação de face dos interlocutores, a autora se refere a: *talvez fosse melhor..., ... ao que me parece..., no meu modesto modo de entender...*



Quanto aos *Delimitadores de domínio (hedges)* aparecem os marcadores explicitam o âmbito dentro do qual o conteúdo proposicional deve ser verificado, tais como geograficamente falando, do ponto de vista de x, etc.

Há também o caso dos modalizadores por meio dos quais o enunciador representa diante do interlocutor como sendo franco, honesto, sincero: *falando francamente..., honestamente...*

### 1.3.10 Os modalizadores na óptica de Rodolfo Ilari

Sobre os modalizadores, Ilari (1993), em sua obra “Gramática do Português Falado”, aborda essa questão, segundo classificação que segue:

Modalizadores Epistêmicos: são aqueles que expressam uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição. São divididos em três subclasses:

a) Asseverativos – indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo de sua proposição. Ele afirma ou nega, sem deixar margem para dúvidas, ou seja, o falante expressa uma alta adesão a seu conteúdo. Ex: Afirmativos: *realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, forçosamente, seguramente, claro, certo,, sem dúvida, absolutamente, verdadeiramente*. Negativos: *de jeito nenhum, de forma alguma*.

b) Os Quase-Asseverativos – indicam que o falante considera o conteúdo de sua proposição quase verdadeiro, como uma hipótese a ser confirmada. Ex: *talvez, possivelmente, eventualmente, ‘eu acho’, ‘eu suponho’, ‘é provável que...’*.

c) Delimitadores – são aqueles que estabelecem os limites nos quais se deve encarar o conteúdo de sua proposição. Convém lembrar que eles têm uma força ilocutória maior que os Asseverativos e os Quase-Asseverativos, já que implicam uma negociação entre os interlocutores, necessária para manter o diálogo. Ex: *do ponto de vista de + adj., geograficamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente, um tipo de, quase, em geral, em princípio, fundamentalmente*.

Modalizadores Deônticos: “indicam que o falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que precisa ocorrer obrigatoriamente”. Ex: *obrigatoriamente, necessariamente*.

Modalizadores Afetivos: o falante reage emotivamente diante do conceito proposicional. Correspondem à função emotiva da linguagem e podem ser assim representados: “eu sinto X

em face de P”. Ex: *curiosamente, felizmente, espantosamente, sinceramente, lamentavelmente, estranhamente, francamente, surpreendentemente.*

### **1.3.11 Maria H. M. Neves: a modalização no eixo do conhecimento e no eixo da conduta**

M. H. Moura Neves desenvolve este estudo da modalidade, calcado numa base funcionalista, em que são avaliados os meios de expressão que se conjugam, no português, para a modalização no eixo do conhecimento (epistêmica) e no eixo da conduta (deôntica) dos enunciados.

De acordo com essa autora, “A avaliação epistêmica se situa em algum ponto do *continuum* que, a partir do limite preciso, onde está o (absolutamente) certo, se estende pelos limites e indefinidos graus do possível” (NEVES, 1997, p.178), pois há uma série de expressões da língua para relativizar os diversos pontos desse espaço. Assim, apresentamos alguns exemplos citados pela autora que servem de ilustração (idem, p.179):

- (53) pra mim pelo menos me parece que comunicação é faca de dois gumes (D2-RE-05:17-19)
- (54) Até certo ponto como como veículo de politização da massa é possível que a comunicação seja boa (D2-RE-05:77-80)
- (54a) é absolutamente possível que a comunicação seja boa.
- (54b) é indiscutivelmente possível que a comunicação seja boa.
- (54c) é bem possível que a comunicação seja boa.
- (54d) é possível que a comunicação seja boa.
- (54e) seria possível que a comunicação fosse boa.
- (54f) é pouco possível que a comunicação seja boa.
- (54g) seria pouco possível que a comunicação fosse boa.
- (54h) é muito pouco possível que a comunicação seja boa.
- (54i) seria muito pouco possível que a comunicação fosse boa.
- (54j) é quase possível que a comunicação seja boa.
- (54l) seria quase impossível que a comunicação fosse boa.

Como vemos, são inúmeras possibilidades que a língua oferece, tanto lexicais como gramaticais, para graduar a relativização do possível.

Segundo Neves (1997), há enunciados com elementos que implicam desconhecimento, ao lado de outro que implicam conhecimento por parte do falante:

(58) mas realmente a cadeia de supermercados aqui é de de de Recife provavelmente é superior a qualquer uma do país (D2-RE-05:1180-1182)

Pode haver também situações em que o locutor, ao registrar a **não-certeza**, ou seja, ao situar seu enunciado no campo do graduável do possível, legítima espaço para registrar sua opinião, como nos seguintes exemplos:

(73) eu pelo menos penso assim... quer dizer é a minha opinião (D2-POA-291:137-138)

(74) não sei realmente... eu chego na eu fico:: indecisa ... porque acho muito cedo para impor (D2-SP-360:358-360)

O jogo da modalização relacionada ao conhecimento epistêmico manifesta, no extremo da certeza, **precisão**, e, **imprecisão**, no campo da não certeza:

(89) está aí bem exatamente a diferença (EF-POA-278:218-219)?

(93) O metrô praticamente ... não tem nada nosso ... (D2-SP-62:1110)

Neves (1997) acredita que se já é complexo investigar a modalização a partir dessas marcas lingüísticas, mais complicado seria examinar enunciados com ausência de qualquer marca que obtém efeitos de asseveração e atenuação.

A modalidade no eixo da conduta (deôntica), de acordo com Neves (1997), se situa no domínio do dever (obrigação e permissão), que pode corresponder a atos diretivos de fala, ligando-se ao imperativo, que é próprio de interações espontâneas, nas quais se pode esperar que um interlocutor leve outro a fazer algo.

A obrigação, de acordo com Almeida (1980, *apud* NEVES, 1997) tem sido assim classificada:

a) obrigação moral, interna, ditada pela consciência:

(107) então para isso ele ( o indivíduo) tem que lançar mão dos técnicos ... dos assessores (...) porque nós temos que admitir... que numa: sociedade ou que em toda sociedade... o indivíduo... não pode figurar... como o senhor todo poderoso... ele tem que... repartir aquele poder (DID-RE-131:252-258)

b) obrigação material, externa, ditada por imposições de circunstâncias externas:

(109) [os sindicatos] são entidades sem fins lucrativos... portanto são/ têm por obrigação PRESTAR... toda assistência devida... aos seus ... sindicalizados (DID-RE-131:4)

Segundo Neves (1997), se a obrigação interna não tiver como escopo um predicado com o traço [+ controle], não pode ocorrer a modalização do enunciado, evidenciada no trecho abaixo:

(110) porque realmente depois de você comer tudo cê tem que ter uma hora pra descansar (DID-RJ-328:369-371)

A modalização deôntica pode ser operada por mais de um meio, simultaneamente, em (113) e (114), assim como a negação da modalidade deôntica pode incidir em um ou outro desses modalizadores, como podemos ver na ocorrência (115), ou no total modalizado, na ocorrência (116):

(113) ele precisa de necessariamente de te(r) passado pelo conhecimento e compreensão (EF-POA-278:347-348)

(114) toda e qualquer manifestação que a gente for procurar vai ter que estar necessariamente ligada a esta preocupação vital (EF-SP-405:99-101)

(115) mas não necessariamente precisa aplicar (EF-POA-278:347-348)

(116) não que necessariamente ele precise saber (EF-POA-278:68-69)

A autora ressalta que se a qualificação deôntica for condicionada por atos diretivos de fala ou por atos declarativos ela não opera no nível da proposição. Enquanto ato diretivo, a modalidade deôntica não está relacionada a uma avaliação do falante, mas a uma ação do próprio falante ou de outros.

### **1.3.12 Jean Cervoni: as modalidades em três níveis**

De acordo com Cervoni (1987), o conceito de modalidade deve buscar uma concepção restritiva para que haja pertinência na lingüística. Ele defende a classificação das modalidades lingüísticas em três níveis, a saber:

I) **Núcleo duro** – É constituído pelas modalidades proposicionais (ex.: *É necessário que Pedro volte*) e pelos auxiliares de modo (ex.: *Pedro deve voltar*). De acordo com o autor, podemos colocá-los sobre o mesmo plano porque ambos têm uma significação essencialmente modal perfeitamente explícita.

Quanto às modalidades proposicionais, heis a sua forma canônica: *ele (unipessoal) + é + adjetivo + P ou infinitivo*. O adjetivo é um desses que figura sobre os três quadros: necessário..., certo..., obrigatório... ou um dos seus sinônimos. Eles se caracterizam pelo seu exterior em relação à proposição que eles modalizam ou ao infinitivo. Esta exterioridade desfaz-se nos enunciados tais como *A volta de Pedro é necessária* ou *Eles foram tentados pelo fruto proibido*.

Quanto aos auxiliares de modo, os mais incontestáveis são *poder* e *dever*, marcados pela polissemia. O *poder*, por exemplo, pode exprimir:

- 1) A capacidade física, intelectual, moral. Ex.: *Pedro restabeleceu, ele pode jogar domingo*.
- 2) A permissão. Ex.: *Você pode entrar*.
- 3) A eventualidade ou não exclusão. Ex.: *Ele pode chegar como ele pode não chegar*.

O *dever*, por sua vez, pode expressar:

- 1) Obrigação interna. Ex.: *Eu devo superar o desafio*.
- 2) Obrigação externa, seja de um X animador (ex.: *Pedro deve trabalhar*. [Foi-lhe dada uma ordem]), seja de um X não-animador ( ex.: *Eu devo partir*) {as circunstâncias, a situação}
- 3) A probabilidade. Ex.: *Ele deve vir. / É provável que ele venha*.

Para o verbo *saber*, o autor faz a seguinte distinção: se o valor modal é de certeza, a construção **que P** é sempre possível: *Eu sei que... Tu sabes que... Ele sabe que...*

Ex.: *Ele sabe que ele é bonito*.

Agora, se o valor modal é a “probabilidade interna” (a capacidade), a construção **que P** não será possível, como atestamos no seguinte exemplo: *Ele sabe nadar*.

Uma frase como *Ele sabe ser bonito* apresenta ambigüidade, já que não sabemos se se trata de uma certeza ou capacidade.

No caso do verbo *saber*, a divisão é mais simples: infinitivo se o sujeito da proposição modalizada for a mesma que a do verbo modal:

*Ele quer falar* diferente de *Ele quer que eu fale*. Como postula Cervone (1987), o valor modal não varia na medida em que muda a força contrária da vontade.

II) *Modalidades impuras* - Incluem se, neste grupo, os lexemas com uma estrutura **que** para parafrasear com um verbo modal. Por exemplo, obrigar equivale a fazer que X haja de ...; verbos impessoais com adjetivos como *útil, agradável, interessante*, etc. Por exemplo: *seria útil que...*, *seria necessário que...*; adjetivos avaliativos que afetam toda uma oração: “*É urgente que acabe a epidemia.*”

Como exemplo de síntese lexêmica enunciativa + modalidade, o autor se refere a *afirmar, sustentar, conformar, certificar, sublinhar, declarar, contestar*. Dizer *Eu sustento que João é amável* é dizer também: *Eu digo que João é amável* (ou *Eu respondo que...*, *Eu explico que...*)

Com isso, ele nos chama a atenção para o fato de que *dizer que, responder que, explicar que* são considerados verbos de forma alguma modais, pois eles não têm de explicitar as circunstâncias de interlocução.

III) *As exclusões* – Neste nível, incluem-se os adjetivos (em *-ável, -ível, úvel*) que não podem parafrasear um verbo modal (*terrível, agradável*) e, de maneira geral, a categoria dos avaliativos que não fazem referência a toda uma frase: uma grave doença, uma vista agradável; as modalidades da frase (asserção, interrogação e ordem). Segundo este autor, a asserção está relacionada com a verdade; a interrogação, com o conhecimento; a ordem, com a vontade.

Assim, como vimos, Cervone (1987), tendo em vista as questões morfológicas, sintáticas e lexicais, distingue, no campo da Lingüística, o que pode ser tipicamente modal, o que é apenas modal e, ainda, o que pode ser excluído do campo das modalidades.

### 1.3.13 Sorin Alexandrescu: sobre as modalidades *crer* e *saber*

Alexandrescu (1976), em seu artigo intitulado *Sur les modalités croire et savoir*, desenvolve o estudo sobre os operadores modais *crer* e *saber*, tendo em vista a situação do locutor e de suas relações actanciais.

Se o lógico interessa-se pelo comportamento lógico dos conceitos modais, o semanticista (ou lingüista) buscará integrá-los no processo de comunicação e de ressaltar, entre outros, que as modalidades, bem como os valores, podem ser intercambiadas entre um locutor e um interlocutor. Para este autor, o *crer* e o *saber* regem obrigatoriamente todo ato de enunciação. A modalidade pode acompanhar uma troca de valores, esclarecer seu caráter necessário, obrigatório, plausível, etc, ou tornar-se ela mesma objeto de troca, como valor modal. Assim, ele faz a seguinte indagação: Para quem **P** é obrigatório ou necessário, que aprecia o valor modal do enunciado **P** e em virtude de qual sistema de normas?

De acordo com Alexandrescu (1976), há dois critérios que determinam as condições que permitem ao locutor (x) modalizar a enunciação de **P** através do operador modal *saber*: (1) as informações relacionadas a **P**; (2) o grau de engajamento com relação a **P** (interesse, preferência, normas sociais, ações precedentes, intenções futuras, etc). O autor mostra que os operadores modais *crer* e *saber* ocupam uma posição privilegiada com relações às outras modalidades.

Ele esclarece também que o valor de verdade de uma proposição determina a validade da modalidade **K** (*saber*), mas não aquela da modalidade de **B** (*crer*); além disso, o locutor, para proclamar seu saber ou sua opinião, pode possuir razões que nada tenham a ver com a verdade objetiva.

Segundo este autor, nas pesquisas de ordem semântica, empreendidas por Saul Kripke e sobretudo por Jaakko Hintikka, há uma diferença acentuada entre as duas modalidades que

funcionam no interior de dois sistemas lógicos diferentes. Hintikka situa a discussão das modalidades epistêmicas no campo da semântica dos mundos possíveis. O sentido de uma proposição modalizada se encontra enriquecida pelo fato de ser estudado em vários contextos possíveis, isto é, não apenas na situação (série de eventos, série de proposições) em que a proposição é realmente enunciada, mas também nas situações em que pode ser. De acordo com Alexandrescu (1976), os resultados de análise semântica de Hintikka podem ser integrados em uma teoria geral das modalidades e em um estudo da enunciação. De fato, um enunciado qualquer, como “Faz calor hoje” pode receber teoricamente várias marcas de enunciação, seja a partir dos verbos que indicam uma asserção ou a partir dos verbos de atitude:

- Ex: a) Eu (lhes)  **digo**  que faz calor hoje  
 b) Eu (lhes)  **juro**  que faz calor hoje  
 c) Eu  **vejo**  que faz calor hoje  
 d) Eu  **creio**  que faz calor hoje  
 e) Eu  **sei**  que faz calor hoje

A ausência explícita de uma outra modalidade qualquer não significa sua presença implícita, no entanto os operadores modais **B** e **K** estão sempre presentes, mesmo que não estejam expressos por uma forma lexicalizada, entonação ou linguagem gestual, etc. Se eu digo que **juro que p** ou **eu prometo que p**, implica dizer que **eu sei que p** ou simplesmente **eu creio que p**. Isso coloca em evidência a existência de uma pressuposição unívoca ligando crer e sabe às outras modalidades. Para ele, *querer* e *desejar* comportam também uma generalidade de pressuposição muito extensa; por outro lado, isso ocorre em outro nível de significação, que interessa mais diretamente à corrente psicanalítica.

Segundo este autor, os textos que não têm marcas de modalidade não são neutros do ponto de vista epistêmico. Eles podem ser lidos seja sob o modo da opinião, seja sob o modo do saber.



O autor acredita que a ocultação da modalidade epistêmica deixa sempre uma marca de enunciação. O locutor, na verdade, finge esquecê-la, dando a impressão de que seu ato é neutro. Essa ocultação, realizada pelo locutor na enunciação, é adotada para tornar seu enunciado mais facilmente aceitável pelo interlocutor. Finalmente, ele deixa claro que o estudo pragmático e retórico das modalidades do *crer* e do *saber* pode esclarecer melhor os problemas ligados às modalidades em geral e à enunciação.

#### **1.3.14 Patrick Charaudeau: a relação entre as modalidades e os atos locutivos**

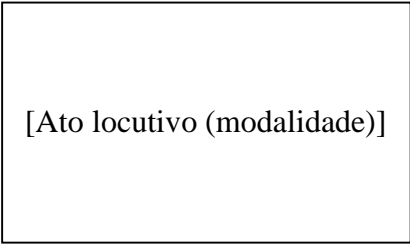
Charaudeau (1992), em seu capítulo sobre os componentes do aparelho enunciativo, descreve a modalidade ou a modalização do enunciado, em termos de comportamento “alocutivo”, “elocutivo” e “delocutivo”. De acordo com este autor:

A consideração da modalização, além de permitir a identificação dessas ou daquelas modalidades, é crucial para a análise do discurso que, por definição, lida com enunciações pelas quais os locutores, ao mesmo tempo, instituem uma certa relação com outros sujeitos falantes e com sua própria fala. A modalização pode ser explicitada por marcas particulares, ou manter-se no implícito do discurso, mas ela está sempre presente, indicando a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado. (2004, p. 336)

Assim, vemos que o sujeito falante pode manifestar, de forma implícita ou explícita, diante de seu interlocutor, adesão ao que diz ou também pode não assumir totalmente suas proposições, já que o que, de fato, estão em jogo são seus interesses e objetivos. Na verdade, o sujeito falante para seduzir o seu interlocutor pode fazer uso de algumas estratégias lingüísticas, como, por exemplo, os modalizadores.

Charaudeau (1992) define a modalização como o posicionamento do falante em relação a seu interlocutor. De acordo com esse autor, a modalização não constitui o todo da enunciação, pois ela é um fenômeno complexo que testemunha o modo como o sujeito falante se apropria da língua, para organizar os discursos. Ela é composta de um certo número de atos

enunciativos que correspondem a uma posição particular, e a um comportamento particular, do locutor em seu ato de locução. Ele relaciona as modalidades com os atos locutivos. Para Charaudeau (1992), qualquer modalidade implica um ato locutivo, como assim representamos:



[Ato locutivo (modalidade)]

Este autor aponta os problemas que comportam incluir a modalização entre as categorias formais, e considera que se trata de uma categoria conceitual. Para isso, vai dizer que:

- 1) não se deve classificar as modalidades segundo as formas verbais e adverbiais, já que no uso linguageiro podem remeter a diferentes modalidades.
- 2) as marcas lingüísticas não são monossêmicas, já que uma mesma marca pode recobrir diferentes sentidos. Por exemplo, o verbo querer pode exprimir um desejo, uma ordem, uma demanda, de acordo com o contexto.
- 3) a modalização pode não estar expressa no texto por meio de uma marca lingüística, mas por uma organização do conjunto do enunciado. A polimorfia lingüística é visível nas múltiplas possibilidades que oferecem a língua para expressar, por exemplo, uma ordem: Ordeno-te que vá! Fora, é uma ordem! “Fora!” (mais o gesto do dito)
- 4) a modalização encontra-se no implícito do discurso. Significa dizer que a modalização pode não estar expressa por alguma marca lingüística, mas manifestar-se na organização do enunciado, juntamente com outros índices verbais e para-verbais

(entonação, gestos, olhar, pontuação) e com as particularidades da situação de comunicação, que indicam uma modalidade enunciativa concreta.

Uma vez feitas essas considerações, destacamos os seguintes atos locutivos e, depois, apresentamos o quadro em que Charaudeau (1992) nos apresenta a distribuição dos atos enunciativos.

Sendo assim, os atos locutivos se dividem em:

**Ato Alocutivo:** o locutor implica o seu interlocutor no ato de enunciação. As formas lingüísticas, como os pronomes (tu, você), substantivo próprio ou comum, que identifica o interlocutor, bem como o estatuto da frase (interrogativa ou imperativa) expressa esse tipo de ato: Ex: questionar, advertir, sugerir, julgar.

**Ato Elocutivo:** o locutor se posiciona em relação em relação a si mesmo em seu ato de enunciação, sem envolver o outro, seu interlocutor. As formas lingüísticas que identificam esse ato são os pronomes de 1ª pessoa (eu, nós), o substantivo próprio ou comum, referindo-se ao locutor e ao estatuto da frase (exclamativa).

**Ato Delocutivo:** o enunciado impõe-se por si mesmo, deixando o locutor e o interlocutor como se estivesse ausente do ato enunciativo. Esse tipo de ato aparece sob a forma impessoal ou refere-se à 3ª pessoa. Ele reúne como modalidades a asserção e o discurso relatado.

A análise das formas enunciativas, como nos assegura Emediato (2006), pode nos ajudar a compreender melhor as estratégias de regulação, bem como as representações psico-sócio-comunicativas que se encontram subjacentes às práticas educativas. No espaço escolar, a atuação do professor é marcada por aspectos expressivos que revelam a assimetria da relação. A atuação educativa é marcada por aspectos expressivos que revelam a assimetria da relação dos sujeitos em sala de aula, já que o professor tem a competência de poder avaliar, julgar, advertir, ordenar e tomar decisões, restando ao aluno somente interrogar, sugerir, solicitar e

proponer. Vale dizer que o papel do professor mantém, segundo Emediato (2006), o maior número de modalidades enunciativas, pois ele tem o poder sobre a palavra na sala de aula, numa relação de força e de considerável influência, diante de um aluno que normalmente mantém uma posição mais passiva e reprimida. É verdade que o professor também pode propor e sugerir algo, embora isso talvez seja também possível de ser realizado pelo aluno.

De acordo com Emediato (2006, p.151),

“Esses tipos de relação enunciativa expõem bem a forte regulação do discurso didático, evidenciando comportamentos que visam manter a legitimidade através de uma relação de força historicamente construída. Na verdade, esses comportamentos enunciativos evidenciam representações dos profissionais de educação sobre o espaço escolar, revelando a falta de simetria entre os agentes professores e alunos. Revelam as representações sobre a estrutura de autoridade no processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de submissão para a eficácia da assimilação do saber e da formação de atitudes, como a disciplina e a obediência.”

A análise das formas de interação na sala de aula nos dá pistas sobre as estratégias colocadas em prática por professores no interior de uma relação contratual com os alunos. Há um lugar social de ancoragem de toda atividade discursiva: um espaço de posicionamentos que se relaciona aos sistemas de valores que circulam na sociedade, e outro espaço de condicionamentos, comunicacionais, no que se refere aos diferentes formatos de comunicação, e enunciativos, no que se refere às diferentes maneiras de falar em cada situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2004, *apud* EMEDIATO, 2006).

Essa discussão nos remete a uma idéia do papel que o professor ocupa e da autoridade que lhe é garantida pela escola. Essas posições resultam da relação saber/não saber e poder/ não poder.

Para nosso estudo, portanto, nos limitaremos às modalidades enunciativas de Patrick Charaudeau, tal como ele as concebe em sua obra *Grammaire du sens et de*

*l'expression*(1992), uma vez que tais categorias nos permitirão descrever de modo mais sistemático os fatos de modalização.

## Capítulo 2. Discurso e interação em sala de aula.

A linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, que, enquanto sujeitos, ocupam lugares sociais, segundo a imagem que a sociedade estabelece para tais lugares. Nesse sentido, Bakhtin (1986, p. 123) vai dizer que

“a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.”

Para esse autor, toda palavra serve de expressão a “um” em relação ao “outro”. Através dela, defino-me em relação ao outro. Ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte.

A interação, na concepção bakhtiniana, se localiza na relação social, que, é a linguagem. Então, podemos entender a sala de aula como um espaço de interação, no qual professor e alunos, como interlocutores, são indivíduos inscritos em lugares já estabelecidos. Uma vez ocupando essas posições, como sujeitos do discurso pedagógico, professor e alunos vão dizer aquilo que podem e devem dizer, segundo as regras que determinam o seu discurso.

Na perspectiva de Charaudeau (1984), podemos pensar a interação como ação intercomunicativa e de caráter contratual. Uma vez contemplada a dimensão psicossocial do ato de linguagem, importa salientar que “discurso” é o lugar da encenação da significação, portanto não deve ser confundido com “texto”, sendo este entendido como a materialização do ato de linguagem. Segundo ele, a aplicação do termo “discurso” nos é apresentada em dois sentidos, estando, portanto, relacionada:

1. ao fenômeno da encenação do ato de linguagem, que compreende o circuito externo (dimensão situacional), representado pelo lugar do *Fazer* psicossocial; e

o circuito interno (dimensão comunicacional), representado pelo lugar de organização do *Dizer*.

2. a um conjunto de saberes partilhados, construídos pelos indivíduos de um grupo social.

Uma vez que vamos abordar a situação de comunicação de sala de aula, importa dizer que a orientação do ato de linguagem é determinada pelas visadas, “que correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da própria troca linguageira” (CHARAUDEAU, 2004). No contexto de sala de aula, teremos, portanto, como visadas principais, a visada de *instrução*: o sujeito (professor) quer “fazer saber e ele se encontra ao mesmo tempo em posição de legitimidade para fazer saber e de competência de saber-fazer-saber”; e uma visada de *informação*: o sujeito quer “fazer saber” e ele está em sua posição de saber. O destinatário (aluno) se encontra na posição de “não saber” e de “dever saber” alguma coisa, os saberes escolares. A transmissão de saberes, efetivada pelas práticas de ensino em sala de aula, passa por essa duas principais visadas, o que não exclui a possibilidade de outras que podem talvez ser convocadas (incitação, sedução etc).

É importante entender que essas visadas determinam a orientação do ato de linguagem como ato de comunicação em função da relação que o sujeito falante deseja instaurar diante de seu destinatário. O que *dizer* e o que *fazer* fazem parte dessa relação contratual existente entre tais parceiros, como a seguir podemos ver:

### **A enunciação didática:**

Como podemos ver, o Circuito Externo diz respeito aos seres empíricos, pessoas reais, que desempenham o papel de professor e alunos. Já o Circuito Interno é o espaço das idealizações, das representações psico-sócio-históricas dos sujeitos falantes envolvidos na comunicação. A partir desse quadro, tentaremos mostrar alguns aspectos ligados à questão de contrato e da representação de papéis exigida na sala de aula, ou seja, da identidade dos parceiros (professor/ alunos). O Eu e o Tu são atores envolvidos na comunicação educativa.

Quando falamos de comunicação humana, na verdade, estamos remetendo a relações que são construídas dentro de um determinado contexto. Na situação de sala de aula, por exemplo, existem relações entre professor e alunos, cujos papéis são institucionalmente pré-estabelecidos. Na instituição escolar, professores e alunos estão imbuídos de papéis legitimados institucionalmente, mas não há sime

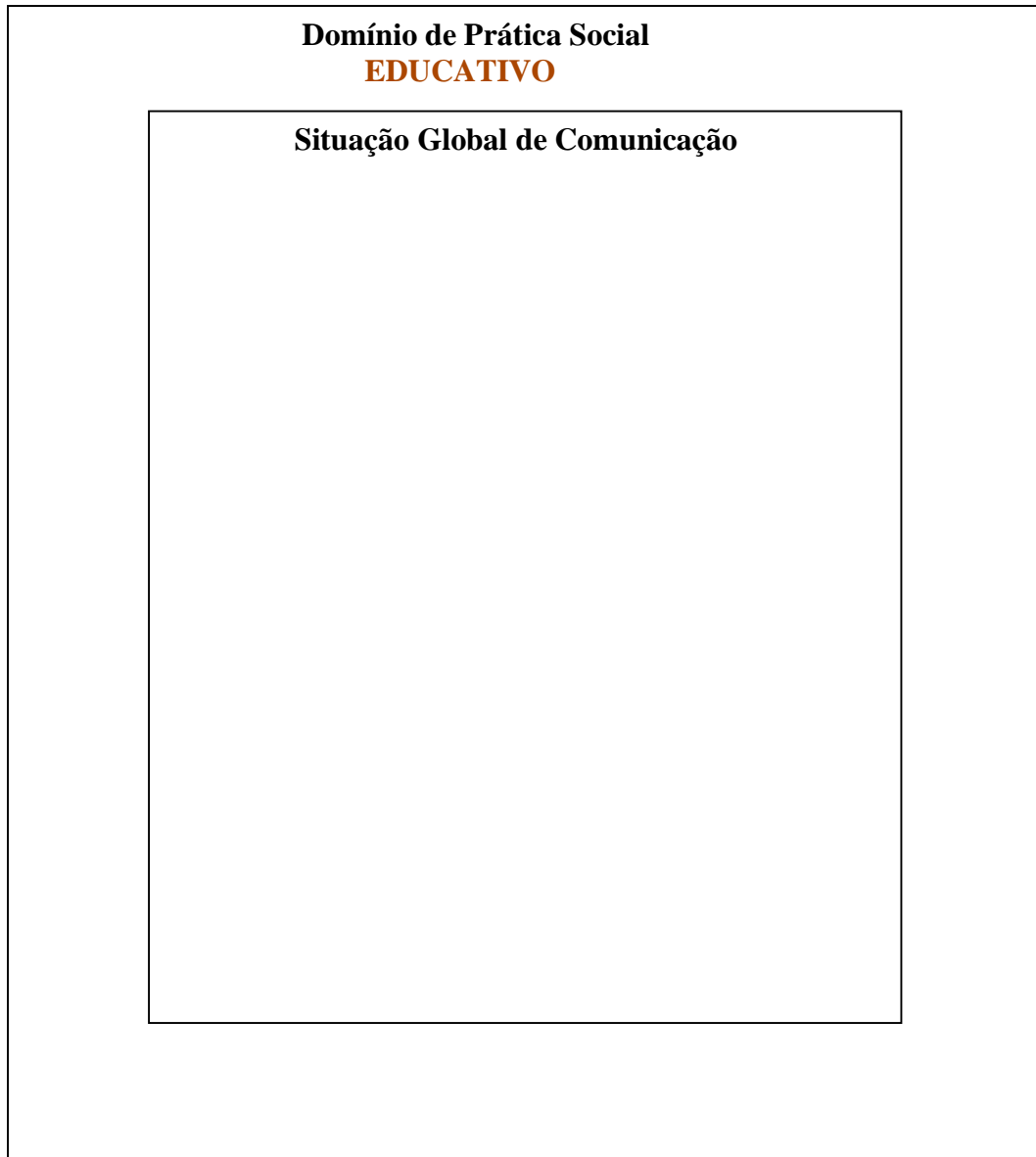


ocupa uma posição enunciativa que deve ser reconhecida pelo aluno, por exemplo, uma posição enunciativa de quem pode e deve ensinar, afirmar coisas, autorizar, avaliar, interrogar. Essa situação lhe permite orientar o trabalho que vai ser desenvolvido em classe, ministrar os conteúdos, responder às dúvidas de alunos, animar a aula, realizar avaliações, etc. Pensando nas ações que são desenvolvidas no espaço de sala de aula, gostaria de abordar um importante aspecto que diz respeito ao gênero, já que a aula assim se constitui. Quanto ao gênero, Emediato (2003, p.71) vai dizer que

O gênero, na verdade, corresponderia a uma série de categorizações inter-relacionadas: categorização dos domínios de prática social, sub-categorização desses domínios em situações de comunicação, categorização das formas semiolingüísticas mais adaptadas e pertinentes às categorizações anteriores, categorização de regularidades e de variantes textuais.

Numa tentativa de visualizar a aula dentro desse processo de categorização, tendo em vista as ações dos atores envolvidos na comunicação didática (professor / alunos), teríamos, então, como representação dos condicionamentos impostos pela situação de comunicação didática, o seguinte quadro:

QUADRO 1 – Os condicionamentos impostos pela situação de comunicação



Com maior frequência, a aula articula-se com eventos de interação que objetivam introduzir o sujeito em uma certa área de conhecimentos. É através dela, mas não somente, que o discurso didático se atualiza. Ele tem a função de introduzir o sujeito no campo dos saberes e das práticas escolares, uma vez que sua característica mais importante é “fazer aprender”. Esse tipo de discurso está presente em suas manifestações escritas, como os manuais didáticos, e,

em suas manifestações orais, nas práticas interativas em sala de aula (BEACCO & MOIRAND, 1995), vistas aqui com maior interesse, uma vez que o discurso do professor é o ponto crucial deste artigo. E uma das formas de apreender esse discurso é através da “fala” do professor.

Essa reflexão ainda pode ser enriquecida, se considerarmos os componentes de uma situação de comunicação, a partir dos quais veremos como se dão as relações interpessoais. Pois, como disse Charaudeau (1992), essa relação se define, segundo:

- a) As características físicas: a disposição dos falantes (interação face-a-face ou não); número de participantes; proximidade ou distância dos parceiros; o canal de transmissão (oral ou gráfico; direto ou indireto); outros códigos semióticos utilizados (imagem, sinal, gesto, ...).
- b) As características identitárias dos participantes: sociais (idade, sexo, raça, classe), profissionais (médico, escrivão, professor, etc), psicológicas (inquieto, nervoso, sereno, espontâneo, amável, agressivo,...) e relacionais (os participantes entram em contato pela primeira vez ou não; eles se conhecem? eles têm relação familiar ou não?).
- c) As características contratuais: contrato de troca e não-troca; as situações de comunicação (interlocutiva); os rituais de abordagem comunicativa.

Nesse sentido, Vion (1995) vai dizer em seu artigo *La gestion pluridimensionnelle du dialogue*, que as relações institucionais contribuem para definir o quadro social do encontro e justifica uma tipologia das interações. Podemos então dizer que as interações, que se dão no cotidiano de sala de aula, são determinadas por esse quadro institucional, a que chamamos de escola. Na perspectiva desse autor, podemos compreender esse quadro, levando-se em conta: a natureza da situação de comunicação, na qual os atores (professor/alunos) estão engajados; os tipos de textos que são mobilizados; a natureza da relação social entre os contractantes; os

lugares discursivos que eles ocupam na interação; os lugares que se constroem; as estratégias de posicionamento e de comunicação que os interlocutores se esforçam em coordenar.

Para enriquecer essa discussão, Kerbrat-Orecchioni (1995) vai dizer que toda interação se desenvolve em um certo quadro e coloca em cena uma dada situação na qual as pessoas envolvidas mantêm um tipo particular de relação. Essa relação inter-pessoal que se dá durante a interação é definida como: relação *horizontal* (de proximidade / distância) e relação *vertical* (de tipos hierárquicos), e vai depender de fatores “externos”, tais como as propriedades intrínsecas de cada participante (sexo, idade, estatuto, etc) e a natureza da relação existente entre eles (grau de conhecimento, tipo de relacionamento – familiar, amigável, profissional, etc), bem como do tipo particular de “contrato” que caracteriza a troca comunicativas.

É notório observar que tudo que é dito em sala de aula é resultado da ação de pessoas que são testemunhas, mais ou menos conscientes, das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem. Teremos sucesso no que dissermos em sala de aula? O que faz com que professor e alunos só existam na medida em que eles se reconheçam? Para que a comunicação seja bem sucedida no espaço de sala de aula, faz-se necessário um ambiente de cooperação e construção, em que, apesar das individualidades, todos desejem partilhar o conhecimento.

A importância do estudo da interação na situação de sala de aula reside no fato de que é no fluxo da interação verbal que a palavra, em seus diferentes sentidos, revela um espaço marcado pelas situações de regulação das relações de poder.

### Capítulo 3. Métodos de análise

A proposta teórico-metodológica da Análise do Discurso Semiolingüística consiste em depreender as características dos comportamentos languageiros (o como dizer) em função das condições psicossociais estabelecidas, de acordo com o tipo de situação comunicativa (o contrato), levando-se em consideração não apenas a materialidade lingüística em si, mas também o processo de interação sócio-comunicativo que integra as instâncias de produção e recepção. Assim, tal proposta se baseia em procedimento empírico-dedutivo, pois, para Charaudeau (1996, p. 36), “o analista parte de um material empírico, a linguagem, que já está configurada numa certa substância semiológica.”

Para levar a termo este estudo, nos posicionamos dentro do quadro teórico proposto pela semiolingüística, cujas categorias nos permitirão descrever de modo mais sistemático os fatos de modalização. Portanto, a partir do quadro abaixo, vamos propor uma descrição dos modos de enunciação didática, procurando relacionar os comportamentos enunciativos com as representações que circulam no espaço escolar.

QUADRO 2 – Quadro enunciativo de Charaudeau (adaptação):

MODALIZAÇÃO ENUNCIATIVA		
ATOS ENUNCIATIVOS	MODALIDADES	ESPECIFIC. ENUNCIATIVAS
<b>ALOCUTIVO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voltado para Tu</li> <li>• Relação de influência.</li> </ul>	Interpelação	Relação de conhecimento social/
	Injunção	afetivo
	Autorização	(Relação de força)
	Advertência	Positivo ou negativo
	Ordem	
	Julgamento	
	Sugestão/Proposição	
	Interrogação	

	Requerimento	Demanda de informação
	Solicitação	
<b>ELOCUTIVO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O “eu” no discurso</li> <li>• Relação com o dito.</li> </ul>	Confirmação	Modos de saber
	O saber/ A ignorância/ Constatação	
	A opinião	Avaliação
	A apreciação	
	A Proclamação	Decisão
	A obrigação	Motivação
	Querer	
	A possibilidade	
	A promessa	Engajamento
	A aceitação / refutação	
	O acordo/ desacordo	
	A declaração	
<b>DELOCUTIVO</b>  “Ninguém assume a palavra”  (Testemunho sobre o mundo)	Asserção  (Como se impõe o mundo)	Evidência / Probabilidade
	Discurso relatado  (Como fala o outro)	Citado, integrado, narrativizado, alusivo;

Quadro extraído e adaptado de Charaudeau (1992) citado por Emediato (2006)

O trabalho constituiu-se da gravação de 1 aula de professoras de Língua Portuguesa da 8ª série do Ensino Fundamental, de escolas da rede pública e privada de ensino, com o intuito de analisar as possíveis regularidades e variantes dos atos enunciativos.

A pesquisa que ora desenvolvemos nas escolas públicas demandou um trabalho de campo marcado por algumas dificuldades quanto à permissão das professoras para realizar a gravação de suas aulas. Nem por isso, o trabalho foi inviabilizado, graças ao apoio de docentes que se colocaram à disposição para o bom andamento da pesquisa, somado ao incentivo dos diretores das escolas.

Quanto às escolas privadas, a situação foi diferente, uma vez que o diretor e a coordenação de turma apoiaram o trabalho de pesquisa, deixando claro a total liberdade das professoras para aceitarem (ou não) a realização das gravações. Com a devida permissão dessas professoras, as aulas foram gravadas.

Uma vez finalizada a etapa de gravação das aulas, foi realizada a transcrição das mesmas. Para a etapa posterior, da análise do *corpus*, selecionamos alguns excertos de aulas de Língua Portuguesa de turmas de 8ª série do ensino fundamental, tanto da rede pública quanto particular. Além disso, apresentamos as normas<sup>8</sup> adotadas para transcrição das ocorrências de interação.

Como vimos em capítulo anterior, a organização enunciativa do discurso se relaciona aos protagonistas envolvidos no ato de comunicação e possui um estatuto particular por dar conta da posição do locutor em relação a si mesmo, ao interlocutor e a terceiros. Esses posicionamentos do locutor se apresentam organizados em torno de um certo número de atos enunciativos, denominados atos locutivos, que se dividem em três: alocutivos, elocutivos e delocutivos. Por essa razão, tentaremos mostrar, em seguida, a correspondência que existe entre os comportamentos enunciativos e as representações que circulam no espaço escolar.

---

<sup>8</sup> Normas adotadas para transcrição (fundamentadas nas normas de Castilho, A. & Preti, D. (Orgs.) A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. São Paulo, TAQ, 1986):

- |  |             |
|--|-------------|
| a) Incompreensão de palavras ou segmentos: | [inaudível] |
| b) Truncamento:                            | /           |
| c) Alongamento de vogal ou consoante:      | ::::        |
| d) Superposição, simultaneidade de vozes:  | // xxxx //  |
| e) Comentários descritivos do transcritor: | { xxxx }    |
| f) Qualquer pausa:                         | ...         |
| g) Citações literais:                      | “ ”         |
| h) Entonação enfática:                     | MAIÚSCULAS  |

**Observações complementares:** **Profa** indica que as intervenções são feitas pela professora; **Als** indica que vários alunos falam ao mesmo tempo; **Aluna** ou **Aluno** indica a intervenção de aluna ou aluno; **Ev.** significa **evento**, para localizar o enunciado no anexo.

Lembramos também que, no final de cada evento comunicativo, assinalamos a que escola o mesmo se refere. Eilos: (Esc. / Profa. A), que se refere à professora A e (Esc./Profa. B), que se refere à professora B

## Capítulo 4. Análise dos dados

### 4.1 – Os modos de enunciação didática

Depois de aprofundar um pouco sobre alguns fatos de modalização, vistos por alguns autores em diferentes categorias, sinalizamos o nosso interesse em descrever os atos enunciativos (alocutivos, elocutivos, delocutivos), de acordo com a proposta de Charaudeau (1992), uma vez que podemos ser levados, objetivamente, a uma percepção dos tipos de interação possíveis em sala de aula e os modos de enunciação didática.

O que dissemos até aqui é uma tentativa de reafirmar a importância de desenvolver um estudo sobre a modalização na situação de sala de aula. Agora, vamos fazer uma aplicação prática dessas noções a partir de alguns dados que ora analisamos.

Para verificar o índice de ocorrência de tipos de atos locutivos e suas modalidades enunciativas em cada professor pesquisado, adotamos o quadro de descrição abaixo:

QUADRO 3 – A distribuição<sup>9</sup> dos atos enunciativos no discurso das professoras de escolas pública e privada

MODOS DE ENUNCIÇÃO DIDÁTICA			Instituição Privada		Instituição Pública	
Atos Locutivos	Relações Enunciativas	Modalidades Enunciativas	Profa. A	Profa. B	Profa. A'	Profa. B'
		<b>Interpelação</b>				



		<b>Advertência</b>	5,55	6,45		4,34	
		<b>Julgamento</b>					
		<b>Sugestão</b>				2,60	
		<b>Proposta</b>					
		<b>Proibição</b>				0,86	
	<b>Relação de Demanda</b>	<b>Interrogação</b>	29,16	58,07	52,06	20,86	
		<b>Solicitação</b>					
		<b>Exigência</b>					
<b>Total de atos alocutivos</b>			<b>45,84</b>	<b>80,65</b>	<b>97,27</b>	<b>57,39</b>	
<b>ELOCUTIVO</b> A relação com o “dito”. (Ponto de vista Situacional)	<b>Modo de Saber</b>	<b>Constatação</b>					
		<b>Certeza</b>		3,22			
		<b>Saber</b>					
	<b>Avaliação</b>	<b>Opinião</b>					
		<b>Apreciação</b>	15,27				6,95
		<b>Elogio</b>					5,21
		<b>Lamento</b>					2,60
		<b>Auto-avaliação</b>					1,73
	<b>Motivação</b>	<b>Obrigação</b>					
		<b>Possibilidade</b>					
		<b>Querer</b>					0,86
	<b>Engajamento</b>	<b>Promessa</b>					
		<b>Aceitação/Recusa</b>				1,36	
		<b>Desacordo</b>					
<b>Declaração</b>							
<b>Decisão</b>	<b>Proclamação</b>						
<b>Total de atos elocutivos</b>			<b>15,27</b>	<b>3,22</b>	<b>1,36</b>	<b>17,40</b>	
<b>DELOCUTIVO</b> A relação com o Outro-Terceiro	<b>Como se impõe o mundo</b>	<b>Asserção</b>	38,88	16,12		12,17	
	<b>Como fala o outro</b>	<b>Discurso Relat. Citado/ Narrat.</b>			1,36	13,04	
<b>Total de atos delocutivos</b>			<b>38,88</b>	<b>16,12</b>	<b>1,37</b>	<b>25,21</b>	
<b>Total de atos considerados no corpus</b>			100,0	100,0	100,0	100,0	

\* Por questão metodológica, optamos pela apresentação dos atos locutivos com as cores que aparecem no quadro acima.

Do total de atos considerados na análise e em virtude do total de atos de cada tipo (alocutivo, elocutivo, delocutivo), podemos extrair um índice percentual de ocorrência de atos locutivos

por professor pesquisado. Esse índice coloca em evidência os comportamentos enunciativos de cada professor em sala de aula, permitindo-nos passar, com maior segurança, a uma análise qualitativa da atuação do professor.

## **4.2 Explorando as categorias (subtipos de modalidades):**

Ao examinar nosso *corpus*, verificamos que os atos locutivos e suas modalidades poderiam ser especificados e diferenciados, pois nem toda interrogação, por exemplo, possuía, a nosso ver, a mesma intenção. Igualmente, nem toda injunção correspondia a uma ordem ou um comando de ação de sentido único. Assim, categorizamos as diferentes modalidades de acordo com uma análise, já aqui qualitativa, das intenções comunicativas e relacionais da modalização enunciativa.

### **1. Os atos alocutivos em sala de aula**

**1.1. Interrogação:** Trata-se de uma modalidade do ato alocutivo muito explorada pelo professor. Ela foi encontrada em todos os casos analisados. Pudemos perceber 3 tipos distintos de interrogação.

#### **1.1.1. Interrogação de controle**

Exemplo: *TOdos já fizeram?* ( neste caso, controle da atividade)

#### **1.1.2. Interrogação de orientação**

Exemplo: *Pessoal, olha aqui, ago:ra vocês vão continuar o quê? Continuar o texto de que forma? Mais na frente eu explicarei isso, tá?*

Como podemos notar, esse tipo de interrogação tem o objetivo de captar a atenção do aluno para uma orientação didática que o professor dará em seguida. Ele poderia, certamente, dar a orientação assertivamente (*A atividade consiste em redigir períodos simples e compostos no*

*caderno*) ou de forma injuntiva (*vocês redigirão no caderno períodos simples e compostos*). O professor, porém, prefere se servir da modalidade interrogativa de orientação, certamente para captar a atenção da turma antes de fornecer a orientação propriamente dita. Trata-se, portanto, de um comportamento retórico inserido na didática escolar com fins de captação.

### 1.1.3. Interrogação de problematização

Exemplo: *Na opinião de vocês, é possível encontrar uma amizade verdadeira é:: por meio de envio de cartas?*

**1.2. Injunção (ordem):** voltada para o *fazer-fazer*, ou seja, para as atividades de controle das ações a serem implementadas nos aprendizes. Percebemos 2 tipos de injunção, a saber:

#### 1.2.1 Ordem disciplinar

Exemplo: *Silêncio aí... Estou esperando TODO mundo virado pra FRENte... Não quero ninguém sentado de lado.*

#### 1.2.2. Ordem instrucional:

Exemplo: *Vocês deverão fazer os exercícios dessa maneira.*

**1.2.3. Pedido:** diferentemente da ordem, o pedido parece manifestar uma relação mais próxima e cortês do professor com seus alunos, sendo um comportamento que pode denotar intenção formativa no nível das atitudes. Exemplo: *Quem quer continuar, por favor?* (a leitura do texto em sala de aula). Uma outra versão bastante comum é a injunção de ordem (*Paulinho, leia o texto!*).

**1.2.4. Advertência:** Permite ao professor colocar em evidência a sua autoridade em relação aos comportamentos e atitudes desejadas por ele no processo de ensino/aprendizagem, manter a disciplina, etc.

Exemplo: *Quem não copiar, eu vou dar falta, tá?*

## 2. Os atos elocutivos em sala de aula

**2.1. Avaliação:** a avaliação constitui-se como uma das finalidades da atividade de ensino do professor, uma vez que este, em seu estatuto sócio-profissional, tem o papel de avaliar os seus alunos, verificando o nível de aprendizagem deles. Ela é conveniente ao professor, que demonstra, com isso, ter independência em relação aos saberes que expõe (ou impõe). Quanto ao aluno, esse comportamento é pouco valorizado no meio escolar. Percebemos, então, 3 tipos de apreciação, que caracterizam o ponto de vista do locutor, tais como:

### 2.1.1. Apreciação (ou opinião):

Exemplo: *Todos estavam bem envolvidos e percebe-se nitidamente.*

### 2.1.2. Apreciação afetiva:

Exemplo: *Eu vou falar com cê: é um praZER trabalhar com essa turma.*

### 2.1.3. Apreciação de lamento:

Exemplo: *Não cantaram umas músicas e assim ... foi um dia triste.*

**2.2. Elogio:** expressa o afeto do professor para com os alunos.

Exemplo: *Muito bem! Tô gostando.*

**2.3. Desejo:** expressa o desejo do professor, os anseios, as suas expectativas.

Exemplo: *Sala dezoito, eu queria, de todo meu coração... eu queria dizer umas coisas bonitas pra vocês, né?*

## 3. Os atos delocutivos em sala de aula

**3.3. Asserção:** indica um esforço de produzir um efeito de objetividade através dos enunciados.

Exemplo: *Mais informações sobre isso aqui eu não TENHO .... NAda ... ainda. Não foi passado nada pra nós.*

**3.4. Discurso relatado:** a proposição é um texto já produzido por um outro locutor, que relata, de forma mais ou menos objetiva, o que diz o outro em diferentes formas do discurso relatado.

Exemplo: *“Não sei por se por ser o único homem ou por ter encontrado meu pai naquele terrível dia, toda a minha família e meus parentes me encheram de mimos e presentes. Tinha tudo o que queria, mas nada supria a falta de carinho do meu pai, nada apagava a imagem dele.”* (Excerto do texto - depoimento sobre drogas)

**3.3 Explicação:** traduz a função mais essencial da fala do professor que representa a aula expositiva, lugar de exposição do saber voltado para a assimilação do aluno.

Exemplo: *Olha, só, não precisa vocês demorarem, não. Porque o objetivo de história é diferente. Basicamente vocês precisam do jornal de história pra apresentar o quê? Partes atuais. Né isso?*

### 4.3 Os atos locutivos e as modalidades enunciativas na escola privada

Tendo em vista o estudo que ora desenvolvemos sobre as escolas privada e pública, sabemos que, apoiados em Béacco & Moirand (1995), Vion (1995), Kerbrat-Orecchioni (1995), o discurso didático é visto como um discurso regulado por contrições institucionais (escolares) que conferem a professor e aluno papéis dissimétricos e complementares, uma vez que o professor detém a autoridade legitimada e do suposto *saber*, e o aluno uma posição de suposto *não-saber*, ou seja, daquele que está em condição de *dever-saber*.

Como o elemento central de nossa discussão é a modalização enunciativa do discurso do professor, relacionada aos comportamentos enunciativos e às representações que circulam no espaço escolar, trazemos, a seguir, algumas ocorrências de interação que colocam em evidência essa situação de comunicação didática.

No âmbito da escola privada, constatamos a maior regularidade dos seguintes atos locutivos seguidos de suas especificações enunciativas: alocutivos (ordem, advertência, interrogação de controle ou de orientação), elocutivos (avaliação) e delocutivos (de explicação).

Este trecho, por exemplo, se refere ao início de uma aula, quando a professora, após chegar na sala de aula, a ordem (modalidade de injunção) aparece como uma das estratégias voltadas para o *fazer-fazer*, ou seja, as atividades de controle das ações implementadas nos aprendizes, evidenciada nas seguintes seqüências (23), (28) e (30). Fato que nos pareceria curioso é o aluno dar ordem ao professor, o que parece não corresponder ao estatuto sócio-profissional de aluno.

- 22 **Als:** [falas simultâneas e movimentos na sala)  
 23 **Profa:** JÚlio, caderno aberto... agenda, caderno de português... (Alocutivo de ordem)  
 24 **Aluno:** Aonde, professora?  
 25 **Profa:** Gen::te,  
 26 **Aluno:** Bom dia, minha gente!  
 27 **Aluna:** Amélia, que que a gente vai fazer?  
 28 **Profa:** Todos virados pra fren::te... postura que ainda está faltando ali no cantinho ... Lá debaixo da lateral... Estou esperando TODO mundo virado pra FRENte... Não quero ninguém sentado de lado. (Alocutivo de ordem)  
 29 **Aluno:** Ah, professora!  
 30 **Profa:** Nenhum sentado de ??? Estou mandando. ! (Alocutivo de ordem)  
 31 **Aluno:** Vai fazer bagunça.  
 32 **Profa:** Ainda dá pra ouvir ??? Pronto para daqui a pouquinho no colégio.  
 {barulhos}  
 33 **Profa:** Ok, Eduardo.  
 // Aluno rindo//  
 34 **Profa:** Ok? Bom, eu vou ensinar a apresentação das informações... (Esc./Profa. B – Anexo 2)

Outra situação a que nos referimos é a advertência, evidenciada numa situação em que a professora ameaça seus alunos no final de uma aula, conforme aparece na seqüência (76). Já na seqüência (47), em que a professora fala para os alunos sobre os procedimentos para apresentação de trabalho, evidenciamos alguns atos locutivos e suas especificações enunciativas, como podemos ver abaixo:

- 76 **Profa:** (...) agora tem um detalhe: não falem à aula amanhã. Se faltar à aula amanhã, vai falar assim: eu fiz o trabalho, apresentei na aula de história, estava presente no grupo. Tá, mas não veio no dia apresentar o trabalho de português, perdeu ponto no grupo. (Alocutivo de advertência) (Esc./profa. B – Anexo 2)

- 47 **Profa:** É:: mas claro, a aparelhagem tá toda em ordem pra palestra que você vai dar, pra apresentação que você vai fazer ... pra essas oitenta pessoas, setenta por aí, mas de repente é:: no último momento aparece um problema do microfone, não tem outro, não tem como resolver, você tem que falar, fazer o quê sem microfone. (Delocutivo: explicação) Ah, cancela tudo, manda tudo embora? (Alocutivo: interrogação de controle). Situação assim, né? Então a gente tem que levar em consideração essas coisas, assim como a gente precisa aprender a

hora de falar baixinho ... baixo, né? É:: por conta do momento da situação que a gente está vivendo ... tem que aprender a colocar a voz também. Então essa questão do envolvimento, da responsabilidade, da colocação da voz, o domínio que está sendo/ é do que foi feito e está sendo apresentado naquele momento... ehm ... seriedade, postura, inclusive, né? meu grupo está apresentando aqui, fulano estava falando ali e eu converso aqui, eu converso aqui. É a festa. No caso, no momento formal, que é a apresentação de trabalho, então essas coisas a gente tem que levar em consideração pra trabalhos futuros aí ao longo da vida de vocês e pra esse aqui se ele existir. Quero ver se tenho a resposta dele ... hoje. Cês tão/ ok? Eu já vou começar ... elaborar já a orientação ... mas ele deve ser lá pro meio da etapa (Delocutivo: explicação)... tudo bem? (Alocutivo: interrogação de controle) - Então são essas as considerações. Por isso, eu relevei pouco em relação à pontuação ... dos grupos ... é:: nesse trabalho, dessa etapa... tá? Daqui a pouco vou dando, tá? (Alocutivo; interrogação de orientação/justificação). Então é:: vou até fazer minha [inaudível] agora, tinha um grupo lá em especial que faltou clareza na fala deles, faltou domínio, seguRANça, (Elocutivo: avaliação) né? Eles tinham colocado um/ um/ uma pontuação. Eu não vi nada de pontuação/ é sinalizar pra eles ... assim detalhadamente ... olha, estou dando um ponto, mas é isso, isso, isso, se houver aquilo ali ... foi avisado todinha essa informação, né? É ... eu acho/ acho que aqui na sala é:: o pessoal ficou com um ponto, não sei os outros lá, né? Ficaram com a nota de história. Ta? Então está aqui perto. Essa foi a nota de história. É:: antes de/ de mostrar a lâmina aqui, eu falei com vocês que eu ia discutir algumas coisas da prova? Ah, da prova? (Alocutivo: interrogação)

(Esc./Profa. A – Anexo 1)

É importante frisar que os atos alocutivos de advertência permitem ao professor colocar em evidência a sua autoridade em relação aos comportamentos e atitudes desejadas por ele no processo de ensino/aprendizagem, manter a disciplina, etc. Além disso, podemos considerá-las, até certo ponto, inerentes à prática educativa, tendo em vista as necessidades e objetivos de ensino

No fragmento que acabamos de citar, as *interrogações de controle* constituem estratégias de aferição e diagnose, correspondendo ao que a literatura pedagógica chama de avaliação diagnóstica. Elas permitem controlar o processo de aquisição de saberes por parte do aluno e possibilitam ao professor desenvolver estratégias de ensino pela retro-informação. Os alocutivos de *interrogação de orientação*, por sua vez, diferentemente das interrogações de controle, visam justificar uma opção ou ação futura do professor que estaria sendo eventualmente demandada pelos aprendizes.

No caso dos atos delocutivos de explicação, eles traduzem a função mais essencial da fala do professor que representa a aula expositiva, lugar da exposição do saber voltado para a assimilação pelo aluno, como pudemos ver no trecho (47).

Outra situação que mostra a relação que os agentes de educação mantêm com o “dito” quando eles expõem o seu saber, manifestando-se sempre através de asserções de certeza (evidência)

sobre o que enunciam, aparece na seqüência (49) e (76). Agir dessa maneira, como atesta Emediato (2006), via assegurar a credibilidade do professor e sua identidade de competente e detentor do saber, pois, do contrário, o aluno desconfiaria do professor que expressa dúvida sobre o que expõe:

**49 Profª:** É, questão 1, questão 1, primeira coisa: você precisa saber ... que comando é esse? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Transcrever é retirar do texto exatamente como está lá entre aspas. (**Delocutivo: explicação, asserção de certeza**) Então, a segunda coisa que você precisa saber: diferenciar frase de oração. Frase é uma coisa, oração é outra. (**Delocutivo: explicação, asserção de certeza**) Já deveríamos ter domínio sobre isso ... sobre isso aqui. Isso é coisa muito simples pra gente não dar conta e o aluno chegar na prova, questão de prova, e colocar uma oração lá, reticências dum lado e do outro, sendo que eu pedi foi uma frase. (**Elocutivo: avaliação**) (Esc./Profª. A – Anexo 1)

**76 Profª:** (...) Gente, circunstância só dá [inaudível] num termo, que é o adjunto adverbial. Circunstância de tempo, modo, lugar, companhia, é:: causa, um termo faz isso. Então é adjunto adverbial (Esc./Profª. A – Anexo 1) (**Delocutivo de explicação, asserção de certeza**)

Agora veremos na seqüência (49) a (61) outra situação na qual a professora é questionada por uma de suas alunas, quanto à questão de prova, considerada ambígua ou mal elaborada. Também destacamos no fragmento a ocorrência dos atos elocutivos de avaliação, dos alocutivos de interrogação (controle), e, ainda, dos delocutivos de explicação, sempre com asserções de certeza.

**49 Profª:** É, questão 1, questão 1, primeira coisa: você precisa saber ... que comando é esse? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Transcrever é retirar do texto exatamente como está lá entre aspas. (**Delocutivo: explicação**) Então, a segunda coisa que você precisa saber: diferenciar frase de oração. Frase é uma coisa, oração é outra. (**Delocutivo: explicação**) Já deveríamos ter domínio sobre isso ... sobre isso aqui. Isso é coisa muito simples pra gente não dar conta e o aluno chegar na prova, questão de prova, e colocar uma oração lá, reticências dum lado e do outro, sendo que eu pedi foi uma frase. (**Elocutivo: avaliação**)

**50 Aluna:** Você pediu pra sublinhar tudo isso, professora. (**Delocutivo: asserção**)

**51 Profª:** Mas não, não foi no texto que eu pedi.

**52 Aluna:** Mas foi no [inaudível] Não foi direto, não.

**53 Profª:** // Outra coisa // Eu pedi para vocês sublinharem para mim, pedi para vocês copiarem, transcreverem a frase, (**Delocutivo: explicação**) certo? (**Alocutivo: Interrogação de controle**) da frase transcrita lá até o ponto final. E pedi pra vocês identificarem pra mim, sublinharem qual é o termo, a palavra, a expressão que vocês julgam que seja unidade informal. (**Delocutivo: explicação**) Por quê? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Que teve gente que colocou isso aqui, ó:

**54 Aluna:** Professora, mas tem uma ambigüidade, que eu posso [inaudível]

**55 Profª:** Coordenar

**56 Aluna:** Sublinhe e transcreva... não ... sublinhe o termo ou a oração, sublinhar o termo ou a oração que eu transcrevi no texto ou a expressão

**57 Als:** { Questionamento da questão proposta }

**58 Profª:** Pra você transcrever. Você transcreveu? (**Alocutivo: Interrogação de controle**) Ótimo. (**Elocutivo: avaliação**) Agora sublinha. (**Alocutivo: ordem**)

**59 Aluna:** Não, dá na mesma, professora. Se estivesse aqui sublinhar a frase que você escreveu, qual que é o problema. Tem que ter na frase o que quer dizer?



**60 Profa:** Não é a frase. Eu pedi para sublinhar o termo. Pedi para você copiar a frase e sublinhar o termo, que você julga que atende ao comando da questão. (Delocutivo: explicação) Por quê? (Alocutivo: Interrogação de controle) Vou explicar por que sublinhar? É:: ... última frase do texto: “Trabalhamos para promover a consciência de que não é uma sujeira na sociedade.” Explica a Coordenadora adjunta da Fala Preta, tá? Teve gente que sublinhou isso aqui. Isso é o nome da Ong. É o nome da Ong; o nome da Ong. O nome da Ong é, inclusive, com esse ponto aqui. Tanto tem a exclamação e ponto final depois. Que é este ponto aqui que sinaliza o final da /. Isso aqui é o nome da Ong. Isso não é frase de linguagem informal. (Delocutivo: explicação) Então se você dá a resposta pra mim e não sinaliza o que é que você considera quando tem uma expressão da linguagem informal é:: eu não posso aceitar, não deveria aceitar nada.(Elocutivo: avaliação) ... né? nada... porque você não identificou pra mim. E eu pedi pra você identificar. Porque a pessoa pode copiar essa frase inteira e sublinhar esse tipo de coisa aqui [inaudível]. Faltou leitura dela, faltou atenção na leitura dela, pra passar essa interpretação, ela passou por cima do texto. (Elocutivo: avaliação) Se ela não compreendeu que isso é o nome da Ong, olha só: como é que tá a leitura dessa pessoa. É? Da Organização Não-Governamental do Instituto do Negro, Padre Batista , é outra ... é OUtra Ong. Vocês estão vendo? (Alocutivo: interrogação de controle) É outra Ong. Então precisa identificar? Precisa. Teve gente que colocou a frase é::que tenha o verbo reparar. ... E considerou .... ali sublinhou. Considerou o verbo reparar como sendo de linguagem informal.

**61 Aluna:** Não tem nada a ver.

(Esc./Profa. A – Anexo 1)

No que diz respeito à avaliação no espaço escolar, sabemos que na relação entre ensinante e aprendizes quem avalia é o professor, não o aluno (o aluno pode eventualmente avaliar no final do processo, como é o hábito escolar, mas isso não costuma ocorrer na educação básica com muita frequência). Essa situação tem a ver com os papéis desempenhados pelos parceiros envolvidos na relação de ensino/aprendizagem, relação esta condicionada pelo contrato didático. Pois, como disse Charaudeau (1993), o aluno, em termos de identidade, tem o *status* de ajudado, que vive um estado de *não saber*. Espera-se desse aluno uma dupla competência: aprendizagem e compreensão. Como podemos ver, o reconhecimento é algo complexo e sempre instável, uma vez que o TUi pode, a qualquer instante, romper com as expectativas do EUC e deslegitimar o projeto do EUC. Nos termos de Charaudeau, o EUC institui o TUD como ser submisso, embora o TUi reconheça ou não a autoridade pretendida pelo EUC e enunciada pelo EUE. Ele pode se calar e permitir que o EUC seja legitimado e realize seu projeto de influência, bem como pode reagir e negar a imagem que o EUE fez dele (negando o TUD) e rompendo, assim, com o contrato de comunicação, tal como aparece no exemplo abaixo. Talvez até fosse o caso do professor permitir que os alunos o avaliassem, o que poderia, inclusive, contribuir para a sua prática de ensino, pois ele seria levado a repensar seus métodos e estratégias voltadas para a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

No que diz respeito às interrogações de controle (atos alocutivos), podemos dizer que elas são estratégias adotadas pelo ensinante para controlar o processo de aquisição do saber. Os atos delocutivos de explicação, por sua vez, traduzem a função mais essencial da fala do professor que representa a aula expositiva.

Para além dessa análise que acabamos de desenvolver, chamamos a atenção para outro aspecto que é a argumentação, pois parece que no âmago da discussão entre professora e aluna, houve uma quebra de contrato, já que não se espera que o aluno questione ou avalie o professor. Apesar disso, a professora, ao que nos parece, no curso da interação, procura sustentar a sua imagem, para não perder seu *ethos de competência*, ainda que a aluna não se sinta convencida pelos argumentos da professora.

Outra consideração a ser feita é pensar que essa situação está diretamente ligada à realização de produção ou de interpretação do ato de linguagem, que depende, como assinala Charaudeau (1983), dos saberes supostamente partilhados que circulam entre os sujeitos da linguagem, saberes estes relacionados à dupla dimensão (explícita ou implícita) do fenômeno linguageiro.

#### **4.4 Os atos locutivos e as modalidades enunciativas na escola pública**

Se na escola privada foram constatados os comportamentos enunciativos mais evidentes, veremos que, no espaço da escola pública, pudemos também detectar fatos interessantes de modalização, com base em marcas lingüísticas, explícitas ou implícitas, na sua organização enunciativa ou na articulação entre os enunciados.

Assim, destacamos a presença de alguns atos locutivos, cujas especificações enunciativas apareceram com maior regularidade: alocutivo (ordem, pedido, advertência, interrogação de controle), elocutivo (apreciativos) e delocutivo (discurso relatado, asserção-narrativa).

No caso da advertência, destacamos uma situação em que a professora ameaça os alunos de dar-lhes falta caso não copiem as perguntas relacionadas ao texto lido em sala de aula, como podemos observar nas seqüências abaixo (210) a (213) e (222) a (224):

**210 Aluno:** Não vou copiar a pergunta, não.

**211 Profa:** “Os dois...” Vão copiar os [inaudível]. Então “Os dois primeiros?”

**212 Aluno:** Eu vou copiar a pergunta?

**213 Profa:** Ah, claro, uai! Quem não copiar, eu vou dar falta, tá? (Alocutivo: advertência)

(Esc./ Profa B – Anexo 4)

**222 Profa:** Eu quero ver quem está/ quem não está copiando, viu.

**223 Aluno:** Gros-so.

**224 Profa:** Na chamada eu vou dar falta pra ele. xeu ver [inaudível] (Alocutivo: advertência)

(Esc. Profa B – Anexo 4)

Observamos também, na seqüência (188) a (191), a ocorrência da modalidade de injunção, através da ordem, que é legítima do professor e pouco esperada de um aluno. Trata-se de um comportamento enunciativo previsto e compatível com o papel de ensinante. Como o professor detém a iniciativa quase total sobre as modalidades de injunção (EMEDIATO, 2006), ilustramos essa situação a partir do trecho que se segue:

**188 Profa:** A partir/ ô pessoal , ago::ra, outro está louco pra ouvir... Oi! ... Ago::ra ... vocês vão se imaginaR ... (Alocutivo: ordem)

**189 Als:** [conversas paralelas]

**190 Aluna:** Atenção, qual desses dois vai ??? ou!

**191 Profa:** Vocês vão imaginar que vocês entraram numa sala de bate-papo, tá::? e vocês vão/ vocês irão elaboRAR // um anúncio // (Alocutivo: ordem)

(Esc. Profa B – Anexo 3)

Assinalamos, ainda, a incidência dos atos alocutivos de ordem nas situações escolares, a exemplo do evento (72), em que a professora exige de seus alunos o silêncio e, ainda, proíbe um deles de sair da sala, como também na seqüência (68) a (73), em que outra professora desenvolve sua aula em torno da produção de textos sobre conversas de bate-papo via internet e, no curso da interação, os alunos lêem os depoimentos. Vejam também que na seqüência (72) a (75), a professora inicia a sua aula com a leitura de uma poesia de Carlos Drummond de Andrade e dá dois depoimentos sobre “drogas” para os alunos lerem.

72 **Profa:** SiLEncio. Agora [inaudível]. Ô, gente, agora cê não vai não. Vai quando terminar essa aula aqui ... tá? (Esc./ Profa. B – Anexo 4)

68 **Profa:** Façam silêncio que será lido MAIS uma vez. (Alocutivo: ordem)

69 **Aluno:** Eu, deixou lê. (Alocutivo: pedido)

70 **Aluno:** Eu. (Alocutivo: pedido)

71 **Aluno:** Eu, professora. (Alocutivo: pedido)

72 **Profa:** Então, leia. Diga seu nome e leia. (Alocutivo: ordem)

73 **Aluno:** Ah, é eu ou/ (Esc. / Profa. A – Anexo 3)

72 **Profa:** SiLEncio. Agora [inaudível]. (Alocutivo: ordem) Ô, gente, agora cê não vai não. Vai quando terminar essa aula aqui ... tá? (Alocutivo: proibição) Você tá passando mal? Hein? (Alocutivo: interrogação)

73 **Aluno:** Tô passando mal, fessora.

74 **Profa:** [inaudível] a aula como funciona, né? Então, vamos lá. O texto é ... qual que é o nome do texto aí, gente? (Alocutivo: interrogação de controle)

75 **Als:** “Droga: essa viagem tem volta”

(Esc. / Profa. B – Anexo 4)

Vimos que a *ordem* aparece com maior incidência, acompanhada de outros atos como o pedido, a interrogação de controle e a proibição.

Salientamos que os atos alocutivos de ordem são voltados para o *fazer-fazer*, ou seja, para as atividades de controle das ações a serem implementadas nos aprendizes. Outra estratégia de controle são as interrogações, que constituem estratégias de aferição e diagnose, correspondendo ao que a literatura pedagógica chama de avaliação diagnóstica. Elas controlam o processo de aquisição de saberes por parte do aluno e permitem ao professor desenvolver estratégias de ensino pela retro-informação. Ainda falando sobre essas interrogações de controle, veremos que na seqüência (100) a (102), a interação professora/ alunos (as) se dá em torno de uma atividade sobre as conversas de bato-papo via internet. A discussão gira em torno da mentira ou verdade quando alguém procura relacionar-se com outra pessoa. Na seqüência (337) a (339), a interação professora/ alunos (as) se desenvolve em torno de depoimentos sobre drogas. Nessas duas situações interativas, destacamos os tipos de perguntas que as professoras fazem, seja no sentido de problematizar o saber ou de verificar a aprendizagem, como aparecem nestes excertos. Assinalamos também que essa prática expõe uma falta de superação da escola, onde o binômio exposição/assimilação ainda é recorrente, de acordo com Emediato (2006).

**100 Profa:** Na opinião de vocês, é possível encontrar uma amizade verdadeira é:: por meio de envio de cartas?

**101 Aluno:** // Não. //

**102 Aluno:** Sim.

(Esc./ Profa. A – Anexo 3)

**337 Profa:** Não, agora cansa. Eu quero uma menina pra responder isso aqui, ó.

**338 Als:** [conversas paralelas]

**339 Profa:** Cite ... cite as perdas/ todo mundo tá respondendo, só os dois ... cite as perdas (prejuízos) que a dependência de drogas provocou na vida do paciente do depoimento 1:

(Esc./Profa. B – Anexo 4)

Outras ocorrências, em que as *interrogações de controle* aparecem com frequência, são aquelas da sequência (58) a (62) e também (261) a (264), em que a professora procura verificar a aprendizagem dos alunos, transparecendo, como parece, um modo de controlar o saber e o aprendizado de seus alunos:

**58 Profa:** Olha,

**59 Aluno:** // é //

**60 Profa:** é necessário que faça OUtra leitura do texto ou vocês já entenderam do que se trata? (**Alocutivo: interrogação de controle**)

**61 Alunos:** entendemos.

**62 Profa:** É Preciso? (**Alocutivo: interrogação de controle**)

(Esc./Profa. B – Anexo 3)

**261 Profa:** Podemos comentar a leitura? (**Alocutivo: interrogação**)

**262 Als:** [Barulho - conversas paralelas]

**263 Profa:** Terminaram, pessoal? (**Alocutivo: interrogação de controle**)

**264 Als:** [Barulho - conversas paralelas]

(Esc./Profa. B – Anexo 3)

No plano dos atos elocutivos, tomamos como exemplo a modalidade de apreciação, manifesta na sequência (198) em que a professora faz um elogio à turma, e, na sequência (25) a (27), faz apreciações de desejo por se tratar do dia dos namorados, daí a leitura da poesia do Carlos Drummond de Andrade, a quem ela se julga incomparável, quando ela se auto-avalia.

**198 Profa:** Eu vou falar com cê: é um praZER trabalhar com essa turma.

**199 Aluno:** O prazer é todo meu.

(Esc./Profa. B – Anexo 4)

**25 Profa:** Sala dezoito, eu queria, de todo meu coração... eu queria dizer umas coisas bonitas pra vocês, né? (**Elocutivo: desejo**) - mas quem sou eu pra me comparar com Drummond. (**Elocutivo: auto-avaliação**) [inaudível] Então ele fala pra vocês assim ... pra nós: *Desejo a você.../ Fruto do mato*

*Cheiro de jardim* (**Delocutivo: discurso relatado**)

**26 Aluno:** A [inaudível] está chamando lá.

**27 Profa:** Agora, não, só um pouquinho. (**Alocutivo: pedido**)

*Namoro no portão/ Domingo de chuva/ Segunda sem mau humor/ Sábado com seu amor*

*Filme de Carlitos/ Crônica de Rubem Braga/ Viver sem inimigos/ Filme antigo na TV*

*Ter uma pessoa especial e que ela goste de você/ Música de Tom com letra de Chico*

*Frango caipira em pensão de interior* (Delocutivo: discurso relatado)

(Esc./Profa. B – Anexo 4)

No plano dos atos delocutivos, assinalamos o discurso relatado/citado, que aparece com recorrência, a exemplo das poesias de Drummond, lidas durante a aula da professora. Quanto a isso, devemos lembrar que a exposição e transmissão do saber fazem parte do papel do professor, que pode fazer isso através da asserção (como o saber se impusesse por si próprio) e do discurso relatado (o saber se impõe a partir de uma autoridade convocada que o legitima ainda mais). Ele constrói uma enunciação aparentemente objetiva, de modo que as proposições e textos não pertencem ao sujeito falante (EMEDIATO, 2006). Os exemplos a seguir, tanto nas seqüências (27), quando a professora declama um poema no início da aula, como na (117), quando a mesma professora lê um trecho do texto sobre “drogas”, são evidências do discurso relatado citado. Já na seqüência (173), ainda a mesma professora faz uma asserção de narração.

**27 Profª:** (...) *Namoro no portão / Domingo de chuva / Segunda sem mau humor / Sábado com seu amor / Filme de Carlitos / Crônica de Rubem Braga / Viver sem inimigos / Filme antigo na TV / Ter uma pessoa especial e que ela goste de você / Música de Tom com letra de Chico / Frango caipira em pensão de interior* (Esc./ Profª. B – Anexo 4)

**117 Profª:** Vou ler um pedacinho: “Como drogado, só tive falsas ilusões, parei de estudar, não tenho emprego até hoje. Moro em uma cidade do interior onde as pessoas sabem o que fiz e me discriminam. O drogado precisa de ajuda, mas não procura. Eu só aceitei quando fui parar no hospital muito machucado.” (Esc./ Profª. B – Anexo 4)

**173 Profª:** (...) É, a escolha é minha; a escolha é sua ... né? Faça a escolha que você quiser. Você tem o livre arbítrio. Só que:: só que tem uma coisa, ó:: [bate na mesa e diz]: eu faço a minha escolha. Eu tenho livre arbítrio ... mas as conseqüências dos meus atos eu não escapo. Eu não fujo, não adianta ... querer culpar meu pai, minha mãe, o governo que não me dá emprego, a pessoa que me xingou porque eu estou sem estudar, porque não sei o quê? Meu pai bateu na minha mãe, meu pai espancava meu irmão, minha/ meu primo me estuprou, não adianta ... tá? O que eu fizer ... responsabilidade Minha ... tá? Eu posso que/ fazer a minha escolha errada. Posso ... mas as conseqüências dela. (Esc./ Profª. B – Anexo 4)

Como assinala Emediato (2006), a enunciação delocutiva coloca em evidência a proximidade da situação de comunicação com o domínio informativo. “O saber surge, assim, como impessoal, e o professor é aquele que, dentro de seu campo do saber, é legítimo suporte da verdade a ser transmitida” (Idem, p. 152)

Pelo que pudemos evidenciar nos trechos (117) e (173), como também em toda a aula gravada, parece que o espaço social da escola, ou seja, o seu perfil social, pode estar condicionando o tipo de relação enunciativa dominante, já que se trata de uma escola com problemas, que opta pela discussão de temas como “drogas” e busca estabelecer relações mais afetivas com seus alunos. Vejam, por exemplo, como as apreciações afetivas estão presentes nos eventos (03), (15), (190), (198) e (218) da professora B:

**03 Profa:** Foi um dia de muito amor ... é:: assim eu fiquei assim sentida porque é ano novo e na turma ontem não teve nada assim de diferente. **(Elocutivo: apreciação-lamento)**

**15 Profa:** Ô, lindinho, da titia, (...)

**190 Profa:** Muito bem! Tô gostando. **(Elocutivo: elogio)**

**198 Profa:** Eu vou falar com cê: é um praZER trabalhar com essa turma. **(Elocutivo de apreciação afetiva)**

**218 Profa:** Então, espera aí. Parabéns, viu rapaz ... pela resposta. **(Elocutivo: elogio)**

(Esc./ Profa. B – Anexo 4)

O que vimos até aqui nos mostra que algumas modalidades enunciativas são iniciativas quase exclusivas das professoras, pois, no plano dos atos alocutivos, a injunção (ordem), a advertência e as interrogações de controle correspondem a ações próprias do papel de ensinante, ou seja, de quem tem o poder sobre a palavra na sala de aula. Ao pensar na relação professor/alunos em termos de contrato, devemos levar em conta que as práticas de ensino/aprendizagem se inscrevem no interior de um contrato didático, que vai dizer o que é cabível a cada pessoa envolvida na situação de comunicação didática. Isso esclarece as razões pelas quais ordenar, advertir, autorizar, entre outras modalidades, não pertençam ao papel de aprendiz, pois até nos pareceria estranho depararmo-nos com situações em que o aluno estaria dando ordem ao professor ou mesmo advertindo-o.

Nos eventos comunicativos das professoras, vimos que os atos elocutivos parecem cumprir duas funções: avaliar atitudes e ações dos alunos ou expressar afeto aos mesmos. A esse propósito, sabemos que, no espaço escolar, cabe ao professor avaliar os alunos, seja a partir de notas ou conceitos, seja oralmente, durante o processo.

No plano dos atos delocutivos, houve maior incidência do discurso relatado e das asserções. Devemos lembrar que o professor é suporte legítimo do saber a ser transmitido, o que o autoriza a transmitir os saberes nas situações de ensino/aprendizagem. Isso não quer dizer que o aluno, em algum momento, não seja assertivo. De acordo com Emediato (2006), o aluno assertivo tende a desequilibrar a relação de ensino/ aprendizagem, chegando até a ser mal visto pelos colegas de classe. O aluno tende a ser, assim, menos assertivo, pois suas asserções, na maioria das situações, são de *probabilidade e dúvida*, e não de *certeza/evidência*, prática esta correspondente à sua condição de aprendiz.

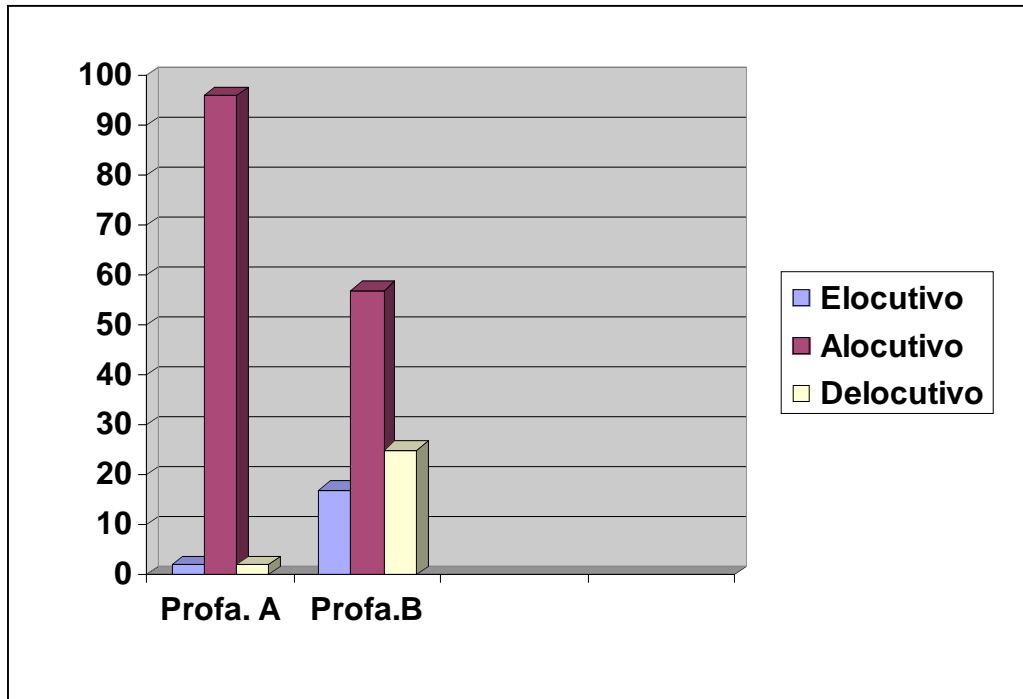
#### **4.5 Regularidades e variantes enunciativas nas turmas estudadas**

À luz dos critérios enunciativos, a análise quantitativa das ocorrências enunciativas nos dá um panorama das regularidades de suas formas, revelando comportamentos evidenciados tanto na escola pública como privada, no que se refere à incidência dos atos alocutivos, elocutivos e delocutivos. Sendo assim, a análise, ao que parece, não demonstraram a evidência de possíveis contrastes relativo ao discurso das professoras das duas instituições pública e privada. Como a coleta de dados se limitou a apenas 2 professoras de cada escola, tanto da rede pública como privada, as situações descritas não apresentaram particularidades que nos levassem a apontar diferenças que fossem do âmbito educativo pública ou do privado. Talvez até haja comportamentos enunciativos mais típicos de uma dada instituição (pública ou privada), o que requer uma pesquisa mais aprofundada, neste caso, em nível de doutorado, para o alcance de resultados capazes de demonstrar tais diferenças em âmbito institucional.

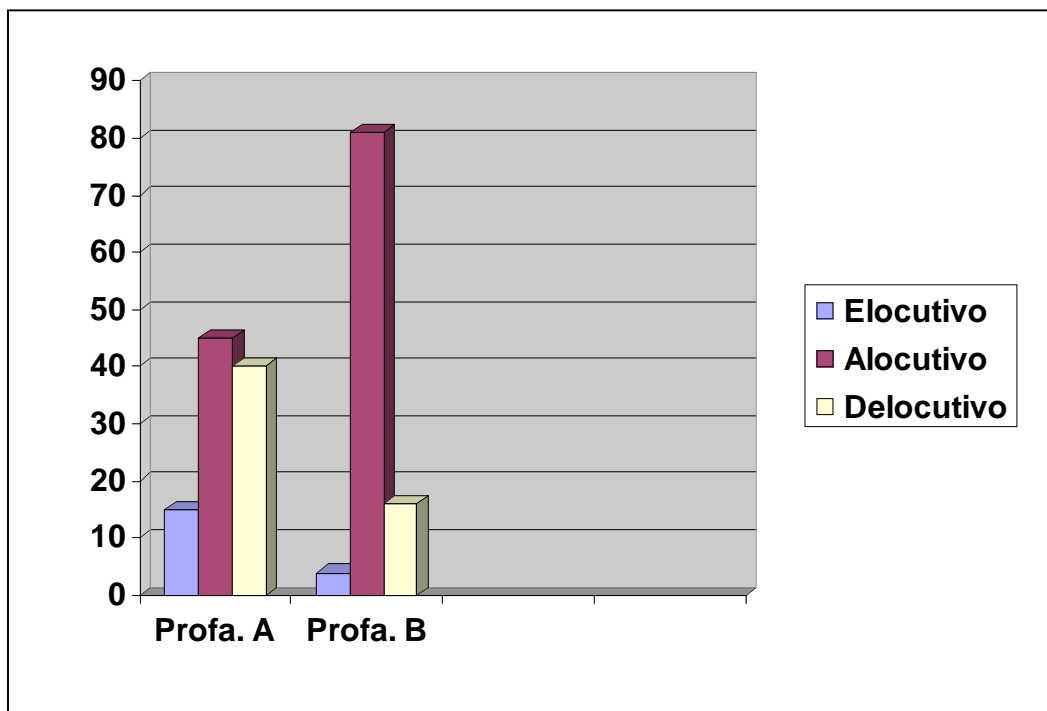
O que parece mais evidente, se observarmos, abaixo, a amostragem dos gráficos **1** e **2**, representativa das escolas pública e privada, é a maior incidência de atos alocutivos, tanto no discurso das professoras da escola pública como privada. É notório observar, inclusive, a forte predominância do ato alocutivo no discurso da professora A da escola pública.



**GRÁFICO 1 - Comparação do número de ocorrências dos atos locutivos no discurso das professoras de escola pública**



**GRÁFICO 2 - Comparação do número de ocorrências dos atos locutivos no discurso das professoras de escola privada**



Se levarmos em conta o percentual de atos **alocutivos**, seja das **escolas públicas** A' (**97,27**) e B' (**57,39**), seja das **escolas privadas** A (**45,84**) e B (**80,65**), dados extraídos da tabela dos atos enunciativos (conferir página 72), poderíamos inferir que, na escola privada, pelo fato de haver, em termos quantitativos, menos atos alocutivos em relação à escola pública, os professores parecem ter mais controle sobre a turma de alunos, portanto mais autoridade no exercício de seu papel de ensinante. Isso se justifica pela seguinte hipótese: situações em que o professor não encontra resistência disciplinar dos alunos em relação à sua exposição não justificariam o uso excessivo de injunções e outros tipos de comportamentos alocutivos. Sua ausência ou baixa frequência pode significar que o professor está conseguindo dar a sua aula sem ter que utilizar medidas injuntivas e comportamentos alocutivos. Por outro lado, não consideramos essa diferença suficiente para dizermos que o professor da escola privada tem mais autoridade sobre a turma do que o da escola pública, uma vez que o gráfico relativo à escola privada mostra uma enorme incidência do ato alocutivo no discurso da professora B, motivo que nos levaria a, até mesmo, duvidar da autoridade dessa professora sobre os alunos em sala de aula e, por consequência, sua necessidade de utilizar as injunções em ações disciplinares. Inclusive podemos notar que o gráfico da professora B (escola privada) muito se parece ao da professora A (escola pública).

Quanto à maior incidência de atos alocutivos no discurso das professoras B (escola privada) e A (escola pública), os gráficos acima parecem apontar uma ausência de controle do professor sobre a turma de alunos, evidenciadas a partir das análises discursivas das situações de ensino/aprendizagem. Essa situação parece remeter a uma falta de reconhecimento e legitimidade dos alunos em relação às professoras, evidenciando situações frequentes de indisciplina. Isso deve exigir que as professoras adotem estratégias de influência para que os alunos adiram ao projeto de fala do professor, o que corresponde ao princípio de influência

abordado por Charaudeau (1993). Nesse sentido, vale ressaltar que “a conscientização das relações contratuais nesse processo é uma das condições de base para que professores e alunos saibam qual a margem de manobra que lhes permitirá manter o direito à palavra e desenvolver a influência de um sobre o outro.” (Idem, 1993, p.126 *apud* MELLO, 2005)

Além disso, lembramos que, de acordo com Charaudeau (1983), as estratégias de poder, exercidas em uma sociedade, são o resultado de um jogo do ser e do parecer entre o estatuto social dos sujeitos do circuito comunicativo (EUc/TU<sub>i</sub>) e o estatuto linguageiro dos sujeitos que constroem a manifestação linguageira (JEe/TU<sub>d</sub>). E isso nos remete aos papéis que são desempenhados no processo de comunicação. Vimos que nem sempre o espaço das idealizações e representações psico-sócio-históricas corresponde ao lugar dos seres empíricos, ou seja, das pessoas reais que desempenham o papel de ensinante e aprendiz, considerando o espaço de manobra do contrato no interior da situação educativa.

No caso das professoras A (escola privada) e B (escola pública), os gráficos 1 e 2 mostram uma situação de equilíbrio quanto aos atos alocutivos, elocutivos e delocutivos, principalmente o gráfico da professora A da escola privada. Essa seria uma situação ideal em termos de ensino/aprendizagem, já que o ensinante procuraria manter a ordem e a disciplina em sala de aula, procurando avaliar sua turma de alunos e expor o seu saber, prática esta inerente ao seu papel. Agora, convém ressaltar que a predominância de atos alocutivos, como já dissemos, remete a uma falta de controle do professor sobre a turma, o que certamente se constituirá como elemento dificultador para o alcance dos objetivos de uma aula, em termos de ensino/aprendizagem, diminuindo consideravelmente seus momentos de exposição, por exemplo.

Quanto à incidência dos atos delocutivos, como podemos ver no gráfico 1 (professora B) e no gráfico 2 (professora A), a evidência desses comportamentos delocutivos parecem justificar o papel de legítimo representante do saber a ser transmitido conferido ao ensinante, neste caso,

às professoras, pois a aula expositiva é o lugar da exposição do saber voltado para a prática da didática da assimilação, pelo aluno, dos conteúdos, como ressalta Emediato (2006).

Como dissemos acima, o contraste entre escolas pública e privada parece não se estabelecer efetivamente, pois os dados não nos permitiram identificar traços que marcam as diferenças no discurso das professoras das escolas pública e privada, representando de modo mais objetivo características individuais dos professores analisados.

Acreditamos também que a oposição público/privado parece não ter sido determinante. A regularidade dos comportamentos enunciativos parece estar relacionada mais propriamente às situações específicas de cada turma analisada e o perfil dos professores selecionados. Em termos metodológicos, uma seleção mais criteriosa das escolas, dos professores e dos temas das aulas talvez permitiria, em uma pesquisa futura, estabelecer contrastes mais significativos sobre a oposição público/privado.

Salientamos que as categorias advindas do modo enunciativo são bastante úteis para a caracterização do *corpus*, uma vez que pudemos relacionar os comportamentos enunciativos com as representações que circulam no espaço escolar sobre identidades e papéis dos interlocutores. Assim, observamos visivelmente as modalidades enunciativas mais recorrentes: os atos alocutivos, em que o sujeito destinatário é implicado, em relações de forças de diversos tipos: ordem, advertência, interrogações, sejam para verificar a aprendizagem ou para problematizar o saber, etc; e os atos delocutivos, que indicam um esforço do locutor de dar aulas expositivas, além de produzir um efeito de objetividade e de saber através de asserções de certeza e evidência e convocar autoridades através do discurso relatado. Quanto a essa distribuição dos atos e modalidades enunciativas na situação de sala de aula, concordamos com Emediato (2006, p. 153),

Essa distribuição parece se fundar nas representações historicamente estruturadas que circulam no espaço escolar sobre os papéis de professor e de aluno, a identidade atribuída a esses parceiros e a finalidade da situação de comunicação. Professores e alunos parecem validar reciprocamente tais representações, papéis e

comportamentos para que a relação contratual se estabeleça e se efetive um diálogo regular.

Assim, os condicionamentos comunicacionais e enunciativos parecem fundar as formas de interação professor-aluno no espaço educativo. Podemos dizer que essas representações estão fundadas em práticas que se cristalizaram ao longo da história, legitimadas reciprocamente pelos parceiros numa relação contratual.

## **5.0 Considerações finais**

Esta pesquisa, no âmbito dos estudos da linguagem, procurou analisar as situações de sala de aula, mostrando como se dão as dinâmicas interativas que envolvem professores e alunos. Ela reuniu elementos de análise lingüístico-discursiva numa situação interativa, tendo como referencial teórico a Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau. Além de colocar em evidência as representações dos profissionais de educação sobre o espaço escolar, contribui para a crítica e a eventual revisão das práticas docentes em sala de aula.

Reconhecemos, acima de tudo, a pertinência desta pesquisa para as áreas do conhecimento que tomam como objeto de investigação o papel da dinâmica interacional da sala de aula nas relações escolares de ensino/aprendizagem.

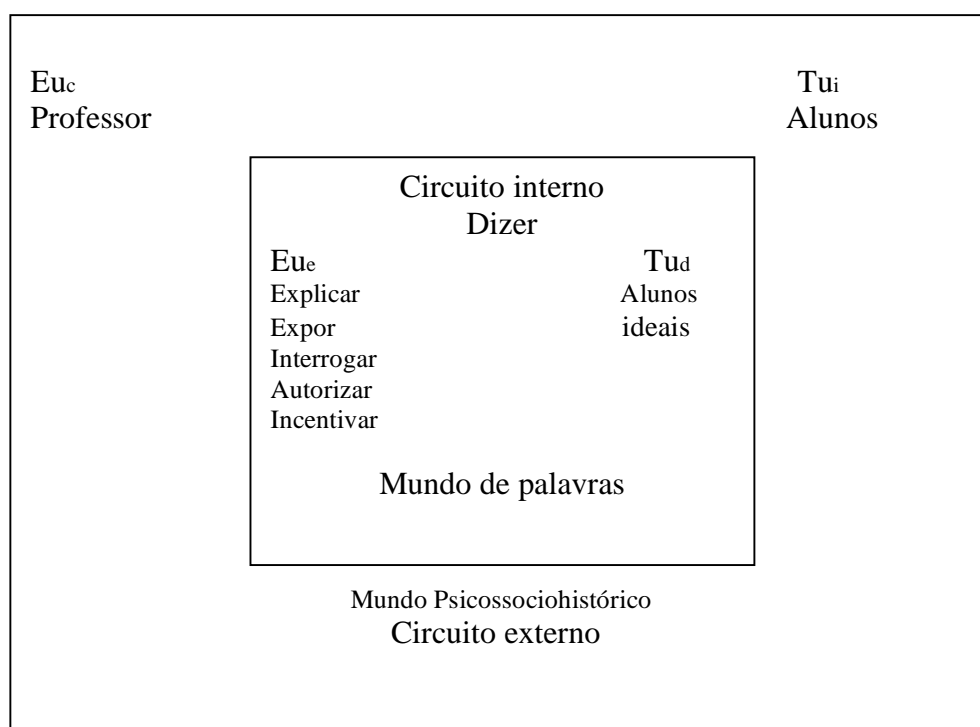
Como em toda atividade discursiva, os sujeitos falantes assumem posições definidas uns em relação aos outros, colocando em evidência um certo funcionamento enunciativo, esperamos entender melhor como os propósitos de manipulação da língua implicam diferentes modos do sujeito falante se posicionar em relação a seu interlocutor, na situação de comunicação das práticas de ensino/aprendizagem, uma vez que o domínio educativo é também lugar das situações de regulação de poder.

Acreditamos que as formas de interação na sala de aula nos forneceram pistas sobre as estratégias colocadas em prática pelas professoras no interior de uma relação contratual com os alunos.

A partir deste estudo, vimos que “entre professor e alunos existe um contrato comunicacional que permite legitimar o ato de linguagem e identificar os papéis de cada um nessa interação. Possibilita, ainda, a intercompreensão, o reconhecimento recíproco, a autolegitimação desses papéis, suas intenções no momento da troca languageira, além do (re)conhecimento e do controle dessas intenções” (MELLO, 2005, p.65).

Enfocar o aspecto contratual do espaço de sala de aula, a partir do processo enunciativo de sala de aula, nos possibilitou ver como se estrutura a situação na qual se desenvolveram as trocas linguageiras no espaço educativo, como os lugares ocupados pelos parceiros da troca, a natureza de sua identidade e as relações que se instauraram entre eles, segundo a finalidade educativa, tal como aparece representado no esquema abaixo.

### A enunciação didática:



Para nós, a compreensão do discurso didático, que circula no espaço de interlocução que envolve aprendiz e ensinantes, nos permite resgatar a representação dos profissionais e agentes de educação na construção do seu discurso. Sabemos, pois, que o contrato didático compreende uma obrigação convencional de cooperação que liga os parceiros da linguagem numa finalidade de dizer (educativa), atribuindo-lhes determinados papéis e definindo, simultaneamente, certas estratégias e restrições que devem ser seguidas, para satisfazer as condições do contrato e realizar as suas intenções de ensino-aprendizagem.

As considerações feitas quanto à modalização enunciativa no discurso de sala de aula fazem parte de um trabalho que mostra os atos locutivos e suas especificações enunciativas mais evidentes, com destaque para os atos alocutivos e delocutivos, tanto na escola pública quanto privada.

O que evidenciamos neste estudo mostra que os procedimentos de modalização têm um papel regulador nas relações que se estabelecem entre os participantes na interlocução. A análise das formas enunciativas na sala de aula nos forneceu elementos importantes para compreender melhor essas estratégias de regulação, como também as representações psicossócio-comunicativas subjacentes às práticas educativas, possíveis de ser identificadas numa perspectiva discursiva.

Podemos dizer que a Análise do Discurso e particularmente a Teoria Semiolingüística nos permitiu levantar algumas questões quanto à organização enunciativa de sala de aula, de modo que pudéssemos compreender melhor a rotina didática de professoras e alunos, suas estratégias de interação, relacionadas com os parâmetros do contrato de comunicação didática. O discurso das professoras transparece.

Com esta dissertação, não tivemos a pretensão, com as análises realizadas, de esgotar nosso objeto de estudo, que consideramos extremamente rico em possibilidades investigativas. Reconhecendo as limitações de nosso trabalho, bem como a complexidade do tema, pretendemos avançar essa investigação em um futuro próximo, buscando uma melhor compreensão das práticas didáticas efetivas em sala de aula e, especificamente, aquelas que colocam em evidência a relação entre professores e alunos. Como professor, considero tratar-se de um tema fascinante e relevante para a construção de uma crítica reflexiva e construtiva sobre essa relação tão crucial para a melhoria do ambiente de aprendizagem e para a eficácia da ação de ensinar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Groppa Julio. **Confrontos na sala de aula. Uma leitura institucional da relação professor-aluno.** São Paulo: Summus editorial, 1996.

AQUINO, Groppa Julio. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 4.ed. São Paulo: Summus editorial, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

BEACCO, Jean-Claude; MOIRAND, Sophie. “**Autor des discours de transmission de connaissances**”, In: *Langages*. Paris, Didier Érudition, nº 117, 1995, p.32-53.

BENVENISTE, E. **O aparelho formal da enunciação.** In: Problemas de Lingüística Geral II. (tradução de João Wanderlei Geraldi). Campinas: Pontes, 1988, pp. 81-90

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer.** (Tradução Sérgio Miceli *et al*). São Paulo: EDUSP, 1996. (Coleção Clássicos, v.4)

CASTILHO, Ataliba T. de & CASTILHO, Célia M.de. **Advérbios modalizadores.** In: Ilari, Rodolfo (Org). Gramática do Português falado; níveis de análise lingüística. 2.ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993, p. 222-223, tomo 2.

CERVONI, Jean. **Les modalités lingüistiques.** In: L’Enonciation. 1.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1987, pp.81-102.

CHARAUDEAU, Patrick. **Langage et discourse: Elements de sémiolinguistique (Théorie et pratique).** Paris: Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l’expression.** Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. **Rôles sociaux et rôles langagiers.** ‘In: Acts du Coloque sur l’interaction. Aix-en-Provence, set.1991.

CHARAUDEAU, Patrick. ”**Le contrat de comunicacion dans la situation de classe**”. In: Inter-actions. L’interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques. Metz. Univ. De Metz. p.121-137. 1993.

CHARAUDEAU, Patrick.. **Ce que communiquer veut dire.**

CHARAUDEAU, Patrick.. **Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual.** In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs) *Gêneros: Reflexões em Análise Discurso.* Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p.13-41.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2004. (Coord. de trad. Fabiana Komesu), pp.334-338.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1973, pp.413-416.

EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: **Língua (gem), texto, discurso, v.1: entre a reflexão e a prática/** Gláucia Proença Lara (Org.) – Rio de Janeiro: Lucena: Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006, p.137-154.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez, 1988 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 28).

GALATANU, Olga. Savoirs théoriques et savoirs d’action dans la communication didactique: point de vue pragmatolinguistique. In: **Savoirs teoriques, savoirs d’actions.** Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

GIROUL, Vincent. “Pour un contrat de communication dans les interactions verbales scolaires: une compétence communicationnelle de l’enseignant” In: **Les Cahiers du CEDILL**, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.fltr.ucl.ac.be.giroul.htm>. Acesso em: 10 abr. 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Coleção Texto e linguagem).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales.** Paris: Armand Colin, 1992, v.2, pp.221-227.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue, In: **Cahiers de Linguistique Française**, n.º 16, Université de Genève, Genève, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La modalité assertive: faits énonciatifs.** 2001. Disponível em: <http://www.etudes-francaises.net/dossiers/scheffel-dunand/pdf/faits-enonciatifs.pdf> Acesso em: 16 mai. 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L’énonciation: De la subjectivité.** 3.ed. Paris: Armand Colin, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A argumentação e linguagem.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997. pp. 47-54

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. 1.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004, pp.135-139.

LEFRANC, Clément. Microphysique du pouvoir. In: **Sciences Humaines**, Paris, n° 44, novembre, 1994, pp.24-28.

MACHADO, Ida Lúcia. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: MARI, H. et alii. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001, 39-61.

MAINGUENEAU, Dominique. **Eléments de linguistique pour le texte littéraire**. Paris: Bordas, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MELLO, Renato de. A relação professor/ aluno e o contrato de comunicação. In: MACHADO et al (Orgs) **Movimentos de um percurso em análise do discurso: memória acadêmica do núcleo de Análise do Discurso da FALE/ UFMG**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005, p.117-131.

MENEZES, William Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. In: **Língua (gem), texto, discurso, v.1: entre a reflexão e a prática/** Gláucia Proença Lara (Org.) – Rio de Janeiro: Lucena: Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006, p.87-106.

NEVES, M.H.Moura. A modalidade. In: **Gramática do Português falado**. Ingedore G. Villaça Koch (Org.) 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1997, pp. 163-200.

VION, Robert. **La gestion pluridimensionnelle du dialogue**, In: Cahiers de Linguistique Française, n° 17, p.182, 1995.

VION, Robert. Modalités, modalisations et activités langagières. **Marges Linguistiques**, n. 2, nov. 2001. Disponível em: <http://www.marges-linguistiques.com.htm>. Acesso em: 10 abr. 2007.

# **Anexos**

## ANEXO - 1

### TRANSCRIÇÃO DE AULA

**Turma: 8ª série do Ensino Fundamental**

**Rede Privada de Ensino**

**Escola Particular**

**Professora de Língua Portuguesa (A)**

**Atividade: Comentários sobre a apresentação do jornal-mural e sobre questões de prova de interpretação de texto**

### Seqüência

### Falas

- 01 **Als:** Barulho e movimentos na sala
- 02 **Profa:** Ô, gente!? (**Alocutivo, saudação**)
- 03 **Aluno:** Professora, parece que dormiu com a turma, né? (**Alocutivo: pergunta**)
- 04 **Profa:** É porque/ ... (**Alocutivo: pergunta**)
- 05 **Als:** [conversas paralelas]
- 06 **Profa:** Esse rapazinho/ ele está fazendo uma pesquisa ... mestrado, e ele é:: Análise do Discurso ... em sala de aula. Então ele:: ... pediu autorização, né, da escola ... a Universidade Federal através do Orientador dele também pediu autorização da escola, perguntou para nós se seria possível gravar as aulas para que ele possa ter material para a análise da/ da ... daqueles [inaudível]. Está fazendo análise do discurso. (**Delocutivo: explicação**) - Ok? (**Alocutivo: interrogação de controle**) - Pretende levar em consideração aquilo que eu falo, aquilo que vocês falam, (**Delocutivo: explicação**) mas ... ele tem que ter condição de ouvir, né? (**Alocutivo: advertência**) - Então já está sendo gravado, tá? A aula está sendo/
- 07 **Aluno:** Alô, bem? [risos] – (**Alocutivo – pergunta**)
- 08 **Profa:** Bom ...
- 09 **Als:** [conversas paralelas]
- 10 **Aluna:** Ei, gravador. (**Alocutivo – interpelação**)
- 11 **Als:** [conversas paralelas]
- 12 **Profa:** Gostaria ... vem cá? -
- 13 **Aluna:** Professora, (**alocutivo: pedido**)
- 14 **Profa:** É:::, já expliquei. É::: ... primeiro, algumas considerações, se já falei é::: vou repetir, vou cumprimentar pra depois entrar na/ na análise de algumas questões da prova. ... tá? (**delocutivo: explicação**) ... em relação a trabalho, se já falei, vou chamar a atenção de vocês pra isso aqui: (**alocutivo – interpelação**) ... trabalhos e provas. Ô, ó, mas cês vão me ouvir? (**alocutivo: interrogação/advertência**)
- 15 **Aluno:** Pera aí, professora. (**Alocutivo - pedido**)
- 16 **Als:** // Barulho //
- 17 **Profa:** É, até agora, pela escola está determinado é isso: três provas dez, então um simulado de dois. Mais informações ainda não têm. (**Delocutivo/explicação**)
- 18 **Als:** // conversas paralelas //
- 19 **Profa:** Tá ... Pera aí só um pouquinho. (**Alocutivo: pedido**)
- 20 **Aluno:** Fessora.

21 **Profa:** Restam oito pontos ... que eu espero é:: que eu tenha:: ... hoje a orientação sobre isso aqui... como a gente vai poder ... (Delocutivo: explicação)

22 **Aluno:** [inaudível]

23 **Profa:** Como a gente/ não é possível, né, gente? Como a gente vai poder utilizar esse texto. Nem é meu desejo. Isso é limitado. É limitado até a sétima série. Oitava série não tá precisando ?? É Ensino Médio. Pera aí, né? Nós vamos continuar a leitura sobre a aula até quando? É a mesma coisa. Nivelado do mesmo jeito. Bom, desses aqui ... é:: quatro parece que a escola vai determinar e os outros quatro ... então eu pretendo fazer um trabalho é:: de quatro pontos.

24 **Aluno:** obrigado. (Alocutivo: agradecimento)

25 **Profa:** Tem que ver se a escola vai autorizar... tá?

26 **Aluna:** E a data, se você/ você passou pra gente? (Alocutivo: interrogação)

27 **Profa:** Não. Ó, isso aqui é o ponto de partida para nossa conversa. (Delocutivo: asserção)

28 **Aluna:** // inaudível //

29 **Profa:** Mais informações sobre isso aqui eu não TENHO .... NADA ... ainda. Não foi passado nada pra nós. (Delocutivo; asserção)

30 **Aluna:** // Nem a nota. //

31 **Aluna:** // E aí professora. // (Alocutivo: interrogação)

32 **Profa:** Tá? Já paSSEI isso. (Delocutivo; asserção)

33 **Aluna:** [inaudível]

34 **Aluna:** Qual que é? (Alocutivo: interrogação)

35 **Profa:** Ainda coloquei primeiro, segundo e terceiro. (Delocutivo: asserção)

36 **Aluna:** É.

37 **Aluna:** [inaudível]

38 **Profa:** Ah, depois cê convém, né? menina. É:: ... se/ se eu puder fazer esse trabalho com vocês, então aquelas considerações/ observações, essas coisas que eu tenho falado e as demais orientações, né? que eu vou olhar em relação a trabalho ... o jornal que vocês apresentaram elas tem que valer. (Delocutivo - Explicação)[tosse] ... porque o trabalho vale quatro pontos secundário. (Delocutivo: explicação) Ah, é um ponto de graça, não é, não? (Alocutivo: interrogação) Né? É. Vocês vão fazer um trabalho de grupo, vai ser apresenTADO da mesma forma (Alocutivo: ordem)

39 **Aluno:** // tosse //

40 **Profa:** Quero que TODos tenham a continuação do [inaudível]. O que é que a gente percebe no jornal-mural? (Alocutivo: interrogação) Envolvimento maior de alguns e menos de outros... (Elocutivo: 14(gção))

Pessoa que:: é::/ os grupos que é:: tiverem que ouvir TODos, né ... Os trabalhos não foram aquela colcha de retalho. Eu só disse, sei essa parte. Não, todos estavam bem envolvidos e percebe-se nitidamente. **(Elocutivo: avaliação)**

**44 Aluno:** // tosse //

**45 Profa:** Claro que/ ... não ... é:: colocação de voz, né? Se você [inaudível] quarenta pessoas, cê tem que levar em consideração que sua voz tem que chegar no último em qualquer canto do ambiente. Muito complicado apresentar um trabalho “Que foi?” ... “Como que é?” ... né? O que que eu dou/ parar para [inaudível] Espera aí, né? Acho que você precisa aprender colocar sua voz à altura que é necessária que atende no momento ali. Vai que numa situação qualquer você tem que falar pra/ pra quarenta pessoas, cinquenta, sessenta, oitenta ali dá pra falar ... né? dependendo/ dependendo. **(Delocutivo: explicação)** Umás oitenta pessoas dá pra você falar sem microfone? **(Alocutivo: interrogação)**

**46 Aluno:** Dá. {voz baixa}-

**47 Profa:** É:: mas claro, a aparelhagem tá toda em ordem pra palestra que você vai dar, pra apresentação que você vai fazer ... pra essas oitenta pessoas, setenta por aí, mas de repente é:: no último momento aparece um problema do microfone, não tem outro, não tem como resolver, você tem que falar, fazer o quê sem microfone. **(Delocutivo: explicação)** Ah, cancela tudo, manda tudo embora? **(Alocutivo: interrogação – de controle)**. Situação assim, né? Então a gente tem que levar em consideração essas coisas, assim como a gente precisa aprender a hora de falar baixinho ... baixo, né? É:: por conta do momento da situação que a gente está vivendo ... tem que aprender a colocar a voz também. Então essa questão do envolvimento, da responsabilidade, da colocação da voz, o domínio que está sendo/ é do que foi feito e está sendo apresentado naquele momento... ehm ... seriedade, postura, inclusive, né? meu grupo está apresentando aqui, fulano estava falando ali e eu converso aqui, eu converso aqui. É a festa. No caso, no momento formal, que é a apresentação de trabalho, então essas coisas a gente tem que levar em consideração pra trabalhos futuros aí ao longo da vida de vocês e pra esse aqui se ele existir. Quero ver se tenho a resposta dele ... hoje. Cês tão/ ok? Eu já vou começar ... elaborar já a orientação ... mas ele deve ser lá pro meio da etapa **(Delocutivo: explicação)**... tudo bem? **(Alocutivo: interrogação de controle)** - Então são essas as considerações. Por isso, eu relevei pouco em relação à pontuação ... dos grupos ... é:: nesse trabalho, dessa etapa... tá? Daqui a pouco vou dando, tá? **(Alocutivo; interrogação de orientação/justificação)**. Então é:: vou até fazer minha [inaudível] agora, tinha um grupo lá em especial que faltou clareza na fala deles, faltou domínio, seguRANça, **(Elocutivo: avaliação)** né? Eles tinham colocado um/ um/ uma pontuação. Eu não vi nada de pontuação/ é sinalizar pra eles ... assim detalhadamente ... olha, estou dando um ponto, mas é isso, isso, isso, se houver aquilo ali ... foi avisado todinha essa informação, né? É ... eu acho/ acho que aqui na sala é:: o pessoal ficou com um ponto, não sei os outros lá, né? Ficaram com a nota de história. Ta? Então está aqui perto. Essa foi a nota de história. É:: antes de/ de mostrar a lâmina aqui, eu falei com vocês que eu ia discutir algumas coisas da prova? Ah, da prova? **(Alocutivo: interrogação)**

**48 Aluna:** Ah?

**49 Profa:** É, questão 1, questão 1, primeira coisa: você precisa saber ... que comando é esse? **(Alocutivo: interrogação de controle)** Transcrever é retirar do texto exatamente como está lá entre aspas. **(Delocutivo: explicação)** Então, a segunda coisa que você precisa saber: diferenciar frase de oração. Frase é uma coisa, oração é outra. **(Delocutivo: explicação)** Já deveríamos ter domínio sobre isso ... sobre isso aqui. Isso é coisa muito simples pra gente não dar conta e o aluno chegar na prova, questão de prova, e colocar uma oração lá, reticências dum lado e do outro, sendo que eu pedi foi uma frase. **(Elocutivo: avaliação)**

**50 Aluna:** Você pediu pra sublinhar tudo isso, professora. **(Delocutivo: asserção)**

**51 Profa:** Mas não, não foi no texto que eu pedi.

- 52 **Aluna:** Mas foi no [inaudível] Não foi direto, não.
- 53 **Profa:** // Outra coisa // Eu pedi para vocês sublinharem para mim, pedi para vocês copiarem, transcreverem a frase, (Delocutivo: explicação) certo? (Alocutivo: Interrogação de controle) da frase transcrita lá até o ponto final. E pedi pra vocês identificarem pra mim, sublinharem qual é o termo, a palavra, a expressão que vocês julgam que seja unidade informal. (Delocutivo: explicação) Por quê? (Alocutivo: interrogação de controle) Que teve gente que colocou isso aqui, ó:
- 54 **Aluna:** Professora, mas tem uma ambigüidade, que eu posso [inaudível]
- 55 **Profa:** Coordenar
- 56 **Aluna:** Sublinhe e trascreva... não ... sublinhe o termo ou a oração, sublinhar o termo ou a oração que eu transcrevi no texto ou a expressão
- 57 **Als:** { Questionamento da questão proposta }
- 58 **Profa:** Pra você transcrever. Você transcreveu? (Alocutivo: Interrogação de controle) Ótimo. (Elocutivo: avaliação) Agora sublinha. (Alocutivo: ordem)
- 59 **Aluna:** Não, dá na mesma, professora. Se estivesse aqui sublinhar a frase que você escreveu, qual que é o problema. Tem que ter na frase o que quer dizer?
- 60 **Profa:** Não é a frase. Eu pedi para sublinhar o termo. Pedi para você copiar a frase e sublinhar o termo, que você julga que atende ao comando da questão. (Delocutivo: explicação) Por quê? (Alocutivo: Interrogação de controle) Vou explicar por que sublinhar? É:: ... última frase do texto: “Trabalhamos para promover a consciência de que não é uma sujeira na sociedade.” Explica a Coordenadora adjunta da Fala Preta, tá? Teve gente que sublinhou isso aqui. Isso é o nome da Ong. É o nome da Ong; o nome da Ong. O nome da Ong é, inclusive, com esse ponto aqui. Tanto tem a exclamação e ponto final depois. Que é



jamais tem sentido sem alguma oração toda. Está na sala preta. Salvação. Você vai ver. É um aprendizado.

**69 Aluno:** É.

**70 Profa:** Não, né? Tá errado. (**Elocutivo: avaliação**) Vai ser essa compreensão de quem tá lendo que isso aqui não poderia ser uma/ uma oração [inaudível]

**71 Aluno:** [inaudível]

**72 Profa:** É, então, é:: a compreensão é:: ... a interpretação, a leitura desatenta, interfere mas muito, né? muito mesmo na hora da correção da questão. Então foi por isso que eu pedi pra sublinhar. .... É::: dois ... não, deixa eu ir pra três primeiro que a três é bem:: gramatical.... \estou acabando de/ ... questão de leitura/ gente, letra A. É:: a função ... função/ eu vou voltar na dois, na dois e na dois/ é:: ou a dois e a seis ... nas duas que elas são o ponto principal pra mim ... tá? É:: informe a função desempenhada por *bem* e a *audiência*. Tem adjunto adverbial para a AUdiência, é:: não há mais condições de continuar a audiência. Precisa inventário ... lá atrás, cê lembra outros dias?

**73 Aluno:** Foi.

**74 Profa:** Eu falei assim: ah, tem que olhar a frase. Acabou que a prova tem erro disso? Bom, essa oração é uma oração reduzida. Você tem a preposição, então as condições de ... alguma coisa .... se quiser na oração que elas funcionam como um complemento nominal, pois que ela inicia o enunciado por preposição é:: reduzida de infinitivo. Agora ... a idéia é que você chegasse nisso aqui ... de que a audiência continue ... essa oração aqui que é desenvolvida. Então por que [tosse], é:: porque a que estava desenvolvida as pessoas não chegaram a ver isso... que a função de *ao* é [inaudível]. Elas analisaram de acordo com isso aqui, ó. Com essa ordem aqui ... de qual relação e nos erros. Então colocaram isso aqui. Já que vocês seguiram essa análise, eu e Amélia resolvemos aceitar então essas questões ... mas a idéia era que vocês chegassem nisso aqui, ó.

**75 Aluna:** Ah, ah.

**76 Profa:** (**Delocutivo: explicação**) B. “Retire do segundo período que apresenta circunstâncias de lugar.” Gente, circunstância só dá [inaudível] num termo, que é o adjunto adverbial. Circunstância só expressa por quê? Circunstância de tempo, modo, lugar, companhia, é:: causa, um termo faz isso. Então é adjunto adverbial. Do segundo período, então eu pedi O TERmo. Eu não pedi o núcleo do termo, eu não pedi parte do termo. Eu pedi o termo. As pessoas que colocaram daqui pra cá, elas ... não têm conhecimento de que o termo é esse aqui. Elas escolheram colocar pedacinho. Elas acham que o adjunto adverbial é só isso ... que isso aqui não é adjunto adnominal que faz parte do termo.

**77 Aluno:** [inaudível]

**78 Profa:** Dá? É::: ... **Delocutivo – explicação:** Eu estudo no Colégio Marista Dom Silvério. Isso é o adjunto adverbial. E não isso ... é tudo. Nós precisamos, né? aprender isso aqui. é:: na/ na:: letra C ... é:: pode-se afirmar que nas orações que compõe o segundo período, só há predicado nominal? (**Alocutivo: interrogação de controle**) [tosse] A resposta seria não.

**79 Aluna:** Professora, a senhora me deu a resposta em décimos.

**80 Profa:** É, uai.

**81 Aluna:** Não, professora [inaudível]

**82 Profa:** Nada de/ Não, pera aí, pera aí. É::: eu não vou escrever a/ as orações todas, mas eu gostaria, se vocês quiserem marcar aí na prova, seria interessante: primeira oração do segundo período. O segundo período começa “quando ela está na frente do juiz” tá? “ela está na frente do juiz” – primeira oração. Se quiser marcar aí na prova. A outra oração: “E começa a lembrar o caso” ... “lembrar o caso.” E a outra ... a terceira oração: “Os olhos começam a ficar vermelhos.” Eu tenho que fazer essa análise toda aqui primeiro que eu tenho que fazer agora ... pra depois dar a resposta. Então olha: “Ela está frente do juiz.” Se eu sei que isso é

adjunto adverbial, a circunstância pra essa aqui é de lugar, esse verbo não pode ser verbo de ligação. Mesmo porque esse termo ele não qualifica nem caracteriza o sujeito, portanto isso aqui é um verbo intransitivo, esse predicado aqui é verbal ... tá? ‘Começa a lembrar o caso’ – isso aqui é locução verbal. O verbo que comanda aqui o verbo principal da locução verbal é lembrar. Quem lembra lembra alguma coisa. Isso aqui é o objeto direto, portanto, o predicado aqui é verbal. (Delocutivo de explicação)

**83 Func. do Colégio:** É:: Vítor Oliveira ... cadê ele?

**84 Profa:** [tosse] Bom ... quem lembra lembra alguma coisa, verbo transitivo direto, predicado verbal. (Alocutivo: **interrogação de controle**) Gente, “os olhos começam a ficar vermelhos.” Sujeito, “começam a ficar” locução verbal, quem comanda aqui é ficar ... começam a ficar, ficam vermelhos, verbo de ligação, isso aqui realmente é predicativo porque ele está dizendo do sujeito. Eu só tenho predicado nominal, várias maneiras de justificar, (Delocutivo de explicação) sim, mas tem que justificar satisfatoriamente. ... Certo? (Alocutivo de advertência) Então você poderia dizer que não, que apenas na oração tal, tal, tal, o predicado é nominal. Você poderia dizer isso e ainda acrescentar ou/ é:: que nessas duas orações o predicado é verbal, portanto é:: só há uma oração em que o predicado é nominal. (Alocutivo de autorização) Várias maneiras de dizer, contanto que for satisfatório ... tá? (Alocutivo de advertência) Bem elaborado e bem escrito. Agora, a resposta mais ou menos com conteúdo que já é do nosso conhecimento, ó ....

**85 Aluna:** Olha, eu coloquei/

**86 Profa:** Se você tiver alguma dúvida, cê quiser que eu olho, eu olho depois, agora não dá porque a correção.

**87 Aluno:** Pela correção deve saber.

**88 Profa:** Pois é, se eu for atender um por um aqui agora, como é que a gente faz? (Alocutivo: **interrogação**)

**89 Aluno:** Você explica de novo.

**90 Profa:** Paulo... porque você não tem depois daqui nenhuma/ nenhum termo que possa caracterizar ou qualificar o sujeito. Isso aqui é uma/ é uma circunstância de lugar, o lugar onde ela está. Então o adjunto adverbial/ o/ a/ aqui no caso é uma opção adverbial, ela só pode ter a função de adjunto adverbial, não pode ser predicativo. (Delocutivo de explicação) Ah. ... Certo. Questão 2. Explique a afirmação: “O humor da tira está diretamente ligado à crítica feita por Veríssimo”, gente.

**91 Aluno:** Crítica.

**92 Profa:** A idéia/ Marcelo, qual que é a linha? ... Alexandre, cadê Alexandre?

**93 Als:** [risos]

**94 Profa:** Eu também. É:: como é que começava a [inaudível], Alexandre?

**95 Aluno:** Como é que é?

**96 Profa:** E então? Como?

**97 Aluno:** A dois?

**98 Profa:** Nã::o, gente! Questão seis. Pára. Como é que começa.

**99 Aluno:** É assim: Neste chegada

**100 Profa:** Tá, brigada. (Alocutivo: **agradecimento**) Já ouvi cê. É:: a questão 2 é:: vocês é:: o objetivo era que vocês percebessem a crítica que o humor é:: estão é:: ligados ... mas existe uma uma atitude preconceituosa aí do homem em relação à mulher ... à Mulher. Isso não pode acontecer. Tinha que chegar e respon/ né? Então ... vocês deveriam perceber isso. Vou até ler aqui o artigo “Atitude preconceituosa do do homem em relação à mulher” quando ele a questiona. Teve gente que falou que ela disse. Ele a questiona sobre o desejo de trabalhar fora de casa, sendo o quê? Ao realizar as tarefas do lar, ela já convive com aspectos desagradáveis [inaudível], inclusive a falta de reconhecimento pelo seu trabalho, que teria também por ser mulher. É a vítima. Então, é:: eu pedi/ (Delocutivo: **explicação**)

**101 Aluno:** valia quanto professora? (**Alocutivo: interrogação**)

**102 Profa:** Valia 7 décimos. Eu pedi ao Alexandre pra colocar a questão/ a resposta/ a resposta dele na/ na lâmina, mas foi ????. Eu tenho algumas respostas aqui que eu vou ler pra vocês, que foram dadas, para que vocês percebam ... é:: essa ... só a oito, tá. Portanto, a atenção tem que ser dobrada. Então essa é a questão dois, ó: “O humor da tira está diretamente ligado à crítica feita por Veríssimo, pois em ambos o assunto retrata/ o assunto retratado é o preconceito.”

**(Fim da gravação)**

## ANEXO - 2

### TRANSCRIÇÃO DE AULA

**Turma: 8ª série do Ensino Fundamental**

**Rede Privada de Ensino**

**Escola Particular**

**Professora de Língua Portuguesa (B)**

**Atividade:** Apresentação do jornal-mural (preparação)

Seqüência	Falas
01	<b>Als:</b> [falas simultâneas e movimentos na sala]
02	<b>Aluno:</b> Professora? ( <b>Alocutivo: interpelação</b> ) hei, professora,
03	<b>Profa:</b> Ontem?
04	<b>Aluno:</b> Não.
06	<b>Aluna:</b> Bom dia, professora!
07	<b>Profa:</b> BeM.
08	<b>Aluno:</b> Boa, que legal, um gravador.
09	<b>Aluno:</b> Olha...
10	<b>Als:</b> [falas simultâneas e movimentos na sala]
11	<b>Aluna:</b> Bom dia!
12	<b>Profa:</b> E agora nós vamos::: ???
13	<b>Aluno:</b> Professora... professora:: ... tá gravando?!
14	<b>Als:</b> [falas simultâneas e movimentos na sala]
15	<b>Aluno:</b> Ô, Luiz.
16	<b>Aluna:</b> Eu não posso ??? Bom dia, Andréia?
17	<b>Profa:</b> Tudo bem!
18	<b>Aluno:</b> Para que esse gravador, professora? ( <b>Alocutivo: interrogação</b> ) ... Professora:::
19	<b>Profa:</b> Material para a Vila
20	<b>Aluno:</b> Professora, ...
21	<b>Profa:</b> Bom...
22	<b>Als:</b> [falas simultâneas e movimentos na sala]
23	<b>Profa:</b> JÚlio, caderno aberto... agenda, caderno de português... ( <b>Alocutivo: ordem</b> )
24	<b>Aluno:</b> Aonde, professora?
25	<b>Profa:</b> Gen::te,
26	<b>Aluno:</b> Bom dia, minha gente!

- 27 **Aluna:** Amélia, que que a gente vai fazer? (Alocutivo: *interrogação*)
- 28 **Profa:** Todos virados pra fren::te... postura que ainda está faltando ali no cantinho ... Lá debaixo da lateral... Estou esperando TODO mundo virado pra FRENte... Não quero ninguém sentado de lado. (Alocutivo: *ordem*)
- 29 **Aluno:** Ah, professora!
- 30 **Profa:** Nenhum sentado de ??? Estou mandando. (Alocutivo: *ordem*)
- 31 **Aluno:** Vai fazer bagunça.
- 32 **Profa:** Ainda dá pra ouvir ??? Pronto para daqui a pouquinho no colégio.  
{barulhos}
- 33 **Profa:** Ok, Eduardo.  
// Aluno rindo//
- 34 **Profa:** Ok? Bom, eu vou ensinar a apresentação das informações... (Delocutivo: *asserção*)  
[ espirro ]
- 35 **Profa:** Vou responder as ?? dessa vez vou falar. Se os comentários forem paralelos, eu vou paRAR e esperar a vez do respectivo [inaudível] (Alocutivo: *advertência*) Ok? Bom ... Amanhã, na nossa aula ..é::... anterior ao horário do recreio, nós vamos assistir a apresentação de todos os grupos do jornal aqui no meu horário. Não passa de cinco minutos a apresentação de cada grupo... é:: vai ... hum ... (Alocutivo: *ordem*)  
[alguns movimentos paralelos na sala]
- 36 **Profa:** Quais os grupos deixaram o jornal comigo pra? ... Mandatários ?? ... Então os grupos estão comigo, eu trouxe o jornal, não precisa se preocupar. Quem está com o jornal em casa, traga o jornal inteirinho. (Alocutivo: *ordem*)
- 37 **Als:** // Algumas conversas paralelas //
- 38 **Profa:** Quais serão os critérios? Relembrando: dois critérios básicos para apresentação do jornal na AULA de português: primeiro a posturas, .... tá? Então eu estarei lá atrás observando a postura do grupo aqui na fren::te, como ele vai se portar diante do público...
- 39 **Aluno:** Professora ? (Alocutivo: *interrogação*)
- 40 **Profa:** diante para poder falar... tá? Segundo critério será perguntas que eu vou fazer pro grupo, e aí eu vou avaliar as respostas... cada: ... grupo vai dar as perguntas... Que perguntas serão essas? Elas serão todo os aspectos de construção textual, ou seja, quais são eles? Como o grupo se organizou pra montar o editorial? Como foi a escrita do editorial? Outra pergunta: como o grupo se organizou para montar a sinopse. Como foi ... a construção dos textos sinópticos de cada reportagem? Outra pergunta? Qual foi o grau de informatividade presente nos textos que vocês escolheram pra apresentar na aula de história? Como é que vocês uSaram os critérios grau de informatividade no texto para escolher o texto para colocar no jornal? ... (Delocutivo de *explicação*) tá? Tive dúvida, véi, ta... Então a gente:
- 41 **Aluna:** Porque nós estaremos/ temos ... um horário para apresentar o jornal inteiro
- 42 **Profa:** // Espera aí //
- 43 **Aluna:** O jornal inteiro é cinco minutos.
- 44 **Profa:** Sim, por quê? Olha, só, não precisa vocês demorarem, não. Porque o objetivo de história é diferente. Basicamente vocês precisam do jornal de história pra apresentar o quê? Partes atuais. Né isso? (Delocutivo de *explicação*)  
// Tosse //
- 45 **Profa:** O objetivo principal do jornal é o quê? (Alocutivo: *interrogação de controle*)  
// Tosse //
- 46 **Profa:** Fazer com que o aluno se sensibilize para estar atento à atualidade. Aquilo que ele está vivendo no dia-a-dia, ... e não aquilo que tá lá no livro didático que é passado... embora a notícia acabe sendo passado de um dia para o outro, né? Certo? (Alocutivo:

interrogação de controle) ... mas a intenção num jornal/ jornal de história é essa? ... pra vocês relatar os Fatos, os comentários dos fatos, vocês vão/ vocês SAbem a informação do colega, né isso? (Alocutivo: interrogação de controle)

47 Aluna: Mas nesse caso é diferente. (Elocutivo: apreciação)

48 Profa: Né isso? (Alocutivo: interrogação de controle) Na aula de português é diferente. A aula de português vocês vão trabalhar a imagem do texto. Qual os textos vocês montaram no jornal? O editorial e a sinopse. Então essas perguntas para vocês são nesses aspectos. Como foi a montagem do editorial? Lá uma das perguntas vai ser essa. Só que eu não vou fazer essa pergunta dessa forma. Vou perguntar de forma diferente. Mas o assunto das perguntas em torno do editorial será em torno de como é que vocês fizeram para montar o editorial... como é que vocês fizeram para montar a sinopse... e::, NESse contexto, na escolha para montar o jornal, como é que vocês uSaram o critério grau de informatividade, que é o critério que a gente está empregando, que a gente está avaliando nos textos ... da aula que serão apresentados. (Delocutivo de explicação) Está claro? (Alocutivo: interrogação de controle) Ta [inaudível]

49 Aluna: Você vai perguntar para uma pessoa desses jornais? (Alocutivo: interrogação)

50 Profa: Vou perguntar para TOdos os jornal. Vou perguntar: Fulano, como é que foi isso? Fulano, como é que foi isso? Todo mundo vai falar na hora. Então cada um amanhã vai ficar com uma parte do jorNAL. Vocês vão mostrar o jornal pra turma, pra turma lemBRAR do jornal, porque se as pessoas lembrarem, não precisa de todo mundo ficar ouvindo. (Delocutivo de explicação)

[barulhos, murmúrios]

51 Profa: Vocês não vão lembrar de fatos, vocês vão falar da construção textual.

52 Aluna: ???, não?

53 Profa: Alguém quer perguntar alguma coisa? (Alocutivo: interrogação) ... Fale.

54 Aluno: É porque a gente: pegou o jornal lá aí os jornais foram ajuntados.

55 Profa: Foram ajuntados e estão onde? (Alocutivo: interrogação)

56 Aluno: Colocaram, não/ eles num tão todos, não.

57 Profa: Pronto, terminou?! É aquele mesmo que vocês me mostraram que estava em algum lugar.

58 Aluno: É.

59 Profa: Certim. Mais alguma perguntinha básica? Não? (Alocutivo: interrogação) Quando eu falo cinco minutos, a questão do tempo de apresentar não vai ser critério para nota. Ah, em todos esses cinco minutos vocês falam assim; oh, se tivesse uma aula pra história, vocês [inaudível] por quê? (Alocutivo: interrogação) Eu estou trabalhando só a construção do texto. Então vocês vão responder/ eu vou observar a postura ...

[tosse]

60 Profa: e vocês vão responder as perguntas que eu fizer. Eu/ eu vou determinar o tempo em relação à quantidade de perguntas que eu vou fazer... A partir do momento que eu me sentir insatisfeita com as perguntas do grupo, eu vou encerrando as perguntas. Vou ficando insatisfeita, não vou perguntando mais. Está claro? (Alocutivo: interrogação de controle) Pode ser que um grupo vai apresentar em dois minutos, três minutos, vai apresentar em seis, sete.

61 Aluna: A gente vai perguntando e você perguntando? (Alocutivo: interrogação)

62 Profa: Pode perguntar, você vai falando. Vou perguntando, vocês vão falando.

63 Aluna: Por que, professora? Sobre o quê? (Alocutivo: interrogação)

64 Profa: Sobre o quê? (Alocutivo: interrogação de controle)

65 Aluno: Vou fazer uma pergunta geral.

66 Profa: Sobre o quê? Sobre o que, gen::te? (Alocutivo: interrogação de controle) prova de manual que foi montado... sobre o quê? (Alocutivo: interrogação de controle)

67 **Alunos:** As cópias.

68 **Profa:** Quantas sinopses foram feitas ... sobre o quê? (**Alocutivo: interrogação de controle**)

69 **Aluno:** // Critério de/ trabalhado //

70 **Profa:** O grau de informatividade de um texto para escolher as notícias para montar o jornal.

[risos de alunos]

71 **profa:** Não ouviu? Não ouviu? (**Alocutivo: interrogação de controle**)

72 **Aluno:** Sim, ouvi.

73 **Profa:** Ah, ok. Tá levando/ tá acontecendo o quê? Alguma dúvida? Olha, o que que espera de [inaudível] Que todos os alunos da 8ª b ganhem um ponto. Isso é óbvio. (**Elocutivo: certeza**) Por quê? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Se todo mundo participou da montagem do jornal, todo mundo sabe responder. Se postura é um critério que está sendo analisado para você aprender o exercício diário da vida escolar, como é que porta diante do público para falar, vocês acham que na hora vou chegar aqui e fazer isso?

74 **Aluno:** Vou ter.

75 **Profa:** Só se quiser jogar tudo pela janela, né?

[risos de alunos]

76 **Profa:** Alguém quiser jogar tudo pela janela, vai chegar aqui e vai/ ... tá ... se fosse assim não vale não, tá gente. Se for pra ??? É eu me posicionando para o outro. Certo? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Bom ... segundo detalhe: fechamos o/ agora tem um detalhe: não falem à aula amanhã. Se faltar à aula amanhã, vai falar assim: eu fiz o trabalho, apresentei na aula de história, estava presente no grupo. Tá, mas não veio no dia apresentar o trabalho de português, perdeu ponto no grupo. (**Alocutivo: advertência**)

77 **Aluno:** Não poderia nem se passar mal? (**Alocutivo: interrogação**)

78 **Profa:** Ah, se passar mal, é outro caso.

79 **Aluno:** Valeu.

80 **Profa:** Saiba ... que amanhã o sal tá grosso. Se passar/ você pode passar mal. Na maioria das vezes, eu deixo ele de sal no vinho. Não é assim que acontece com a 8ª b. [inaudível] Ok. Alguém quer perguntar alguma coisa? (**Alocutivo: interrogativo**) Não, Lucas? Então tá.

// movimento de alunos saindo da sala //

81 **Aluno:** ???

82 **Profa:** Sabia que não era na minha aula. Hoje não tem, não. Não.

83 **Alunos:** [inaudível]

**(Fim da gravação)**



## ANEXO - 3

### TRANSCRIÇÃO DE AULA

Turma: 8ª série do Ensino Fundamental

**Rede Pública de Ensino**

Escola Estadual

Professora de Língua Portuguesa (A)

Atividade: Produção de Texto (Conversas de bate-papo via internet)

### Seqüência

### Falas

- 01 Als: [falas simultâneas e movimentos na sala]
- 02 Aluno: [gritos, risos]
- 03 Profa: Oitava 1? (Alocutivo: interpelação) É::: // nesse texto // {incompreensível} ... Por favor! (Alocutivo: pedido)
- 04 Aluno: // Ah, não! //
- 05 Aluno: [gritos, risos] Ai, ai.
- 06 Profa: Adriano? (Alocutivo: interpelação)
- 07 Aluno: Que que aconteceu? (Alocutivo: interrogação) Vou contar pros/
- 08 Profa: Silêncio aí... (Alocutivo: ordem)
- 09 Aluno: Vom/ calá a boca.
- 10 Als: [falas simultâneas]
- 11 Profa: AdriAno. (Alocutivo: interpelação)
- 12 Als: [falas simultâneas e movimentos na sala]
- 13 Profa: Ô, gente... (Alocutivo: interpelação)
- 14 Als: [falas simultâneas e movimentos na sala]
- 15 Profa: Gen:te! (Alocutivo: interpelação)
- 16 Aluno1: Oi, profes/ deix/ eu, deix/ eu/ ... receber/
- 17 Aluno: ...”receber cartas. Se você gosta de ter amigos
- 18 Als: // [falas simultâneas, risos] //
- 19 Aluno: // “se você gosta de ter amigos por/ por correspondência... deve/ escreva para mim. Estou ansiosa esperando sua cartinha.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 20 Aluna: Vai cair o trém.
- 21 Aluno: // tosse //
- 22 Aluno: “Oi, gente, tenho catorze anos e adoro fazer amigos”. (Delocutivo: discurso relatado)
- 23 Profa: // [incompreensível] //
- 24 Aluno: “Prometo responder, com carinho, todas as cartas. Tenho dezesseis anos”. (Delocutivo: discurso relatado)
- 25 Profa: // Márcia //
- 26 Aluno: É.
- 27 Profa: o irmão do pessoal aí.
- 28 Aluno: “Márcia, Rio de Janeiro. ... Tenho dezesseis anos. Adoraria fazer novos amigos. Escreva para mim. Elisângela.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 29 Als: // [falas simultâneas] //
- 30 Profa: GuiLHERme, leia o próximo texto. (Alocutivo: ordem)

- 31 **Aluno:** Qualé!
- 32 **Aluno:** “ Oi, gente, tenho catorze anos e adoro/ ... (Delocutivo: discurso relatado)
- 33 **Als:** // Conversas paralelas //
- 34 **Aluno:** Segure isso aí.
- 35 **Aluno:** “Olá, galera, tenho dezesseis anos e gostaria de fazer novas amizades... de qualquer idade, sexo ou localidade.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 37 **Aluno:** // Oh:: //
- 38 **Aluno:** “Prometo responder a todas as cartas. Cláudio, São Paulo.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 39 **Profa:** [incompreensível]
- 40 **Als:** [risos]
- 41 **Profa:** É Vinícius? (Alocutivo: interrogação)
- 42 **Profa:** Um pra ???
- 43 **Aluno:** Nada mal
- 44 **Aluno:** Eu sei lê não, professora.
- 45 **Als:** [falas simultâneas e risos]
- 46 **Aluno:** Ah, não, meu nome é Mônica. Que isso?
- 48 **Aluno:** Tá vendendo a Mônica {em tom de risos}
- 49 **Aluno:** [incompreensível]
- 50 **Aluno:** Peraí, sô.
- 51 **Aluno:** Cala boca.
- 52 **Aluna:** [incompreensível]
- 53 **Aluno:** Pera aí, dexeu lê.
- 54 **Aluno:** “Eu sou internauta que adora fazer amigos. Quero conhecer pessoas de todo Brasil e prometo responder todos os/ os e-mails.“ (Delocutivo: discurso relatado)
- 55 **Als:** [movimentos na sala; conversas paralelas]
- 56 **Aluno:** ô, Junim.
- 57 **Aluna:** Volta aí, gaLE::ra.  
[barulhos]
- 58 **Profa:** Olha,
- 59 **Aluno:** // é //
- 60 **Profa:** é necessário que faça OUtra leitura do texto ou vocês já entenderam do que se trata? (Alocutivo: interrogação)
- 61 **Alunos:** entendemos.
- 62 **Profa:** É Preciso? (Alocutivo: interrogação)
- 63 **Als:** // Falas simultâneas//
- 64 **Profa:** Então, pessoal/
- 65 **Alunos:** É preciso.
- 66 **Profa:** Façam silêncio. (Alocutivo: ordem)
- 67 **Aluno:** Não vou ler da Mônica de novo, não! (Elocutivo: recusa)
- 68 **Profa:** Façam silêncio que será lido MAIS uma vez. (Alocutivo: ordem)
- 69 **Aluno:** Eu, deixou lê. (Alocutivo: pedido)
- 70 **Aluno:** Eu. (Alocutivo: pedido)
- 71 **Aluno:** Eu, professora. (Alocutivo: pedido)
- 72 **Profa:** Então, leia. Diga seu nome e leia. (Alocutivo: ordem)
- 73 **Aluno:** Ah, é eu ou/
- 74 **Aluno:** O:ba!
- 75 **Aluno:** Não, não vou ler, não; (Elocutivo: recusa) pode ler.  
[barulhos na sala]



- 76 **Aluna:** “Gostaria de me:: corresponder com todos desse Brasil. Tenho dezessete anos. Sou extrovertida. Adoro escrever e receber cartas. Se você gosta de ter amigos por correspondência, escreva para mim.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 77 **Aluno:** Opa!
- 78 **Aluna:** “Estou ansiosa... esperando sua cartinha.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 79 **Aluno:** Ahhhh!
- 80 **Aluno:** Huuummm!
- 81 **Aluna:** Ah, espera ???
- 82 **Profa:** Cê quer a próxima? (Alocutivo: pedido)
- 83 **Aluno:** Eu quero, professora. (Elocutivo: aceitação)
- 84 **Als:** { vários querem ler e se manifestam simultaneamente }
- 85 **Aluno:** [incompreensível]
- 86 **Aluno:** “Oi, gente, tenho catorze anos e adoro fazer amigos. Prometo responder com carinho... todas as cartas. Márcia, Rio de Janeiro.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 87 **Aluno:** xeu ler, fessora!
- 88 **Aluna:** Mariane. “Tenho dezesseis anos e adoraria fazer novos amigos. Escrevam para mim. Elisângela e::: ... “(Delocutivo: discurso relatado)
- 89 **Aluno(a):** // Ita //
- 90 **Aluna:** É:: É, São Paulo.
- 91 **Aluno:** Ô:::
- 92 **Aluno:** Aqui, ó!
- 93 **Aluno:** “Igor. Olá, galera. Tenho dezesseis anos e gostaria de fazer novas amizades... de qualquer idade, sexo, localidade. Prometo responder todas as cartas. Cláudia. São Paulo-SP.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 94 **Aluna:** [risos] Então/
- 95 **Aluna:** “Pela internet. Meu nome é Mônica e sou uma internauta que adora fazer amigos. Quero conhecer pessoas de todo o Brasil e prometo responder a todos os e-mails.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 96 **Als:** barulhos e conversas simultâneas.
- 97 **Profa:** Pessoal, é:: ... foi possível, através dessa segunda leitura, entender do que se trata? (Alocutivo: interrogação de controle)
- 98 **Aluno:** Ah, eu entendi tudo.
- 99 **Aluno:** No:::ssa!
- 100 **Profa:** Na opinião de vocês, é poSSÍvel encontrar uma amizade verdadeira é:: por meio de envio de cartas? (Alocutivo: interrogação de problematização)
- 101 **Aluno:** // Não. //
- 102 **Aluno:** Sim.
- 103 **Aluno:** Não.
- 104 **Aluno(a):** Na:::õ
- 105 **Profa:** Alguma notícia? (Alocutivo: interrogação de controle)
- 106 **Aluno:** Não, fessora.
- 107 **Profa:** Você sabe de alguma/ você sabe de algum exemplo de alguém que tenha tentado, não tenha conseguido.? (Alocutivo: interrogação de controle)
- 108 **Aluno:** Eu.
- 109 **Profa:** Você já fez? (Alocutivo: interrogação de controle) Já/ Então perai.  
[gritos na sala]
- 110 **Profa:** Conte pra nós como que foi. (Alocutivo: ordem)
- 111 **Aluno:** Conta pra nós aí.
- 112 **Aluno:** Tira a [inaudível] da boca.
- 113 **Aluno(a):** série

- 114 **Aluno:** Vai, fessora.
- 115 **Als:** [barulhos e conversas simultâneas.]
- 116 **Profa:** Quem gostaria de dizer? (**Alocutivo: pedido**)  
[barulhos e conversas simultâneas]
- 117 **Aluno:** ê:::
- 118 **Profa:** Tem alguém que gostaria de falar assim mesmo? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 119 **Aluno:** O Guilherme. Olá, ó.
- 120 **Profa:** Não, gente, não é brincar, não. Quem gostaria de falar o que entendeu? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 121 **Aluno:** Guilherme, fessora,
- 122 **Aluno:** fessora. Lógico que não. (**Elocutivo: certeza**)
- 123 **Aluno:** Porque tem pessoas tipo assim que ... mandam cartas só que: falando de outras características ... tipo assim uma pessoa ela é feia, ela vai falar que ela é bonita isso, isso, isso. Então quando a pessoa vai encontrar com a outra ... isso não é considerado uma/ uma/ já um começo de amizade verdadeira.
- 124 **Profa:** Mas por que que pessoalmente ela é/ suponhamos que ela seja feia, seja [inaudível]
- 125 **Aluno:** por causa tipo assim de preconceito também.
- 126 **Profa:** Por que ela tem medo de quê? (**Alocutivo: interrogação de controle**)  
Medo de alguém
- 127 **Aluno:** Não, ela tem medo de rejeição. Entendeu? Só por isso.
- 128 **Profa:** E aí ela mente, a outra fala a verdade, e o convívio não dá certo. É só isso? Você acha que é só por isso que não dá certo? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 129 **Aluno:** É. Na minha opinião.
- 130 **Aluno:** Ele age naturalmente.
- 131 **Profa:** Tem mais alguém que discorda? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 132 **Aluno:** Quando eu/
- 133 **Aluno:** Que, fessora? (**Alocutivo: interrogação**)
- 134 **Aluno:** Eu acho que é o seguinte... Eu acho que a pessoa/
- 135 **Profa:** Fala alto, por favor. (**Alocutivo: pedido**)
- 136 **Aluno:** Não, não posso falar alto. Aí, professora é o seguinte: quando cê vai no primeiro encontro assim cê tipo assim a pessoa é feia cê não gosta dela. Aí cê fala: nem posso ser amigo dela, porque ela é feia. Entendeu.
- 137 **Aluno:** // inaudível //
- 138 **Aluno:** Aí agora se fosse uma pessoa bonita, elegante, entendeu, chei da grana, no:: vou ser amigo dele porque bonito eu vou ficar bem na fita... entendeu? (**Alocutivo: interrogação**) É isso que acontece. Eu acho que é isso. (**Elocutivo: constatação**)
- 139 **Aluno(a):** // Não. //
- 140 **Profa:** Tem mais alguém com outra opinião diferente? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 141 **Aluna:** A Valela.
- 142 **Profa:** Tiago, cê quer dizer alguma coisa da Vilma? (**Alocutivo: interrogação**)
- 143 **Aluna:**
- 144 **Profa:** Tem mais alguém? Ninguém? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 145 **Aluna:** É lógico que não. (**Elocutivo: certeza**)
- 146 **Aluno:** fessora,
- 147 **Profa:** Não, faz favor, que eu vou repetir o modelo.
- 148 **Als:** Conversas simultâneas.
- 149 **Aluno:** Pega a foto de seu irmão.

- 150 **Aluno:** Aqui, ó, ela discorda, fessora, ela discorda.
- 151 **Profa:** Por que será? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Vai falar nã::o
- 152 **Aluna:** Por que eu discordo? (**Alocutivo: interrogação**)
- 153 **Profa:** É.
- 154 **Aluna:** Ah, fessora, é porque tipo assim pode ser que uma pessoa está querendo te enganar pela carta falar que é uma coisa mas no fundo ela pode ser outra. Se ela um bandido ... e querer te enganar. Aí tipo assim cê começa a apaixonar por ele e depois cê vai/ vai conhecer essa pessoa ... [inaudível] porque/
- 155 **Aluno:** Dois ... o ga::lo.
- 156 **Aluna:** porque tem muitos casos que a gente vê na televi/ não vou falar porra nenhuma não. Porque nós/nós vemos muitas vezes na televisão muitos casos desses, né? pela internet e::: ... no meu/ é:/ no meu ponto de vista eu não faria isso.
- 157 **Profa:** Tem alguém com a opinião diferente? Gostaria de dizer ou não? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 158 **Aluna:** Natali adoraria falar.
- 159 **Aluna:** Cida!
- 160 **Profa:** Quando vocês entram numa sala de bate papo, entra internet, coisa parecida, né? é::: é pra fazer novos amigos, pra discolar um NAMorado/
- 161 **Aluna:** // Lógico. // (**Elocutivo: certeza**)
- 162 **Aluna:** Oba!
- 163 **Aluno:** Pra lavar roupa,
- 164 **Aluno:** pra xingar, mesmo.
- 165 **Aluno(a):** É que que é?
- 166 **Aluna:** Nossa, fessora, é bonitinho.
- 167 **Aluno:** Mas é bom.
- 168 **Als:** Falas simultâneas
- 169 **Aluna:** Trabalhar por quê::? (**Alocutivo: interrogação**)
- 170 **Aluno(a):** Pra que que cê tá perguntando? (**Alocutivo: interrogação**)
- 171 **Aluna:** Pra fazer novos amigos que eu entro lá:: ... na sala de bate-papo.
- 172 **Profa:** Pronto. Ô, pessoal, por favor/ (**Alocutivo: pedido**)
- 173 **Aluna:** Ai:: meu Deus.
- 174 **Profa:** Vocês conhecem alguém que já tenha usado internet ... que já tenha usado .. tenha conhecido alguém pela internet e teve cuidado com [inaudível]? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 175 **Als:** [barulho, conversas paralelas]
- 176 **Aluno:** Eu fiz orkut [inaudível], seu otário
- 177 **Aluno:** Eu tava conversando com ela pelo orkut
- 178 **Aluno:** troxa do seu [incompreensível]
- 179 **Aluno:** Aí ele achou ela no MSN, pegou marcou de encontrar no *shopping* encontrou e no outro dia eles estava namorando.
- 180 **Profa:** Deu certo? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 181 **Aluno:** // Deu. //
- 182 **Aluno:** // Não. //
- 183 **Aluno:** Mas tem uns também que dá errado, fessora, igual eu, por exemplo, eu/
- 184 **Als:** [barulho, conversas paralelas]
- 185 **Aluno:** Aí eu fui e coloquei uma foto de mulher lá aí um mucado de escrot/ hom toparam eu fui adicionei. Já falou/ uma/ um já falou que viu ela aqui no Inconfidentes ... um já falou que viu ela em um outro tal lugar e é tudo mentira. Esta foto eu peguei na internet. Então aí os otários foi e adicionou. Aí fica tipo assim elogiando MUIto, falando que ela é muito linda, tá louco pra me conhecê ... não sei o quê e é tudo um/ uma mentira.

**186 Profa:** Tem mais alguém que gostaria de falar das outras? (Alocutivo: **interrogação de controle**)

**187 Als:** [barulhos, gargalhadas, conversas paralelas.]

**188 Profa:** A partir/ ô pessoal , ago::ra, outro está louco pra ouvir... Oi! ... Ago::ra ... vocês vão se imaginaR ... (Alocutivo: **ordem**)

**189 Als:** [conversas paralelas]

**190 Aluna:** Atenção, qual desses dois vai ??? ou!

**191 Profa:** Vocês vão imaginar que vocês entraram numa sala de bate-papo, tá::? e vocês vão/ vocês irão elaboRAR // um anúncio // (Alocutivo: **ordem**)

**192 Aluno(a):** // I::sso! //

**193 Aluno(a):** // Sim::: //

**194 Profa:** é::: para gente correspondência entre ... entre você e:: as outras pessoas [inaudível] ... os internautas. (Alocutivo: **ordem**) Ouviram? (Alocutivo: **interrogação**)

**195 Aluno:**

**196 Profa:** Ouviram o que vocês irão fazer agora? (Alocutivo: **interrogação**)

**197 Aluno:** Oi?

**198 Aluno(a):** Agora?

**199 Profa:** AGOrA. Façam um. Vou dar cinco minutos. Depois vocês têm trinta minutos. (Alocutivo: **ordem**)

**200 Als:** [Barulho e conversas paralelas]

**201 Profa:** Podem? (le.)-3.5( )]TI 0156 /T3TD-001(w)-(A)2(locutivo: 8)-(dem)]T00scn.70TD0Tc0T(w)

**197 Alunonaudíã**

**197 Aluno**

**200 Als:** [Barulho e conversas paralelas]

**199 Profa:** Podem? (le.)-3.5( )]TI 0156 /T3TD-001(w)-(A)2(locutivo: 8)-(dem)]T00scn.70TD0Tc0T(w)

**199 Profa:**

230 **Aluno:** ô, fessora, o que que é pra fazer mesmo? (Alocutivo: interrogação)

{ neste momento, a professora põe uma música para os alunos ouvirem }

231 **Aluna:** Posso ir lá levar? (Alocutivo: interrogação)

232 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

233 **Aluna:** Professora:::!

234 **Aluna:** Professora:::!

235 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

236 **Aluno:** Ah, nem, já acabou.

237 **Aluna:** Ô, fessora!

238 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

239 **Profa:** T O dos já fizeram? (Alocutivo: interrogação de controle)

240 **Aluna:** Já.

241 **Aluno:** Nã:o.

242 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

243 **Profa:** Pessoal ... Vamos começar a leitura/ (Alocutivo: ordem)

244 **Aluna:** Não, eu não concordo. (Elocutivo: desacordo)

245 **Profa:** Vamos continuar, então (Alocutivo: ordem)

246 **Aluna:** fessora, vamos todo mundo ler ... mesmo, ó:::

247 **Profa:** Que isso, gen:::te!? (Alocutivo: interrogação)

248 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

249 **Aluno:** Ah, pelo amor de Deus!

250 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

251 **Alunas:** ô, feSSO:::ra!

252 **Aluna.:** Deixa lá. Ô, Michele.

253 **Aluna:** Ah, gente, não acredito.

254 **Aluna:** Glória a Deus!

255 **Aluno:** ô gente, Aleluia!

256 **Aluna:** Glória a Deus! Aleluia!

257 **Aluno:** Ali, ó.

258 **Aluna:** Ah, não, professora!

259 **Als:** [Gritos - conversas paralelas]

260 **Aluna:** ô, Michele, Miche-le.

261 **Profa:** Podemos comentar a leitura? (Alocutivo: interrogação)

262 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

263 **Profa:** Terminaram, pessoal? (Alocutivo: interrogação de controle)

264 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]

265 **Alguém da Secretaria da escola:** Olha aqui, gente! ...

266 **Aluno.q:** Cadê o meu?

267 **Alguém da Secretaria da escola:** Vai chegar um dia desse vai chegar:: ... Só vai receber quem não perdeu nota. Quem perdeu só com os pais e quem estiver devendo o histórico não vai receber.

268 **Als:** Ah, professora!

269 **Profa:** Pronto. Pode iniciar, gente? (Alocutivo: interrogação)

270 **Aluno:** Não, fessora.

271 **Profa:** Pronto.

272 **Aluno(a):** Não, perai. (Alocutivo: pedido)

273 **Aluno:** Peraí, fessor. (Alocutivo: pedido)

274 **Aluna:** Calma, fessor.

- 275 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]
- 276 **Profa:** Pronto. É:: ... Michele, senta no lugar. (Alocutivo: ordem) Depois, a gente vai [inaudível] cada um fale seu nome e leia seu texto (Alocutivo: ordem)... tá?
- 277 **Aluno(a):** fessora/
- 278 **Profa:** O anúncio, né ... o anúncio que vocês elaboraram ... cada um leia o seu. Então vamos começar ... (Alocutivo: ordem) de que lado? (Alocutivo: interrogação)
- 279 **Als:** Aqui, aqui, aqui.
- 280 **Profa:** Não, podemos começar daqui com você? (Alocutivo: interrogação)
- 281 **Als:** Aqui, aqui, ó.
- 282 **Profa:** Quem vai ser o primeiro? (Alocutivo: interrogação de pedido)
- 283 **Aluno:** Não,
- 284 **Profa:** Hum.
- 285 **Aluno:** eu que vou ler.
- 286 **Profa:** Peraí. Por favor, o barulho. (Alocutivo: pedido)
- 287 **Aluno:** Fessora, começa da [inaudível]
- 288 **Profa:** Tá. Então vamos.
- 289 **Aluno:** Cê é um homem ou uma mulher?
- 290 **Aluno:** Eu? Eu não quero ler não, fessora. (Elocutivo: recusa)
- 291 **Profa:** Olha, agora eu peço que a turma faça silêncio se não não vai dar pra ouvir. (Alocutivo: pedido)
- 292 **Aluna:** Não, fessora, não terminei ainda não. Ei, fessora, tô com problema de garganta.
- 293 **Profa:** Ah, não, lembre-se, por favor.
- 294 **Aluna:** Tá bom! “Oi, galera, meu nome é Patrícia. Tenho dezesseis anos. Estou a fim de novas amizades. Me mande e-mails. Blad Kisses!” (Delocutivo: discurso relatado)
- 295 **Aluno:** “Olá, meu nome é Leandro. Gostaria de fazer bastante amizade, conhecer bastante gente nova. Espero que me escrevam bastante. Obrigado!” ... (Delocutivo: discurso relatado)
- 296 **Profa:** Leia Larissa. Pára de rir. (Alocutivo: ordem)
- 297 **Aluna:** Né eu não, fessora.
- 298 **Profa:** Não, mas não tem nem uma coisinha
- 299 **Aluno:** Tá bom. Aqui, ó: “Oi, como vai, meu filho! Hoje estou mal. Estou decepcionado com um amigo. Por quê? O que que rolou? Ocê estava triste ainda com sua tia no hospital? Também. Acho que estou [inaudível] dois tios no hospital. Minha amiga viajou e ficou dois dias sem dar notícia. Domingo choveu muito.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 300 **Aluna:** Fessora.
- 301 **Aluno:** “Como ela é motoqueira, pensei que tivesse acontecido alguma coisa com ele. Nada, estava se divertindo no hotel.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 302 **Profa:** Tá. Pronto.
- 303 **Aluna:** “Oi, meu nome é Larissa. Eu gostaria de fazer novos [inaudível] na internet.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 304 **Aluno:** A-ê:::
- 305 **Aluno:** Vou ter que terminar o [inaudível]
- 306 **Aluno:** Ela está terminando aqui, fessora.
- 307 **Profa:** Você? (Alocutivo: interrogação)
- 308 **Aluna:** Terminamo.
- 309 **Aluna:** Deix eu terminar. (Alocutivo: pedido)
- 310 **Profa:** NÃO. (Elocutivo: recusa/negação)
- 311 **Aluna:** Professora!
- 312 **Als:** [Barulho - conversas paralelas]
- 313 **Profa:** Pode falar: “Oi, meu nome é...” (Delocutivo: discurso relatado)



- 314 Aluno:** “Oi, meu nome é Rodrigo. Tenho catorze anos.”(Delocutivo: discurso relatado)  
Tá bom? (Alocutivo: interrogação) “Gostaria de conhecer pessoas novas.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 315 Profa:** Tem mais alguém que terminou? (Alocutivo: interrogação)
- 316 Als:** [Barulho - conversas paralelas]
- 317 Aluno:** “Oi, gente, meu nome é Guilherme. Tenho olhos verdes, cabelo liso...” (Delocutivo: discurso relatado)
- 318 Alunas:** Ahn:::
- 319 Profa:** Pessoal, por favor. (Alocutivo: pedido)
- 320 Aluno(a):** Chifrudo.
- 321 Aluno:** Acabou.
- 322 Als:** [Barulho - conversas paralelas]
- 323 Aluna:** Não, fessora.
- 324 Aluna:** Fala baixo.
- 325 Profa:** Ó::.
- 326 Aluno:** “Meu nome é Talita. Estou à procura de novas amizades.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 327 Aluna:** Lê baixo. Ela vai ler. Peraí. Lê. (Alocutivo: pedido)
- 328 Aluna:** Depois eu leio. Vai.
- 329 Aluna:** Não, lê agora.
- 330 Aluna:** Não, depois eu leio. Delocutivo - discurso relatado: “Meu nome é Ana...” Ah, não.
- 331 Aluna:** Nossa!
- 332 Profa:** Próximo.
- 333 Aluno:** É um nome/ é um feminino.
- 334 Profa:** Fala.
- 335 Aluno:** Bom, Meu nome é/ é Guilherme. Delocutivo - discurso relatado: “Meu nome é Dona Efigênia. Moro na Rocinha.” ...
- 336 Aluna:** Peraí. Peraí, gente, o texto do [inaudível]
- 337 Aluno:** “Meu nome é dona Efigênia. Moro na Rocinha, em baixo da ponte. Desejo de corresponder com homens de até noventa e cinco anos [risos] seja rico e esteja em péssimo estado de saúde. Tenho setenta e sete anos. Moro com ... minha mãe, meu pai, meu sobrinho e meus sete irmãos.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 338 Aluna:** Crem Deus Pai!
- 339 Aluno:** Mais meus três vira-latas. Meu número é trinta e três, trinta e três, oitenta e oito, oitenta e oito, que é o número do orelhão do lado ... da minha casa. Não seja/ espero que não seja nenhum dos meus parentes. Peça para chamar a dona Efigênia. Bebê Perfume.” (Delocutivo: discurso relatado)
- 340 Aluna:** Aqui, ó, a dona Efigênia. [risos]
- 341 Aluno:** cê toma banh no rio Arrudas.
- 342 Profa:** Pronto. Todo mundo certo? Você, [inaudível] ler? (Alocutivo: ordem)
- 343 Als:** [Barulho - conversas paralelas]
- 344 Profa:** Então leia, por favor. (Alocutivo: pedido)
- 345 Aluna:** Peraí deix eu olhar com Mariana.
- 346 Profa:** Pessoal, vomo fazer silêncio. MeNInas. (Alocutivo: ordem)
- 347 Aluna:** Fessora, não pode falar [inaudível]
- 348 Profa:** Tá, não tem problema, não.
- 349 Aluna:** “Sou Lena. Tenho treze anos e gosto de amigos. Estou tentando com a Mariana. Ei, Ma, como você está? Me conta as novidades. ... Mariana, estou bem, mas estou um pouco confusa. Confusa, por quê? Estou apaixonada. Ah, você sabe por quem. Ah, amiga, quero que

você saiba que pode contar comigo. Liguei que sei que posso contar com você ... toda hora. Mas estou sofrendo demais. Olha, não estou agüentando, sabe. Amiga, por que você não conversa com ele para ver se ele toma uma decisão. Olha, não te conheço, mas vou seguir o seu conselho. Estou adorando te conhecer pela internet. Espera que a nossa amizade venha crescer demais. Um beijo. Até mais. Aqui, queria te conhecer pessoalmente. Será que você podia? Tudo bem, no sábado, no shopping Itaú, às 13 horas. O.K. Vou adorar conversar com você.” (Delocutivo: discurso relatado)

**350 Aluna:** “Oi, gente, meu apelido é ‘Drica’. Sou alegre e tenho ótimos [inaudível].” (Delocutivo: discurso relatado)

**351 Aluna:** “Oi, Drica, meu nome é Belinha. Tenho catorze anos e também estou à procura de novos amigos internautas.” (Delocutivo: discurso relatado)

**352 Aluna:** “Oi, Drica, oi, Belinha, meu nome é/ meu apelido é ‘Poli’. ... Aqui ... Nós viremos a construir uma vi/ uma verdadeira amizade.” (Delocutivo: discurso relatado)

**353 Profa:** Pessoal, olha aqui, agora vocês vão continuar o quê? (Alocutivo: interrogação) Continuar o texto de que forma? (Alocutivo: interrogação) Vocês vão continuar o texto... (Alocutivo: ordem)

**354 Als:** [Barulho - conversas paralelas]

**355 Profa:** Agora/ Acabou?

**(Fim da gravação)**



## ANEXO - 4

## TRANSCRIÇÃO DE AULA

Turma: 8ª série do Ensino Fundamental

Rede Pública de Ensino

Escola Estadual

Professora de Língua Portuguesa ( B )

Atividade: Interpretação relativa a “depoimentos sobre droga”

## Seqüência

## Falas

01 **Profa:** Hoje eu vou trabalhar um outro texto com vocês. (Delocutivo: asserção) Mas antes de trabalhar o texto com vocês, ontem, né? foi dia dos Namorados ontem, né? foi dia de muito amor ontem... (Delocutivo: asserção)

02 **Als:** [barulhos na sala]

03 **Profa:** Foi um dia de muito amor ... é:: assim eu fiquei assim sentida porque é ano novo e na turma ontem não teve nada assim de diferente. (Elocutivo: apreciação)

04 **Aluno:** é

05 **Profa:** Não teve um sarau, não teve umas poesias, não é? (Elocutivo: Apreciação-lamento)

06 **Aluno:** [Inaudível]

07 **Profa:** Não cantaram umas músicas e assim ... foi um dia triste. (Elocutivo: apreciação - lamento)

08 **Aluno:** Podia ter um [inaudível] melhor. (Elocutivo: lamento)

09 **Profa:** Dia de quê? De namoRAda.

10 **Aluno:** Não, filme, é fessora.

11 **Profa:** Filme?

12 **Aluno:** Fil-me.

13 **Profa:** Nesse frio a gente com um cobertozinho de orelha, heim... assim bem especial, não é? (Elocutivo: desejo) Então antes de começar o texto que eu vou trabalhar com vocês, eu vou dar isso aqui pra vocês só pra animar. (Delocutivo: explicação) Tá bom na escola, bem, ô dó. Ta bem amor é *mio*. [inaudível] Acorda, bem.

14 **Als:** [risos]

15 **Profa:** Ô, lindinho, da titia, (Elocutivo: elogio) aco::rda. (Alocutivo: ordem) : Nós vamos só ler, tá? (Alocutivo: sugestão)

16 **Aluno:** Tá bom, tá bom, melhor a gente...

17 **Als:** [movimentação de alunos que entram na sala]

{movimento de alunos que entram na sala de aula, chegam depois, pois estavam na quadra}

18 **Profa:** Fala com eles que vai ter uma aula aGOra, importanTÍssima. (Alocutivo: pedido) Fernando?

19 **Aluna:** ô, Fernando.

20 **Als:** [Barulho – conversas paralelas]

21 **Profa:** Na volta, Jane.

22 **Aluno:** Me dá a folha ... me dá a folha.

- 23 Profª:** Prontos.? (**Alocutivo: Interrogação de controle**) Vomo ver. Então é::: eu queria/  
Ah
- 24 Al:** [Barulho – conversas paralelas]
- 25 Profª:** Sala dezoito, eu queria, de todo meu coração... eu queria dizer umas coisas bonitas pra vocês, né? (**Elocutivo: desejo**) - mas quem sou eu pra me comparar com Drummond. (**Elocutivo: auto-avaliação**) [inaudível] Então ele fala pra vocês assim ... pra nós:  
*Desejo a você...*  
*Fruto do mato*  
*Cheiro de jardim* (**Delocutivo: discurso relatado**)
- 26 Aluno:** A [inaudível] está chamando lá.
- 27 Profª:** Agora, não, só um pouquinho. (**Alocutivo: pedido**)  
*Namoro no portão*  
*Domingo de chuva*  
*Segunda sem mau humor*  
*Sábado com seu amor*  
*Filme de Carlitos*  
*Crônica de Rubem Braga*  
*Viver sem inimigos*  
*Filme antigo na TV*  
*Ter uma pessoa especial e que ela goste de você*  
*Música de Tom com letra de Chico*  
*Frango caipira em pensão de interior* (**Delocutivo: discurso relatado**)
- 28 Aluno:** Ah:::
- 29 Profª:** *Ouvir uma palavra amável*  
*Ter surpresa agradável*  
*Ver a banda passar*  
*Noite de lua cheia*  
*Rever uma velha amizade*  
*Ter fé em Deus* (**Delocutivo: discurso relatado**)
- 30 Aluno:** Glória a Deus
- 31 Profª:** *Não ter que ouvir a palavra não*  
*Nem, nunca, jamais e adeus*  
*Rir como criança*  
*Ouvir canto de passarinho* (**Delocutivo: discurso relatado**)  
Né::: é ô:::, Luciano! Né?  
*Sarar de resfriado*  
*Escrever um poema de amor que nunca será rasgado*  
*Formar um par ideal*  
*Tomar banho de cachoeira* (**Delocutivo: discurso relatado**)
- 32 Aluno:** O:::lha!
- 33 Profª:** *Pegar um bronzado* LEgal
- 34 Aluno:** Ah:::
- 35 Profª:** *Aprender uma nova canção*  
*Esperar alguém na estação*  
*Queijo com goiaba*  
*Pôr-do-sol na roça* (**Delocutivo: discurso relatado**)
- 36 Aluna:** Que que é aquilo.
- 37 Aluno:** Que que é isso.
- 38 Aluna:** Que que é isso.

**39 Profa:** *Uma festa*

*Um violão*

*Uma seresta*

*Recordar um anti/ um amô antigo/ amigo antigo, ó!*

**40 Als:** [risos]

**41 Profa:** *Ter um ombro/ ter um ombro sempre aMIgo, né?*

*Bater palmas de alegria, ah:::*

**42 Als:** [batendo palmas]

**43 Profa:** *Calçar um velho chinelo*

*Sentar numa velha poltrona*

**44 Aluno:** Mais é cansativo!

**45 Profa:** *Tocar violão para alguém*

*Ouvir a chuva no telhado*

*Vinho branco, bolero de Ravel e muito carinho meu...*

**46 Als:** [Nossa! Várias palmas]

**47 Profa:** Teve muito [inaudível] hoje que não pode fazer isso, né?

**48 Aluno:** De [inaudível]

**49 Profa:** Um abraço pra vocês, tá, gente?! [inaudível] (**Alocutivo: saudação**)

**50 Aluno:** Ô:::

**51 Profa:** resgatar o amor, ter fé em Deus, nas coisas simples, né? (**Alocutivo de sugestão**)

**52 Aluno:** O amor é tão lindo! {em tom de gozação}

**53 Profa:** Vamos dormir mais, antes de amar muito, vamos beijar muito na boca, é muito gostoso. (**Alocutivo de sugestão**)

**54 Aluno:** Vamos, mamãe!

**55 Aluna:** Nã::o ... ô louco.

**56 Aluno:** Vomo lá ... beijar muito na boca.

**57 Aluno:** Arrumar namorad/

**58 Als:** [conversas paralelas]

**59 Aluno:** Aqui, ó, Lúcia.

**60 Aluna:** Ai. ô, Maria:::!

**61 Profa:** Aqui::, se você quiser sair, você pode sair.[inaudível] aqui na sala, não. Eu não obrigo ninguém ficar na sala. Bom?! (**Alocutivo: advertência**)

**62 Aluno:** professora, faltou eu aqui.

**63 Profa:** Saltei você. ... Eu saltei você? (**Alocutivo: Interrogação**)Ô, dó, gente! (**Elocutivo: apreciação afetiva**)

**64 Aluno:** Tadinho!

**65 Aluno:** Dá uma idéia, professora.

**66 Aluno:** [inaudível] professora, meu negócio lá.

**67 Als:** [Conversas paralelas]

**68 Profa:** Quem ficou com minha folha de Carlos Drummond de Andrade? Ô::: Quem mais foi sem Carlos Drummond de Andrade? (**Alocutivo: interrogação**)

**69 Aluno:** Mulher é lerda, hein.

**70 Profa:** Ô, quem mais ficou sem Carlos Drummond de Andrade?

**71 Als:** [barulhos – conversas paralelas]

**72 Profa:** SiLEncio. Agora [inaudível]. (**Alocutivo: ordem**) Ô, gente, agora cê não vai não. Vai quando terminar essa aula aqui ... tá? (**Alocutivo: proibição**) Você tá passando mal? Hein? (**Alocutivo: interrogação**)

**73 Aluno:** Tô passando mal, fessora.

**74 Profa:** [inaudível] a aula como funciona, né? Então, vamos lá. O texto é ... qual que é o nome do texto aí, gente? (**Alocutivo: interrogação de controle**)

- 75 **Als:** “Droga: essa viagem tem volta”
- 76 **Profa:** Pronto.
- 77 **Aluno:** Você não ganhou ainda não?
- 78 **Profa:** Ô, meu bem, é porque faltou.
- 79 **Aluno:** [inaudível] já experimentou?
- 80 **Aluno:** Peraí, meu bem.
- 81 **Profa:** Ah? Se tem droga? Aqui::
- 82 **Aluno:** É da hora.
- 83 **Profa:** Já ficou [inaudível]?
- 84 **Aluno:** O amor.
- 85 **Profa:** Pra falar a verdade.
- 86 **Aluno:** o amor.
- 87 **Aluna:** Você sabe.
- 88 **Profa:** Pra falar a verdade.
- 89 **Aluno:** O amor é uma droga.
- 90 **Profa:** A droga que eu experimentei é::
- 91 **Aluno:** Cachaça.
- 92 **Profa:** Caipirinha, cachaça.
- 93 **Aluno:** Isso é [inaudível]?
- 94 **Profa:** E é uma droga lícita, né?
- 95 **Aluno:** Cigarro.
- 96 **Profa:** E é uma droga. Ô, gente, eu passei mal ... eu passei mal a noite e vomitei a noite inteira ... que eu misturei caipiri::nha com/ com/ (**Delocutivo: asserção**)
- 97 **Aluno:** Quentão.
- 98 **Profa:** vodka. Fiz uma misturada. Passei mal dois dias sem parar. Nunca mais bebi. [inaudível].
- 99 **Als:** [conversas paralelas]
- 100 **Profa:** **Alocutivo – ordem:** Então vamos começar aqui: **Delocutivo – discurso relatado:** “Droga: essa viagem ...”
- 101 **Aluno:** Depoimento/
- 102 **Profa:** Quem começa pra mim? Depoimento ‘um’ (**Alocutivo: interrogação**)
- 103 **Aluno:** [inaudível]
- 104 **Profa:** Peraí, pode começar ali. Vamos lá, vamo lá. (**Alocutivo: ordem**)
- 105 **Aluno:** “Acontece coisas na vida da gente que nos marcam para sempre. A morte de meu pai foi uma/ uma delas. O meu pai morreu quando eu tinha doze anos.” (**Delocutivo: discurso relatado**)
- 106 **Aluno:** Sai fora, não vou ler isso mais, não. (**Elocutivo: recusa**)
- 107 **Als:** [gargalhadas]
- 108 **Aluno:** [inaudível] em meu pai. “Toda a minha família ficou muito chocada, afinal, meu pai tinha qua/ apenas quarenta anos. Eu era o filho mais velho e o único homem.”
- 109 **Profa:** Quem quer continuar, por favor? (**Alocutivo: pedido**)
- 110 **Aluno:** Prossiga [risos]
- 111 **Profa:** Quem quiser sair pode sair, tá? (**Alocutivo de advertência**) Continue por favor, pra mim, gente. (**Alocutivo: pedido**)
- 112 **Aluna:** “Não sei por se por ser o único homem ou por ter encontrado meu pai naquele terrível dia, toda a minha família e meus parentes me encheram de mimos e presentes. Tinha tudo o que queria, mas nada supria a falta de carinho do meu pai, nada apagava a imagem dele.” (**Delocutivo: discurso relatado**)
- 113 **Profa:** Outro.

**114 Aluna:** “Foi nessa época que um amigo, se é que se pode dizer amigo, me falou que toda essa dor que eu sentia podia acabar e me deu o primeiro ‘baseado’(cigarro de maconha).

**115 Profa:** Outro. ... Lê outro, por favor, pra mim? (Alocutivo: pedido)

**116 Aluna:** “No início, só a maconha era suficiente. Com o tempo fui necessitando cada vez mais de drogas pesadas. O meu refúgio e o meu erro foram as drogas. Hoje tenho 23 anos, fiquei 2 anos preso, desestruturei a minha família. Eu ficava tão doido em casa e levava tanta gente estranha para lá que a minha mãe tirou minhas irmãs de casa e levou para morar com minha avó, lá eu era proibido de entrar.” (Delocutivo: discurso relatado)

**117 Profa:** Vou ler um pedacinho: “Como drogado, só tive falsas ilusões, parei de estudar, não tenho emprego até hoje. Moro em uma cidade do interior onde as pessoas sabem o que fiz e me discriminam. O drogado precisa de ajuda, mas não procura. Eu só aceitei quando fui parar no hospital muito machucado.” (Delocutivo: discurso relatado)

**118 Profa:** Alocutivo – pedido: Continue, por favor, pra mim: “Me disseram...” (Delocutivo: discurso relatado)

**119 Aluna:** “Me disseram que eu pulei do coreto da praça, achando que estava em uma piscina. Vi minha mãe chorando mais que no dia do enterro do meu pai e aí entendi que eu não estava só me destruindo, estava matando minha mãe aos poucos. (Augusto, paciente em tratamento.)” (Delocutivo: discurso relatado)

**120 Profa:** “De quem é este depoimento? (Alocutivo: interrogação de controle) Alguns, né? é dado verídico, dado do depoimento número um. Agora, depoimento número dois, né? Vamos ver: “Eu era a melhor aluna do colégio, o orgulho dos meus pais. O meu pai vivia dizendo que eu era a sua princesa. Ele bebia, mas era muito carinhoso. Chegava em casa totalmente alcoolizado e ia dormir. No outro dia, não agüentava sair para trabalhar até que era dispensado do serviço e ficava assim, um tempão desempregado. Quando minha mãe falava para ele procurar ajuda, ele dizia que não precisava, que ele só queria esquecer a tristeza de não ter um emprego decente”. (Delocutivo: discurso relatado) Quem continua? (Alocutivo: interrogação de pedido)

**121 Aluna:** “Um dia minha mãe cansou de lutar sozinha e se separou dele. Não aceitei a separação dele. Não aceitei a separação de meus pais e fiquei contra a minha mãe. Briguei tanto com ela, que resolvi morar com meu pai. Foi aí que eu me encontrei com as drogas. O meu pai vivia alcoolizado e não percebia o que estava acontecendo comigo. O meu rendimento na escola caiu tanto que a minha mãe foi chamada.” (Delocutivo: discurso relatado)

**122 Profa:** Tá bom, outro continua. (Alocutivo: ordem)

**123 Aluna:** “Quando ela me viu, não acreditou. Eu estava totalmente drogado/ drogada dentro da escola. Ela me obrigou a voltar para casa e me separar da turma que eu andava. Me mudou de escola. E nada disso adiantou. Onde eu ia eu encontrava com alguém para me passar droga.” (Delocutivo: discurso relatado)

**124 Profa:** “Minha mãe sempre foi uma mulher valente porque a vida tinha sido dura com ela. Para nos poupar, ... ela pouco conversava com os filhos. O que eu mais sinto falta até hoje é de ver em minha mãe uma amiga que eu tivesse liberdade para falar sobre os meus problemas, minhas dúvidas.” (Delocutivo: discurso relatado) Continue alguém, por favor. (Alocutivo: pedido)

**125 Aluna:** “Não culpo minha mãe, nem mesmo meu pai por eu ter entrado nessa. Entrei por que quis. O único problema é que sair é mais difícil. Agradeço de coração ao meu irmão de apenas dezessete anos que, vendo o meu desespero quando meu melhor amigo morreu de “overdose”, me ajudou a procurar e aceitar ajuda em uma clínica para drogados. Hoje, com vinte e um anos, não sou nem sombra do que eu sonhei ser.”

**126 Profa:** Muito obrigada. (Alocutivo: agradecimento) De quem que é este depoimento? (Alocutivo: interrogação de controle)

127 **Als:** [barulho - conversas paralelas]

128 **Aluna:** É:: Ah::: É:::

129 **Profa:** **Delocutivo: narração:** Eu costume di/ é::: depois cê chama... Eu falo com meus alunos que eu dou [inaudível] com eles o seguinte ... né? Todos vocês sabem ... eu tenho três filhos, né? e::: meu marido ele faleceu há pouco tempo, né? e::: ... faleceu há pouco tempo ... e eu fiquei ... eu fiquei sem o... sem o chão ... né? sem meu chão. Eu trabalho manhã e noite. Então eu chegava em casa tá o almoço tava pron::to, a casa tava limpinha. Eu moro em apartamento pequeno. A gente [inaudível] apartamento [inaudível]. Fazia almoço pra mim. Ele levava os meus meninos na escola. Ele me trazia da escola de manhã. Ele buscava à noite. Estava muito frio ou tava choven::do, né::? Assim é uma coisa que eu tinha e não dava valor nenhum. De repente, meu chão foi tirado. Ele morreu. Faleceu tão cedo dia doze de dezembro. Então ontem fez seis meses, né? Então eu falei pro cês o seguinte: já pensaram resolver fumar um baseado, tirar a minha dor. Ah, não.

// Ô, Léo. //

130 **Aluno:** // Muito bom. //

131 **Profa:** Cê/ se eu fizer um baseado aí [inaudível] você vai ficar mais tranqüila. Agora cê imagina se eu fumo um baseado e eu gosto do baseado. Primeira coisa que vai acontecer: eu vou perder meu emprego. Qual é a mãe que vai vir no lugar do [inaudível] que tá drogado e fumando maconha na escola? Qual mãe que vai deixar? **(Delocutivo: narração)**

132 **Aluno:** Mãe não deixa/

133 **Aluno:** Não, não precisa você fumar na escola. [zunzunzuns e risos]

134 **Profa:** Não, cê viu se há cigarrinho por aqui, né? Aí eu ponho na cintura, na calcinha, ponho na meia, [inaudível]. É ou não é?

135 **Aluno:** É.

136 **Aluno:** // Ô, fessora. //

137 **Profa:** // Não é? // Outra coisa ... outra coisa: é::: ia perder meus três filhos ... né? Adolescentes vendo a mãe nessa [inaudível] morre, não morre, ah::: já pensou? Né?

138 **Aluno:** // Ia pegar dois ano. //

139 **Profa:** // Terceira coisa // terceira coisa: Minha mãe/ minha mãe tem setenta e dois anos.

140 **Aluno:** Fessora.

141 **Profa:** Ia matar minha mãe ... matar minha mãe ... de desgosto. Minha mãe morreu logo. Era a mais velha. Com quarenta anos de idade ... **(Delocutivo: narração)**

142 **Aluno:** Não mexe com isso, não.

143 **Profa:** fumando maconha. Não vou mexer com isso, não. Pra quê?

144 **Als:** Você é louca! [inaudível]

145 **Profa:** Eu ia fazer uma escolha errada **(Elocutivo: avaliação)**

146 **Aluno:** Compra um rabinho de gato e [inaudível]

147 **Als:** [risos]

148 **Profa:** Eu procurei apoio dos amigos, ir na igreja, ter fé em Deus, e pra procurar. Passaram pra mim?

149 **Aluno:** É claro que não. **(Elocutivo: certeza)**

150 **Profa:** Tá não. É::: Primeiro em todos os dias viver chorando? Não, mas meu coração chora. ... Né? Então assim outros procurando baseado, outras coisas, vou encher a cara de caipirinha, cerveja, de vodka, de/ de cachaça. Pra quê? Eu tenho meu destino. Minha vida continua. Se dá, vou nascer amanhã de novo. Gente, se eu cair doente hoje, meus filhos ficar sozinho, [inaudível] não estar aí pra ninguém, então fazer o quê? Né, a vida continua. E outra coisa que eu falei/ **(Delocutivo: narração)**

151 **Aluno:** Você falou.

**152 Profa:** Se um filho meu desviar/ a minha mãe ta fumando droga, maconha ... maconha é coisa leve



- 180 **Aluno:** // Ah, não, fessora. //
- 181 **Profa:** Primeiro anote:
- 182 **Aluno:** Tava tão bom quando tava conversando!
- 183 **Profa:** Tava tão bom, né! Tava tão bom, né!
- 184 **Als:** [zunzunzun na sala]
- 185 **Profa:** Número um. Juntinho comigo: “*O que há de comum/ o que há de comum*”  
(Delocutivo – discurso relatado)
- 186 **Als:** [zunzunzun na sala]
- 187 **Profa:** [inaudível] *O que há de comum/ número um.* **Alocutivo - ordem:** Pára, Daniel.  
**Delocutivo - discurso relatado:** “*O que há de comum/ o que há de comum entre... os ... dois ... depoimentos?*”
- 188 **Aluno:** Depoimentos.
- 189 **Aluno:** Os dois sofre::u/
- 190 **Profa:** Muito bem! Tô gostando. **(Elocutivo: elogio)** Os dois/
- 191 **Aluno:** Os dois sofreu depressão familiar.
- 192 **Profa:** Isso.
- 193 **Aluno:** Olha que frase bonita, ih! **(Elocutivo: elogio)**
- 194 **Profa:** Nos/ E/ e/ e se/
- 195 **Aluno:** E se acabou no mundo das drogas.
- 196 **Profa:** E se envolveram, mas/
- 197 **Aluno:** no mundo das drogas.
- 198 **Profa:** Eu vou falar com cê: é um prazER trabalhar com essa turma. **(Elocutivo de apreciação afetiva)**
- 199 **Aluno:** O prazer é todo meu. **(Elocutivo: apreciação)**
- 200 **Profa:** Nossa Senhora!
- 201 **Als:** [conversas paralelas]
- 202 **Profa:** Ah?
- 203 **Aluno:** Salvou o dia do menino.
- 204 **Aluno:** Aqui, ô, Fernando. Não baba, não; por favor.
- 205 **Profa:** No lugar de bater palma/ eu não vou bater palma, não.
- 206 **Aluno:** Professora.
- 207 **Profa:** Pode por essa resposta dele aqui no quadro? **(Alocutivo: interrogação)**
- 208 **Aluno:** Pode.
- 209 **Profa:** Então os dois/ resposta: “Os dois...”
- 210 **Aluno:** Não vou copiar a pergunta, não. **(Elocutivo: recusa)**
- 211 **Profa:** “Os dois...” Vão copiar os [inaudível]. **(Alocutivo: ordem)** Então “Os dois primeiros/”
- 212 **Aluno:** Eu vou copiar a pergunta? **(Alocutivo: interrogação)**
- 213 **Profa:** Ah, claro, uai! Quem não copiar, eu vou dar falta, tá? **(Alocutivo de advertência)**
- 214 **Aluno:** Ó!
- 215 **Profa:** “... *tiveram problemas familiares/ não é isso? A reflexão, né? problemas familiares ... e:: e se envolveram as::*”
- 216 **Aluno:** drogas. Meu Deus do céu!
- 217 **Aluno:** [assobiando]
- 218 **Profa:** Então, espera aí. Parabéns, viu rapaz ... pela resposta. **(Elocutivo: elogio)**
- 219 **Aluno:** Muito obrigado. **(Alocutivo: agradecimento)**
- 220 **Profa:** É.
- 221 **Aluno:** É um prazer [inaudível]
- 222 **Profa:** Eu quero ver quem está/ quem não está copiando, viu.
- 223 **Aluno:** Gros-so.



- 224 **Profa:** Na chamada eu vou dar falta pra ele. (Alocutivo: advertência) xeu ver [inaudível]
- 225 **Aluno:** Eu tô olhando um negócio aqui.
- 226 **Profa:** Correio elegante?
- 227 **Aluno:** Né, não, fessora. É::
- 228 **Aluno:** É, fessora. Nós somos os ‘correanos’
- 229 **Profa:** Correanos.
- 230 **Aluno:** [risos] Ai, ai, ai.
- 231 **Profa:** Espera um instantinho, que eu estou vendo o que interessa. ... Tá?
- 232 **Aluno:** Nossa, fessora, depois duma dessa.
- 233 **Profa:** Ah, não. Número dois.
- 234 **Aluna:** Não bate, não, viu.
- 235 **Profa:** Dois. *Foi nessa época... foi nessa ... época... que um amigo ... não faz isso não. ... Foi nessa época que um amigo* vírgula (Delocutivo: discurso relatado)
- 236 **Aluno:** Calma
- 237 **Profa:** *se é ... que se pode ... xi::::: que se pode dizer amigo*(Delocutivo: discurso relatado)
- 238 **Aluna:** É a pergunta?
- 239 **Aluna:** Mas você é doida.
- 240 **Profa:** *dizer amigo ... e falou ...*
- 241 **Aluna:** Não, cê é doida!
- 242 **Profa:** *e falou que toda:: ess:: a dor que eu sentia ... essa dor que ... eu sentia ... podia ...* (Delocutivo: discurso relatado)
- 243 **Aluna:** Cláudia, é uma pergunta?
- 244 **Profa:** É uma afirmação, afirmativa, depois a pergunta. *podia acabar:: ... e me de::u ...*
- 245 **Aluna:** // É uma pergunta? puta merda. //
- 246 **Profa:** Quem é rápido exatamente
- 247 **Aluno:** Ai. [grito]
- 248 **Profa:** *e me deu o primeiro ...* (Delocutivo: discurso relatado)
- 249 **Aluno:** È:::
- 250 **Aluno:** [risos]
- 251 **Profa:** *meu o primeiro ‘baseado’.* (Delocutivo: discurso relatado)
- 252 **Als:** [conversinhas paralelas]
- 253 **Profa:** Veja:: a pergunta: (Alocutivo: ordem) Letra A – Eu não entendo o motivo da gracinha aí atrás. Você podia contar a piada que eu queria rir também. Pode contar a piada que eu vou rir também.
- 254 **Aluno:** Ah, bom. O problema né isso, não. O problema é [inaudível]
- 255 **Profa:** Não, eu sei. A piada deve ser boa. Se diverte, deve ser bacana. Me conta que eu também quero ouvir. Eu quero ouvir.
- 256 **Aluno:** eu tô falando a realidade.
- 257 **Profa:** Rir faz bem ... tá ... sabe, pra pele.
- 258 **Aluno:** Faz, ótimo.
- 259 **Profa:** É ... faz ótimo.
- 260 **Aluno:** Eu acredito rindo, professora.
- 261 **Aluno:** Pus a música pra nós ver.
- 262 **Profa:** Ah. Então foi nessa época/ época que o amigo, se é que se pode/ pode dizer [inaudível] *se é que se pode dizer/ pode dizer ... amigo ... faltou uma palavrinha aqui, ó. e falou que toda essa dor que eu sentia podia acabar* [inaudível]. Primeira: letra A – *O que ... o paciente ... o que o paciente, né? que é o narrador, né? ...o que o pacien::te ... QUIS dizer:: ... quis dizer:: ... com ... se é que pode ... se é que se pode ... dizer ... ah, não... Vamo ver quem vai embarcando na minha conversa comigo* [tosse] (Alocutivo: advertência)

- 263 **Aluno:** // [inaudível] //
- 264 **Profa:** E é/ o que o paciente (o narrador) quis dizer com 'se é que se pode dizer amigo'?  
(Alocutivo: **interrogação de controle**)
- 265 **Aluno:** Que nesse mundo não tem amigo.
- 266 **Aluno:** Seu amigo [inaudível] é cruzeirense. Amigo cruzeirense [inaudível]
- 267 **Profa:** Se é que se pode, o que que ele quer dizer com isso? **Alocutivo: interrogação de controle**)
- 268 **Aluno:** ah, fessora, deu bobeira, a menina:: deixou de marcar o emprego lá não é:: eu acredito nele, mas não é.
- 269 **Als:** [risos – gargalhadas]
- 270 **Profa:** Quer dizer, então, que não colega, gente. Quem vai dar outra resposta?  
(Alocutivo: **interrogação de pedido**)
- 271 **Aluno:** Ah, nossa [palmas] amizade. Que isso!
- 272 **Aluno:** Brasil, Brasil.
- 273 **Aluno:** Amizade.
- 274 **Profa:** Essa sala aqui faltou pessoa correr pra trás. Isso aqui/ Isso que é sala pra trabalhar. (**Elocutivo: apreciação**)
- 275 **Aluno:** A melhor sala pro cê trabalhar é essa ... dia e noite.
- 276 **Profa:** [inaudível]
- 277 **Aluno:** Um amigo de verdade não deixa o outro entrar na vida do outro.
- 278 **Profa:** NU::
- 279 **Aluno:** Nossa!
- 280 **Profa:** PÔ, cara. ORA POR NÓS.
- 281 **Aluno:** Abençoe a [inaudível] – [risos]
- 282 **Aluno:** Mais um, mais um, mais um, mais um.
- 283 **Aluno:** Ô, professora, Carlos Drummond de Andrade está presente.
- 284 **Profa:** Ô, se vê chique no útil, hein.
- 285 **Als:** [conversas paralelas]
- 285 **Aluno:** Ó, é só pra quem pode. [risos]
- 286 **Aluna:** Nossa, [inaudível] ô, meu Deus!
- 287 **Aluno:** Qual que é a resposta dele, professora? (**Alocutivo: interrogação de solicitação**)
- 288 **Profa:** Ah?
- 289 **Aluno:** A resposta dele ficou muito:: tocante. (**Elocutivo: elogio**)
- 290 **Profa:** É, um amigo de verdade/ opsis, repete a resposta aí. Um amigo de verdade não::/
- 291 **Aluno:** não deixa de entrar na vida dele.
- 292 **Profa:** Deixa o:: ... né
- 293 **Aluno:** [inaudível]
- 294 **Aluno:** Não deixa de entrar na vida do outro.
- 295 **Profa:** Não interessa se [inaudível] não agüenta o outro nem se o outro perde a vida por ele. Tá certo, é isso mesmo.
- 296 **Aluno:** Se algum cara, véi, [inaudível]
- 297 **Aluno:** Vai tomar ne seu baih, ó [inaudível]
- 298 **Profa:** Ó::: Olha o respEIto. (**Alocutivo: ordem**)
- 299 **Aluno:** Baih, falei baih ... corretamente.
- 300 **Aluno:** [inaudível] com essa palavra aí.
- 301 **Profa:** Cê falou baih, mas não era só isso, nã::o.
- 302 **Aluno:** Aí, Lorraine, continua agüentando.
- 303 **Aluno:** Não guenta ninguém, não.
- 304 **Aluna:** Eu acabei.

- 305 Profa:** Você concorda que a maconha ou qualquer outra droga acaba com a dor, com o problema do ser humano? (**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 306 Aluno:** É claro que não. [inaudível] eles tão é mentindo ... só tem a ra/ a fazer uso
- 307 Als:** [conversas paralelas]
- 308 Aluno:** Não tem nada pra falar, fica calado, viu.
- 309 Aluno:** Né, Michel.
- 310 Aluno:** Não é nada da sua conta, calado.
- 311 Profa:** Você concorda que a maconha ou qualquer outra droga acaba com o problema do ser humano? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Justifique sua resposta. Não é pra por Sim Não ... tá? Justifique. (**Alocutivo: ordem**)
- 312 Aluno:** Ah, tô desanimado.
- 313 Profa:** Vamos ver quem vai rebentar a boca do balão hoje aqui agora mesmo resposta chique
- 314 Aluno:** Agora, acaba não.
- 315 Aluno:** Acaba que alguns poucos que buscam a [inaudível]viagem/ drogas
- 316 Profa:** Terceira: ... cite os prejuízos ... aliás, cite as perdas, né ... cite as perdas, né entre parêntesis prejuízos ... (**Alocutivo: ordem**)
- 317 Aluno:** Amigos de verdade não se encontra com/
- 318 Aluno:** Amigos para sempre nós iremos ser
- 319 Aluno:** Amigos para sempre hoje nós iremos ser
- 320 Profa:** na primavera ou em qualquer das // estações //
- 321 Aluno:** // estações //
- 322 Als:** Oh::: [risos - palmas]
- 323 Aluno:** Amigos para sempre:::pre: Amigos para sempre nós iremos ser [em tom de palhaçada]
- 324 Aluno:** Ê, colega.
- 325 Aluno:** [inaudível]
- 326 Aluno:** Ô, fessora, não deixa esse menino [inaudível] não, viu? (**Alocutivo: pedido**)
- 327 Aluno:** Eh:::
- 328 Aluna:** Ô, Maria.
- 329 Aluno:** Amigos para sempre nós iremos ver [voz parecendo de bêbado]
- 330 Aluna:** Não, Ban.
- 331 Aluno:** Hoje é pro nós a fruta, hein. ... Todo mundo vai em cima lá.
- 332 Profa:** É só a prova do amor, tá?
- 333 Aluno:** Estou usando esse mund/ eu tô usando ela ... essa droga do amor é boa, né?
- 334 Als:** [conversas paralelas]
- 335 Profa:** Agora eu quero uma pinguinha
- 336 Aluno:** Não cabou, não.
- 337 Profa**

- 345 **Profa:** Ce quer falar? do paciente do depoimento 1. ... O que aconteceu com ele?  
(**Alocutivo: interrogação de controle**)
- 346 **Aluna:** Dá licença.
- 347 **Profa:** Primeira coisa parou ... depois/
- 348 **Aluno:** Ô, professora?
- 349 **Profa:** [inaudível]
- 350 **Als:** [falas simultâneas]
- 351 **Aluna:** Não tenho, não.
- 352 **Profa:** Ah? Vão, gente. Moças, cadê?
- 353 **Aluna:**
- 354 **Profa:** Que mais? (**Alocutivo: interrogação de controle**) Tem mais coisa aí.
- 355 **Aluno:** Não tem, não.
- 356 **Aluna:** Ficou preso, parou de estudar, desestruturou a família.
- 357 **Profa:** MUIto bem. (**Elocutivo: elogio**)
- 358 **Aluna:** Ficava doido em casa ... tinha falsas ilusões, não tem emprego ...
- 359 **Aluno:** [tosse]
- 360 **Aluno:** Sai daí, ô Zé [inaudível]
- 361 **Aluno:** Meu Deus do céu.
- 362 **Aluno:** Sai daí, bichinha.
- 363 **Aluno:** Falô, [inaudível] roubado.
- 364 **Profa:** Hoje é/ ... pede todo mundo pra vir aqui fazer a chamada, por favor, pra mim.  
André. (**Alocutivo: pedido**)
- 365 **Aluno:** Amigos para sempre hoje nós iremos ser/
- 366 **Profa:** Faz o favor de vir aqui, a chamada. (**Alocutivo: pedido**)
- 367 **Aluno:** Não vai calar a boca, nã::o Ô::  
{barulho na sala}
- 368 **Aluno:** Ah, professora, só quatro tá bom.
- 369 **Profa:** São só questões, tá, gente!
- 370 **Aluno:** São só::
- 371 **Profa:** Hum, já tô na número quatro já é:: ... Um dos riscos ... do usuário ...
- 372 **Aluna:** Professora [inaudível]
- 373 **Profa:** usuário de drogas ... é a chamada
- 374 **Aluno:** Ô, professor, isso aí é fato real? (**Alocutivo: interrogação de solicitação**)
- 375 **Profa:** Esses aí foram fatos reais ... tá? é chamada/ Calos que tiver no bol, né gente, nossa sociedade/ onde nós vivemos nas comunidades dificilmente cê sabe que tem, né? ...

**387 Prof:** Ô, Ailton, “overdose” que que é “overdose”? (Alocutivo: **interrogação de controle**) Pode falar você. Fala.

**388 Aluno:** É a reação do corpo quando a droga vem em excesso na mente.

**389 Prof:** Não, vou falar pro cê: faltou outra pessoa é pra cá que eu venho. É pra essa sala que eu venho.

- 419 **Aluno:** Com certeza. **(Elocutivo: apreciação)**
- 420 **Aluno:** É lógico. **(Elocutivo: apreciação)** Prejudica em dívidas.
- 421 **Profa:** Prejudica também a família?
- 422 **Aluno:** Tem que justificar também? ... em dívidas.
- 423 **Aluno:** [inaudível] contas de drogas.
- 424 **Als:** [conversinhas paralelas]
- 425 **Profa:** Quem ... é::: Quem é/ Quem é que conhece a mãe que estuda aqui na escola, lá na sala 15. Alguém que conhece? Minha mãe tem setenta e dois anos. Então se eu viesse trabalhar hoje drogada hoje toda ... toda ...
- 426 **Als:** [risos]
- 427 **Profa:** Vê se minha mãe ia embora comigo hoje. Vai ver [inaudível] morrendo de vergonha.
- 428 **Aluno:** Ia embora no SAMU.
- 429 **Profa:** Né? Morrendo de vergonha, né?  
{ Neste momento toca a sirene, sinalizando a próxima aula }
- 430 **Profa:** Né pra levantar, não, que eu não acabei a aula ainda, não, tá. Quem acaba a aula NÃO É O SINAL, é o professor. **(Alocutivo: ordem)**
- 431 **Aluno:** Ah::
- 432 **Profa:** Tá? Se vocês não sabiam, cês ficam sabendo: quem termina a aula não é o sinal que bate, quem termina a aula/ é o professor que termina a aula. Ele é autoriDAde na sala, ó.
- 433 **Aluno:** Sim, senhora.
- 434 **Aluno:** Sim, senhora, professora.
- 435 **Aluno:** Aí, [inaudível]
- 436 **Aluno:** A Clarice está?
- 437 **Profa:** Quais prejuízos/ ... tem uma moça e um menino copiando nada, sabe, Ana. Aí eu falei com ela: nem vou buscar. Isso né palhaço de aluno, né. [inaudível] estão fazendo nada. TTodo mundo copiando e ela à-toa, né.
- 438 **Aluno:** Mas/
- 439 **Aluno:** Não vai jogar bola, não, Daniel.
- 440 **Profa:** Quais os prejuízos pra família do usuário? **(Alocutivo: interrogação de controle)**  
{ barulhos; movimento de saída de alunos }
- 441 **Profa:** Dá licença. Agora eu vou olhar quem copiou pra dar um visto, tá? **(Alocutivo: pedido)** ... quem tiver cooperado na minha aula. Parabéns, letra bonita, caprichada. Lembre-se Carlos Drummond de Andrade né? Vamos namorar muito, beijar na boca, namoro no portão, bolero de Ravel, frango caipira com angu. Ah:: cê viu, cê fica rindo, né? Caldo de mandioca nesse frio, cubertozinho de orelha.
- 442 **Aluno:** Pode pôr, professora?
- 443 **Profa:** E muita fé em Deus, né? Tá precisando de Deus na vida. Quem mais? Terminou de copiar tudo? **(Alocutivo: interrogação)**
- 444 **Aluno:** Cabeí, só falta eu fazer a quatro agora.
- 445 **Profa:** Faltou o ponto de interrogação aqui, ó. **(Elocutivo: avaliação)** Quais os prejuízos pra família do usuário? **(Alocutivo: interrogação de controle)**
- 446 **Als:** [barulhos – conversas paralelas]
- 447 **Aluna:** Meu visto.
- 448 **Aluno:** Professora.
- 449 **Profa:** Favor, quem sair, escorar a porta pra mim. **(Alocutivo: pedido)**
- 450 **Als:** [barulhos – movimentos de saída de alunos]
- 451 **Aluno:** A folha, pode entregar? **(Alocutivo: interrogação)**
- 452 **Profa:** Não. **(Elocutivo: recusa)**  
(Fim da gravação)

## ANEXO – 5

Quadro 4 – A distribuição dos atos enunciativos no discurso das professoras de escolas pública e privada

MODOS DE ENUNCIACÃO DIDÁTICA			Instituição Privada	Instituição Pública
Atos Locutivos	Relações Enunciativas	Modalidades Enunciativas	Professora A e B	Professora A' e B'
<b>ALOCUTIVO</b> A relação com o interlocutor. (Relação de Influência)	Relação de Força	Interpelação	1,94	1,59
		Injunção (ordem)	7,76	22,34
		Pedido		10,10
		Autorização	0,97	
		Agradecimento	0,97	0,53
		Saudação	0,97	0,53
		Advertência	5,82	2,65
		Julgamento		
		Sugestão		1,59
		Proposta		
	Proibição		0,53	
	Relação de Demanda	Interrogação	37,86	32,97
		Solicitação		
Exigência				
<b>Total de atos alocutivos</b>			<b>56,31</b>	<b>72,87</b>
<b>ELOCUTIVO</b> A relação com o “dito”. (Ponto de vista Situacional)	Modo de Saber	Constatação		
		Certeza	0,97	
		Saber		
	Avaliação	Opinião		
		Apreciação	10,68	4,25
		Elogio		3,18
		Lamento		1,59
		Auto-avaliação		1,06
	Motivação	Obrigação		
		Possibilidade		
		Querer		0,53
	Engajamento	Promessa		
		Aceitação/Recusa		0,53
		Desacordo		
		Declaração		
Decisão	Proclamação			

Total de atos elocutivos			<b>11,66</b>	<b>11,17</b>
<b>DELOCUTIVO</b> A relação com o Outro-Terceiro	Como se impõe o mundo	<b>Asserção</b>	32,03	7,44
	Como fala o outro	<b>Discurso Relat. Citado/ Narrat.</b>		8,51
Total de atos delocutivos			<b>32,03</b>	<b>15,97</b>
Total de atos considerados no <i>corpus</i>			<b>100,0</b>	<b>100,0</b>



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)