

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM

OS SENTIDOS DO IMPERATIVO E DAS FORMAS PROCEDURAIS:
uma análise enunciativa das interações professor e aluno durante a preparação de
atividades de leitura

LEONARDO FIGUEREDO PAVANI

Porto Alegre

2022

Leonardo Figueredo Pavani

OS SENTIDOS DO IMPERATIVO E DAS FORMAS PROCEDURAIS:
uma análise enunciativa das interações professor e aluno durante a preparação de
atividades de leitura

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Silva

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Pavani, Leonardo
Os sentidos do gênero procedural na interação
professor aluno com foco nas atividades de leitura /
Leonardo Pavani. -- 2022.
143 f.
Orientadora: Silvana Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. enunciação. 2. linguística textual. 3.
realização vocal. 4. gênero procedural. I. Silva,
Silvana, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Leonardo Figueredo Pavani

OS SENTIDOS DO IMPERATIVO E DAS FORMAS PROCEDURAIS:
uma análise enunciativa das interações professor e aluno durante a preparação de
atividades de leitura

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.
Área de concentração: Estudos da Linguagem. Linha de pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Silva

Porto Alegre, 15 de março de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Silvana Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Alena Ciulla e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Patrícia da Silva Valério
Universidade de Passo Fundo

Prof.^a Dr.^a Elenice Andersen
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu avô Pedro (*in memoriam*), grande contador de histórias, especialista em palavras-cruzadas, e minha fonte eterna de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e paciência. Serei eternamente grato por tudo o que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui, e sei que nunca serei capaz de expressar em palavras tudo o que sinto por vocês.

A minha família, pelo apoio incondicional, pelo carinho e por ser um porto seguro.

Aos meus amigos, Sara, Débora, Bruno, Paulo, Luiza e Izadora, pelos momentos de escuta, pelas risadas, e pelo companheirismo. O caminho seria muito mais difícil sem vocês ao meu lado.

Ao Gabriel, por sempre estar presente, apesar da distância física, e por acreditar em mim, principalmente nos momentos em que nem eu mesmo acreditava.

À minha orientadora, professora Silvana Silva, pela compreensão, pelos puxões de orelha necessários, e principalmente por comprar minhas ideias e me guiar ao longo deste trabalho.

Aos meus alunos, que me ensinam e me inspiram diariamente.

Ao PIBID, programa que me proporcionou o primeiro contato com a sala de aula, e que me fez professor.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial ao Programa de Pós Graduação em Letras, por me acolher, por proporcionar um ensino de qualidade e gratuito, e por ser resistência.

A todos os professores que encontrei pelo caminho. Levo comigo um pouquinho de cada um de vocês.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo investigar quais são os possíveis sentidos que o imperativo e as formas procedurais assumem durante o encaminhamento de atividades de ensino na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma do Ensino Fundamental. Busca-se também entender como as diferentes formas de agenciamento do procedural possibilitam ou não o estabelecimento de intersubjetividade na interação professor-aluno. Para isso, parte-se da noção de gênero procedural mobilizada pela Linguística Textual, buscando uma conceituação em torno do procedural, assim como o estabelecimento de suas características. Por trata-se de uma conceituação baseada em uma perspectiva teórica voltada para o texto, opera-se um deslocamento da noção de procedural para a Linguística da Enunciação, com o objetivo de alcançar um conceito que contemple interações discursivas enunciadas. Além do procedural, são discutidos diferentes usos do imperativo, os efeitos de sentido mobilizados a partir da operação de modalização na construção dos enunciados procedurais, o papel da realização vocal durante a interlocução. Este trabalho propõe uma análise de transcrições de interações entre professor e alunos em aulas de Língua Portuguesa. Após a análise, propõe-se um quadro de síntese elaborado a partir dos resultados da análise, com enfoque em identificar e caracterizar as formas de uso do procedural que contribuem efetivamente para o estabelecimento de intersubjetividade em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: enunciação, linguística textual, gênero procedural, realização vocal, voz, intersubjetividade;

RÉSUMÉ

Cette étude a pour l'objectif principal la recherche des significations possibles que prend le discours procédural pendant la démarche d'activités d'enseignement dans le cours de langue portugaise au collège. On cherche aussi à comprendre comment les différentes façons d'agencements dans le genre procédural permettent ou non l'établissement de l'intersubjectivité dans les interactions tuteur-apprenant. Pour ce faire, on part de la notion de genre procédural mobilisée par la linguistique textuelle, en cherchant la conceptualisation en ce qui concerne ce genre, aussi que l'établissement de ses caractéristiques. Puisque l'étude s'agit d'une conceptualisation soutenue par une perspective théorique axée sur le texte, on opère un remplacement de l'idée du genre procédural depuis la linguistique de l'énonciation qui a l'objectif de réussir un concept qui tiens compte des interactions discursives énoncées. D'ailleurs le genre procédural, on aborde les plusieurs façons d'usage de l'impératif, les effets de signification mobilisés par l'opération de modalisation dans la construction des consignes procédurales, aussi que le rôle de la réalisation vocale pendant l'interlocution. Cette étude se propose d'analyser des transcriptions des interactions entre enseignant et apprenants dans les cours de langue portugaise. Ensuite, on propose un tableau de synthèse élaboré depuis les résultats de l'analyse, en mettant en relief l'identification et la caractérisation des façons d'usage du genre procédural qui contribuent effectivement pour l'établissement de l'intersubjectivité dans la salle de classe.

MOTS-CLÉS : énonciation ; linguistique textuelle ; genre procédural ; réalisation vocale ; voix ; intersubjectivité ;

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Esquema 3 de Adam | 20 |
| Figura 2 - Esquema 2 de Adam | 26 |
| Figura 3 - O procedural para Adam..... | 50 |
| Figura 4 - O procedural na Enunciação | 54 |
| Figura 5 - Exemplos de Culioli e Paillard 1 | 61 |
| Figura 6 - Exemplos de Culioli e Paillard 2 | 62 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Diferença entre modo e aspecto imperativo | 63 |
| Quadro 2 - Fatores do planejamento de texto | 77 |
| Quadro 3- Aulas gravadas | 86 |
| Quadro 4 - Estrutura das aulas gravadas | 99 |
| Quadro 5 - Síntese de usos do imperativo | 113 |
| Quadro 6 – Síntese de usos efetivos do imperativo..... | 116 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 Os sentidos do procedural..... | 17 |
| 1.1 O procedural a partir da Linguística Textual | 18 |
| 1.1.1 Breve introdução à análise textual de discursos de Adam..... | 19 |
| 1.1.2 Da análise textual dos discursos à tipologia unificada das sequências..... | 27 |
| 1.1.3 O procedural para Adam..... | 31 |
| 1.1.4 Definições e tipos: situando o procedural entre gênero, discurso e enunciação | 34 |
| 1.2 Gênero procedural: da sequência ao(s) modo(s) de enunciação..... | 37 |
| 1.2.1 A noção de imperativo e o performativo de linguagem em Benveniste... | 38 |
| 1.2.2 A enunciação de Benveniste..... | 42 |
| 1.2.3 A distinção entre pessoa e não-pessoa..... | 46 |
| 1.3 Discurso procedural: pontos de aproximação e conceituação enunciativa..... | 49 |
| 2 O procedural na enunciação..... | 56 |
| 2.1 Modalização na teoria da enunciação de Benveniste..... | 57 |
| 2.1.1 O procedural e o imperativo: variação ou diferença?..... | 60 |
| 2.2 A noção de intencionalidade como determinante das noções de formas do imperativo: relações com a modalização..... | 64 |
| 2.3 A noção de intencionalidade a partir da Enunciação | 68 |
| 2.4 A voz como elemento de sentido | 73 |
| 2.5 As noções de modalização, imperativo, intencionalidade, intencionado e voz: síntese e apontamentos | 76 |
| 3 Metodologia e análise linguística do imperativo na sala de aula: modalização, intencionalidade, VOZ, subjetividade em perspectiva..... | 83 |
| 3.1 Metodologia | 84 |
| 3.1.1 Os dados de pesquisa..... | 85 |
| 3.1.2 Por que a sala de aula?..... | 87 |

| | | |
|----------------------------------|--|------------|
| 3.1.3 | A organização dos dados | 89 |
| 3.1.4 | Categorias de análise – O(s) imperativo(s) e os usos da voz | 91 |
| 3.2 | O imperativo na sala de aula – Análises de ocorrências | 98 |
| 3.2.1 | Os usos de imperativo e da voz na primeira aula | 100 |
| 3.2.2 | Os usos de imperativo e da voz na segunda aula..... | 105 |
| 3.2.3 | Os usos de imperativo e da voz na terceira aula..... | 109 |
| 3.2.4 | Síntese analítica das ocorrências de imperativo e usos da voz..... | 113 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | | 119 |
| REFERÊNCIAS | | 124 |
| ANEXO A..... | | 127 |
| ANEXO B..... | | 133 |
| ANEXO C..... | | 138 |
| ANEXO D..... | | 140 |
| ANEXO E..... | | 142 |
| ANEXO F | | 144 |

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro dia em que coloquei os pés em uma sala de aula, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) ainda durante a graduação, uma das minhas maiores preocupações sempre foi como me comunicar com os alunos. Naturalmente, ao longo da graduação e também no PIBID, tive disciplinas e cursos de formação que se dedicavam a discutir boas práticas em sala de aula, planejamentos e até mesmo métodos de avaliação.

Ainda assim, ao assumir a posição de professor em sala de aula, me deparei com situações para as quais não havia sido preparado durante minha formação. E essa falta de preparo na verdade é algo completamente normal, uma vez que cada sala de aula é uma realidade única, pois são compostas por indivíduos únicos, com vivências e comportamentos diferentes, que se relacionam de maneira diferente, e estão inseridas em um contexto particular. Assim, entendi que ser professor significa estar constantemente em um processo de formação e aperfeiçoamento. E é deste lugar de interesse constante por aperfeiçoar a prática pedagógica que surge esta pesquisa.

Atualmente, para se pensar em práticas em sala de aula, toma-se como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as práticas pedagógicas e designa as competências a serem desenvolvidas durante as etapas da educação básica. A Base apresenta competências gerais, a serem desenvolvidas em todas as disciplinas que compõem a grade curricular, e competências específicas, que são segmentadas e distribuídas em disciplinas e anos letivos específicos. O documento ainda apresenta definições e objetivos para cada faixa da educação básica, dividida em educação infantil, ensino fundamental, que se divide em anos iniciais e anos finais, e ensino médio.

Sobre esta divisão, vale ressaltar um conceito que aparece nas diretrizes da educação infantil, em um dos campos de experiência¹ apresentados no documento. No campo “O eu, o outro e o nós”, traz-se a ideia de interação, ao dizer que “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2018, p. 40). Ou seja, um dos objetivos da educação infantil é justamente propiciar o contato, a interação, com diferentes formas de

¹ Esferas que apresentam os objetivos a serem trabalhados em cada estágio da educação básica.

comunicação e expressão, pois é neste momento de formação que a criança começa a se reconhecer enquanto indivíduo, e a reconhecer o outro, criando diferentes formas de se relacionar.

Nesse sentido, as interações entre professor e aluno são fundamentais para que este objetivo seja atingido, pois é justamente através do diálogo, nessa relação de intersubjetividade (BENVENISTE, 1988) que o aluno se apropria da língua e se posiciona enquanto sujeito, ao mesmo tempo que reconhece um interlocutor, neste caso o professor.

Ainda sobre as diretrizes da BNCC, destaco também os objetivos pedagógicos da educação básica, etapa que sucede a educação infantil, ainda nos anos iniciais, que apresenta a ideia de consolidação das aprendizagens anteriores e também a ampliação de práticas de linguagem. Assim, “ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BRASIL, 2018, p. 59). Ou seja, entende-se que à educação infantil cabe o papel de introduzir a ideia de interação, propiciando situações em que a criança se reconheça enquanto indivíduo e também reconheça o outro. Aos anos iniciais da educação básica, cabe o papel de avançar e ampliar este trabalho, aprofundando as formas de se relacionar dos alunos.

A tarefa de ser responsável por propiciar essa identificação e reconhecimento do “o eu, o outro e o nós”, como nomeia o documento, não é nada fácil, mas cabe ao professor. Assim, a comunicação entre professor e aluno assume um status bastante importante, pois faz parte do processo de constituição de subjetividade, o indivíduo que se reconhece como tal e reconhece o outro. Logo, está aqui estabelecida a importância de se pensar na interação entre professor e aluno, e nos efeitos que dela resultam.

A partir do exposto, tomo a interação professor-aluno como objeto de estudo, com enfoque em particular na comunicação de instruções, mais especificamente. Tomo a instrução como objeto de interesse com base em uma ideia popularmente difundida de que a instrução tem um caráter autoritário, o que não é necessariamente ruim, mas que implica uma relação em que uma pessoa enuncia uma ordem e outra pessoa executa-a, uma dinâmica bastante presente no contexto da sala de aula. Tomando então a interação professor-aluno como objeto de estudo, parto para introdução do referencial teórico a ser utilizado.

Sabe-se que as instruções, abrangidas pela ampla categoria entendida como “procedural”, possuem uma vasta literatura dedicada aos seus aspectos e características.

O interesse aqui, no entanto, é o seu caráter linguístico. Por isso, tomo como ponto de partida a Linguística Textual, e mais especificamente a noção mobilizada por Adam (2019) de gêneros de incitação à ação, que abrangem o procedural.

Entendendo que o discurso procedural pode ter diferentes empregos e utilidades conforme a abordagem feita, propõe-se aqui um olhar para esse discurso a partir de um contexto específico de uso: a sala de aula de uma disciplina de Língua Portuguesa. Tomando as interações entre professor e aluno como um dos possíveis empregos do procedural, postula-se um questionamento: quais sentidos as formas procedurais assumem em sala de aula?

Com este estudo pretende-se também avançar os debates da Linguística Textual em torno do discurso procedural, aproximando-os dos Estudos Enunciativos ao trazer para a discussão as questões de intersubjetividade e sentido. Para isso, busco amparo na Linguística da Enunciação de Benveniste, principalmente na ideia de aparelho formal da enunciação, e também por se tratar de uma perspectiva teórica que discute perfeitamente a noção de “o eu, o outro e o nós”, mobilizada pela BNCC e constituinte de qualquer instância comunicativa.

Assim, postulo como principal objetivo desta pesquisa entender quais são os possíveis sentidos que a instrução, ou o procedural, assumem em atividades de ensino, e como as diferentes formas de construção do procedural contribuem ou não para o estabelecimento de intersubjetividade.

Ainda neste trabalho, apresente também como objetivos os seguintes itens:

- 1) A partir das características linguísticas do discurso procedural, situar, entre os gêneros de incitação à ação, as instruções do professor em sala de aula.
- 2) Entender quais diferenças estão implicadas no entendimento de instruções escritas e instruções orais.
- 3) Estabelecer, para além do agenciamento de palavras, quais outras formas contribuem para a construção de sentido.
- 4) Identificar quais formas linguísticas propiciam uma interação comunicativa que favorece a intersubjetividade.

Agora, ao adentrar a apresentação da estrutura deste trabalho e, posteriormente, a discussão teórica e análise, deixo de lado a forma linguística “eu”, dando lugar ao “nós”, aproximando autor e leitor, para construções conjuntas das reflexões propostas. Assim, passamos então à estrutura do trabalho.

O primeiro capítulo se dedica a discutir a ideia de procedural. Em um primeiro momento, nos voltamos a ideia de procedural mobilizada pela Linguística Textual a partir da noção de gêneros de incitação à ação de Jean-Michael Adam (2019). Assim, situamos o procedural em meio a LT e discutimos as suas características principais, segundo o autor mencionado. Em um segundo momento, ainda no primeiro capítulo, propomos um deslocamento da noção de procedural da LT para a Linguística da Enunciação a partir de Benveniste. Ressaltamos desde já que o linguista nunca se dedicou a postular uma noção de procedural em meio a enunciação. O que buscamos fazer então é um movimento de aproximação da ideia de procedural, tentando situa-la em meio à enunciação. Por fim, comparamos as diferentes formas de tratar o procedural, pela Linguística Textual e a Linguística da Enunciação, estabelecendo aproximações e distanciamentos.

Estabelecido o lugar do procedural em meio a enunciação, partimos, no segundo capítulo, para um aprofundamento desta ideia. Discutimos conceitos que julgamos fundamentais para entender de que maneira o procedural integra a enunciação, conceitos como modalização, imperativo e intencionalidade. Começam a surgir, ainda neste capítulo, os primeiros movimentos de estabelecimento das categorias de análise a serem utilizadas no terceiro e último capítulo.

O terceiro capítulo destina-se à estabelecimento da metodologia e análise. Em um primeiro momento, propomos uma breve discussão em torno de questões que julgamos relevantes para o estabelecimento da metodologia e dos critérios de análise que estamos propondo, como a presença da voz na análise, por exemplo. Depois, contextualizamos os dados coletados para a pesquisa, explanando o método e as etapas de coleta. Estabelecemos então os critérios e as categorias de análise utilizadas.

Ainda no terceiro capítulo, após discussão metodológica e introdução das categorias de análise, partimos para análise propriamente dita, identificando ocorrências de instruções, caracterizando-as e buscando entender se constituem ou não intersubjetividade, e, caso constituam, quais são as características que propiciam isso. Ao fim do capítulo apresentamos um quadro de síntese dos achados das análises.

Além de questões linguísticas, acreditamos que as conclusões alcançadas com essa pesquisa podem contribuir significativamente para a formação pedagógica, possibilitando que os professores repensem suas práticas pedagógicas e ressignifiquem o trabalho realizado em sala de aula.

Sem mais, adentremos agora ao primeiro capítulo.

1 OS SENTIDOS DO PROCEDURAL

Sabemos que são muitas as discussões em torno do tema “instrução”, principalmente no campo da Educação, com foco em seu aspecto pedagógico. Aqui, no entanto, deslocamos a noção de instrução para o campo dos Estudos Linguísticos, e o analisamos a partir de duas perspectivas teóricas distintas: a Linguística Textual e a Linguística da Enunciação.

Na Linguística Textual, abordamos a instrução a partir da noção de discurso procedural, empregada por Adam (2019). Para o autor, o discurso procedural compartilha características com outros gêneros de incitação à ação, ou seja, que orientam ou induzem o indivíduo a realizar uma ação. Naturalmente, por situar-se na Linguística Textual, a noção de discurso procedural está comumente atrelada aos textos escritos, o que, considerando nosso objeto de estudo e o contexto de sala de aula, que lida também com a interação entre professor e aluno, não é suficiente para dar conta da temática. Assim, recorreremos também à Linguística da Enunciação.

A instrução, nos estudos enunciativos, não é um conceito amplamente explorado. Assim, abordamos a instrução a partir do deslocamento da noção de procedural da Linguística Textual de Adam para a Linguística Enunciativa. Situamos então, na LE de Benveniste, a ideia de procedural entre o aparelho formal da enunciação, a partir de características do procedural propostas por Adam, que possibilitam que esse deslocamento seja feito.

É importante ressaltar, em um primeiro momento que, apesar de estarmos essencialmente falando de instruções, aqui adotamos os termos “gênero/discurso” procedural para referir a elas. E isso se justifica a partir das perspectivas teóricas que utilizamos aqui, pois essa é a denominação empregada originalmente pela Linguística Textual de Adam e que nós deslocamos para a Linguística Enunciativa.

Outro ponto que merece atenção é o fato de, como mencionado inicialmente neste capítulo, a instrução ser um conceito amplamente discutido no campo da Educação, mas aqui a abordagem à instrução se faz pelo viés linguístico. Isso se justifica a partir do questionamento central deste trabalho, aquilo que orienta toda a discussão: o sentido. Ou

seja, não nos interessamos apenas pelo caráter pedagógico do procedural. Para chegar ao sentido da instrução, precisamos abordá-la a partir dos Estudos Linguísticos, e o fazemos a partir das perspectivas teóricas já elencadas. Queremos saber o que o constitui, como ele é formado, e quais são os sentidos que são apreendidos a partir dele, questões essas abordadas neste primeiro capítulo.

Assim, o capítulo se inicia com uma leitura do procedural a partir da perspectiva da Linguística Textual², em que exploramos a noção de discurso e gênero procedural mobilizada por Adam, e estabelecemos as suas principais características.

A seguir, deslocamos a noção de procedural para a Linguística da Enunciação, e, a partir de Benveniste, buscamos situar o que é o procedural para a enunciação, e o lugar por ele ocupado no aparelho formal de Benveniste.

Ao fim do capítulo, retomamos as duas perspectivas teóricas vistas e suas considerações em torno do procedural, com o objetivo de estabelecer pontos de aproximação e distanciamento, e começamos a tecer algumas considerações em torno dos sentidos do procedural. Por fim, traçamos os próximos passos deste estudo.

1.1 O procedural a partir da Linguística Textual

Para explorar o aspecto linguístico das instruções, tomamos como ponto de partida a Linguística Textual a partir das noções de discurso procedural e gêneros de incitação à ação, como propostos por Jean-Michael Adam. Ressaltamos, no entanto, que nosso interesse pelo gênero/discurso procedural está atrelado ao ensino, mas não necessariamente diz respeito apenas a seu caráter pedagógico.

Naturalmente, as teorizações de Adam sobre gêneros de incitação à ação não têm enfoque de ensino, sendo assim muito mais abrangentes. Adam explora os textos procedurais de forma mais geral, dada a grande gama de textos que integram os gêneros de incitação à ação. Assim, entendemos que, para tratar do procedural em relação ao

² Aqui, nos referimos à Linguística Textual a partir de Jean-Michel Adam. Como a LT é composta por um campo teórico bastante amplo, com diferentes objetos e abordagens, sentimos a necessidade de estabelecer o recorte operado em nossa análise. Assim, quando citamos a LT, fazemos isso a partir da Linguística Textual de Adam, ainda que ao longo do texto tenha-se optado por adotar a forma “LT”.

ensino, são necessários deslocamentos feitos a partir dos apontamentos de Adam para o estabelecimento do procedural voltado ao ensino. Antes, contudo, serão necessários alguns procedimentos.

Em um primeiro momento, nos dedicamos a situar o campo teórico no qual Adam se insere. Além de pertencer a Linguística Textual, o autor propõe uma noção de análise textual de discursos, noção que une fundamentação teórica e metodologias de abordagem de seu objeto de estudo. Assim, iniciamos o percurso do procedural em Adam a partir do estabelecimento da análise textual dos discursos, esclarecendo do que se trata, e quais são seus fundamentos a partir dos escritos de Adam.

Em um segundo momento, após estabelecer o que é a análise textual do discurso, nos dedicamos a entender a proposta metodológica de abordagem do objeto do texto estabelecida por Adam, a tipologia unificada das sequências, conceito a partir do qual Adam discute as noções de gênero e tipo textual.

Dando continuidade à discussão, finalmente nos voltamos ao procedural para Adam, e buscamos entender o que é o procedural, quais são as suas características principais, objetivos e funcionamento. Dada a amplitude de conceitos mobilizados por Adam, sentimos necessidade de situar, entre estes conceitos, o lugar ocupado pelo procedural. Por isso, nos dedicamos a estabelecer, a partir de Adam, a qual categoria o procedural pertence: tipos textuais, sequências tipográficas ou gêneros textuais.

Por fim, concluímos este percurso inicial indicando algumas impressões do procedural de Adam de forma geral e também com vista ao nosso objeto de estudo, o procedural voltado para o ensino. Ainda nesta seção, apontamos outros caminhos para se pensar o procedural em sala de aula, mas tomando as definições de Adam como ponto de partida.

1.1.1 Breve introdução à análise textual de discursos de Adam

Antes de adentrar a questão dos textos procedurais segundo Adam, é necessário entender o quadro teórico a qual o autor pertence, e de que maneira esse quadro teórico se relaciona com suas hipóteses e visões sobre seus objetos de estudo. Em um primeiro momento, pontuamos que Adam pertence a uma corrente teórica denominada Linguística Textual. É importante ressaltar que, durante o estabelecimento de qualquer perspectiva teórica podemos identificar diferentes pontos ou enfoques de interesse, que vão se

alterando conforme o avanço dos estudos da área. Na Linguística Textual essa máxima se mantém e, como aponta Koch (1997), são perceptíveis pelo menos três momentos durante o desenvolvimento do campo teórico.

O primeiro momento dedica-se a análise *transfrástica*, que entendia o texto como sendo constituído por uma sequência coerente de frases. Esses estudos tinham como objetivo entender as regularidades que iam além do nível da frase, sem, no entanto, adotar um novo objeto de estudo (INDURSKY, 2006). Aqui, o texto não era entendido como uma mera soma de frases, mas sim como uma frase estendida, pois existia uma relação organizacional entre os elementos do texto.

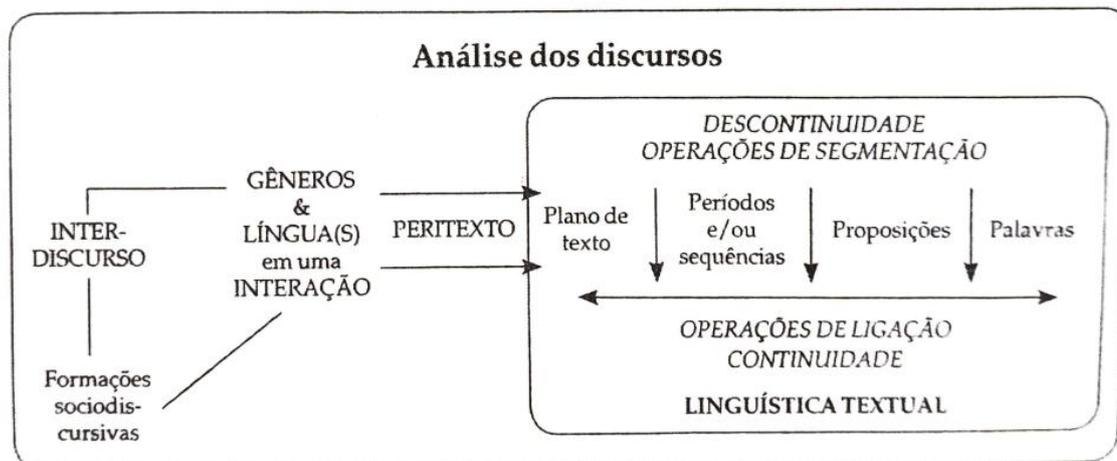
O segundo momento passa a ter como enfoque o entendimento do texto como um todo, e, seguindo os moldes da linguística descritiva, buscava aplicar ao nível do texto os conhecimentos já estabelecidos no nível da frase. Esse segundo momento se enquadra na perspectiva de *gramática de texto*, em um movimento que pretendia estabelecer uma “sintaxe textual” (INDURSKY, 2006, p. 45). Assim, nesse segundo momento, o interesse estava posto sobre as relações existentes entre as frases, buscando descrevê-las.

Em um terceiro momento, a LT passa a ter como enfoque “não apenas o texto em si, mas também todo o contexto - no sentido mais amplo do termo (situacional, sociocognitivo e cultural) - e a interferência deste na constituição, no funcionamento e, de modo especial, no processamento estratégico-interacional dos textos, vistos como a forma básica de interação por meio da linguagem” (KOCH, 1997, p. 75). Assim, a partir do terceiro momento, a Linguística Textual passa a se dedicar também a outros elementos adjacentes ao texto escrito, e não apenas a uma espécie de entendimento gramatical descritivo de seu objeto de estudo. Considera-se que o texto pertence a instância da comunicação, e é apenas nessa instância que ele possui significado (INDURSKY, 2006). É nesse terceiro momento que inserimos as contribuições de Adam, e aquilo que ele chama de análise textual de discursos.

O autor entende a LT como um “subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas” (Adam, 2011, p. 43). Isto é, a LT se dedica a análise e reflexão de uma parte daquilo que compõe o quadro teórico da Análise do Discurso, como explicitado na figura 1, intitulada Esquema 3:

Figura 1 - Esquema 3 de Adam

Esquema 3



Fonte: Adam, 2011, p. 33.

Conforme o esquema elaborado por Adam, o quadro da Análise do Discurso se divide em *determinações textuais* “*ascendentes*” que dizem respeito a um sistema que tem como unidade o texto, ou seja, a Linguística Textual, e *regulações* “*descendentes*”, que são os elementos que tratam de aspectos que exercem influência sobre os enunciados, como situações de interação, questões de língua e gênero, objetos da AD. O autor estabelece uma relação entre a LT e a AD, e parte para uma análise textual dos discursos, a partir de gêneros do discurso, ou “classe de textos” (Adam, 2010, p. 9), que englobam elementos como gêneros de discurso, gêneros de texto e tipos de texto, e que são, para Adam, questões comuns entre a LT e a AD.

Para o autor, os gêneros e a língua atuam de forma reguladora sobre os enunciados, que podem assumir diversas formas, e tem ganhado mais destaque entre o campo da análise do discurso. Sobre a questão dos gêneros, como ponto de partida para as questões de gênero dentro da AD tem-se a ideia de formações discursivas de Pêcheux, que “determinam o que pode ser dito [...] a partir de uma dada posição, em uma determinada conjuntura” (PÊCHEUX, 1990, apud ADAM, 2011, p.44), e assim ditam também as construções possíveis com as palavras, uma vez que Pêcheux, para exemplificar seus apontamentos, cita uma série de gêneros.

Em Foucault (1969 apud ADAM, 2011, p.46), a relação entre gêneros e língua também ganha destaque, pois o autor defende que a língua por si só não produz enunciados. Uma frase, por exemplo, pode constituir um enunciado em uma determinada situação, veiculada em um meio específico, mas pode não significar nada em outra

situação ou meio, evidenciando então a importância da relação gênero e língua, pontos considerados importantes por Adam, e que o autor engloba a partir da AD.

Outro empréstimo importante que constitui a análise textual de discursos é a questão de contexto. Em um primeiro momento cabe pontuar dois conceitos centrais aqui: cotexto e contexto. O primeiro termo, cotexto, diz respeito ao “ambiente linguístico imediato” (ADAM, 2011, p. 52), os elementos linguísticos que constituem o enunciado, bem como a sua organização sintática e os elementos linguísticos que antecedem e sucedem o enunciado. Já o segundo termo, o contexto, trata de informações que são acessadas somente a partir da (re)construção feita por falantes ou analistas, que possuem conhecimento enciclopédico sobre as situações de produção do discurso, e é parte fundamental da construção de sentidos. Segundo Adam, “todo enunciado, por mais breve ou complexo que seja, tem sempre necessidade de um co(n)texto (ADAM, 2010, p. 52). Aqui, vale ressaltar a expressão co(n)texto utilizada pelo autor.

A utilização da expressão co(n)texto, em Adam, aparece a partir do momento em que o autor estabelece que, para a interpretação de um enunciado isolado, são necessários os dois conceitos de cotexto e contexto, em união. Aqui, entendemos o termo “interpretação” como sinônimo de construção de sentido. Neste caso, a construção de sentido de um enunciado fora de seu instante de produção apoia-se sobre o cotexto, ou seja, os elementos linguísticos que constituem o enunciado, e também sobre o contexto, a (re)construção realizada pelo falante que permite imaginar uma situação que possibilite a produção daquele enunciado, quase que como uma tentativa de recuperação dessa situação.

Temos então possivelmente as principais questões que Adam toma de empréstimo da AD: a relação entre gênero e as manifestações da língua, e importância do contexto na construção de sentidos dos enunciados, questões que até então eram pouco exploradas no campo da LT.

Assim, Adam justifica a necessidade de uma análise textual de discursos dizendo que

É por não ter encontrado senão raras análises de textos considerados em sua realidade material, pouquíssimos questionamentos sobre o estabelecimento de textos integrando o corpus de análise e poucos estudos que levassem em conta a variação desses textos (passagem do oral ao escrito, formas sucessivas de edição e reescritura), que eu tenho reafirmado a necessidade da presença de uma LT e da AT dentro da AD (Adam, 2010, p. 10).

Logo, Adam entende que os questionamentos por ele ressaltados podem não ser o objeto de interesse da AD, mas ainda assim acredita que são elementos a serem explorados, e vê na LT uma possibilidade de tornar isso concreto, trazendo elementos da AD para sua perspectiva teórica.

Outro ponto importante para entender a perspectiva teórica adota por Adam é a sua proximidade com os estudos de Émile Benveniste, teórico que ocupa um lugar importante na formulação da análise textual dos discursos. Mas antes de discutir a importância de Benveniste no quadro teórico proposto por Adam, é necessário retomar a discussão que tem início em Saussure, a partir de suas reflexões sobre a língua.

Adam inicia a sua leitura de Saussure a partir dos Escritos de Linguística Geral (2004) e da distinção que estabelecida entre signos-palavras e frases, atrelando a frase ao que ele chama de “língua discursiva”, a fala, e a palavra, que “vive fora do discurso” (Saussure, 2004). Adam então parte para a “nota sobre o discurso”, texto que pertence ao mesmo livro de manuscritos de Saussure, e que avança a reflexão ao discutir a transposição da língua em fala. Na nota, Saussure explica que o sujeito falante não se exprime por palavras isoladas, ao passo que apenas a manifestação dessas palavras não implica que o falante quer significar algo. A isso, Saussure diz que o discurso consiste em “afirmar um elo entre dois conceitos que se apresentam revestidos de forma linguística” (SAUSSURE, 2004, p. 235), enquanto a língua apresenta conceitos isolados que, ao serem postos em relação, resultam em significação.

Adam entende então que a nota de Saussure estabelece que a língua funciona com um depósito de palavras, mas também apresenta a noção de discurso como a língua posta em funcionamento, e que funciona como uma “proposta interativa de sentido de um sujeito dirigindo-se a outro” (ADAM, 2011, p. 31). A isso, o autor ressalta que a ideia de discurso enquanto ligação entre conceitos revestidos de forma linguística não esclarece a natureza e extensão dos encadeamentos que possibilitam que as palavras sejam convertidas em discurso.

O autor então decide buscar em outras fontes saussurianas informações que contribuam para a discussão, mas conclui que, para Saussure, a questão principal “é a operação que permite abstrair o sistema da língua a partir dos fatos de discurso” (ADAM, 2011, p.31). A isso, Adam introduz Benveniste, dizendo que o autor faz o percurso inverso, dando destaque para a realização do discurso e que, posteriormente, designa como enunciação.

A partir de *Semiologia da língua*, texto em que Benveniste discorre sobre o lugar que a língua ocupa em relação à semiologia e aos sistemas semiológicos, Adam conclui que Benveniste se afasta de Saussure ao propor uma divisão diferente daquela proposta por Saussure, entre língua e fala. Para Benveniste, a língua se divide em dois domínios: o *semiótico*, que tem a língua como sistema e tem como unidade o signo, e o *semântico*, que tem a língua enquanto discurso e tem como unidade a frase. A esse respeito, Benveniste diz que

Saussure não ignorou a frase, mas visivelmente ela lhe criou uma grave dificuldade e ele a atribuiu à “fala”, o que não resolve nada; trata-se justamente de saber se e como do signo se pode passar à “fala”. Na realidade o mundo do signo é fechado. Do signo à frase não há transição, nem por sintagmatização nem por nenhum outro modo. Um hiato os separa. É preciso desde já admitir que a língua comporta dois domínios distintos, cada um dos quais exige seu próprio aparelho conceptual. Para o que denominamos semiótico, a teoria saussuriana do signo linguístico servirá de base à pesquisa. O domínio semântico, ao contrário, deve ser reconhecido como separado. Ele precisará de um aparelho novo de conceitos e de definições. (BENVENISTE, 1969/1989, p. 66)

Na passagem destacada fica então evidente que, em um primeiro momento, Benveniste defende que a teoria de Saussure se preocupa com o domínio do semiótico, com o signo, e por isso suas reflexões não se estendem ao domínio do discurso, da fala. Em um segundo momento, Benveniste deixa evidente que o segundo domínio, do semântico, ainda deve ser explorado. E é este apontamento que Adam toma como um dos pontos de partida de suas reflexões.

Adam então diz que Benveniste toma a frase enquanto unidade da comunicação humana, e recorre a outro texto de Benveniste, *Os níveis da análise linguística* (1964/1989), para falar sobre o lugar da frase na língua. No texto, Benveniste propõe aquilo que ele chama de níveis enquanto operadores da análise linguística a partir da necessidade do estabelecimento de procedimentos e critérios de análise que levem em consideração o caráter complexo da linguagem. Segundo Benveniste, os elementos de um nível podem se decompor em elementos de um nível inferior e/ou ser elementos constituintes de um nível superior. Sobre este texto, assim como os outros textos de Benveniste mencionados até aqui, não nos dedicaremos neste primeiro momento. Eles serão retomados e as discussões são aprofundadas adiante.

A partir dos níveis de análise de Benveniste, Adam destaca que a Benveniste situa a frase em um novo domínio. Pensando nos níveis propostos por Benveniste, é importante destacar, a partir do par forma e sentido, que

A forma de uma unidade linguística define-se como sua capacidade de se dissociar em constituintes de nível inferior.

O sentido de uma unidade linguística define-se como sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior.

Forma e sentido aparecem, assim, como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. As suas relações mútuas revelam-se na estrutura dos níveis linguísticos, percorridos pelas operações descendentes e ascendentes da análise e graças à natureza articulada da linguagem (BENVENISTE, 1964/1989, p.135).

Entendemos então que a frase se encontra em um novo domínio ao passo em que passível de dissociação em constituintes de nível inferior, mas não possui a capacidade de integrar unidades de nível superior. Adam então conclui que Benveniste situa bem os limites do sistema linguístico ao colocar a “proposição” em último lugar na ordem dos elementos integrativos dos níveis. Aqui, é importante ressaltar que Adam adota o termo “proposição” como substituto do termo “frase” utilizado originalmente por Benveniste. Segundo Ciulla (2020), a escolha do termo *preposição* pode se dar pelo fato de o termo frase, em Benveniste, estar assumindo um novo sentido, que não é mais de ordem sintática ou tipográfica, o que justificaria o deslocamento promovido por Adam. Outro ponto importante aqui é ressaltar o sentido de proposição para Adam, que “não se trata da proposição lógica ou gramatical, para Adam, mas de uma proposição enunciada, pois que seu sentido é construído discursivamente, na enunciação” (CIULLA, 2020, 726).

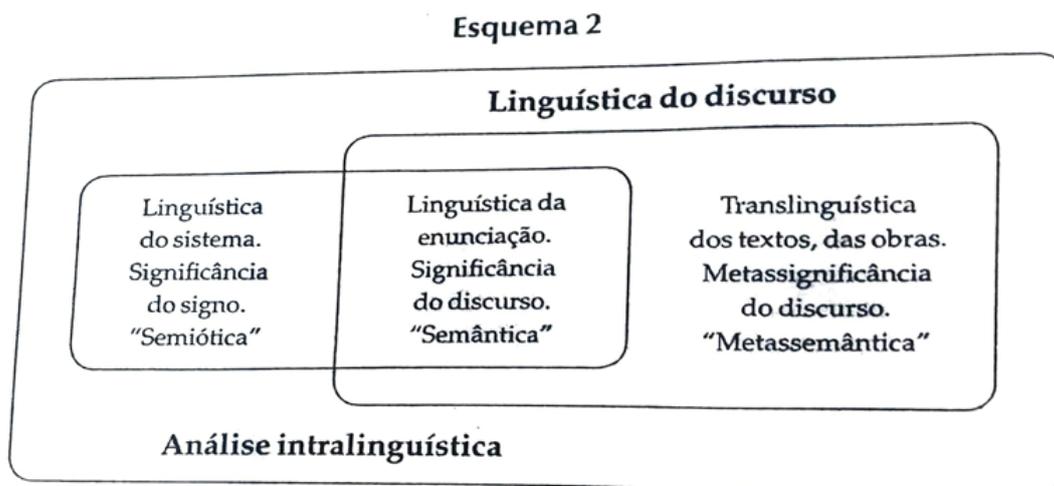
Adam destaca ainda que Benveniste coloca a frase em um domínio diferente do domínio da língua como sistema, e situa-a no domínio da língua como instrumento de comunicação, que tem o discurso como expressão (BENVENISTE, 1964/1988). Adam então retoma a distinção entre o domínio semiótico, que significa e tem como unidade o signo, e o domínio semântico, que comunica e tem a frase como unidade. O autor então recorre a *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989), o último texto publicado por Benveniste sobre a enunciação, e que funciona como um “momento-síntese” dos estudos enunciativos de Benveniste (Flores, 2013). Do texto, Adam destaca a passagem em que Benveniste, ao estabelecer a produção do enunciado como objeto da enunciação, exclui o texto dos enunciados de seu objeto de interesse. Para Adam, Benveniste opera este recorte metodológico por um motivo simples: ele será objeto de um terceiro ramo da linguística. Para o autor, isso fica evidente a partir da passagem que encerra o texto

Semiologia da língua, em que Benveniste diz que para ultrapassar a noção de signo como princípio único, de Saussure, existem duas possibilidades:

- na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão da significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica;
- na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação. Esta será uma semiologia de “segunda geração”, cujos instrumentos e o método poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral (BENVENISTE, 1969/1989, p. 67).

Na passagem, Benveniste estabelece duas gerações da semiologia. A primeira é a semiologia de Saussure, que tem como base o signo. A segunda, a de Benveniste, tem como base o discurso. A partir do cenário exposto, Adam entende que Benveniste dividiu programaticamente o campo da linguística em três domínios: a linguística do sistema, a linguística da enunciação e a translinguística dos textos e das obras, e por obras entende-se produções literárias. A partir disso Adam elabora um esquema para ilustrar as relações entre sistemas, como segue:

Figura 2 - Esquema 2 de Adam



Fonte: Adam, 2011, p.40.

Sobre o esquema, Adam pontua que possui um caráter descontínuo, por colocar em oposição dois conjuntos que tem metodologias distintas, ao mesmo tempo em que possui um caráter contínuo representado pela linguística da enunciação, pertencente a dois domínios, o que também possibilita a transição entre eles. Assim, Adam situa-se neste terceiro ramo, limitando-se à translinguística do texto, uma vez que a translinguística das obras tem como foco as produções literárias, que não são seu objeto de interesse. Adam se interessa então pelos textos dos enunciados, o caráter textual dos discursos.

Para Ciulla, o interesse de Adam por Benveniste se explica pelo fato de que o linguista “não apenas supera o questionamento sobre a indissociabilidade entre *langue* e *parole*, mas inclui uma explicação coerente para o que permite pensar os fenômenos do discurso à luz de uma teoria enunciativa” (CIULLA, 2020, p. 278), hipótese que ganha força ao observar os recortes feitos por Adam nos textos de Benveniste, destacando os pontos de reflexão em que o autor explora os limites entre os dois domínios, da língua e da fala. Assim, Adam toma Benveniste como uma espécie de ponto de referência para o estabelecimento e desenvolvimento de sua análise textual de discursos.

1.1.2 Da análise textual dos discursos à tipologia unificada das sequências

Após uma breve introdução ao quadro teórico no qual Adam se insere, voltamos então à Linguística Textual. Na seção anterior vimos que o autor identificou, em um movimento de aproximação da LT à AD, a baixa exploração de questões contextuais no estudo dos textos. Agora, olhando exclusivamente para a LT, nos voltamos para aquilo que o autor identifica como sendo uma problemática: a metodologia adotada para tratar do texto.

Para entender a teoria das sequências textuais, faz-se necessário primeiro conceituar os elementos que integram essa teoria. Por se tratar de uma teoria que se insere no campo da Linguística Textual, olhemos primeiro para o objeto central desse campo: o texto. Para Adam, assim como para outros linguistas que se inserem no terceiro momento da LT, o texto diz respeito à interação social, pois trata-se de uma “materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de fala” (2019, p33).

É importante ressaltar que para que uma manifestação verbal possa ser considerada um texto ela deve estar inserida na esfera de um gênero. Esses gêneros são padrões sociocomunicativos e sócio-históricos estabelecidos por grupos sociais para estruturar e organizar as *formas da língua* em *discurso* (ADAM, 2019), seguindo uma definição de gênero que se assemelha bastante àquela proposta pelo Círculo de Bakhtin. Para Adam não existe texto sem gênero, pois é através desse sistema que os enunciados se organizam e se inserem em um determinado contexto, estabelecendo uma situação comunicativa.

A questão dos *tipos e gêneros textuais* e discursivos pode aparecer como um problema para quem dedica-se ao estudo do texto, mas não são questões que devem ser abandonadas ou ignoradas. Para Adam, elas são tão relevantes para o estudo do texto que a inexistência de categorias de texto e discurso acarretaria em uma impossibilidade de entendimento dos enunciados que são produzidos, uma vez que a categorização de textos é parte integrante das competências cognitivas dos sujeitos que interagem com esses textos.

Ainda assim, o autor reconhece que a atividade classificatória não é uma tarefa fácil, e possivelmente acarretará problemas, mas isso não deve ser encarado como um empecilho, pois “Uma definição que não tivesse jamais provocado questionamento seria inútil. O mesmo vale para uma tipologia” (DISPAUX, 1984. apud ADAM, 2019, p. 14). Assim, uma teoria que não apresenta problemáticas a serem desenvolvidas pouco teria a contribuir.

Concluindo suas considerações no que tange às questões de tipos e gêneros, Adam defende que a classificação de tipos de textos pode se apresentar como um obstáculo metodológico aos estudos que adotam o texto como objeto. Para Adam, as classificações baseadas em gêneros são mais adequadas e produtivas, pois é o gênero que age sobre a composição textual e opera na construção de um *efeito de texto* sobre o leitor/ouvinte. Nas palavras de Adam “Os gêneros de discurso são os únicos fatos de alto nível passíveis de categorização” (2019, p. 16).

Abandonando a questão dos tipos de texto, passamos a focar nos gêneros. Adam (2019) os subdivide em duas categorias diferentes, sendo elas: a) *gêneros de discurso*; b) *gêneros de texto*. Os gêneros do discurso dizem respeito às formações e práticas sociodiscursivas. O autor distingue-os em gêneros do discurso jornalístico, religioso, literário etc. Esses gêneros apresentam características que são comuns às suas respectivas esferas sociais de circulação.

Já os *gêneros de texto* baseiam-se na relação entre os *gêneros de discurso* e os (*protó*)*tipos de sequências* - questão a ser discutida mais adiante. Esse gênero articula as esferas sociais de circulação e as formas que o comportamento discursivo pode tomar (narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo). Assim, Adam (2019, p. 34) os classifica em *gêneros de narração* (como fábulas, contos, anedotas etc), *gêneros de*

argumentação (silogismo, alegação, ensaio, discurso político, programa eleitoral etc), e assim por diante. É nesta esfera que Adam situa os gêneros de incitação à ação e conselho.

Estabelecendo conceitualmente aquilo que Adam entende por texto e gênero, passamos agora a entender a composição desse texto. Sabemos que, para que uma manifestação verbal possa ser considerada um texto, ela deve estar atrelada a um gênero. Mas existem outros elementos que constituem o texto, e enquanto objeto de análise, é necessário delimitar sua unidade de análise. No caso de Adam, essa unidade é a sequência. É importante ressaltar que o fato de reconhecer na sequência um objeto de interesse não implica que os outros elementos constitutivos do texto não são levados em consideração. Trata-se apenas de uma proposta de análise, como uma alternativa aos estudos que já vem sendo realizados. Passamos então às sequências.

Adam defende a hipótese da existência de *sequências textuais de base*, que seriam tipos *monogeridos* (narrativo, descritivo, argumentativo e explicativo) e *poligeridos* (dialogal) que constituem os textos. Assim, os textos seriam compostos por fragmentos desses tipos articulados entre si.

Essas sequências são unidades que se sobrepõe ao que Adam chama de unidades sintáticas estritas e amplas, sendo elas as frases e os períodos, respectivamente. Elas funcionam como um *esquema de texto* que se situa entre o plano microtextual das proposições (da estruturação frasal e periódica) e o plano macrotextual (dos planos de texto). Elas são “estruturas pré-formatadas de reagrupamentos tipificados e ordenados em blocos de proposições” (ADAM, 2019, p. 22). Para o autor, é a este nível, o *mesotextual*, que a LT deve se atentar, explorando e teorizando sobre.

Adam entende que as sequências são unidades textuais complexas, pois são compostas por proposições de base³, chamadas *macroproposições*, unidades que se relacionam entre si e que ocupam posições específicas na sequência. O significado dessas macroproposições é depreendida da relação que uma macroproposição possui com as outras que integram a mesma sequência. O autor estabelece então que as sequências são, ao mesmo tempo:

³ Em ADAM (2011), o autor refere-se às proposições utilizando o termo proposição-enunciado, definindo-o como “produto de um ato de enunciação” (2011, p.108), recorrendo a Benveniste (1989) para explicitar de alocação que a proposição implica.

- uma rede relacional decomponível em partes interligadas entre si (as macroposições) e conectadas ao todo que elas constituem (uma sequência);
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna pré-formatada que lhe é própria e que, portanto, está em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual é parte constitutiva: o texto (ADAM, 2019, p. 46).

As macroproposições que integram uma sequência são constituídas por *arranjos pré-formatados* de proposições, quais sejam narrativo, argumentativo, explicativo, dialogal e descritivo, ou seja, aquilo que entendemos por (protó)tipos de sequências. Através da interação sociocultural esses tipos passam a constituir esquemas de reconhecimento e estruturação da informação textual (ADAM, 2019, p. 46). Assim, esses arranjos de proposições tipificadas compõe uma sequência textual.

Em relação à estrutura composicional de um texto, Adam aponta que o caso mais comum é o de um texto constituído por uma mistura de sequências. Em textos literários, por exemplo, a ocorrência de sequências dialogais entre sequências narrativas ou descritivas é bastante comum. Tendo isso em mente, Adam aponta que a análise sequencial surge como uma alternativa para entender esses encadeamentos entre *estruturas sequenciais heterogêneas*. Essa heterogeneidade sequencial serve de aporte para a ineficiência dos estudos de tipos textuais. Muitas vezes a dificuldade de delimitação de um tipo de texto se dá pela diversidade tipológica das sequências que constituem determinado texto. Isso não significa que todos os textos são compostos por mais de um tipo sequencial. Existem textos *monotipos*, constituídos por sequências homogêneas, mas eles são raros, enquanto as ocorrências de textos *pluritipos* são mais corriqueiras.

Ao discorrer sobre o texto e sobre sequências, a discussão proposta por Adam inevitavelmente recai também sobre o conceito de tipos de texto. Como já explicitado anteriormente, o autor defende que a problemática do gênero parece mais dificultar metodologicamente os estudos do texto do que contribuir para o avanço do campo.

Durante sua reflexão sobre a teoria de sequência textuais, Adam evidencia o caráter limitante e insuficiente que a ideia de tipos de texto possui. Ao abordar um objeto pela perspectiva dos tipos de texto, analisa-se esse objeto buscando encontrar elementos

já pré-estabelecidos, quando na verdade o trabalho feito deveria ser o de analisar o objeto com a finalidade de identificar características que lhe são próprias. Nesse ponto Adam vai ao encontro daquilo que foi proposto por Beaugrande e Dressler (1981), nos momentos iniciais da LT, afirmando que ao tratar do texto, os modelos probabilísticos são mais adequados e realistas do que modelos baseados em regras e leis. Ao defender que o papel da LT é trabalhar com o nível *mesotextual* Adam está justamente propondo uma metodologia que coloque o objeto de análise em foco.

É importante ressaltar aqui que as propostas de Adam não são uma tentativa de anular tudo aquilo que foi produzido anteriormente em relação ao texto e as questões relacionadas aos tipos de texto. As teorizações de Adam servem como uma alternativa metodológica para abordar o texto enquanto objeto de análise. Como explicitado ao longo deste trabalho, a proposta de abordagem do texto pelo viés das sequências textuais se mostra bastante pertinente para determinados objetivos. Como defende Adam (2019), a questão da tipologia textual aparece como um obstáculo metodológico. Para essa problemática, o autor propõe então uma abordagem focada nos *gêneros*. Assim, ao propor que o foco dos estudos de texto passe a ser os (*protó*)*tipos sequenciais*, Adam explicita como sua teoria contribui para essa abordagem, seja através dos gêneros do discurso, ou então através dos gêneros textuais, entendidos por Adam como a união entre gêneros discursivos e protótipos sequenciais.

Até aqui, nos dedicamos a estabelecer o campo teórico no qual Adam se insere, e também qual é a sua proposta de metodologia de análise de texto. Ao explorar a metodologia adotada, inevitavelmente recaímos sobre algumas conceituações que são importantes para entender as ideias de Adam, como o seu entendimento de gêneros de texto e discurso. Em um outro momento esses conceitos serão retomados, mas agora nos dedicamos a entender o que é o procedural para Adam.

1.1.3 O procedural para Adam

Para Adam, os textos da categoria procedural têm como função orientar e auxiliar o sujeito na realização de uma determinada tarefa, sempre com um objetivo em vista. São textos que devem ser entendidos, pois possuem um grande caráter prático, deixando pouco espaço para interpretações. Essa categoria, no entanto, diz respeito a um campo

relativamente amplo de textos, que abrange os textos procedurais, injuntivos e textos que se dedicam ao conselho. A amplitude do campo se dá pelo fato de que os textos que a compõe possuem grande variação no que diz respeito às suas características particulares e finalidades, o que configura um obstáculo para o estabelecimento de uma tipologia textual procedural.

Pensar o procedural enquanto discurso, para Adam, é uma noção muito vaga, por ser uma categoria ampla, e que coloca em evidência o “fazer”, deixando de lado os outros possíveis sentidos evocados pela categoria. O caráter vago da noção de discurso ao se falar de procedural será explorado mais adiante. Por hora, nos dedicamos apenas a seguir o fluxo do raciocínio de Adam. À problemática da dificuldade de pensar o procedural enquanto discurso, Adam recomenda que se pense então na ideia de gêneros de incitação à ação, podendo também se falar de gêneros de conselho, especificando, no entanto, a natureza dos conselhos em questão, e atentando ao fato de o campo lexical do termo “conselho” ser bastante amplo, abrangendo práticas como “*surgir, recomendar e propor até pressionar, incitar, levar (a)*, passando por *advertir, avisar, guiar, persuadir, convencer, dirigir*” (2019, p. 262).

Dentro dos gêneros de incitação à ação, Adam destaca que as formas mais recorrentes seguem o formato que mescla conselhos-recomendações e instruções procedurais. Mas, ainda que constituam uma categoria ampla de texto, os textos de incitação à ação apresentam características linguísticas comuns, quais sejam:

- a) Características enunciativas, implicando em um apagamento enunciativo do locutor, um *expert*, que se dirige ao destinatário, um *sujeito-agente*. Aqui, o lugar de destinatário é deixado “pronominalmente aberto” e aparece, na maior parte do tempo, através da utilização de segunda pessoa (tu/você), oculta ou não. Em outros casos pode ocorrer também a utilização de formas impessoais, mas que, segundo Adam, não possuem valor de apagamento, pois tratam-se apenas de um “efeito de superfície” (ADAM, 2019, 276), isto é, dizem mais respeito a uma questão estética do que a relação interpessoal presente no texto.
- b) Contrato de verdade e promessa de sucesso, uma garantia de que, seguindo as recomendações explicitadas, o sujeito-agente atingirá o objetivo esperado. Esse contrato não precisa ser explícito, e na maior das vezes não é. O contrato se estabelece no instante em que o sujeito-agente toma o texto procedural e

decide seguir as instruções do expert contidas no texto, sabendo que ao seguir os passos ali explícitos, ele alcançará seu objetivo no fim do processo.

- c) Léxico especializado, composto por termos e expressões pertencentes a uma determinada esfera de especialidade, que são compartilhados por aqueles que circulam naquela esfera, expert e leitor, e que vão desde scripts de ação à vocabulário especializado, técnico ou científico.
- d) Representação de ações e força ilocutória, que diz respeito ao caráter informativo e instrucional dos textos, questão a ser explorada mais adiante.
- e) Marcas de conexão, abrangendo conectores e organizadores temporais responsáveis por orientar temporal e ordinalmente a realização das ações.
- f) Macrossegmentação tipográfica, que diz respeito a ordem de formatação tipográfica e organização visual dos textos. Aqui se encaixam uma série de elementos, como cisões no texto, fotos e imagens, numeração, marcadores que constituem planos de texto, estruturas mais ou menos pré-estabelecidas e esperadas dentro de um determinado gênero ou esfera de circulação destes textos. Esses elementos também atuam como substitutos de elementos verbais. Um texto enumerado, por exemplo, não necessita de marcas verbais que indiquem a ordem de realização das ações, assim como as imagens contidas em um texto podem substituir descrições de como realizar uma determinada ação. Essa característica é aquilo que permite, por exemplo, que uma receita ou um manual de instruções sejam reconhecidos antes mesmo de sua leitura, apenas pela disposição do texto no meio em que estão sendo veiculados.

A respeito da representação de ações e força ilocutória, encontramos uma grande quantidade de possibilidades em relação a sua presença e composição. Adam diz que os textos procedurais, por exemplo, têm abundância de predicados de ação, que podem ou não aparecer de forma organizada a indicar uma ordem de como o leitor deve proceder e realizar as ações. Essas ações ainda podem aparecer nas formas verbais de infinitivo, imperativo, futuro ou presente.

Também podem apresentar organizadores e advérbios temporais, indicando a sucessão ou tempo de duração de uma atividade, como é comum em receitas ou tutorias, e também organizadores e advérbios locativos, comuns em guias de viagens e manuais, mas pouco frequentes em receitas. Adam ainda chama atenção para a baixa frequência de conectores argumentativos e, em número ainda menor, conectores concessivos. No

entanto, o caráter obrigatório de realização das ações varia bastante conforme o texto. Em horóscopos, por exemplo, a obrigatoriedade de realizar uma ação contida no texto é muito menor do que a obrigatoriedade de executar uma ação conforme descrita em instruções, como os procedimentos de um manual. Apesar do caráter prático, os textos de incitação à ação não contêm somente predicados de ação. Alguns também contam com proposições descritivas de estado, mas isso não é uma regra.

Adam ainda chama atenção para a possibilidade de modalização das ações através de verbos modais, como poder e dever, que acabam contribuindo também para o entendimento do caráter obrigatório das ações contidas no texto. Adam também ressalta a grande presença de ações representadas no imperativo, indicando um forte valor ilocutório, e também ações representadas no infinitivo, porém essas em menor quantidade. Mas esse caráter ilocutório forte não se estende por todo o texto, e se concentra na porção instrucional-procedural. Adam conclui dizendo que “as partes descritivas desses textos têm, portanto, um duplo valor inseparavelmente referencial (informativo) e instrucional (ordem)” (ADAM, 2011, p.277).

Concluimos aqui então uma exposição daquilo que Adam entende por procedural, e também o que são gêneros de incitação à ação. O texto de Adam está repleto de exemplos e análises, itens que não trouxemos para a discussão pelo simples motivo de que nosso interesse está justamente nas características linguísticas comuns aos textos procedurais. Agora, após o percurso realizado, nos dedicamos a situar o procedural entre as categorias já mobilizados por adam.

1.1.4 Definições e tipos: situando o procedural entre gênero, discurso e enunciação

Como vimos anteriormente, para estabelecer a sua metodologia de análise de textos que tem como a unidade a sequência, Adam percorre um longo percurso teórico que circula, para além da Linguística Textual, pelos campos da Análise do Discurso e da Linguística da Enunciação. Neste percurso, selecionamos alguns conceitos que nos parecem centrais na teoria de Adam, e nos dedicamos a situar o procedural entre eles.

O primeiro conceito mobilizado é o de gênero. Como visto anteriormente, para Adam existem duas grandes categorias de gênero: do discurso e de texto. Pensamos então na primeira categoria, a dos gêneros do discurso.

Como ponto de partida para esta reflexão, ressaltamos aqui que o título do capítulo que aborda a temática dos textos do fazer é “Discurso procedural e outros gêneros de incitação à ação”. Logo somos tentados a associar o procedural à categoria de gêneros discursivos. No entanto, durante a leitura do capítulo, nos deparamos com a afirmação de que, para Adam, a noção de discurso procedural é muito vaga e ampla, dando a entender que o que dificulta o estabelecimento de um gênero discursivo procedural é a ampla gama de textos que integram essa categoria, com características distintas. Apesar de não desenvolver o motivo pelo qual considera a noção de discurso procedural como vaga, o percurso teórico realizado até nos possibilita tecer uma hipótese a esse respeito.

Como vimos, Adam buscou inspiração em Benveniste, e é um grande leitor de suas obras. Entre os apontamentos destacados, encontramos a noção de discurso como a língua que comunica, o domínio semântico da língua, que resulta da produção de sentido e que busca significar. Entendendo o procedural como um texto que busca realizar uma ação, a questão de produção de sentido parece não ser o seu foco. Como dito anteriormente, se prioriza o aspecto prático, deixando pouco espaço para interpretação, e, logo, pouco espaço para a construção de sentidos. Esse aspecto do procedural será retomado e a discussão será aprofundada mais adiante. Por hora, deixamos essa leitura apenas como uma hipótese para justificar esse caráter vago que o procedural assume quando pensado dentro da categoria de discurso.

Retornamos então para a questão do gênero discursivo. Para Adam, esses gêneros são frutos de formações e práticas sóciodiscursivas, em uma concepção que se assemelha muita àquela proposta por Bakhtin de formas relativamente estáveis de enunciados, produtos de uma construção sócio-histórica. Além disso, os exemplos empregados por Adam, como discurso religioso, discurso jornalístico, e assim por diante, deixam evidente que a esfera de circulação desempenha um grande papel no estabelecimento desses gêneros, o que iria, então, no caminho oposto do procedural, visto que os textos de incitação à ação integram as mais diversas esferas sociais de circulação.

Partimos então para os gêneros de texto. Para Adam, eles são frutos da união dos gêneros discursivos com os (proto)tipos de sequências. Temos aqui uma possibilidade de categorização do procedural que parece promissora. Quando está exemplificando os gêneros de texto, Adam cita, entre eles, os gêneros de incitação à ação e de conselho. No

entanto, o autor não menciona o procedural. Uma possibilidade de justificativa para isso seria as diferenças existentes entre a composição sequencial desses gêneros. Ao falar sobre os textos destinados ao conselho, por exemplo, Adam ressalta a variedade tipológica das sequências que constituem o texto. Pensando no horóscopo, por exemplo, as sequências descritivas aparecem com muito mais frequência do que em um texto procedural, por exemplo, que se dedica mais a realização de uma tarefa e se estrutura a partir de um encadeamento de ações. Afinal, como disse Adam, todos esses textos visam uma finalidade prática, tem como objetivo realizar ações para atingir um objetivo, deixando pouco espaço para interpretações.

Mas então, o que caracteriza o procedural enquanto discurso? E o que distingue o discurso procedural dos gêneros textuais de incitação a ação? Não encontramos em Adam respostas para essas perguntas, o que é perfeitamente natural se considerarmos que esse não é o seu objeto de interesse. Mas voltamos então a questão do discurso procedural. Retomando o percurso teórico feito por Adam para justificar sua abordagem ao texto, recaímos mais uma vez em Benveniste. Lembrando que, para Adam, o texto é discurso, e para Benveniste, discurso é enunciação, nos dedicamos aqui a pensar em uma nova questão que se apresenta: qual é o lugar do procedural na enunciação?

Como ponto de partida para esta reflexão, tomamos elementos que Adam apresenta como características linguísticas comuns ao discurso procedural: a noção de pessoa, manifestada pelo apagamento enunciativo, que oculta o locutor e deixa em aberto o lugar de destinatário, e também as formas imperativas, que aparecem constantemente em textos procedurais, muito mais que formas no infinitivo, por exemplo.

Outra questão que merece destaque é o fato de que, por se tratar de uma perspectiva teórica voltada para a textualidade dos enunciados, não encontramos em Adam reflexões a respeito do significado dos textos, o que, mais uma vez, é compreensível se considerarmos que esse não era o seu ponto de interesse, uma vez que a significação do discurso é objeto de estudo de outro campo, o da linguística da enunciação. Mas consideramos que esse é um aspecto a ser explorado, uma vez que, a partir do momento que Adam toma Saussure e Benveniste teóricos de base para a formulação de sua teoria, ele assume que, para que a língua seja convertida em discurso, é necessário que haja produção de sentido, que ela seja convertida em um enunciado. Ao tomar o imperativo como uma parte importante dos textos de ação, a noção de discurso procedural é posta em xeque, uma vez que o imperativo ocupa um lugar obscuro na enunciação de Benveniste. Assim, fazemos então o movimento inverso do percurso

exposto até aqui. Partimos de Adam em direção à Benveniste, da noção de discurso procedural de Adam, em busca de uma noção de procedural em meio à linguística da enunciação.

1.2 Gênero procedural: da sequência ao(s) modo(s) de enunciação

Após a exposição acerca do lugar ocupado pelo procedural na Linguística Textual, partimos em busca de uma nova possibilidade de conceituação do gênero procedural. Recorremos então à Linguística da Enunciação, que tem Émile Benveniste como grande teórico do campo, além de exercer um papel importante para Jean-Michel Adam na formulação da análise textual de discursos.

Fazemos esse deslocamento a partir de duas noções caras ao procedural. A primeira noção mobilizada é a pessoa, que aparece no procedural de Adam na questão do apagamento enunciativo. Aqui, enxergamos, na conceituação expressa pelo linguista do texto, alguns pontos que se assemelham a noção de pessoa mobilizada por Benveniste em seus escritos sobre enunciação, o que possibilita uma aproximação.

A segunda noção mobilizada aqui é a de imperativo. Ainda que Adam pouco discorra sobre o tema, as descrições e análises feitos pelo autor em torno do procedural indicam que o modo imperativo é possivelmente uma das grandes características dos textos do fazer. Essa leitura baseia-se no fato de que, ao discorrer sobre os diferentes textos que se enquadram na categoria do procedural e gêneros de incitação à ação, o autor indica uma grande flutuação na estrutura composicional dos textos, com textos que apresentam sequências descritivas ou informativas, textos que não contém nenhuma das duas, textos puramente injuntivos, com maior ou menor grau de obrigatoriedade, e assim por diante. Apesar de todas essas diferenças e flutuações, o imperativo parece comum a todas. Sabendo que Adam não propõe uma noção de sequência imperativa, e pouco aprofunda a discussão em torno desse modo verbal, sentimos a necessidade de explorar um pouco mais o conceito, mas agora a partir de outro campo teórico.

Mais uma vez, fazemos essa aproximação a partir de Benveniste, uma vez que a noção de imperativo de fato foi abordada e discutida pelo autor no percurso que resultou em sua teoria enunciativa. Sabemos, no entanto, que os estudos de Benveniste foram interrompidos por questões de saúde, impossibilitando-o de desenvolvê-los. Mas isso não significa que a linguística da enunciação se encerra em Benveniste, pelo contrário.

Benveniste seguiu e segue servindo como ponto de partida para outros teóricos que desejam dar continuidade às questões que o linguista não pode desenvolver. Assim, ressaltamos que Benveniste de fato teceu reflexões sobre o imperativo, mas não chegou a conclusões sobre o assunto. Assim, recorreremos também a outros autores que contribuem para a discussão em torno do tema a partir da Linguística da Enunciação.

Assim, esse subcapítulo se organiza da seguinte maneira: em um primeiro momento, nos dedicamos a discutir a noção de pessoa a partir de Benveniste, e buscamos relacionar com a ideia de apagamento enunciativo mobilizado por Adam. Em um segundo momento nos dedicamos a explorar o imperativo, também a partir de Benveniste. Aqui trazemos também, de modo a complementar a discussão, outros autores. Por fim, ao final do percurso, buscamos situar, a partir das noções de pessoa e de imperativo, o lugar ocupado pelo procedural na Linguística da Enunciação.

1.2.1 A noção de imperativo e o performativo de linguagem em Benveniste

Tomamos como ponto de partida aqui o texto *A filosofia analítica e a linguagem* (1963/1988). No texto, originalmente publicado em *Les études philosophiques*, uma revista de filosofia, o linguista inicia comentando sobre o distanciamento existente entre linguistas e filósofos motivado por uma possível dissonância de interesses no que tange a linguagem. A este respeito, Benveniste então estabelece um ponto de interesse em comum com a filosofia analítica. E o faz a partir do grupo de filósofos de Oxford, que se interessam pela linguagem comum, a que é falada, em busca de um rompimento com correntes teóricas voltadas para abstrações e quadros convencionais.

Benveniste então se mostra interessado pelos estudos dos filósofos analíticos, destacando a preocupação com “os recursos conceituais de uma língua natural” e também a dedicação e espírito de objetividade dedicados ao objeto de estudo. A partir daí, Benveniste então parte para a análise de um material produzido por um desses filósofos analíticos de Oxford, J. L. Austin: o texto *Performativo: constativo*.

Benveniste inicia a leitura de Austin a partir de uma passagem em que o filósofo estabelece que formular um ato performativo é o ato, ou seja, dizer “eu prometo” é fazer uma promessa. A este respeito, Benveniste questiona como serão reconhecidos os enunciados performativos, e destaca que Austin nega a existência de um critério que possibilite tal reconhecimento. Para o filósofo, as formas assumidas pelo performativo

são muitas, podendo se manifestar na frase “feche a porta” e também em “ordeno que feche a porta”. Austin ainda continua dizendo que, para além das formas, existem outros elementos que consagram um enunciado como um ato performativo, como gesto, entonação, e também o contexto.

Segundo Benveniste, o artigo segue dando mais destaque aos “azares” do performativo e também circunstâncias que podem torna-lo nulo do que ao conceituar o performativo, citando. Depois, ao discutir a asserção, Austin conclui que esse tipo de enunciado está sujeito aos mesmos “azares” que o performativo.

Benveniste então se dedica a analisar os pontos do artigo que dizem respeito aos fatos linguísticos, deixando de lado as discussões lógicas que o tema suscita. O linguista então referencia outro texto seu, *Da subjetividade na linguagem* (1958), em que, entre outras temáticas abordadas, estabelece uma diferenciação entre “eu juro” e “ele jura”, sendo o primeiro um ato, e o segundo uma informação. Segundo o autor, os termos performativo e constativo não foram utilizados, mas parece se tratar da mesma questão levantada por Austin, o que leva o linguista a confrontar a visão de Austin, o que se sucede no restante do artigo.

Em um primeiro momento, Benveniste pontua que utiliza, em suas reflexões, como corpus termos utilizados no cotidiano, e não formas que em um determinado momento foram performativas e hoje perderam esse caráter, como a expressão performativa “desejo-lhe um bom dia”, que fora transformada e simplificada na forma “bom dia”, e assim não constitui mais um performativo. Assim, o autor evidencia sua preferência por “performativo em pleno exercício”.

O linguista então começa sua reflexão pontuando que, como uma primeira definição de performativo, podemos pensar em enunciados formados por um verbo declarativo-jussivo na primeira pessoa do presente que se une a um dictum, este último sendo indispensável ao performativo. Temos como exemplo “Ordeno/declaro/decreto que a população seja mobilizada”. Outra possibilidade é o enunciado constituído por um verbo com um complemento direto e um predicativo, exemplificados por “Proclamo-o eleito”.

Benveniste ainda chama atenção para os enunciados que não seguem as formas expressas anteriormente, mas que ganham caráter performativo ao serem proferidos por figuras de autoridade, pessoas que são aptas a produzi-los. Nesses casos o enunciado pode não conter um verbo declarativo, mas contém características que reforçam o seu caráter oficial, como assinaturas, o meio em que circula etc. Também integram essa categoria os

enunciados em que uma mudança é operada, fazendo com que o dictum seja expresso na terceira pessoa, como em “fica decido que...”. O linguista ainda destaca que, nesses casos, sempre existe a possibilidade de realizar a operação inversa, convertendo o enunciado em terceira pessoa para a primeira pessoa, sua forma típica. A esses enunciados, Benveniste atribui o domínio de atos de autoridade.

Em um domínio diferente, Benveniste situa os enunciados que emanam de pessoas que assumem um compromisso, sem que sejam necessariamente uma figura de autoridade. Esse é o domínio dos “enunciados de compromisso relativos à pessoa do locutor”, que ganham formas similares à “faço o voto”, “comprometo-me a”.

A seguir, o linguista é categórico ao dizer que “um enunciado performativo não tem realidade a não ser quando autenticado como *ato*” (BENVENISTE, 1963/1988, p. 301). Aqui, Benveniste deixa em evidência a importância da noção de ato, e acrescenta que o enunciado só é performativo nas circunstâncias específicas que o validam como tal. O autor acrescenta:

Um enunciado performativo que não é ato não existe. Só tem existência como ato de autoridade. Ora, os atos de autoridade são, em primeiro lugar e sempre, enunciações proferidas por aqueles a quem pertence o direito de enunciá-los. Essa condição de validade, relativa à pessoa enunciativa e à circunstância da enunciação, deve supor-se preenchida sempre que se trate do performativo (BENVENISTE, 1963/1988, p.301).

Assim Benveniste estabelece o que constitui um enunciado performativo, e tira o lugar de “critério” da escolha de verbos. A “regra do jogo”, como diz o linguista, é que o performativo pode ser constituído por qualquer verbo, desde que esteja empregado em um contexto que o torne válido, por uma pessoa com autoridade para lhe atribuir o caráter performativo.

A partir desses apontamentos, Benveniste traz para a discussão o caráter de irrepetibilidade do performativo, dizendo que, por ser um ato, ele também é único. A isso, o autor acrescenta “só pode ser efetuado em circunstâncias particulares, uma vez e só uma, numa data e num lugar definidos” (BENVENISTE, 1963/1988, p.302), sendo também individual e histórico. Se repetido por alguém que tem autoridade para fazê-lo, ele se torna um novo ato. Caso seja reproduzido por outro indivíduo, que não ocupa a mesma posição ou não possui a mesma autoridade, ele assume a posição de enunciado constativo. Assim, Benveniste atribui ao performativo a propriedade de ser sui-referencial, ou seja, de referir a uma realidade construída pelo próprio enunciado no seu

momento de produção, transformando-o simultaneamente em manifestação linguística e fato de realidade.

O linguista então retorna a Austin para comentar sua afirmação de que os performativos são enunciados no imperativo, o que seria justificável a partir da ideia de que o imperativo é essencialmente uma ordem. No entanto, essa ideia parece equivocada. Para Benveniste, o que caracteriza o enunciado performativo é o fato de, atrelado ao verbo performador, estar presente também a figura responsável por performar aquela ação. O imperativo ocuparia então outro lugar. O fato de que sua utilização resulta em uma ação não lhe concede o caráter performativo, pois

Um enunciado performativo, não o é por poder modificar a situação de um indivíduo, mas na medida em que é por si mesmo um ato. O enunciado é o ato; aquele que o pronuncia cumpre o ato denominando-o. [...] o imperativo não é denotativo e não visa a agir sobre o ouvinte, a intimar-lhe um comportamento. O imperativo não é um tempo verbal; não comporta nem marca temporal nem referência pessoal. É o semantema nu, empregado como forma jussiva com uma entonação específica. Vê-se, pois, que um imperativo não equivale a um enunciado performativo, pela razão de que não é nem enunciado nem performativo (BENVENISTE, 1963/1988, p.303).

Assim, Benveniste aponta que o imperativo não pode ser considerado um enunciado por não construir uma proposição com um verbo pessoal, e nem pode ser chamado de performativo por não denominar o ato da palavra que se performa. Para que seja performativo, o enunciado deve conter a denominação do ato a que se dedica a performar, o que não ocorre no imperativo. A caracterização desses enunciados se dá por sua forma, e não pelo comportamento que ele evoca.

Sobre esse texto, temos algumas considerações. Como aponta Valério (2020), parece haver uma insistência da parte de Benveniste em atrelar a definição de performativo à ideia de ato, o que fica bastante evidente ao longo do texto e nas diversas passagens em que o autor define o performativo como sendo o próprio ato de enunciar. Isso contribui para uma leitura, ainda segundo Valério (2020) que indica que ao longo da exposição de suas definições e considerações em torno do procedural, Benveniste está na verdade delineando o conceito de enunciado e de enunciação. Isso é evidenciado nos trechos em que o linguista define o performativo como um ato, individual e único, que não pode ser repetido e tem caráter histórico. A este respeito, as definições de enunciado e enunciação, discorreremos mais adiante. Por hora apenas introduzimos essa ideia.

Outra questão importante a ser destacada aqui é caráter jurídico do performativo, questão que parece bastante importante para o conceito de performativo mobilizado por Benveniste. É importante pontuar que o que entendemos como caráter jurídico do performativo não está atrelado exclusivamente à esfera jurídica, de fato. Por caráter jurídico entendemos que o autor se refere a qualquer pessoa que exerça autoridade em um determinado contexto, entre um grupo específico. Assim, em um hospital, por exemplo, um enunciado produzido por um médico pode ser performativo, ao passo que um mesmo enunciado proferido por um paciente não tem o mesmo papel. Em uma escola, um enunciado produzido por um professor não tem o mesmo peso que um enunciado de um estudante, ainda que eles sejam compostos pelas mesmas formas, e assim por diante.

Voltando-nos ao imperativo, uma das noções pelas quais nos deslocamos da Linguística Textual à Linguística da enunciação, cabe destacar aqui uma questão bastante importante. Ao falar sobre o imperativo, Benveniste lhe priva do lugar de enunciado por não constituir uma proposição com verbo pessoal, ou seja, não se tem aqui a demarcação de quem enuncia. Isso vai ao encontro da hipótese expressa por Valério, de que ao falar de performativo, Benveniste está, na verdade, conceituando enunciação. Para que isso fique claro, nos dedicamos a explorar o que é a enunciação para Benveniste a partir de um de seus últimos trabalhos publicados, *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989). A partir do texto, esperamos deixar mais claro a importância da categoria de pessoa para a constituição do enunciado, o que também vai de encontro à ideia de apagamento enunciativo que fora destacada no primeiro subcapítulo desse trabalho. A partir do entendimento do que é a enunciação, posteriormente retomaremos a questão do imperativo.

1.2.2 A enunciação de Benveniste

Antes de iniciar a leitura de *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989) são necessários alguns apontamentos. Sabe-se que, ao longo de sua vida, Benveniste dedicou-se a uma grande variedade de temas, o que fica evidente em suas produções. Através de seus textos, além dos temas abordados pelo autor, também é possível perceber diferentes estágios de suas reflexões. Tomemos a enunciação, por exemplo. Dentre toda a sua obra, apenas um texto leva a palavra enunciação no título – justamente o texto pelo qual nos

dedicamos agora. Mas, ainda assim, podemos perceber, ao longo de seus escritos, o extenso percurso realizado pelo autor até chegar em *O aparelho*.

Podemos perceber indícios daquilo que mais tarde se tornaria a enunciação em textos como *A natureza dos pronomes* (1956/1988), em que Benveniste menciona as instâncias do discurso, definidas por ele como “atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (p. 227). Ou em *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988), em que Benveniste define a subjetividade como “capacidade do locutor de se propor como ‘sujeito’” (p. 266). Em todos esses textos, o que temos em comum é o fato de a enunciação não ocupar o lugar central na reflexão. Isso só vai acontecer com a publicação de *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989), momento em que a enunciação de fato se torna o foco da reflexão (ARESI, 2011).

Para fins metodológicos Flores (2013) estabelece três momentos da reflexão de Benveniste em torno da enunciação, sendo o primeiro a distinção entre pessoa e não-pessoa, o segundo os domínios do semiótico e do semântico, e o terceiro o aparelho formal da enunciação. Assim, sentimos a necessidade de pontuar que não pretendemos, aqui neste trabalho, refazer esse percurso teórico desde seu princípio. Considerando nosso objeto de interesse e a reflexão aqui proposta, nos limitamos a pensar a enunciação justamente a partir do terceiro momento, O aparelho formal da enunciação, texto que funciona como “momento-síntese” dos estudos enunciativos de Benveniste (FLORES, 2013). Naturalmente, ao fazê-lo não estamos desconsiderando toda a produção que antecede o texto final, mas sim tomando como ponto de partida o último estágio do pensamento de Benveniste a respeito do tema. Vale ressaltar ainda que, ao longo da leitura, quando necessário, recorreremos aos textos que antecedem O aparelho por questões pontuais, buscando trazer pra a discussão informações abordadas anteriormente ao texto, mas que acabaram ficando de fora do texto-síntese por motivos que não nos cabem questionar. Assim, passamos então ao texto.

Em O aparelho formal da enunciação, Benveniste estabelece que a enunciação é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82). Ou seja, a enunciação não é o enunciado em si, mas sim o ato único de produzir um enunciado, fazendo com que a língua se converta em fala, pois “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua” (op. cit.: 83).

Para que este ato enunciativo ocorra, é necessário primeiramente que o indivíduo assuma a posição de locutor, ou seja, aquele que faz a passagem da língua para discurso, e que, automaticamente, postula um interlocutor, pois a enunciação será sempre uma alocação (op. cit.: 84). Aqui, cabe pontuar também outro conceito fundamental para a enunciação segundo Benveniste, o conceito de *subjetividade*, que trata da passagem do indivíduo à posição de locutor, assumindo efeito do “sujeito” a partir do instante em que se apropria, no sentido de tornar próprio, da língua para enunciar (BENVENISTE, 1958/1988).

Benveniste também diz que a referência é uma parte integrante da enunciação, pois o ato enunciativo surge da necessidade que o locutor tem de referir através do discurso, possibilitando ao interlocutor co-referir. Podemos então entender a referência como um sentido construído durante a interlocução, no ato enunciativo.

A enunciação ocorre, então, a partir da apropriação que o indivíduo exerce sobre o “aparelho formal da língua” e assume a posição de locutor através da utilização de índices específicos e procedimentos acessórios. Temos então o aparelho formal da enunciação, “um mecanismo total constituído de índices específicos e de procedimentos acessórios” (ARESI, 2011, p. 269), em que os índices específicos são constituídos pelas categorias de pessoa, espaço e tempo, e os procedimentos acessórios podem ser entendidos como o “agenciamento das formas por um locutor no uso efetivo da língua” (op. cit.: 273).

Aqui é necessário que olhemos com um pouco mais de atenção para as categorias que constituem o aparelho formal, começando então pela categoria de pessoa. Segundo Benveniste, os índices de pessoa são inevitavelmente atrelados ao instante da enunciação, pois o “eu”, que diz respeito ao indivíduo que profere a enunciação, e o “tu” indivíduo a quem a enunciação se dirige, são índices flutuantes, que tem seu referente atualizado a cada nova enunciação. À questão da categoria de pessoas dedicaremos mais adiante, ao discutir a noção de pessoa e não-pessoa.

Além dos índices de pessoa, tem-se também os índices ostensivos, igualmente atrelados ao instante da enunciação. Expressões como “este”, “aqui”, “aquele” tem seu referente atualizado a cada nova ocorrência, e sempre significam algo novo. A estes dois índices Benveniste atribui uma classe denominada “indivíduos linguísticos”, que “nascem

na enunciação, [...] são produzidos por esse acontecimento individual [...] são engendrados de novo cada vez que uma nova enunciação é proferida, e cada vez designam algo novo” (BENVENISTE, 1970/1989, p.85).

Além dos índices de pessoa e espaço, temos também os índices temporais, que, novamente, são organizados a partir da enunciação. Tendo como ponto de referência o indivíduo que enuncia, o passado e o futuro têm como ponto de origem o instante da enunciação, ou seja, o presente, e, portanto, integram o aparelho formal.

Aqui, Benveniste ressalta a importância de distinção entre entidades que tem estatuto pleno e permanente na língua e entidades que existem apenas a partir da enunciação. Por entidades plenas, entendemos que Benveniste se refere aos signos que tem referente constante, e o seu significado resiste mesmo fora do instante da enunciação. Já para as outras entidades, quais sejam os índices de pessoa, espaço e tempo, a referência está no aqui-agora daquele que assume a posição de sujeito e enuncia.

Além dos índices específicos, Benveniste também acrescenta ao aparelho formal um aparelho de funções, que nada mais é do que um aparelho de formas que o enunciador dispõe para influenciar o comportamento de seu interlocutor no instante de comunicação. Desde aparelho, Benveniste destaca três funções centrais: a interrogação, a intimação e a asserção.

Sobre a primeira função, a interrogação, Benveniste indica que se trata de uma enunciação que tem como objetivo suscitar uma resposta do interlocutor, sendo assim um “processo de comportamento com dupla entrada”. Essa função se manifesta através de formas lexicais e sintáticas de interrogação, mas também através de entonação e outros aspectos que derivam da enunciação.

A segunda função abordada por Benveniste é a função de intimação, que se distribui de forma similar à função de interrogação, e se manifesta através de ordens, “apelos em categorias como o imperativo”, vocativo, e outras manifestações que implicam relação viva entre interlocutores. Aqui, destacamos a presença do imperativo, abordado no texto *A filosofia analítica e a linguagem* (1963/1988), em uma discussão que teve como conclusão o fato de o imperativo, sozinho, não constituir enunciação por não comportar a noção de indivíduo da enunciação. Agora, no entanto, o imperativo aparece

mais uma vez, mas agora como parte integrante de um enunciado, o que abre uma gama de possibilidades que serão discutidas aqui em outro momento.

Por fim, tem-se a asserção. Aqui, o objetivo é comunicar uma certeza, e é por isso a forma mais comum de marcar o locutor na enunciação, e não precisa necessariamente aparecer de forma explícita, pode ser implicada.

Após discorrer sobre o aparelho de funções, Benveniste é categórico ao afirmar que “o que caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*” (1970/1989, p.87), ao que ele atribui o nome de quadro figurativo da enunciação, e continua, dizendo que como forma de discurso, a enunciação pressupõe uma figura na posição de origem, o locutor, e uma na posição de fim da enunciação, o alocutário, sendo ambas as figuras indispensáveis. Assim, em uma estrutura de diálogo, “duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação” (BENVENISTE, 1970/1989, p. 87). Podemos concluir então que a enunciação sempre postula uma relação de diálogo entre dois indivíduos em uma relação de alternância de posições.

Sentimos a necessidade de aprofundar a discussão em torno da categoria de pessoa, pois julgamos a temática pouco explorada, o que se justifica pelo objetivo principal do artigo. Para isso, recorreremos a outro texto de Benveniste, intitulado *A natureza dos pronomes* (1956/1988), que, apesar do título, discute questões além de uma classe de palavras.

1.2.3 A distinção entre pessoa e não-pessoa

Benveniste inicia o artigo postulando que a questão dos pronomes configura, ao mesmo tempo, um problema de linguagem, no sentido universal, e um problema de língua, no sentido mais estrito, e que só se pode considerar como um problema de língua por ser primeiramente um problema de linguagem. Assim, o linguista explicita que, em seu trabalho, a questão dos pronomes será abordada como um fato de linguagem, com o objetivo de mostrar que eles não constituem uma classe unitária. Aqui, já se estabelece então uma diferenciação entre os pronomes ligados à sintaxe e aos pronomes atrelados à instância do discurso, definida como “atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavras por um locutor” (BENVENISTE, 1956/1989, p. 227).

A discussão em torno dos pronomes tem início a partir da noção de pronomes pessoais, a qual Benveniste problematiza, dizendo que ao se falar em *eu*, *tu* e *ele* está se abolindo a noção de “pessoa”, uma vez que ela é própria das formas *eu* e *tu*, mas não pertence ao *ele*, partindo então para uma análise da forma *eu*, que parece ocupar um lugar central na discussão.

Benveniste estabelece que entre o eu e um nome referente a uma noção lexical existem diferenças formais, atreladas à estrutura morfológica e sintática particulares das línguas, mas também diferenças referentes ao *processus* de enunciação. Existe, por exemplo, a possibilidade de se escrever um texto inteiro sem a utilização de *eu*, como é o caso de artigos científicos. O mesmo não acontece, no entanto, com a fala, um caso em particular em que a forma *eu* dificilmente não está presente. Benveniste pontua ainda que os outros signos da língua são distribuídos entre esses dois domínios, mas que o caso de *eu* e *tu* merece atenção diferenciada, pois eles são atrelados a uma instância de emprego:

Cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante e “objetiva”, apta a permanecer virtual ou a atualizar-se num objeto singular, e que permanece sempre idêntica na representação que desperta. No entanto, as instâncias de emprego de eu não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como eu ao qual se possa remeter identicamente essas instâncias. Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal (BENVENISTE, 1956/1988, p. 278).

E dá continuidade ao raciocínio dizendo que a eu e tu se referem a uma “realidade do discurso”, e estão atrelados a aqueles que assumem a posição de locutor, pois “eu significa ‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém eu’” (op. cit. p. 278), e só tem valor “na instância na qual é produzido” (op. cit. p. 279). Ou seja, o que temos aqui é uma noção de pessoa atrelada à enunciação, em que *eu* e *tu* não possuem um referente fixo no mundo, mas sim tem como referentes aquele que enuncia, ou seja, tem seu referente atualizado a cada nova manifestação.

Assim, o autor define o *eu* como aquele que assume a posição de locutor e enuncia, e passa a ser a referência de *eu* naquela instância, o que pressupõe uma alocação, ou seja, o *eu* só existe quando dirigido a outro indivíduo, o *tu*. Assim, da mesma forma que *eu* está atrelado à instância do discurso, o mesmo acontece com *tu*, que nada mais é do que o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (op. cit. 279), ou seja, ambos só possuem seus referentes no discurso. Assim, ambas se constituem uma categoria de linguagem, ou seja, são noções de linguagem, e não de

língua, pois não dizem respeito a forma assumida em cada língua, mas sim à um conceito comum às línguas em geral, por isso estão atreladas à linguagem.

Além de eu e tu, o autor ainda une a essas manifestações uma série de outros termos que, da mesma forma, são atrelados à instância do discurso, como é o caso do demonstrativos e alguns advérbios. Sobre o primeiro, os demonstrativos, Benveniste ainda ressalta que, além de sua dependência da instância do discurso, essas formas são manifestadas em relação à aqueles que enunciam. Ou seja, ao falar este ou aquele, se faz isso tendo como ponto de referência o locutor no instante da enunciação. Já no caso dos advérbios, em especial o *aqui* e *agora*, além de sua relação com o *eu*, também delimitam a instância temporal e espacial do instante da enunciação. Assim, cada vez manifestados, assumem um novo referente.

Benveniste então afirma que as “formas ‘pronominais’ não remetem à ‘realidade’ nem a posições ‘objetivas’ no espaço ou no tempo, mas à enunciação cada vez única, que as contém, e refletem assim o seu próprio emprego” (op.cit., p. 280), e diz que essas formas surgem como uma solução da linguagem para resolver o problema da comunicação intersubjetiva. Assim, através de signos “vazios”, que tem seu referente atualizado a cada novo emprego em uma instância discurso, a linguagem se converte em discurso, pois “é identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como ‘sujeito’” (op. cit., p.280), questão já exposta aqui durante a leitura d’*O aparelho formal da enunciação*.

Após essa exposição, Benveniste então se volta aos enunciados que não remetem a sua própria realização, mas sim a uma situação “objetiva”, ao que ele denomina “terceira pessoa”. Esse então é o caso da pessoa não marcada na correlação de pessoas - o *eu* e *tu*. Pensando então na classe de pronomes ditos pessoais, a terceira pessoa ocupa um lugar diferente do *eu* e *tu*. Além da forma *ele*, a terceira pessoa pode ser manifestada de outras formas, como *este*, *esta* etc. Essa noção diz respeito então a uma “representação sintática”, e pode operar como substituição. Pode-se ainda estabelecer algumas propriedades que distinguem a terceira pessoa, ou a não-pessoa:

1ª de se combinar com qualquer referência de objeto; 2ª de não ser jamais reflexiva da instância do discurso; 3ª de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas;

4º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como aqui, agora, etc. (BENVENISTE, 1956/1988, p. 283).

O que podemos concluir aqui é que à noção de terceira pessoa se atribui o lugar de não-pessoa pelo fato de que ela está fora da enunciação. Como vimos, enunciar postula uma relação de diálogo entre dois indivíduos, que se reconhecem como sujeitos e alternam as posições de locutor e alocutário, o *eu* e *tu*. Já ao terceiro elemento, a não-pessoa, não existe o mesmo tipo de reconhecimento. Ele está fora da instância da enunciação, pois ele não enuncia e não é capaz de co-referir, capacidade essencial à enunciação. Seria o mesmo que dizer que a terceira pessoa, ou não pessoa, não tem voz na instância da comunicação.

Estabelecemos aqui então duas noções bastante importantes para se pensar o procedural a partir da enunciação. A primeira é a noção de pessoa, que é aquela que assume a posição de locutor e ocupa o lugar de referente, transformando um signo vazio em pleno no instante da enunciação, a conversão da linguagem em discurso. A segunda noção é a não pessoa, aquele que está além da instância comunicativa, que não se manifesta e está fora da relação de intersubjetividade estabelecida pela enunciação, que pressupõe a alternância dos papéis de locutor e alocutário.

Ao longo desse subcapítulo, procuramos na enunciação de Benveniste subsídios que possibilitassem uma conceituação do procedural. Tomando como ponto de partida a ideia de discurso procedural depreendida da Linguística Textual, selecionamos conceitos centrais que possibilitariam tal conceituação. Agora, nos dedicamos então a de fato realizar essa aproximação entre essas duas perspectivas teóricas, tendo como objetivo estabelecer um entendimento do procedural no campo da Linguística da Enunciação.

1.3 Discurso procedural: pontos de aproximação e conceituação enunciativa

Ao longo do capítulo, nos dedicamos a explorar o gênero procedural. Tomamos como ponto de partida a Linguística Textual e, mais especificamente, a análise textual de discursos de Jean-Michel Adam. Ao realizar uma leitura de sua obra, nos deparamos com

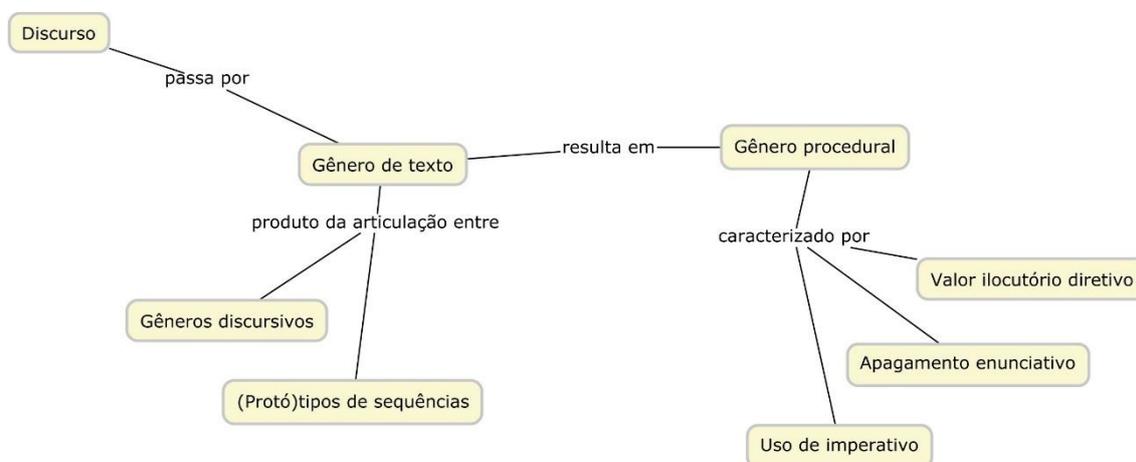
a presença de Benveniste entre os teóricos basilares de sua conceituação teórica. Apoiando-se no programa linguístico de Benveniste, que propõe a divisão entre os domínios semiótico e semântico, Adam se situa em um terceiro domínio, voltado para a translinguística dos textos e das obras, mas se restringe ao campo dos textos.

Nesse campo, Adam então começa a tecer seus questionamentos e hipóteses, e estabelece uma metodologia de análise voltada para (proto)tipos de sequências, unidade que Adam julga mais produtiva para se pensar a análise textual, em detrimento, por exemplo, de uma abordagem centrada em tipologia textual. Isso se justifica pelo fato de que, para o autor, os textos não são constituídos por uma estrutura fixa, monotemática, e sim são apanhados de sequências que se organizam de forma ordenada e são variáveis em sua composição.

Assim, chegamos aos textos de incitação à ação e conselho, textos esses, naturalmente, compostos por diferentes tipos de sequências, mas que tem em comum o caráter prático, incitando o leitor a realizar uma ação. Esses textos de incitação à ação são abarcados pelo guarda-chuva dos gêneros de texto, entendidos por Adam como produtos da união dos gêneros discursivos com sequências tipográficas diversas. Próximos a esses textos, mas ocupando um lugar distinto, temos aquilo que o autor chama de discurso procedural, o nosso objeto de interesse aqui.

A partir do quadro exposto, propomos a figura a seguir, com objetivo de sistematizar o procedural para Adam:

Figura 3 - O procedural para Adam



Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui partimos do discurso que, para alcançar a textualidade, passa pela categoria de gêneros de texto, onde está situado o procedural. A partir do procedural, desdobram-se diversas características, que podem ou não aparecer no texto, dependendo de sua finalidade. Das características do procedural, destacamos algumas que parecem fundamentais, e se fazem presentes em diversas das formas que o procedural pode assumir.

Ao atribuir ao procedural a alcunha “discurso”, Adam não torna explícito o que o motiva a fazê-lo. Tomando que Adam baseia-se em Benveniste, e que a noção de discurso, para o linguista, está atrelada a noção de enunciação, passamos então a investigar o possível lugar ocupado pelo procedural na enunciação.

Fizemos isso a partir de duas características do procedural de Adam: o imperativo e a noção de apagamento enunciativo. Buscamos, a partir de Benveniste, entender como essas noções poderiam contribuir para um entendimento do procedural dentro da enunciação, e agora trazemos aqui algumas conclusões sobre a temática.

O primeiro ponto a ser considerado aqui é justamente o lugar do imperativo. Para Adam, o imperativo ocupa um lugar central no procedural, pois é ele que atribui ao texto o caráter prático, de evocar o leitor a realizar uma ação. Destacamos aqui que, ao considerar esse aspecto, admite-se que é possível a existência de textos constituídos apenas de imperativo, como é o caso de alguns manuais. Assim, o imperativo por si só constituiria um enunciado.

Nos deslocamos então para a Linguística da Enunciação com vista a explorar a mesma noção, de imperativo. Em um primeiro momento, nos deparamos com o imperativo a partir da noção de performativo. No texto, Benveniste é categórico ao afirmar que o imperativo por si só não constitui enunciação por não ser nem ele mesmo um enunciado. No momento do texto, a constituição de um enunciado ainda não parecia clara, o que é compreensível, considerando que não era este o objetivo do artigo. Naquele instante, nos conformamos com a noção de que o imperativo não é um enunciado por não carregar consigo uma marca pessoa, do enunciador.

Em um outro momento, agora em um estágio relativamente mais maduro da reflexão de Benveniste em torno da enunciação, em um artigo de caráter sintetizador de seus estudos, a noção de imperativo aparece novamente, porém agora como parte

integrante do enunciado. Situando-o entre os procedimentos acessórios, o imperativo aparece como parte integrante da função de intimação do aparelho de funções, em conjunto com o apelo. Aqui, entendemos então que o imperativo pode constituir enunciação a partir do instante em que ele integra um enunciado, como parte dos procedimentos acessórios do aparelho formal de enunciação, que pressupõe também um enunciador que se marca no discurso através da categoria de pessoa. Assim, entendemos que o imperativo pode sim constituir enunciação a partir do instante em que é explicitado que o enuncia, ou seja, que manifesta determinada ordem ou apelo.

Isso nos leva ao outro ponto de aproximação entre as teorias, a questão da presença do locutor, que na LT aparece na forma de apagamento enunciativo. No procedural de Adam, os textos são construídos de forma a promover o apagamento enunciativo do locutor, excluindo dos textos todas as marcas daquele que enuncia, e também qualquer marca temporal ou que faça referência à instância de enunciação. Para o autor, o que resulta desse apagamento das marcas é um lugar de interlocutor deixado “pronominalmente aberto”, para que seja ocupado sempre por um novo leitor. A essa questão, buscamos explorar na Linguística da Enunciação como isso acontece a partir da categoria de pessoa, ou, mais especificamente, das categorias de pessoa e não-pessoa.

A partir de Benveniste, entendemos que a categoria de pessoa é essencial para a enunciação, pois ela postula uma relação de intersubjetividade entre os interlocutores, em que um reconhece o outro em posições que vão se alternando ao longo da interação. É por isso que, ao discorrer sobre o imperativo, a questão da marca de pessoa parece tão crucial. Pois, a partir do instante em que o imperativo é manifestado por si só, sem marcas daquele que o evoca, ele é apenas um signo como qualquer outro, e não estabelece uma instância comunicativa. Ele evoca um comportamento do interlocutor, mas sem deixar marcada a posição de seu locutor, o que impossibilita a troca de papéis. Seria o mesmo que instituir ao interlocutor o lugar de não-pessoa, deixando-o fora da instância do discurso. No entanto, ao longo da discussão em torno da distinção entre pessoa e não-pessoa, nos salta um conceito que pode ser produtivo para estabelecer uma conexão entre a LT e a LE.

No texto *A natureza dos pronomes* (1956/1988), ao diferenciar o *eu* e um nome referente a uma noção lexical, Benveniste coloca a possibilidade de um texto linguístico que é concebido sem que *eu* ou *tu* apareçam de forma explícita. Em contrapartida,

Benveniste coloca que o mesmo movimento não seria possível durante a fala, que implicaria as marcas de pessoa. Estão postos aí então dois modos de linguagem, um escrito e um oral. A partir disso, podemos concluir algumas coisas.

Em primeiro lugar, temos aqui os dois domínios que nos interessam. A Linguística Textual, que tem como objeto o texto, e a Linguística da Enunciação, que tem por objeto o enunciado, constantemente associado à fala, mas que não se limita a ela. Ao falar do texto, a exemplo do tratado científico que Benveniste utiliza para justificar a ausência de marcas pessoais nos remete à questão do caráter do texto. Por ser um texto científico, o seu caráter é *informativo*. Não se espera dele uma resposta, ou que ele provoque um comportamento em outro indivíduo. E talvez aqui esteja a questão do sentido do procedural de Adam. Por mais que se entenda que o procedural tenha uma finalidade prática, e em sua composição ele seja repleto de predicados de ações, ele não opera nenhuma mudança sobre aquele que o lê.

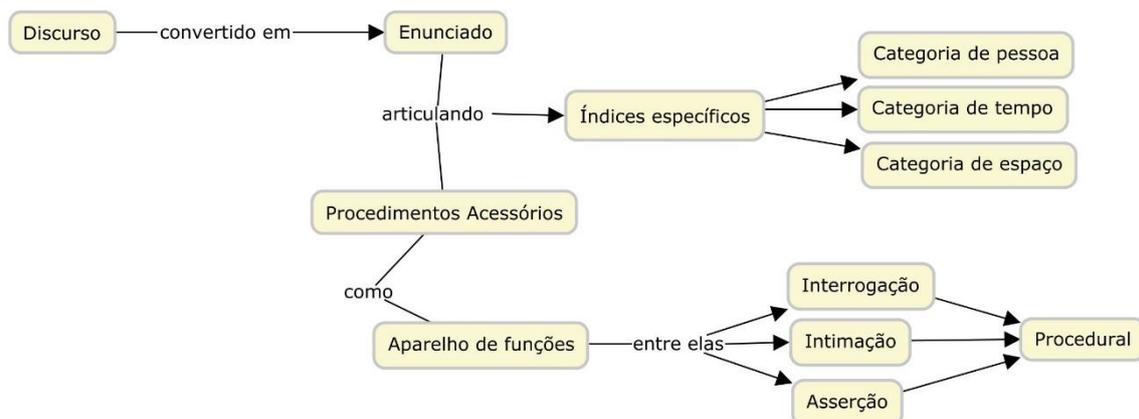
Pensando novamente nas características do discurso procedural para Adam, a existência de um contrato de verdade implícito no texto reforça essa hipótese. O contrato de verdade garante ao leitor a certeza de que, ao final do processo, um produto será obtido. No texto, através do imperativo e outros predicados de ações, o leitor se informa sobre como realizar o processo que o levará ao objetivo. Assim, podemos entender que o procedural evocado pela Linguística Textual mobiliza sentidos mais próximas da informação ou da descrição, a medida que pode ser entendido também como uma descrição do processo que deverá ser percorrido para que se obtenha algo. Isso justificaria a ausência de marcas pessoais e apagamento enunciativo.

Por outro lado, pensando a partir da Linguística da Enunciação, o quadro muda de figura. Nesse caso, o imperativo só constitui enunciação a partir do instante em que ele aparece como integrante do aparelho de funções. Nesse caso, a sua presença está atrelada ao fato de que se espera que a sua presença em um enunciado provoque alguma mudança na situação a partir do momento em que é evocado. Essa diferença, por mais simples que pareça, já possibilita um deslocamento da noção de procedural mobilizado pela LT. Aqui, o procedural se situa *no* aparelho de funções. Ele não é evocado com caráter informativo ou descritivo, como ocorre nos textos escritos. Ao enunciar o procedural, o locutor espera uma atitude responsiva de seu interlocutor. Daí a importância dos índices específicos e

da explícita presença da marca de pessoa. Na enunciação, o procedural constitui uma instância comunicativa.

Assim, propomos aqui um mapa conceitual a respeito do lugar ocupado pelo procedural na enunciação, a partir do aparelho formal de Benveniste:

Figura 4 - O procedural na Enunciação



Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui, o discurso se converte em enunciado, e o faz a partir do aparelho formal da enunciação, formado por índices específicos e procedimentos acessórios. Entre os procedimentos acessórios, Benveniste propõe um aparelho de funções, e elenca três delas: a interrogação, a intimação e a asserção. Com base na discussão desenvolvida ao longo deste capítulo, entendemos que o procedural está situado entre o aparelho de funções, entre as funções de intimação e asserção.

A partir de tudo que fora exposto até aqui, temos algumas considerações para fazer. Nosso objetivo central, através desse trabalho, é entender quais são os sentidos evocados pelo procedural em sala de aula, mais especificamente durante os preparos da realização de atividades de leitura. Tomamos como ponto de partida a noção de discurso procedural mobilizada pela LT justamente por seu caráter instrucional, caráter esse que é notoriamente presente no espaço escolar. Porém, ao investigar o discurso procedural de Adam, sentimos que apenas uma análise do procedural restrita aos textos escritos não seria suficiente para dar conta do ambiente escolar. Além disso, sentimos que a noção de procedural mobilizada pela LT deixava de lado o caráter interacional que se faz tão presente no espaço escolar, e daí surgiu o interesse pela aproximação da Linguística da Enunciação.

Ao fim desse capítulo, concluímos algumas coisas. Partir da noção de procedural segundo apenas uma das perspectivas teóricas aqui exploradas não seria capaz de dar conta do nosso objeto de interesse. Pensando no espaço da sala de aula, sentimos necessidade de explorar tanto o seu caráter interacional, nas conversas entre professor-aluno e nas falas instrucionais, como também o caráter textual, a partir das instruções escritas que constituem a prática pedagógica. Assim, acreditamos que, para que se tenha uma noção do que o procedural representa em sala de aula, é necessário que as duas perspectivas atuem em conjunto para construir uma metodologia de análise do objeto. Assim, são necessários critérios tanto atrelados à Linguística Textual, para dar conta dos textos utilizados e de seu caráter formal, como também à Linguística da Enunciação, para dar conta dos instantes de interação e comunicação em sala de aula. Assim, nos dedicamos a seguir a estabelecer essa metodologia.

2 O PROCEDURAL NA ENUNCIÇÃO

No capítulo anterior, nos dedicamos a entender o que se entende por procedural no campo da Linguística Textual, e quais são as características que compõem esse gênero de texto. Propomos, então, um deslocamento da noção de procedural a partir da Linguística da Enunciação, amparados por Émile Benveniste. Buscamos, a partir do aparelho formal da enunciação, entender qual seria o lugar ocupado pelo procedural.

Agora, após situar o procedural em meio a enunciação, assumimos uma nova tarefa. Se antes o nosso objetivo era tentar entender se era possível tratar de gênero procedural em meio a enunciação, após constatar que sim, isso é possível, assumimos como nova tarefa a delimitação do conceito em meio a Linguística da Enunciação, buscando entender de que forma o procedural se faz presente no enunciado. Além disso, enquanto buscávamos situar nosso conceito central em meio a Enunciação, nos restringimos a Benveniste para investigar se o deslocamento proposto aqui era possível. Concluída a investigação, sentimos a necessidade de avançar o debate, trazendo para a discussão leitores da obra de Benveniste, outros teóricos da Enunciação que podem contribuir com a reflexão que estamos propondo aqui.

Para isso, inicialmente partimos para a noção de modalização, noção essa que julgamos fundamental para a caracterização do procedural. Entendendo o lugar da modalização na transposição do gênero procedural para o enunciado, nos voltamos novamente para a noção de imperativo, noção essa já discutida no primeiro capítulo, a partir do texto *A filosofia analítica e a linguagem*, mas que agora é abordado aqui a partir de Culioli e Paillard, autores que propõe um novo olhar sobre o imperativo.

Após situar o imperativo e a modalização em meio ao gênero procedural, nos voltamos a explorar o conceito de intencionalidade, mais uma vez operando a partir de um procedimento de aproximação teórica. Em um primeiro momento, exploramos a noção de intencionalidade a partir da Linguística Textual, primeiramente por se tratar de uma das primeiras perspectivas teóricas que se dedicou a estabelecer e desenvolver o conceito, e secundamente por estar atrelado à uma referência bibliográfica fundamental para Adam, que é, enfim, o responsável pela noção de procedural que estudamos aqui.

Após explorar o conceito de intencionalidade na LT, partimos para o nosso movimento de aproximação entre perspectivas teóricas, e nos voltamos à Linguística da Enunciação para tentar encontrar, entre os estudos enunciativos, algum indício que possa

subsidiar uma aproximação entre as teorias, ou que possibilite a identificação ou não de uma noção similar a intencionalidade na enunciação.

Ao final do capítulo, fazemos uma síntese do caminho percorrido, e começamos articular os próximos passos, esboçando alguns conceitos que nos serão úteis na formulação de uma metodologia de análise e, posteriormente, servirão de subsídio para nossa análise de dados.

2.1 Modalização na teoria da enunciação de Benveniste

Para dar início à discussão acerca da modalização no gênero procedural, é necessário antes retomar o entendimento de Benveniste sobre o que é a modalização. No texto *O aparelho formal da enunciação*, lido aqui no primeiro capítulo, ao falar do aparelho de funções, parte responsável por influenciar o comportamento do alocutário na instância enunciativa, Benveniste menciona que se situam ali as formas de modalidades formais do enunciado. O linguista as subdivide em dois grupos: o primeiro grupo diz respeito aos verbos, os modos que explicitam as atitudes do interlocutor, como expectativa, desejo, apreensão; o segundo grupo pertence à fraseologia, marcado pela presença de termos como “talvez”, “sem dúvida”, “provavelmente”, e indicam posicionamentos do locutor, como incerteza, possibilidade, indecisão, recusa a uma asserção.

Podemos perceber que Benveniste, ao menos no aparelho formal da enunciação, não se estende muito sobre o tema da modalização. O autor pontua brevemente como a ideia de modos/modalização pode ser articulada a Linguística da Enunciação, mas não esgota o tema. Sentimos então necessidade de recorrer a outros autores que se dedicam a explorar o tópico e, ainda que filiando-se a outras perspectivas teóricas, permitem o estabelecimento de relações que contribuem para o entendimento da modalização na produção do enunciado.

Andrade (2010), amparada pela Linguística Textual, entende que os modalizadores fazem parte dos elementos linguísticos necessários para que seja possível estabelecer relações em um texto, possibilitando assim a sua compreensão. Logo, os modalizadores, ou modalidades, atuam como “marcadores de tensão, compromissos, intenções, e também como reguladoras de força ilocutória” (p. 36). Sobre o último termo mencionado, a força ilocutória, que diz respeito a obrigatoriedade ou não de realização

de uma ação, nos remetemos às características do procedural de Adam, o que evidencia que a modalização também está presente no gênero procedural da LT.

No entanto, Adam ressalta que a força ilocutória pode aparecer em grau variável no texto, dependendo do tom de obrigatoriedade exigido pelo gênero em questão, tom que está atrelado à finalidade do texto. Por exemplo, ao seguir uma receita, a obrigatoriedade de execução das ações conforme o que está expresso no texto é muito maior do que a obrigatoriedade de seguir uma ação veiculada em um horóscopo, por exemplo. Para Andrade, no entanto, a força ilocutória é o “ato que induz o destinatário a transformar uma situação” (ANDRADE, 2010, pg. 36), e traz palavras que criam obrigação, apoiando-se na definição de Ducrot (1981), que entende a força ilocutória como palavras criadoras de obrigação para o destinatário.

Posteriormente, a autora faz uma breve revisão do conceito de modalidades segundo diversos autores, e conclui que todos eles apresentam, em comum, a origem, baseando-se no modelo elaborado por Aristóteles, pois “é possível classificar uma proposição como verdadeira ou falsa (...). A noção de possibilidade e necessidade de uma proposição altera seu sentido, assim como o impossível e o contingente” (ANDRADE, 2010, p.38). A autora então conclui que as modalidades funcionam para marcar a intenção do falante e regular atos ilocucionários, mas também servem para argumentar a favor de sua vontade/ideologia. A autora ainda se baseia em um quadro teórico elaborado por Travaglia (1991), que parte das modalidades clássicas de Aristóteles, aléticas, epistemológicas e deônticas, e acrescenta as modalidades imperativas e volitivas. Destacamos aqui a modalidade imperativa, entendida por Travaglia como modalidades “que marcam que o falante vê o que diz como algo cuja realização ou não por outrem ou por ele mesmo é algo que pode determinar. Ele encara o que é dito como uma situação sobre cuja realização ele tem controle ou poder (TRAVAGLIA, 1991, apud ANDRADE, 2010, p.47). A modalidade, segundo Travaglia, está bastante atrelada ao verbo no enunciado, mas Andrade (2010) estende a noção de modalizador a outros elementos do enunciado, como advérbios e qualquer outra marca linguística que evidencie o posicionamento do locutor em relação a adesão ou não daquilo que ele expressa.

Oliveira (2005) parte da ideia de que a modalização pode ser entendida como a relação estabelecida entre o sujeito enunciador e seu enunciado, mas acredita que a discussão não deve se encerrar aí. Para a autora, a modalização é um fenômeno que pertence a esfera do discurso, e não pode ser restringido unicamente ao enunciado.

Para defender seu posicionamento, Oliveira reconstitui seu percurso teórico, partindo de Ataliba Castilho (1998 apud OLIVEIRA, 2005), que propõe que uma língua natural se articula nos módulos discursivo, gramatical e semântico. A essa ideia, a autora referencia a noção de Instância Enunciativa elaborada a partir do aparelho formal da enunciação de Benveniste (1970/1989), em que a autora entende como Instância Enunciativa “um modelo de organização dialógica, que especifica o processo de construção de relações entre enunciador(es) e enunciatário(s), situados em um determinado tempo e espaço discursivos como fatores constituintes da referência discursiva” (OLIVEIRA, 2005, p. 80). A essas duas noções, conecta-se uma terceira, quem tem origem na Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier, que entende que o processamento discursivo se dá necessariamente na e pela criação e organização hierárquica de Espaços Mentais (ibidem, p. 81). Deste modo, a autora defende que, articulando essas três noções, é possível concluir que se a modalização incide na criação e articulação de Instâncias de Enunciação, ela pode ser compreendida além do limite do enunciado, pois é indissociável de seu caráter discursivo.

Assim como Oliveira defende o caráter discursivo da modalização, Peixoto (2015) buscar evidenciar que a modalização não pode ser restrita a marcas linguísticas formais presentes no enunciado. A partir de Charaudeau (1992 apud PEIXOTO, 2015), o autor busca mostrar que restringir a modalização à forma é improdutivo, pois implica uma série de problemáticas, como diferentes contextos produzindo diferentes sentidos sobre uma mesma marca linguística, ou uma única marca em um único contexto pode expressar diferentes intenções do locutor, uma modalização que está além das marcas linguísticas, ou ainda uma modalização que não é expressa por marcas linguísticas, mas sim através da organização de um enunciado.

Conclui-se então, a partir de Charaudeau, que

repetições, entonações, gesticulações, a forma de se organizar o discurso, tudo isso é relevante para se depreender a maneira pela qual o locutor implica a si, ao outro e ao mundo na enunciação. Está-se então no terreno de marcadores não formais, no terreno do implícito, o que implicará a modalização não no enunciado, mas na enunciação (PEIXOTO, 2015 p.74).

Logo, para Charaudeau, a modalização pode ser entendida como uma categoria conceitual, e não restringida a uma categoria formal (PEIXOTO, 2015). Conclui-se, então, que a modalização é um efeito de discurso, e não de língua.

Assim, partimos de uma noção de modalização que dizia respeito a uma atitude do locutor em relação ao seu enunciado, e encontramos, em Oliveira (2005), uma noção de modalização que ultrapassa essa fronteira, e situa a modalização como um fenômeno pertencente a esfera do discurso. Propomos então o deslocamento da noção de modalização para pensar o imperativo no gênero procedural, com o objetivo de avançar a reflexão em torno do tema abordado no primeiro capítulo deste trabalho. Para isso, recorreremos a dois linguistas estudiosos da Linguística da Enunciação: Antoine Culioli e Denis Paillard.

2.1.1 O procedural e o imperativo: variação ou diferença?

Em um estudo sobre a noção de imperativo, Culioli e Paillard (1987) estabelecem apontamentos que podem enriquecer a discussão que propomos aqui. Ao discorrer sobre as formas perfectiva (*perfectif*) e imperfectiva (*imperfectif*) do imperativo, primeiramente se introduz a ideia de alternância entre essas formas. Segundo os autores, o imperfectivo e perfectivo constituem os enunciados imperativos, mas servem para diferentes propósitos, e são representados por diferentes características.

Em um primeiro momento, os autores pontuam que a necessidade de estudar essa alternância tem origem a partir da dificuldade de operar a noção de imperativo sobre conceitos intuitivos, como pedido, convite, solicitação e desejo, pois é comum que valores atribuídos por um autor à forma imperfectiva apareçam em enunciados que empregam a forma perfectiva, e vice-versa, o que dificulta o estabelecimento de características que diferem tais valores.

Ainda assim, os autores defendem que existe um ponto que parece ser comum entre grande parte dos estudiosos que se dedicam ao imperativo, e isso é: o perfectivo se apoia sobre um conjunto de valores menos complexos que o imperfectivo, ou seja, ele é mais facilmente identificável.

A partir daí, Culioli e Paillard conduzem um estudo acerca do imperfectivo e do perfectivo em diferentes situações, sem estabelecer muitas regras ou conceitos centrais, e deixando de lado durante suas análises a dimensão situacional dos enunciados,

O exemplo (1) diz respeito ao imperfeito. Deve-se notar que a modalização exercida sobre “convencer” resulta em dois possíveis efeitos: a proposição assumindo valor positivo, em “finalmente alcançou o objetivo”, e a proposição assumindo valor negativo, em “mas não foi bem sucedido”.

Já no exemplo (2), o enunciado perfectivo, não existe espaço para julgamento de valor da proposição, uma vez que o enunciador não abre esse espaço. A ação está completa, e suscita uma resposta que, ainda que seja negativa, não opera sobre a validade da proposição.

Um outro exemplo mobilizado por Culioli e Paillard nos mostra que, um dos mais significativos traços distintivos entre perfectivo e imperfeito é o de que o primeiro não admite marcas temporais, e o segundo sim. Observe o exemplo:

No original:

Figura 6 - Exemplos de Culioli e Paillard 2

- (6) *Vključajte televizor, uže sem' časov.* (Rassudova)
Allumez la télévision, il est déjà sept heures.
- (7) *Vključite televizor, segodnja interesnaja predača.* (Rassudova)
Allumez la télévision, aujourd'hui il y a une émission intéressante.

Fonte: Culioli e Paillard (1987, p. 530).

Em nossa tradução:

- (6) Ligue a televisão, já são sete horas.
- (7) Ligue a televisão, hoje tem um programa interessante.

Em (6), o aspecto temporal está presente, indicando que trata-se de uma utilização do imperfeito. Já em (7) existe uma marca de tempo em “hoje”, mas ela serve apenas para introduzir uma proposição que é válida para o enunciador, apresentando uma opinião. Neste caso, a forma imperativa não é o que determina a distinção entre perfectivo e imperfeito, mas sim a forma como o enunciado é estruturado, e também o valor atribuído a proposição contida no enunciado.

O estudo conduzido por Culioli e Paillard possibilita alguns deslocamentos. Como dito anteriormente, tratando-se de línguas distintas o estabelecimento de regras de uso parece pouco produtivo, uma vez que línguas operam e são estruturadas de forma diferente. Mas, a distinção entre perfectivo e imperfeito nos permite formular algumas hipóteses sobre os usos do imperativo no português.

A primeira hipótese é a de que aquilo que é denominado perfectivo pode ser associado ao nosso conceito de “modo verbal imperativo”, expressando uma ordem ou pedido. Tendo em mente que o perfectivo opera com valores menos complexos (CULIOLI, PAILLARD, 1987), a hipótese ganha força se pensarmos que o modo imperativo do português é facilmente identificável, não deixando muito espaço para que se duvide que trata-se de uma ordem/pedido.

A segunda hipótese diz respeito ao imperfectivo. Em contrapartida ao perfectivo, que pode ser associado à um conceito já bem estabelecido na língua portuguesa, o imperfectivo está associado à uma noção que se aproxima muito mais a uma ideia do que a uma forma linguística. Para transpor a noção de imperfectivo para o português, propomos a noção de “aspecto imperativo”.

Diferentemente do modo imperativo, já consolidado e reconhecido por sua forma, o aspecto imperativo implica elementos da dimensão situacional, deixados de fora por Culioli e Paillard. Esse aspecto imperativo diz respeito ao enunciado que não tem necessariamente nenhuma forma imperativa em sua composição, mas que, dado o seu contexto de emprego, considerando a relação de poder existente entre os enunciadores, ganha valor imperativo, ou seja, pode ser entendido como uma ordem/pedido.

Observe o quadro abaixo:

Quadro 1 - Diferença entre modo e aspecto imperativo

| Uso do imperativo | Enunciado | Efeito de sentido esperado |
|--------------------|-------------------------------|---|
| Modo imperativo | Feche a janela. | Espera-se que o interlocutor execute a ação de fechar a janela. |
| Aspecto imperativo | Você poderia fechar a janela? | Espera-se que o interlocutor execute a ação de fechar a janela. |

Fonte: elaborado pelo autor.

Em uma mesma situação, os diferentes empregos do imperativo, o resultado esperado segue sendo o mesmo. O que muda são as formas empregadas para obter determinado resultado. No primeiro exemplo, o modo imperativo, o modo verbal empregado transmite ao interlocutor o sentido desejado. Já no aspecto imperativo, as formas empregadas na construção do enunciado não têm caráter imperativo, visto que o enunciado foi formulado de maneira que possibilita ao interlocutor negar o pedido. Mas, no segundo caso, o que torna o enunciado imperativo é a relação entre interlocutores e os elementos extralinguísticos, pois o interlocutor depreende daquele enunciado o sentido de ordem.

A principal diferença aqui, entre as formas perfectivas e imperfectivas do imperativo se dá na situação de enunciação. Como dito por Benveniste, o imperativo (o modo imperativo) por si só não constitui enunciação. Ao utilizar “Feche a janela”, não existe espaço para o interlocutor se colocar enquanto sujeito, resta-lhe apenas a função de executar a ação solicitada. Já no imperfectivo, o lugar do interlocutor está explícito no instante da enunciação, a ele é oferecida a opção de aceitar ou recusar o pedido implícito a enunciação, o que pode ou não acontecer dado o contexto em que a interlocução acontece, e as relações de poder entre os interlocutores.

Aqui, vale retomar a diferença que Benveniste faz entre modos, subdivididos em modos verbais e modos ligados à fraseologia, com a presença de formas que modalizam o enunciado. A distinção entre perfectivo e imperfectivo pode ser encaixada nesse quadro. O perfectivo, como já fora dito, diz respeito aos modos verbais, explicitando a intenção do locutor no instante da enunciação através das formas empregadas. Já o imperfectivo pode estar ligado ao modo da fraseologia, atuando na construção do enunciado. Desta forma, ambos os usos do imperativo, seja perfectivo ou imperfectivo, dizem respeito à um tipo de modalização do enunciado. O que os difere, intrinsecamente, é o efeito de sentido que esse enunciado exerce sobre o interlocutor, que pode ou não se sentir incluído ou excluído da instância de enunciação.

2.2 A noção de intencionalidade como determinante das noções de formas do imperativo: relações com a modalização

A discussão do subitem anterior nos levou a concluir que, tanto sobre a modalização quanto sobre as escolhas de formas do imperativo empregadas – perfectivo

e imperfeito – existe uma espécie de atitude de quem enuncia. Naturalmente, quando estamos falando de enunciação e atitude do falante, pensamos no aparelho de funções, meio pelo qual o locutor busca influenciar o comportamento de seu interlocutor. Porém, acreditamos que a questão da intenção do falante está além do aparelho de funções, e, para demonstrar isso, propomos uma reflexão amparada inicialmente por uma outra perspectiva teórica, já explorada aqui: a Linguística Textual.

É na Linguística Textual que encontramos a primeira menção teórica relacionada a atitude do falante/ produtor de texto como um constituinte do texto. Em 1981, Robert-Alain Beaugrande e Wolfgang Dressler publicaram o livro *Introduction to Text Linguistics*, que, inicialmente, deveria ser uma tradução atualizada de *Einführung in die Textlinguistik* (1972), de Dressler, mas que acabou tomando um rumo diferente durante o processo. No livro, os autores defendem que modelos teóricos *probabilísticos* de análise são mais adequados e realistas do que *deterministas*, e que, ao analisar um objeto, devemos procurar descobrir regularidades, estratégias, motivações, preferências e padrões, em vez de regras e leis.

Além disso, Beaugrande e Dressler acreditam que uma ciência que se dedique ao estudo do texto deve ser capaz de descrever ou explicar quais são as características compartilhadas e quais são as características distintas de diferentes tipos de textos. Além disso, deve-se determinar como os textos são produzidos e como funcionam na interação comunicativa. A partir disso, os autores estabelecem sete “fatores”⁴ de textualidade, fatores esses que são responsáveis por determinar se um texto é comunicativo e, portanto, é de fato um texto. Para os autores, um texto não comunicativo, ou seja, que viola algum dos fatores de textualidade, não deve ser considerado um texto.

Os fatores são, seguindo a ordem expressa pelos autores, 1) coesão; 2) coerência; 3) intencionalidade; 4) aceitabilidade; 5) informatividade; 6) situacionalidade e 7) intertextualidade. Naturalmente, todos os fatores mencionados são discutidos ao longo do livro já citado, mas aqui, dado o objetivo de nossa reflexão, nos restringimos a olhar apenas para o terceiro fator, a intencionalidade.

Beaugrande e Dressler iniciam a discussão em torno da intencionalidade retomando os fatores de coesão e coerência, fatores que ocupam os dois primeiros lugares

⁴ No original, os autores utilizam o termo “standards”. Em português, o termo já fora referido por diferentes autores como “princípios”, “fatores” e “critérios”. Optamos pelo termo “fatores” por julgar que contempla de forma adequada de algo que deve ser alcançado e é, ao mesmo tempo, determinante, de acordo com o sentido que depreendemos de standards nesse contexto.

na lista supracitada. A primeira questão a ser pontuada é que coesão e coerência dizem respeito ao texto, sendo a primeira ligada à superfície do texto, a partir dos elementos dispostos e conectados em sequência, e a segunda ligada aos conceitos e relações estabelecidas para além da superfície textual. Esses dois fatores, no entanto, podem não aparecer de forma completa em um texto, uma vez que, segundo os autores, as pessoas produzem textos que não são totalmente coesos e/ou coerentes.

A partir disso, os autores introduzem a ideia de intencionalidade, fator que introduz a ideia de “fatores centrados no usuário” que se estende pelos outros cinco fatores que sucedem a lista, e não ao texto em si, mas que ainda assim deve ser tratado como um fator para atingir a textualidade. Segundo os autores, “uma configuração de linguagem deve ser entendida para ser um texto e ser aceita como tal, para que seja utilizada em uma interação comunicativa” (BEAUGRANDE; DRESSLER; 1981, p. 110, tradução nossa). Assim, a intencionalidade diz respeito a uma certa tolerância exercida pelo receptor na interação, tolerância essa que não é ilimitada, uma vez que um texto totalmente sem coesão ou coerência não pode ser compreendido. É importante ressaltar aqui que atrelado ao fato da intencionalidade está o fator da aceitabilidade, que diz respeito a atitude do receptor, mas sobre o qual não iremos nos aprofundar aqui.

Durante a discussão acerca da intencionalidade, Beaugrande e Dressler comentam a relação do termo com outros campos teóricos, e destacam, entre eles, a Filosofia, reconhecendo a importância de autores como Austin, Grice e Searle. Como ressaltam Carmelino e Ramos (2019), Beaugrande e Dressler tecem críticas ao modelo de atos de fala estabelecido por Austin e Searle, defendendo que existem limitações na teoria proposta pelos autores, afirmando que existem diferenças bem estabelecidas entre atos como prometer e ameaçar e atos como declara, afirmar, descrever e questionar, atos que são todos agrupados como ilocutórios por Searle. Assim, os autores concluem que trata-se de uma teoria incompleta e que “erra na apreciação de como interagem as convenções comunicativas com os contextos situacionais mais habituais” (BEAUGRANDE; DRESSLER; 2005. Apud CARMELINO, RAMOS, 2019, p.63).

Os autores então partem para Grice, que propõe uma abordagem mais ampla sobre o tema. Grice (1975 apud BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981) elabora uma série de máximas normalmente seguidas por produtores de texto em situações comunicativas, e que integram algo que o autor denomina princípio de cooperação. As máximas desse princípio são subdivididas em “1) da qualidade (adequação do volume de informação transmitido); 2) da quantidade (dizer informações verídicas); 3) da relação (expor conteúdo

relevante ao que é dito); 4) do modo (falar com clareza, sem ambiguidade, de forma breve e ordenada)” (CARMELINO, RAMOS, 2019, p. 63).

Beaugrande e Dressler então questionam cada uma das máximas estabelecidas por Grice, e concluem que existe uma área desconhecida, ou inexplorada, entre os atos de fala e as máximas de Grice. Tal área seria a de “definir quais seriam as metas dos produtores textuais na interação comunicativa” (CARMELINO, RAMOS, 2019, p. 64), o que poderia ser resolvido a partir da observação de ações discursivas, passando pelo planejamento textual e também pelos ajustes que ocorrem a partir da interação entre falantes. O planejamento do texto estaria sujeito a alguns fatores, quais sejam: “1) probabilidade ou não de a meta ser atingida; 2) presença ou não de convenções sociais estáveis; 3) interferências contrárias ao plano inicial; 4) duração do planejamento, se de curto ou longo prazo” (ibidem, p. 64).

Como apontam Carmelino e Ramos (2019), após Beaugrande e Dressler, diversos outros autores se dedicaram ao tema da intencionalidade, alguns seguindo fielmente o exposto em *Introduction to Text Linguistic*, outros acrescentando outros elementos ou modificando conceitos já estabelecidos. Dentre os autores que já abordaram o tema, acreditamos ser importante destacar aqui uma observação feita por Irlandé Antunes:

O sentido de *intencionalidade* – conforme postulam os estudiosos da linguística do texto – é outro: refere-se à *predisposição* do falante para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, para apenas *dizer coisas que têm sentido* – em passagens coesas e coerentes – e que, sejam, portanto, interpretáveis.

Essa intencionalidade representa, pois, a *disposição do interlocutor de cooperar com seu parceiro* para que ele possa processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que é expresso (ANTUNES, 2009 apud CARMELINO, RAMOS, 2019, 72).

A autora chama atenção para uma questão bastante importante para o entendimento da intencionalidade. Apesar da associação lógica entre os termos *intencionalidade* e *intenção*, tratam-se de conceitos distintos. Beaugrande e Dressler, ao elaborarem o conceito de intencionalidade, não utilizam o termo *intenção* para defini-lo, mas estabelecem uma relação entre o termo e a uma atitude, ou predisposição, como define Antunes (2009). Com isso, concluímos que, mesmo se tratando de uma atitude do locutor/falante/ produtor, trata-se de um fator de textualidade que está além da esfera do texto, pois diz respeito a aquele que produz o texto. Ainda assim, é inegável que a intencionalidade exerce uma função imprescindível na constituição da comunicação.

Pensando no nosso ponto de partida de toda a reflexão desenvolvida até aqui, o gênero procedural de Adam (2019), não encontramos qualquer menção ao fator de

intencionalidade, ou a qualquer um dos fatores de textualidade de Beaugrand e Dressler, ou pelo menos não diretamente. Mas os autores, e também os fatores de textualidade, aparecem nos referenciais teóricos do autor durante a apresentação do livro, indicando que também servem de base para o desenvolvimento de seus apontamentos teóricos de forma geral.

Como em todos os apontamentos teóricos que fizemos até aqui, nos vemos na obrigação de deslocar a reflexão proposta nesse subitem para o campo da Linguística da Enunciação, afinal um dos objetivos desse trabalho é justamente propiciar pontos de aproximação entre as teorias. Assim, buscamos agora investigar como a Linguística da Enunciação lida com a questão da atitude do locutor durante a constituição de um enunciado e, assim, entender como a Enunciação entende a intencionalidade.

2.3 A noção de intencionalidade a partir da Enunciação

Para discutir a “intencionalidade” a partir da Linguística da Enunciação, decidimos tomar como ponto de partida os apontamentos de Aya Ono na obra *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste* (ONO, 2007). No livro, a linguista busca explorar, como o título sugere, a noção de enunciação a partir dos escritos de Benveniste, justamente por se tratar de uma das maiores referências dos estudos enunciativos.

Ono aponta que as teorizações de Benveniste em torno da enunciação tem uma grande importância para a história da linguística, mas que ainda assim provocam questionamentos em relação à sua completude e delimitação. Isso é, além de reconhecer a importância da contribuição de Benveniste para os estudos da enunciação, também se tem a impressão de que o conceito de enunciação empregado pelo linguista é insuficiente ou pouco delimitado. Essa ideia, no entanto, não está totalmente errada, uma vez que as teorizações de Benveniste se estendem por grande parte de sua obra, e por isso seria quase impossível estabelecer uma noção unívoca de enunciação (ONO, 2007).

Ainda sobre as críticas à Benveniste, Ono ressalta que questiona-se se a enunciação de Benveniste diz respeito ao plano da virtualidade ou ao plano da atualização, questão à qual a linguista categoricamente responde que a enunciação nunca foi tratada como pertencente ao plano do virtual, mas sim sempre da atualização, e ainda ressalta que a aproximação entre a noção de frase e a noção de enunciação se dá puramente pelo entendimento de que a frase funciona como atualização do sistema da língua e realização dessa atualização da língua em uma situação discursiva.

A partir do exposto, Ono (2007) segue com uma leitura de Benveniste explorando a noção de enunciação em Benveniste através do tempo e da evolução de seus escritos, culminando em *O aparelho formal da enunciação*, que deve ser tratado apenas como último texto escrito por Benveniste sobre o tema, e não como síntese absoluta de suas teorizações em torno do tema. Naturalmente, a análise da obra de Benveniste em torno da enunciação não se trata de uma tarefa fácil, e muito menos breve, uma vez que a bibliografia que constitui o corpus de pesquisa para que se investigue essa questão é bastante extensa e densa.

É evidente, então, que não iremos abordar aqui a discussão completa desenvolvida pela linguista, uma vez que, apesar de nos valermos da noção de enunciação de Benveniste, não nos questionamos tanto sobre a completude de sua teoria, justamente por entendermos que se trata de uma teorização em constante desenvolvimento que foi, enfim, interrompida por questões externas. Mas ainda assim, mesmo tendo um objetivo distinto de Ono, encontramos, em sua análise, apontamentos que acreditamos serem pertinentes para a discussão que estamos propondo aqui, mais especificamente a questão da intencionalidade, ou da atitude do locutor em relação à enunciação. Assim, trazemos aqui algumas contribuições de Ono acerca da noção de enunciação que podem enriquecer a reflexão que estamos propondo.

Ono começa o seu percurso analisando as ocorrências da palavra enunciação nos dois grandes livros de Benveniste, os PLG I e II, discorrendo sobre os sentidos atribuídos ao termo enunciação ao longo de cada texto que integra seu corpus de análise. Partindo do último texto publicado, *O aparelho formal da enunciação*, a autora afirma que trata-se de um artigo que serve de referência para teorização da enunciação. Ao começar sua análise pelo último texto publicado, Ono pontua que não o faz com o objetivo de estabelecer o que é enunciação a partir do artigo, mas sim de estabelecer alguns apontamentos a partir de noções já estabelecidas no artigo. Após esclarecer sua escolha, a linguista então aponta que, no artigo, Benveniste estabelece a enunciação como um “grande processo” que pode ser analisado a partir de três eixos:

- 1) realização vocal da língua;
- 2) semantização da língua em discurso;
- 3) realização individual da língua, considerada no quadro formal, e sobre a qual dá maior ênfase (ONO, 2007, p. 13).

A partir dos eixos estabelecidos, Ono aponta cinco particularidades que julga essências: 1) primeira é diz respeito ao primeiro eixo, a realização vocal, a qual a autora ressalta que não se trata apenas da fala, mas também da escrita, mas reconhece que na enunciação os estudos voltados para realização oral da enunciação ocupam um lugar de destaque; 2) a enunciação deve ser entendida enquanto uma operação que converte a língua em discurso por meio de um ato individual; 3) a enunciação trata-se de um processo de apropriação pelo locutor; 4) toda enunciação é uma interlocução e postula um alocutário; 5) toda enunciação vincula locutor e alocutário à uma realidade do discurso. Tomando as particularidades apontadas por Ono, mais adiante retomaremos os três eixos de análise da enunciação.

Não nos estenderemos aqui sobre a análise d'*O aparelho formal da enunciação*, mas seguimos acompanhando o percurso estabelecido por Ono, e ressaltamos alguns apontamentos que surgem durante a leitura do texto *As relações de tempo no verbo francês*, texto que integra o primeiro PLG. No texto, Benveniste discorre sobre a estrutura do verbo em dois domínios, o da narração e o do discurso. Deste texto, destacamos a observação de Ono (2007), ao indicar que existem aproximações entre o referido texto e *O aparelho formal da enunciação*, e entre elas destacamos a ideia de que o locutor, ou enunciador, enuncia apenas para influenciar seu alocutário. Ono ainda aponta que essa mesma ideia, a influência do locutor sobre o alocutário, aparece também em *A filosofia analítica e a linguagem*, texto em que Benveniste discorre sobre os atos de fala, e que já fora discutido aqui no Capítulo 1. Sobre isso, a linguista afirma que “Benveniste parece considerar esse intento não como o atributo das palavras do discurso unicamente, mas como se referindo a própria natureza da linguagem” (ONO, 2007, p. 30). Aqui, a autora utiliza o termo *intento* como um sinônimo à intenção, mas não discorre mais sobre o tema.

Posteriormente, em seu livro, Ono (2007) segue uma leitura do texto *A filosofia analítica e a linguagem*, mas questão da intenção do locutor não é foco de análise. A ideia de intenção, no entanto, aparece novamente durante a síntese do primeiro capítulo de *La notion d'énonciation*, momento em que a autora aponta que, ao discorrer sobre os enunciados performativos enquanto comenta sobre os atos de fala de Austin, Benveniste concentra a discussão na ideia de enunciação como um ato que tem como objetivo influenciar o alocutário, ao que a linguista acrescenta que, para Benveniste,

a dimensão dialógica da enunciação se confunde com a dimensão pragmática ou, até mesmo, social. O pensamento de Benveniste sobre

o ato de fala (ou o ato de linguagem) está na intersecção dessas duas dimensões. Partindo disso, é possível vincular a problemática do ato de linguagem à da relação entre linguagem e sociedade, e examinar a noção de enunciação em um quadro, ao mesmo tempo, dialógico e social (ONO, 2007, p.37).

Logo, a ideia de intenção do locutor de influenciar o alocutário não é algo que pertence unicamente à dimensão do enunciado, mas também ao aspecto intersubjetivo da interação entre locutor e alocutário.

Posteriormente, em outro momento de sua análise, Ono inicia uma investigação em torno das noções de frase, instância do discurso e enunciado performativo, noções essas que, segundo a linguista, são noções associadas, não necessariamente entre si, mas sim com a noção de enunciação. Nesse percurso, a autora mantém sua metodologia, analisando diretamente os textos de Benveniste.

A primeira aproximação entre as noções de frase e enunciação são feitas a partir do texto *Os níveis da análise linguística*, texto em que Benveniste propõe a noção de níveis de análise, como o nome deixa claro, organizados em nível dos merismas, dos fonemas, das palavras, e das frases, sendo a última integrante de um outro patamar, o nível do discurso, uma distinção que posteriormente será organizado em nível *semiótico* e nível *semântico*.

Nesse primeiro texto analisado por Ono no capítulo, a frase ocupa dois lugares: um de unidade discreta e segmento de discurso, e outro de língua em ação, ou seja, atualização. Ainda sobre a frase nesse texto, Benveniste traz para a discussão a noção de predicação, noção essa que ele defende ser essencial para constituição de uma frase, e que pode ser formada a partir de três tipos de modalidade: assertiva, interrogativa e imperativa, todas correspondentes a atitudes do locutor, e que posteriormente aparecem n' *O aparelho formal* como partes integrantes do aparelho de funções.

A autora segue sua análise, agora a partir do texto *A forma e o sentido na linguagem*. Segundo Ono (2007), Benveniste apresenta a frase como algo ligado à atualização, uma produção de discurso, mas deve atentar-se para o fato de que, ao propor a frase como uma atualização ou realização do discurso, Benveniste está propondo duas operações, sendo a primeira uma sintagmatização da frase, e a segunda uma atualização da língua em discurso.

Sobre a sintagmatização da frase, Benveniste comenta que

O sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem uma sobre as outras. Tudo é dominado pela condição de sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada (BENVENISTE, 1989, p. 230).

Assim, a sintagmatização está intrinsicamente atrelada ao sentido da frase. A partir do sentido, da ideia expressa pela frase, o locutor agencia o emprego das palavras para alcançar o sentido almejado.

Ono ainda destaca uma passagem do mesmo texto supracitado em que Benveniste pontua que a ideia da frase sofre “restrição” durante o seu agenciamento. Isso é, durante o processo de organização das palavras em uma frase, essas palavras podem ganhar novos sentidos que não são naturais, mas que lhes são atribuídos a partir da frase em que estão inseridas. Assim, o agenciamento funciona como uma espécie de negociação entre os sentidos das palavras e os sentidos que elas depreendem quando empregadas em uma frase.

Ainda sobre o texto, Ono pontua que a noção de ideia da frase pode ser aproximada da noção de *intencionado* a partir do entendimento de que ambas são produzidas pela sintagmatização, “em que cada palavra retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 234). Sobre o termo *intencionado*, utilizado por Benveniste no trecho supracitado, Ono indica que trata-se de um neologismo formulado pelo autor, que aparece no mesmo texto, na passagem “Não se trata, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento” (BENVENISTE, 1967/1989, p. 229).

Ono então define o intencionado como

“o que o locutor quer dizer”, “a atualização linguística” do pensamento do locutor. Pode, assim, estabelecer uma analogia entre a “ideia da frase”, explicada por Benveniste como o sentido da frase, e o “*intencionado*”, ambos produzidos por uma sintagmatização, formação de forma e de sentido, com a exceção de que o segundo enfatiza a intenção do locutor. O locutor tomado aqui como o que *pensa* e o que *fala*, uma vez que o *intencionado* é uma “atualização do pensamento” do locutor (ONO, 2007, p.11).

Assim, Ono estabelece, a partir de Benveniste, um paralelo entre as noções de ideia da frase e intencionado do locutor. Ainda que se tenha uma relação com a ideia de intenção, o intencionado diz mais respeito ao agenciamento, e às formas como o locutor atualiza a língua em discurso.

A partir da noção de intencionado, Ono (2007) inicia a reflexão em torno da noção de frase como realização, tomando como ponto de partida a definição de intencionado como atualização do pensamento do locutor, ao que a linguista chama atenção pontuando que, até o momento, Benveniste não estabelece distinção entre sintagmatização, predicação e atualização, atribuindo-as simultaneamente ao locutor. Para Benveniste, a sintagmatização e a atualização são inseparáveis, e são, ao mesmo tempo, operações realizadas pelo locutor.

A discussão então segue para o sentido e referência da frase, momento em que se introduz a ideia de frase enquanto acontecimento, a língua sendo posta em funcionamento e exercendo função mediadora entre interlocutores. Nesse sentido, Ono aponta que tanto *A forma e o sentido* quanto *O aparelho formal*, ao tratarem da frase e da enunciação, respectivamente, parecem ter como objetivo influenciar o alocutário. A autora ainda aponta que essa forma aparece desde *Os níveis da análise linguística* até *O aparelho formal da enunciação*. A diferença aqui é que nos primeiros textos, essa forma de influência não era tão definida, e era referida apenas como modalidades que exercem o papel de influenciar, e, posteriormente, essas modalidades já aparecem organizadas n’*O aparelho formal* através da asserção, interrogação e intimação.

A seguir, no capítulo, Ono investiga as noções de instância do discurso e enunciado performativo, com o objetivo de entender a relação entre esses termos e a enunciação propriamente dita. Nos abstermos de acompanhar essa discussão aqui, uma vez que o nosso interesse se centra nas ideias de modalização/modalidade e intencionado, noções essas que não são abordadas no restante da discussão do segundo capítulo de *La notion d’*énonciation* chez Émile Benveniste*.

2.4 A voz como elemento de sentido

Ono (2007) aponta, ao tratar da enunciação em Benveniste, “convém observar que a enunciação oral é privilegiada enquanto objeto de teorização, em relação à enunciação escrita” (p. 55). Como ressalta Flores (2017) existem outros indícios que apontam que a

voz faz parte das considerações de Benveniste sobre enunciação, ao destacar a realização vocal na enunciação. Ainda segundo Flores, o aspecto vocal da enunciação pode ser considerado um assunto inacabado em Benveniste, o que não limita a sua importância ou relevância, muito pelo contrário, apenas indica que se trata de um tema a ser explorado. Ainda sobre a importância da realização vocal, Flores destaca a sua importância para os estudos linguísticos:

O que há de tangível na voz? Apenas o que o ouvido diz dela: o efeito que a voz produz no ouvido. Esse efeito é, em minha opinião, uma espécie de acabamento de sentido apenas perceptível a uma orelha que devolve o que ouve sobre a forma de um sentido, de algo que poderíamos considerar uma narrativa quase etnográfica, que revela a presença do homem na língua (a expressão, cabe lembrar, é de Benveniste). Esse “acabamento de sentido”, essa “narrativa quase etnográfica”, eu chamo de *contorno de sentido*: é uma espécie de acabamento de conjunto que o locutor dá, em seu discurso, à face reconhecida como significante da língua – a sua e a do outro. Em linhas gerais, ela desempenha a função modal constitutiva do discurso. Logo, o estudo desse *contorno de sentido* é de natureza semântico-interpretativa. (FLORES, 2017, p. 131)

A partir do trecho destacado, entendemos que a voz tem um papel fundamental na análise que propomos aqui, justamente por trata-se de um contorno de sentido e atuar como um acabamento ao enunciado, como se, através da voz, o locutor tivesse a possibilidade de se fazer presente no enunciado de uma maneira que vai além do agenciamento de formas. O fato de trata-se de algo que pertence à natureza semântico-interpretativa também nos parece adequado, pois, ao transcrever nossos dados e assumir que estamos, na verdade, enunciando sobre uma enunciação, estamos cientes de que estamos também nos marcando na enunciação. Ou seja, qualquer contribuição nossa sobre prosódia encaixa-se em uma relação de interpretação de uma dada situação.

Ainda sobre a voz, destacamos que Flores (2018), em um texto propõe uma abordagem da voz nos estudos da linguagem através de uma antropologia da enunciação, faz alguns apontamentos bastante pertinentes que nos auxiliam a pensar no lugar ocupado pelo aspecto vocal do estudo que estamos propondo aqui. O primeiro apontamento está contido na afirmação do autor de que “a voz humana é desconhecida tanto dos estudos da linguagem, em geral, quanto dos estudos da linguística, em particular” (FLORES, 2018,

p. 37). Isso é, a voz pode servir a tantas perspectivas e propósitos de estudo que acaba sendo deixada de lado.

Flores também cita Cavarero (2011), que conduz um estudo sobre a presença, ou ausência da voz, na filosofia. Para Cavarero, a ausência da voz tem relação com o *logos*, a razão, hipótese que é corroborada pelo linguista, que acredita que a presença do *logos* “abafa a voz” (FLORES, 2018, p. 39). Cavarero também aponta que a ausência da voz dos estudos da filosofia, ausência essa que se estende aos estudos linguísticos também, é motivada pelo fato de que a voz diz respeito a uma característica individual do ser humano, ao passo que a filosofia parece se interessar por aquilo que é da ordem do comum, evitando o que é, “é único, singular e irreproduzível” (FLORES, 2018, p. 39). Esse movimento de exclusão parece se estender aos estudos linguísticos pelos mesmos motivos, ao que a filósofa acrescenta que na linguística existe um interesse por aquilo que diz respeito às articulações sonoras, e não pela voz e seu caráter único, propriamente dito. O apontamento de Cavarero é, novamente, respaldado por Flores, que aponta que no campo da linguística pouco se explora aquilo que é singular, uma vez que os estudos se dedicam mais ao caráter prosódico da voz. O linguista conclui dizendo que

Em outras palavras, os estudos linguísticos, quando olham para a voz, tratam-na no interior de uma concepção de linguística, de ciência, que é refratária aos ditos “fatores individuais”. O efeito disso é a exclusão da unicidade da voz do escopo da linguística, apesar da explícita admissão da existência de elementos na voz que não podem ser tratados no mesmo quadro metodológico da fonética e da fonologia. Em suma, o gesto de reconhecimento da vinculação da voz ao falante é exatamente o mesmo que a exclui da linguística (FLORES, 2018, p. 41).

Ou seja, o linguista reconhece que, de fato, o que motiva a ausência da voz nos estudos linguísticos é aquilo que diz respeito ao seu caráter único e individual. A isso, Flores atribui um aspecto paradoxal na enunciação vocal, citando Benveniste (1989) ao falar sobre a realização vocal da língua.

Sabemos que a realização vocal é, para Benveniste, uma das três possibilidades de se abordar a enunciação. Cabe ressaltar aqui as palavras do linguista a esse respeito

Na prática científica procura-se eliminar ou atenuar os traços individuais da enunciação fônica recorrendo a sujeitos diferentes e multiplicando os registros, de modo a obter uma imagem média de sons, distintos ou ligados. Mas cada um sabe que, para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção

de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe. Essas diferenças dizem respeito à diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida (BENVENISTE, 1970/1989, p. 82).

O trecho citado evidencia que, para Benveniste, cabe ao linguista operar esse resgate da figura do falante ao incorporar a voz nos estudos linguísticos. Para Flores (2018), a voz, por ser única e singular, remete ao falante, fator que é ignorado ou excluído nos estudos linguísticos a medida em que a realidade do falante não é objeto de interesse, o que resulta na exclusão da voz e também do falante da linguística.

Aqui, a partir dos apontamentos de Flores (2018) e Benveniste (1970/1989), sentimos a necessidade de estabelecer alguns pontos importantes. Entendemos a importância do estudo da voz em seu caráter único e singular, e entendemos também a importância da realização vocal na enunciação. No entanto, também entendemos que, quando se fala de voz, mobilizam-se diversas materialidades. A voz é única quando se trata de um indivíduo, mas a voz enquanto conceito não é homogênea. Ela é composta por diferentes “partes”. Na voz temos sons, vibrações, tonalidade, timbre... Chamamos de voz a articulação de todas essas partes. Assim, acreditamos que a voz deve ser um elemento a ser considerado, posteriormente, em nossa análise.

2.5 As noções de modalização, imperativo, intencionalidade, intencionado e voz: síntese e apontamentos

Ao longo do Capítulo 2, nos dedicamos a avançar a discussão em torno do procedural a partir da enunciação, e com isso novas questões foram surgindo. A primeira delas diz respeito a modalização. Como vimos, Benveniste não se dedicou a formular uma noção de modalização segunda Linguística da Enunciação, mas deu indícios que nos possibilitaram tecer algumas hipóteses a esse respeito. Assim, sentimos necessidade de recorrer a outros estudiosos para entender qual é o papel da modalização na enunciação. Concluimos, então, que a modalização pode indicar uma atitude do locutor em relação ao seu enunciado.

Após estabelecer o que entendemos por modalização, e sobre o lugar que ela ocupa na enunciação, propomos um deslocamento dessa noção para pensar o procedural a partir do imperativo, uma vez que, na Linguística Textual, é o imperativo que exerce o

papel de força ilocutória e marca a atitude do locutor em relação ao enunciado, ou, no caso da LT, do autor em relação ao texto. Para isso, recorremos a Culioli e Paillard (1987), que discorrem sobre as noções de perfectivo e imperfectivo do imperativo.

Entendendo que as teorizações feitas no artigo lido dizem respeito ao imperativo russo, propomos o deslocamento das noções mobilizadas pelos autores para o português, chegando assim à duas noções. A primeira é a de modo verbal imperativo, que seria equivalente ao perfectivo, por ambos serem facilmente identificáveis por suas formas e estruturação quando empregados em frases. A segunda noção é a de aspecto imperativo, em correspondência ao imperfectivo, por se tratar de algo mais próximo de uma ideia ou intenção implícita no enunciado, e por não estar atrelada a uma forma ou estruturação do enunciado. Com isso, a partir do imperfectivo e da ideia de intenção, sentimos a necessidade de explorar as ideias de atitude e intenção do locutor. Para isso, fizemos novamente o percurso de explorar essas ideias na LT, e depois tentar aproximar os conceitos estabelecidas à Linguística da Enunciação.

Assim, chegamos ao conceito de intencionalidade de Beaugrande e Dressler (1981), um dos sete fatores da textualidade propostos pelos autores. Entendemos então que, para a LT, a intencionalidade é diferente de intenção, e opera com conceitos como tolerância e predisposição, o que de certa forma atribuem à intencionalidade um caráter de atitude, um comportamento do locutor durante uma interação comunicativa.

Ainda sobre a intencionalidade em Beaugrande e Dressler (1981), os autores questionam as máximas seguidas por produtores em situações comunicativas, e propõem uma lista com quatro itens que compõem um planejamento de texto executado pelo produtor de um texto que tem como objetivo alcançar uma meta. Para isso, o produtor deveria considerar:

Quadro 2 - Fatores do planejamento de texto

| FATORES DO PLANEJAMENTO DE TEXTO |
|---|
| 1) Probabilidade ou não de uma meta ser atingida |
| 2) Presença ou não de convenções sociais estáveis |
| 3) Interferências contrárias ao plano inicial |
| 4) Duração do planejamento, de curto ou longo prazo |

Após entender o que é intencionalidade para a LT, operamos seguindo nosso

movimento de aproximação entre LT e Linguística da Enunciação, e buscamos explorar o mesmo conceito, ou algo próximo, a partir da Enunciação. Como isso, nos deparamos com a noção de intencionado, termo cunhado por Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem*, e que, apesar da similaridade com o termo “intenção”, aponta para uma definição um pouco diferente.

Como ressalta Ono (2007), a ideia de intencionado diz respeito à atualização do pensamento do locutor, aquilo que o locutor pretende dizer, a atualização linguística de uma vontade. Mais do que uma intenção, o intencionado é uma operação, mais especificamente uma operação de agenciamento. A partir do intencionado, o locutor agencia as formas de maneira a construir um enunciado que expresse o sentido almejado. Mais do que uma intenção, é uma atitude de negociação com a língua, manipulando os seus termos e também cedendo às suas convenções.

Assim, de certa forma, podemos entender que as noções de intencionalidade da LT e de intencionado da LE são, no mínimo, similares, pois tratam de atitudes do locutor/produzidor em relação ao seu enunciado/texto. Em ambos os casos, a intencionalidade, ou o intencionado, atuam como operações de agenciamento. A diferença que se estabelece baseia-se no tipo de agenciamento operado, no entanto. No intencionado, o agenciamento atua muito mais como uma tentativa de construção de sentido do que uma intenção. Já na intencionalidade, o agenciamento opera como uma forma de colaborar com uma situação comunicativa.

Após um longo percurso tentando definir o que é o procedural para a Linguística da Enunciação, para então investigar a questão que move esse trabalho, qual seja entender quais são os sentidos que o procedural assume em sala de aula, chegamos ao momento de transpor a discussão teórica desenvolvida até aqui em uma metodologia de análise propriamente dita. Mas, antes disso, acreditamos ser importante retomar uma questão já abordada ao longe desde segunda capítulo: os eixos de análise da enunciação propostos por Benveniste.

Ao explorar os apontamentos de Ono sobre *O aparelho formal da enunciação*, nos deparamos com os três eixos de estudo da enunciação, eixos esses estabelecidos no último artigo publicado por Benveniste sobre o tema. A esse respeito, propomos aqui o seguinte: uma análise enunciativa concebida a partir dos três eixos articulados, e não isoladamente. Pensando no nosso objeto de análise, os usos do procedural em sala de aula, sentimos a necessidade de recorrer a enunciação por entender que a Linguística Textual se voltava muito para o texto, e não fornecia as ferramentas necessárias para pensa o

procedural em outros contextos, como interações em sala de aula, por exemplo. Para isso, partimos para a Enunciação, e acreditamos que, a partir dos eixos de análise, podemos formular critérios de análise. A relação entre os eixos de Benveniste e o tipo de análise aqui proposta segue exposta no quadro abaixo:

| Eixo de análise | Materialidade analisada |
|---------------------------------------|---|
| 1) Realização vocal da língua | O aspecto sonoro dos enunciados dos participantes, como entonação, modulação, oscilações e pausas. |
| 2) Semantização da língua em discurso | O agenciamento das formas na construção do enunciado, a organização sintática e disposição dos termos no enunciado. |
| 3) Realização individual da língua | Características pertinentes ao instante da enunciação além da fala, como postura, gesticulação, linguagem corporal |

A partir do quadro exposto, propomos a seguir uma breve amostra de como esses elementos podem ser evidenciados durante a análise de dados:

Dados de gravação: Gravação 3 – 00:33:17 – 00: 34: 32

| Ato | Enunciador | Semantização da língua | Entonação | Aspectos físicos |
|------------|-------------------|--|------------------------------------|--|
| 1 | Aluno 1 | É obrigatório copiar? | Tom interrogativo | Câmara ligada, sentado |
| 2 | Aluno 2 | Ser- É- É obrigatório, será? Ah, tomara que não seja... | Tom interrogativo Tom pensativo | Câmara ligada, sentado, olhando para o caderno |
| 3 | Aluno 3 | Não não, é pra ficar olhando... | Tom sério | Câmara ligada, sentado, olhando para |

| | | | | |
|----|-----------|---|--|--|
| | | | | o caderno |
| 4 | Aluno 2 | ÔÔÔ sor... é obrigatório? | Tom vocativo Tom pensativo | Câmara ligada, sentado, olhando para o caderno |
| 5 | Aluno 3 | É PRA COPIAR! | Tom exclamativo, elevação da voz | Câmara ligada, sentado |
| 6 | Professor | Do que vocês tão falando- É pra copiar o que? | Tom interrogativo | Sentado, câmera ligada |
| 7 | Aluno 3 | O L. perguntou se é obrigatório- copiar | Tom monótono | Câmara ligada, sentado |
| 8 | Professor | Tá... Há... Seguinte, nesse primeiro momento, na aula, não precisa copiar porque eu preciso explicar... A gente vai conversar sobre esse quadro, então não precisa copiar... Depois vocês podem copiar no caderno, ou vocês podem imprimir... não sei o que vocês pref- | Tom pensativo Tom assertivo | Sentado, câmera ligada, gesticulando com as mãos em direção ao quadro branco |
| 9 | Aluno 1 | Esse artigo PODEM... PODEM é... Podem não é obrigatório... né? | Tom pensativo | Sentado, câmera ligada |
| 10 | Professor | Sim...Podem é um verbo, começando por aí, tá, não é um artigo..., mas, é, eu entendi o que tu quis dizer... PODEM não é obrigatório... Porque que não é obrigatório- Porque vocês podem copiar ou imprimir a foto, né, ou deixar a foto salva ali, então... Não é obrigatório porque é opcional entre duas opções, tá... Não quer dizer que tu tem a opção de não | Tom assertivo Tom jocoso Tom assertivo | Sentado, câmera ligada, sorrindo |

| | | | |
|--|----------------------|--|--|
| | fazer nada com isso. | | |
|--|----------------------|--|--|

A natureza dos dados expressos na tabela acima será esclarecida no próximo capítulo, momento em que será feita a contextualização em relação ao processo de coleta e organização. Por hora, nos dedicamos a uma breve análise desses dados a partir dos três eixos de análise de Benveniste, a realização vocal, a semantização da língua e a realização individual.

No ato 8, o professor realiza pausas em sua fala, indicando que está pensando antes de falar, escolhendo os termos mais adequados e articulando as ideias. Podemos perceber aqui, como esses três eixos de análise, operam em forma conjunta. A semantização da língua, a estruturação do enunciado, evidencia que se trata de uma ideia em construção, fato que é complementado por traços vocais, como as pausas e a tonalidade adotada na voz do locutor. A linguagem corporal, por sua vez, também contribui para a construção da ideia expressa, uma vez que é perceptível que o enunciador utiliza gestos para complementar o enunciado, mostrando aos alocutários aquilo que não está expressando através de formas lexicais.

Pensando também em outros elementos explorados ao longo deste capítulo, podemos pensar também em modalização e intencionado nos atos enunciativos acima expostos. Podemos perceber, ainda no ato enunciativo 8, o intencionado em operação. As pausas realizadas durante a enunciação indicam que o enunciador está construindo a ideia, ou melhor, operando o agenciamento de formas com o objetivo de proporcionar o sentido almejado. Percebemos também a presença de modalização, que, assim como o intencionado, marcam atitudes do interlocutor.

Nota-se, nos atos 9 e 10, que esse intencionado parece ter surtido efeito para construção de sentido desejado, uma vez que o aluno percebe a presença da modalização em “podem”, e assume aquilo como o grande sentido depreendido do enunciado do professor. Essa hipótese ganha força ao analisarmos o ato 10, em que o professor confirma vocalmente a inferência do aluno, e também pela linguagem corporal do professor, que sorri, indicando uma atitude responsiva positiva à interlocução estabelecida.

Naturalmente, o que fizemos aqui foi apenas uma amostra de como alguns dos conceitos por nós mobilizados ao longo da construção do referencial teórico podem ser perceptíveis em situações reais de enunciação. É evidente que a microanálise aqui realizada não é conclusiva, e muito menos esgota as possibilidades de aplicação metodológica de nossa reflexão. A seguir, no Capítulo 3, iniciamos, de fato, uma análise.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DO IMPERATIVO NA SALA DE AULA: MODALIZAÇÃO, INTENCIONALIDADE, VOZ, SUBJETIVIDADE EM PERSPECTIVA

Até o presente momento, este trabalho tem se dedicado a uma reflexão teórica que gira em torno das diferentes visões que a Linguística Textual e a Linguística da Enunciação possuem do procedural, ou ainda da instrução. No primeiro capítulo, buscamos estabelecer o que é o gênero procedural a partir da LT, entendendo quais são suas principais características e possíveis efeitos de sentido, sendo esse último ponto a questão de conduz nossa pesquisa: os sentidos do procedural.

Ao longo deste processo, sentimos que a noção de procedural mobilizada pela LT é bastante completa no que diz respeito ao texto escrito, pois é, naturalmente, o objeto dessa perspectiva teórica. Mas percebemos também que a ideia de gênero procedural não contempla a instrução presente em outras materialidades ou situações interativas, como por exemplo uma interação entre professor e aluno no contexto da sala de aula, um espaço em que as instruções se fazem muito presentes.

A partir dessa percepção, sentimos a necessidade de buscar uma nova perspectiva sobre o procedural, momento em que recorreremos à Linguística da Enunciação justamente por seu caráter de valorização das situações de interlocução, em que indivíduos interagem através de uma situação comunicativa. Recorreremos, naturalmente, à Benveniste, e nos deparamos com uma possibilidade de situar o procedural entre o aparelho formal da enunciação, mais especificamente no aparelho de funções, através do uso do imperativo.

Ainda assim, mesmo encontrando uma possibilidade de situar o procedural na enunciação, não nos damos por satisfeitos, pois o nosso objetivo é entender quais são os sentidos que o procedural assume em um determinado contexto: a sala de aula. Para isso, exploramos o conceito de imperativo, agregando a ele algumas noções que nos parecem pertinentes, como a modalização, a intencionalidade e o intencionado. Assim, além de situar o procedural em meio a Linguística da Enunciação, temos também a possibilidade de estabelecer quais são as suas características, e é isso que faremos no presente capítulo.

Passando de uma reflexão teórica à análise, o terceiro capítulo tem como objetivo uma espécie de mapeamento dos tipos de imperativo, estabelecendo quais são as suas características e também quais são os efeitos de sentido mobilizados por cada um deles.

Fazemos isso a partir do contexto de sala de aula, já que o nosso interesse pela instrução tem origem no uso pedagógico que se faz dela no espaço escolar.

Assim, o terceiro capítulo se estrutura a partir de dois momentos. O primeiro momento diz respeito à o estabelecimento da metodologia. Situamos os dados coletados para análise, explicando sua origem e o processo de coleta, sem, é claro, explicitar o que nos levou a utilizar esses dados. Por serem dados de fala, sentimos a necessidade também de apresentar a sua organização, explicitando os critérios utilizados para tal. Uma vez estabelecida a origem e organização dos dados, partimos aos critérios de análise. Como fora dito, a análise aqui proposta gira em torno dos sentidos que o imperativo pode assumir na enunciação. Logo, sentimos a necessidade de estabelecer quais são os tipos de imperativo identificados e o quais são os traços que lhes caracterizam.

Já no segundo momento do capítulo, nosso objetivo passa a ser outro. Após a contextualização dos dados e estabelecimento dos critérios e categorias de análise, partimos para a parte prática: a análise em questão. A partir dos dados coletados, mostramos como os diferentes tipos de imperativo aparecem na enunciação, e também quais são os efeitos de sentido por eles produzidos. As questões mais específicas da análise, como estruturação e organização, serão discutidas no subcapítulo a ela destinado.

Após a análise, encerramos os dois momentos principais do capítulo, mas não encerramos a discussão. Após estabelecer a metodologia e apresentar nossa leitura dos dados, propomos uma síntese da reflexão até o momento, explicitando novamente as descobertas da análise e os possíveis desdobramentos decorrentes delas.

3.1 Metodologia

Para apresentar a metodologia, propomos a divisão em três partes. A primeira parte se destina à contextualização dos dados utilizados em nossa análise, esclarecendo sua natureza e discorrendo sobre o processo de coleta, bem como a justificativa por trás da escolha de tais dados. A segunda parte tem como objetivo sistematizar a organização dos dados, tornando explícitos os princípios por trás de sua organização, de forma a situar o leitor em meio à estruturação proposta. E, para finalizar, a terceira parte se destina ao estabelecimento das categorias de análise, contendo também uma breve conceituação de cada uma delas, a fim de introduzir a discussão presente no subcapítulo seguinte, destinado à análise propriamente dita. Assim, iniciamos agora a partir dos dados.

3.1.1 Os dados de pesquisa

Os dados analisados nesta pesquisa provêm de gravações de vídeo de aulas de Língua Portuguesa realizadas em uma escola privada de Ensino Fundamental localizada no município de Esteio, Rio Grande do Sul. A escola atende alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde. Para nossa análise, selecionamos uma turma de quinto ano, contendo 23 alunos com idades que variam entre nove e doze anos de idade.

As aulas na escola aconteciam de forma exclusivamente presencial, até o estabelecimento da pandemia de coronavírus no Brasil, em março de 2020, momento em que as aulas presenciais foram suspensas por determinação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A partir de então, a escola passou a atender de forma remota, com aulas síncronas através da plataforma Google Meet. Por determinação da escola, os encontros síncronos eram gravados e posteriormente disponibilizados aos alunos.

A situação perdurou até maio de 2021, momento em que o ensino presencial voltou a ser permitido. Por questões de espaço, organização e segurança, a escola optou por manter o ensino híbrido, com aulas acontecendo de forma presencial na escola para aqueles alunos que regressaram ao espaço escolar, ao mesmo tempo em que eram transmitidas para aqueles alunos que continuavam em isolamento social em casa, seja por questões de saúde ou de mudança de rotina, uma vez que a pandemia impactou a rotina de todos. Durante o ensino híbrido, as aulas continuavam sendo gravadas e disponibilizadas aos alunos.

Os dados coletados para análise neste trabalho provêm de gravações realizadas durante o ensino híbrido. Durante o período das gravações, a turma em questão contava com apenas três alunos no ensino presencial, e o restante da turma permanecia em suas casas, acompanhando as aulas através do Google Meet. Assim se formaram dois grupos interagindo em uma mesma aula, um presencial e outro remoto.

A coleta de dados seguiu a aplicação de um plano de aula voltado para leitura que girava em torno do gênero “diário pessoal”. O plano de aula completo, criado pelo professor responsável pela turma (e pesquisador que conduziu a coleta de dados) está disponível no Anexo A deste trabalho. Os textos utilizados no plano estão disponíveis no Anexo B.

Para constituição dos dados, foram utilizadas as gravações de três aulas com diferentes faixas de duração, como é possível observar abaixo:

Quadro 3- Aulas gravadas

| Aula (Nº) | Data de aplicação e gravação | Carga horário | Tempo de gravação |
|------------------|-------------------------------------|----------------------|--------------------------|
| 1 | 29/06/2021 | 2h/aula | 01h05min49seg |
| 2 | 05/07/2021 | 3h/aula | 02h02min22seg |
| 3 | 06/07/2021 | 2h/aula | 01h10min48seg |

Para coleta de dados, foram utilizadas as gravações das aulas que posteriormente foram disponibilizadas aos alunos. Como dito anteriormente, a gravação das aulas era um protocolo da escola durante o ensino remoto que permaneceu durante o ensino híbrido. Assim, após cada aula, o professor se encarregava de disponibilizar as aulas para os alunos através da plataforma Plurall, uma plataforma pedagógica utilizada pela escola. Ou seja, apenas os alunos, pais e professores tinham acesso às gravações.

Para que pudéssemos utilizar essas gravações na constituição dos nossos dados, foram necessários alguns procedimentos. Em um primeiro momento, elaboramos um projeto de pesquisa⁵ contextualizando o nosso interesse pelas gravações, para que final elas seriam utilizadas e quem teria acesso a elas. Após a elaboração do projeto, entramos em contato com a equipe diretiva da escola, que autorizou a realização da atividade. Depois, nos dirigimos aos pais dos alunos e aos alunos, para que pudéssemos explicar como a pesquisa seria desenvolvida. Explicamos quais eram os objetivos, os riscos e benefícios do trabalho. Durante este processo, informamos que a participação não era obrigatória e não acarretaria nenhum tipo de prejuízo para quem desejasse se abster de participar. Após a explicação, enviamos aos pais um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos alunos, com as informações já explicitadas anteriormente. Por questões formais, enviamos também à escola e ao professor responsável pela turma TCLEs informando os procedimentos. Os Termos supracitados se encontram nos Anexos C, D, E, e F.

Somente após devolução dos termos assinados por todas as partes é que as gravações de fato começaram.

Sobre os termos de consentimento e o processo de coleta de dados, algumas informações merecem destaque:

⁵ O projeto fora submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Após análise do comitê, o projeto fora aprovado. CAAE: 40651320.2.0000.5347

- 1) No momento das gravações, a turma era composta por 23 alunos, mas apenas 15 concordaram em participar do estudo aqui conduzido. Assim, como fora assegurado pelos termos encaminhados aos envolvidos, aqueles que não concordaram com a participação terão suas falas ocultadas das transcrições.
- 2) Apesar de as gravações terem sido feitas em vídeo, as imagens dos participantes não serão utilizadas. Por se tratar de uma análise enunciativa, optamos por transcrever os enunciados dos participantes, de forma que indicaremos, através de códigos, características além da semantização da língua que forem pertinentes ao contexto, como, por exemplo, tom de voz, oscilações e linguagem corporal. Os códigos utilizados durante a transcrição serão apresentados mais a frente ainda neste capítulo.
- 3) Por questões de segurança e privacidade, não utilizaremos os nomes reais dos participantes. Assim, à cada aluno fora atribuído um código de identificação, sendo o pesquisador o responsável por essa atribuição.

3.1.2 Por que a sala de aula?

Após a introdução dos dados, sentimos a necessidade de esclarecer o interesse por trás desta escolha específica. Para isso, se faz necessária a divisão em dois tipos diferentes de interesse: de um lado o interesse pedagógico, e do outro um interesse mais próximo da teoria.

O interesse pedagógico se dá pelo contexto da turma que gerou os dados analisados aqui. A escola em que as gravações ocorreram tem uma tradição de acolher os alunos durante grande parte do processo de escolarização. Assim, a maior parte da turma em questão ingressou na escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e seguiu junta durante os anos seguintes. Portanto, trata-se de um grupo majoritariamente homogêneo em relação às experiências escolares.

Outra questão pedagógica que desperta o nosso interesse se dá pela organização dos anos escolares proposta pela escola. Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, os alunos tem contato com, no máximo, dois professores diferentes, sendo um pedagogo e outro um professor de língua adicional. Essa organização segue até o quinto ano do Ensino Fundamental, momento em que os alunos passam a ser atendidos

por diferentes professores, e os conteúdos trabalhados passam a ser segmentados em disciplinas com cargas horárias distintas.

O quinto ano passa a ser um momento em que os alunos começam a exercer, de forma mais incisiva, a sua autonomia, pois existe uma carga maior de responsabilidade em manter o ritmo necessário para acompanhar as mudanças. Nas palavras dos alunos, “começa a ficar difícil”, pois agora eles têm de lidar com mais professores, que adotam diferentes formas de trabalhar, e se comunicam de maneiras distintas.

Pelo ponto de vista teórico, o contexto em questão se mostra bastante rico, pois abrange uma série de questões. Como dissemos durante a reflexão teórica, a necessidade de pensar no procedural a partir da Linguística da Enunciação surge a partir da percepção de que o procedural de Adam (2019) se restringe ao texto escrito. No entanto, percebemos que o discurso instrucional é muito presente no espaço escolar, e não apenas na modalidade escrita, mas fortemente na modalidade oral, através das interações entre professor e aluno.

Além disso, estando em um contexto de ensino híbrido, isso parece ainda mais marcante, uma vez que essa modalidade recente de ensino, de certa forma, provocou uma mudança significativa na dinâmica da sala de aula. Considerando que uma parte da turma está presente em espaço, e a outra está acompanhando a mesma aula em um espaço diferente, as noções de aula e de sala de aula assumem outro peso. Em uma sala de aula tradicional, por exemplo, é comum que diferentes interações aconteçam no mesmo espaço, com diferentes grupos discutindo assuntos distintos. Para aqueles alunos que estão acompanhando a aula através do computador, um simples ato como o de conversar com o colega já assume outra configuração, e as vezes nem é possível.

As interações entre alunos e professor, naturalmente, não escapam de serem afetadas pelo mesmo efeito. No contexto em questão, dirigir-se ao professor para fazer uma pergunta em particular não é mais uma possibilidade, pois existem outras 20 pessoas na mesma chamada de vídeo. Por isso, o caráter da instrução é diferente. A comunicação tradicional não cabe mais neste contexto. É necessário repensar a maneira como se trabalha e, principalmente, como se comunica algo. Acreditamos, então, que estamos diante de um espaço bastante interessante do ponto de vista teórico, como muito a contribuir para os estudos enunciativos no que tange a instrução.

Uma vez explicado o porquê de nos interessarmos por esse contexto para a geração de dados de análise, passemos então à organização dos dados em questão.

3.1.3 A organização dos dados

Como mencionado anteriormente, apesar de nossos dados serem oriundos de gravações de vídeo, optamos por utilizar a transcrição dos enunciados. Além de questões de privacidade e segurança, escolhemos a transcrição por possibilitar a observação dos três eixos de análise do enunciado propostos por Benveniste (1970/1989), e retomados por Ono (2007): a realização vocal, a semantização da língua em discurso, e a realização individual da língua.

Através da semantização da língua em discurso podemos perceber a estruturação sintática e o agenciamento das formas empregados na construção de cada enunciado analisado. Já a realização vocal nos permite perceber os aspectos sonoros do enunciado, aspectos esses que contribuem para construção do sentido do enunciado.

Naturalmente, por se tratar de uma transcrição de fala, não podemos reproduzir as questões materiais do instante do enunciado, assim como não podemos se quer reproduzir um enunciado por si só, uma vez que são únicos. Podemos, no entanto, tentar propiciar uma tentativa de reprodução do enunciado através da transcrição, tendo em mente que a transcrição é “uma enunciação sobre outra enunciação” (FLORES, 2006, p. 61).

Como explicitado no segundo capítulo deste trabalho, consideramos que a voz é um elemento que deve ser considerado na análise enunciativa de dados. Ressaltamos que este trabalho não almeja ser um estudo da voz na enunciação, muito menos redefinir os parâmetros dos estudos linguísticos no que diz respeito à voz. No entanto, reconhecemos e destacamos a importância da realização vocal para a enunciação. Assim, ao tratar deste aspecto, restringiremos à realização vocal à tonalidade. E o fazemos pelo seguinte motivo: este trabalho tem como objetivo reconhecer os sentidos constituídos a partir das instruções empregadas em sala de aula. Fazemos isso a partir de dados de fala, com participantes reais. No entanto, julgamos que, neste caso, tratar da voz como um todo, considerando todos os seus aspectos em realizações individuais, seria pouco produtivo para o nosso objetivo. Decidimos então nos restringir a uma parte do aspecto vocal, a ser delimitada e aprofundada mais adiante. Fazemos isso com o objetivo de identificar aquilo que é comum aos participantes. Se a voz é individual e única, alguns de seus elementos são compartilhados por diferentes falantes e, portanto, podem ser identificados de maneira mais ampla. Esse recorte, no entanto, não acontece no vazio. Tratando-se de transcrições de interações, cada realização vocal por nós marcada será atribuída a um

participante da interação. Assim, ainda que estejamos contemplando apenas uma parte da voz, respeitamos o caráter única da enunciação e da realização vocal.

Decidimos então incluir na transcrição indicativos de elementos externos à semantização da língua em discurso, como mudanças no tom de voz do locutor, diferentes entonações assumidas na fala e pausas realizadas pelo falante.

Por último, optamos por incluir também indicativos de elementos externos ao enunciado, mas que acreditamos ser pertinentes para o estudo aqui conduzido. Pensando na instrução, que é o nosso foco de análise, que tem como objetivo influenciar um comportamento, ou uma atitude responsiva. Acreditamos que, em determinados casos, para entender o sentido depreendido de um enunciado, precisamos recorrer à linguagem corporal, pois uma instrução ou ordem pode ter como objetivo induzir o interlocutor a performar uma ação. Portanto, incluímos em nossas transcrições também descrições de ações, gestos e mudança de postura dos interlocutores.

Uma vez estabelecidos os critérios que nos levam a pensar nos critérios adotados durante a conversão dos enunciados em transcrições, chegamos o esquema abaixo, que tem como objetivo apresentar as convenções utilizadas na transcrição e seus significados.

- **Momento:** identificação de número da gravação, intervalo de tempo do instante analisado referente à gravação, atividade em andamento.

| |
|---|
| Momento: Gravação 1, 01h01min01seg, atividade 1 do plano de aula 1 |
|---|

- **Aluno ABC:** identificação do aluno que está falando no instante analisado.
- **Prof:** identificação do professor.
- **Palavr-:** identificação de interrompimento de fala.
- **Palaaaaavra:** identificação de alongamento de som na palavra.
- **PALAVRA:** identificação de ênfase no instante de fala.
- ... – identificação de pausa longa realizada durante a fala.
- **(entonação):** identificação de mudança de entonação durante a fala.

| |
|---|
| blá blá blá (entonação suave) blá blá blá |
|---|

- **[comentário]:** identificação de comentário feito pelo transcritor em relação ao instante analisado.

Passemos então ao estabelecimento das categorias de análise.

3.1.4 Categorias de análise – O(s) imperativo(s) e os usos da voz

Como dito anteriormente, percebemos que, apesar de parecer absoluto, geralmente atrelado a ordens, o imperativo pode aparecer de diferentes maneiras, com propósitos variáveis e diferentes modalizações. Aqui, nos dedicamos a estabelecer brevemente algumas dessas formas, em um tipo de sistematização que servirá também como categorias de análise na segunda parte deste capítulo.

Antes de estabelecer as categorias de análise, sentimos necessidade de retomar a questão do imperativo. Em Adam (2019), entendemos que o imperativo é constituinte do gênero procedural, mas não é necessariamente essencial para um texto de incitação à ação. Posteriormente, em Benveniste (1963/1988), chegamos à informação de que o imperativo por si só não constitui enunciação, e isso ocorre por não comportar a noção de indivíduo da enunciação, pois trata-se de uma forma vazia de marcas pessoais. A isso, gostaríamos de trazer os apontamentos de Castilho (2010), que tece comentários sobre traços semânticos do imperativo.

Segundo Castilho (2010), a utilização do imperativo acontece em situações em que o locutor deseja ordenar, sugerir ou pedir que o seu locutor realize uma determinada ação, e geralmente são caracterizadas por uma “entonação descendente”. Para o linguista, o imperativo pode ser direto ou indireto, uma característica que se define a partir dos fatores sociais decorrentes da produção da sentença em determinada situação.

Sobre o termo “entonação descendente” utilizado pelo linguista para conceituar o imperativo, não encontramos no texto uma definição exata do que se trata. No entanto, a partir dos conceitos de imperativo direto e indireto trazidos pelo autor, podemos entender que se trata de uma relação de hierarquia entre interlocutores, em que um ocupa uma posição elevada, e outro ocupa uma posição inferior em relação ao primeiro.

Castilho define o imperativo direto como uma sentença produzida em uma situação em que “o locutor ocupa uma posição socialmente superior ao interlocutor, sugerindo assim sentenças nucleadas por verbos ou por advérbios. O autor traz, como exemplos do imperativo direto, orações como

- a) Vaza! Some! Dá o fora! Cai fora!
- b) Ponha-se na rua! Desapareça! Deite-se! Ajoelhe-se! Agache!
- c) Saindo, saindo! Circulando! Andando! Direita, volver!
- d) Vai saindo! Pode ir andando! Pode sair!

[...] (CASTILHO, 2010, p. 327)

A partir dos exemplos supracitados, e de outros contidos na gramática do linguista, Castilho identifica características comuns ao imperativo direto, como: a) predomínio de sujeito elíptico, por ter seu referente no ato de fala; b) verbos conjugados em imperativo, subjuntivo, indicativo, gerúndio ou infinitivo, aparecendo sozinhos ou em perífrase. Ainda sobre o imperativo direto, Castilho ressalta que as formas supracitadas ocorrem em situações em que o locutor deseja que o seu interlocutor realize uma ação, ou mudança de localização no tempo e/ou espaço. Caso os interlocutores estejam na mesma situação social, segundo o linguista, assume-se o ato de fala perlocutório, tomando contorno de aconselhamento, sugestão, como nos exemplos: “a) Pense deste modo... b) Leve em consideração... c) Em seu lugar eu agiria assim...” (CASTILHO, 2010, p. 237).

O imperativo indireto, por outro lado, é definido pelo linguista como a inversão da relação social existente entre locutor e interlocutor, podendo exprimir um pedido, e que se caracteriza por “sentenças complexas”, como nos exemplos abaixo, retirados do próprio autor:

- a) Eu lhe peço que fique lá fora.
- b) Eu queria que o senhor saísse.
- c) Eu gostaria que o senhor entrasse.
- d) Eu quero que você faça isso para mim. (CASTILHO, 2010, p. 327).

No imperativo indireto o autor reconhece características como: a) sujeito exposto na oração principal e oculto na oração encaixada; b) verbos conjugados no presente do indicativo, no imperfeito e no futuro do pretérito (sendo o último considerado uma forma de cortesia) na oração principal, e no subjuntivo na oração encaixada, em correlação com os tempos verbais da oração principal.

O linguista ressalta mais um caso, ao dizer que o imperativo indireto possibilita ocorrências informais, como “Eu quero que você faz isso para mim” (CASTILHO, 2010, p. 328). Castilho ainda aponta que a forma do imperativo “bate em retirada” (op. cit., p. 328), dando lugar ao indicativo, e também, com menos frequência, ao subjetivo.

A partir das observações de Castilho (2010) sobre o imperativo, alguns pontos destacados merecem uma leitura mais atenta. O primeiro ponto a ser destacado diz respeito a dificuldade de se classificar o imperativo. Inicialmente, quando se falava de imperativo o conceito evocado era o de um modo verbal imperativo, com formas definidas e o propósito de ordenar algo. Percebemos, no entanto, que esse conceito, de forma verbal, não parece mais suficiente para categorizar o imperativo.

A partir dos exemplos de Castilho citados anteriormente, que orações como “Circulando” e “Pode sair!” não contém nenhum verbo conjugado no modo imperativo. Parece-nos então que agora o que poderia caracterizar o imperativo deveria ser então o propósito de seu uso, ou seja, o efeito que o locutor deseja causar sobre o seu interlocutor. A ideia é fazer com que o interlocutor faça algo, então o locutor constrói um enunciado que sirva a aquele propósito, sem que a presença de um modo verbal imperativo seja necessária, mas o caráter imperativo do enunciado segue o mesmo. Essas questões das mudanças que ocorrem no imperativo também são abordadas por outros gramáticos, como Cunha e Cyntra (1985), que introduzem a ideia de “substitutos do imperativo” (op. cit. p.467), como frases nominais (“Silêncio! Mãos ao alto!”), verbos no futuro do presente (“Tu irás comigo.”, “Não matarás.”), e assim por diante.

Outra questão que parece ser bastante importante para o conceito de imperativo mobilizado por Castilho (2010) é a entoação descendente, ou ainda a relação social existente entre as partes envolvidas, em que o locutor ocupa a posição elevada na relação social no imperativo direto, e também quando os papéis se invertem, e o interlocutor passa a ocupar a posição elevada, como no imperativo indireto. Entendemos então que relação entre interlocutores é fundamental para que se estabeleça a dinâmica do imperativo, e também para que fiquem claras as diferentes formas de comunicar algo. Observamos, a partir dos exemplos do linguista, que no imperativo direto as formas adotadas são muito mais diretas, sem marcas pessoais evidentes nas orações, pois o objetivo é que uma ação seja realizada. Em contrapartida, no imperativo indireto, que tem como função expressar um pedido, as formas adotadas são mais complexas, com orações compostas, presenças de marcas do locutor, e também modalizações na construção das orações. Podemos então concluir que, além dos diferentes objetivos que essas duas formas de imperativo

assumem, direta e indireta, o tipo de relação existente entre os interlocutores também exerce seu papel na construção da oração.

Um último ponto a ser destacado de nossa leitura de Castilho (2010) não se trata de algo explicitamente defendido no texto, mas sim de uma leitura nossa, que parece se tornar evidente a partir dos exemplos trazidos pelo próprio linguista, e que vai de encontro a outros apontamentos já feitos aqui neste trabalho. Estamos falando dos sentidos que se depreendem das orações, ou enunciados no caso, a partir da interação entre forma e voz.

Naturalmente, por se tratar de uma gramática, e que tem como função descrever algo, existem certas convenções que devem ser respeitadas. Elementos sonoros, por exemplo, não são descritos, mas podem ser marcados por pontuação, por exemplo, que muitas vezes tem como objetivo, além de evidenciar pausas, marcar melodia e entonação, como é o caso do ponto de exclamação (CUNHA, CYNTRA, 1985, p. 625), sinal bastante utilizado por Castilho (2010) para demarcar o imperativo direto. Evidenciamos o ponto de exclamação, em particular, por tratar-se de um sinal bastante ligado à oralidade. Como o nome sugere, o ponto expressa uma exclamação, conceito que não é tão exato quanto se pensa, pois pode exprimir diferentes sentidos, como surpresa, pavor, alegria etc.

Observando os exemplos explicitados por Castilho (2010), em orações como “Dá o fora!”, “Saindo, saindo!”, “Circulando!”, “Andando!”, “Direita, volver!”, “Pode ir andando!” e “Pode sair!”, pouco ou nada se tem de imperativo, pois são formas que não pertencem originalmente a este modo verbal, restringindo o caráter imperativo da oração ao ponto de exclamação. Podemos dizer, então, que o que imprime o caráter imperativo a estas orações é, na verdade, a voz. A diferença entre um “Pode sair” que exprime permissão e outro uso da mesma expressão para expressar uma ordem é a tonalidade daquele que enuncia. A relação entre voz e forma, tratado de imperativo, já fora abordada por Cunha e Cyntra (1985) que, ao falar sobre formas de reforçar ou atenuar uma ordem, dizem que “dispõe a língua de variados recursos estilísticos para reforçar ou atenuar a vontade expressa pelo imperativo. A sua eficácia, porém, está sempre condicionada ao tom de voz, que é, nas formas afetivas da linguagem, um elemento essencial” (CUNHA, CYNTRA, 1985, p. 469). Ou seja, até mesmo entre os gramáticos conclui-se que existem nuances de sentido em orações ou enunciados imperativos, e que muitas vezes essas diferentes possibilidades de significado estão atreladas à voz.

Concluimos aqui então as discussões em torno do imperativo, baseando-nos na proposta de Castilho (2010) da existência de duas formas de imperativos possíveis de serem identificadas: o imperativo direto e o imperativo indireto. Gostaríamos de

acrescentar aqui, no entanto, que acreditamos que a voz é fundamental para se pensar o imperativo em uma interação entre falantes, pois, como já discutido, alguns aspectos do imperativo só ficam evidentes a partir de elementos ligados ao som. Evidentemente, como nossa análise está ancorada na Linguística da Enunciação, não poderia ser diferente, e acreditamos que a realização vocal é tão significativa para a enunciação quanto a semantização da língua, como aponta Ono (2007). O agenciamento de formas contribui para a construção do sentido, mas existem elementos que apenas a realização vocal é capaz de expressar, como é o caso do exemplo citado anteriormente, da expressão “Pode sair”. Nos dois sentidos propostos, a permissão e a ordem, o agenciamento de formas opera da mesma maneira, sendo a realização vocal a responsável por contribuir para a delimitação do sentido almejado.

Ademais, a partir dos apontamentos já feitos aqui, acreditamos que a voz, ou a realização vocal, é tão significante quando o agenciamento das formas operado na construção de um enunciado, e, portanto, deve ser considerada durante a análise enunciativa, pois

A análise da voz em discursos, devido a seu caráter transversal na produção de sentidos, passa por todos os níveis de linguagem: acentual, prosódico, sintático, morfológico. Observar a voz e como esta constrói sentidos, nessa perspectiva, nos leva a observar o ritmo, as rimas, os ecos prosódicos, os silêncios do discurso, o que tem como consequência compreender que a produção de sentidos nos textos e nas obras não se organiza apenas nas relações sintagmáticas, mas também através das relações associativas produzidas pelos discursos. (NEUMANN, 2018, p. 251).

Assim, concluímos nossa reflexão sobre as categorias de análise com o seguinte posicionamento: adotamos a ideia das formas de imperativo direto e indireto, e acrescentamos a elas o aspecto sonoro, da realização vocal, a ser descrito por nós através de diferentes tonalidades vocais, a serem apresentadas aqui.

Finalmente, passamos então a um glossário de termos mobilizados durante a análise e, posteriormente, às categorias de análise propriamente ditas:

- 1) *Enunciado*: produto da enunciação; manifestação linguística resultante da conversão da língua em discurso, resultado de um processo de apropriação da língua por um determinado falante.
- 2) *Locutor*: aquele que enuncia, o “eu” da enunciação, que se apropria do aparelho formal da enunciação para comunicar algo e transmitir um sentido ao seu destinatário.

- 3) *Alocutário*: aquele a quem o locutor se dirige, o “tu”.
- 4) *Subjetividade*: passagem do indivíduo à posição de sujeito, resultado da apropriação da língua, a ser convertida em discurso.
- 5) *Intersubjetividade*: relação estabelecida na enunciação em que os participantes são capazes de se colocar enquanto sujeitos e reconhecem em seu interlocutor a mesma capacidade.
- 6) *Imperativo*: forma discursiva adotada pelo locutor que tem como objetivo levar o alocutário a realizar uma ação ou assumir um comportamento específico intentado pelo locutor. Para que possa ser efetiva, é necessário que exista algum tipo de relação hierárquica entre os interlocutores.
- 7) *Imperativo direto*: forma discursiva do imperativo em que o locutor ocupa uma posição superior à posição do alocutário, e que diz respeito a ordens ou sugestões. Geralmente não contém marcas pessoais, mas são predominantemente constituídas por verbos, podendo ou não conter modalização.
- 8) *Imperativo indireto*: forma discursiva do imperativo em que a relação entre interlocutores se inverte, fazendo com que o alocutário ocupe uma posição superior em relação ao locutor, e que diz respeito a pedidos ou desejos. As marcas pessoais são comuns, e os verbos frequentemente aparecem modalizados.
- 9) *Voz*: manifestação sonora produzida pelo ser humano, resultado da articulação de fatores anatômicos com elementos significativos. Segundo Parret (2002, p. 48-49 apud MENDES, 2014, p. 135-136), a voz se distingue em sete propriedades⁶. Aqui, destacamos volume, ritmo, entonação, acento e andamento.

⁶ São elas:

- a. *Volume*: a energia ou intensidade depreendida no esforço de produção vocal.
- b. *Altura*: a posição que o som vocal ocupa sobre uma escala musical.

Estabelecidos os conceitos que serão utilizados durante a análise, passamos agora a definir e conceituar as categorias de análise. Como explicitamos até aqui, entendemos que o procedural na enunciação atua ocupa o lugar de uma função do aparelho de funções, parte integrante do aparelho formal da enunciação de Benveniste (1970). Após um grande percurso em torno desta ideia, concluímos que, no enunciado, essa função fica a cargo do imperativo, uma categoria de difícil classificação, mas que pode ser segmentada em direto e indireto. Concluímos também que o aspecto sonoro da enunciação, a realização vocal, também é fundamental para a construção do sentido dos enunciados. Assim, elaboramos uma listagem de usos da voz, como apresentamos abaixo:

- 1) *Entonação forte*: realização vocal constituída de volume alto, ritmo contínuo com pausas breves e andamento mediano.
- 2) *Entonação agressiva*: realização vocal constituída de volume alto, ritmo compassado com pausas mais extensas, acento forte antecedendo pausas, e andamento fraco.
- 3) *Entonação forte e brusca*: realização vocal constituída de volume alto, ritmo acelerado com pausas pouco marcadas e andamento forte.
- 4) *Entonação suave*: realização vocal constituída de volume mediano, ritmo contínuo com pausas breves e andamento fraco.

-
- c. *Entonação*: modulação da voz durante a emissão de um som; diferentemente do volume e a altura, que tem caráter natural, a entonação é fortemente marcada por fatores culturais, associados à língua e a produção de sentidos.
 - d. *Melodia*: o caráter subjetivo, individual, da entonação, ou a impressão de emoção ou intenção do locutor na voz.
 - e. *Ritmo*: movimento do som determinado pela segmentação da voz em instantes de produção de som e instantes de pausa.
 - f. *Acento*: baseando-se na acentuação musical, diz respeito à força impressa na produção de determinados sons.
 - g. *Andamento*: velocidade do som, definindo sua duração.

- 5) *Entonação suave e brusca*: realização vocal constituída de volume baixo, ritmo acelerado com pausas pouco marcadas e andamento forte.
- 6) *Entonação melodiosa*: realização vocal constituída de oscilações em volume, ritmo e andamento, com acentuação forte antecedendo pausas, podendo ou não apresentar alongamentos de som.
- 7) *Entonação alegre*: realização vocal constituída de volume mediano ou alto, ritmo mediano ou acelerado com pausas pouco marcadas e andamento mediano ou forte.
- 8) *Entonação irônica*: realização vocal constituída de volume mediano ou alto, ritmo mediano, com pausas bem marcadas e andamento mediano ou forte.

Uma vez estabelecidas as categorias de análise, gostaríamos de ressaltar que as categorias foram formuladas a partir de possibilidades de ocorrência, e não foram formuladas a partir dos dados coletados. Assim, existe a possibilidade de que categorias explicitadas aqui não apareçam de fato nos dados analisados.

É importante ressaltar, antes de adentrar as análises, que, a partir deste momento, o que tratamos por voz está mais próximo da entonação do que da voz como um todo. Está delimitação é necessária, pois não queremos, de forma alguma, reduzir a voz à entonação, que é na verdade uma das propriedades da voz. No entanto, optamos por manter o termo “voz”, pois em nossa análise nos valem de elementos que vão além da entonação. Assim, ao nos referirmos aos usos da voz, reconhecemos que estamos operando um recorte e analisando algumas de suas propriedades, e não o conjunto.

Apresentamos então as categorias a serem analisadas nos dados de transcrições que constituem o corpus deste trabalho. Passamos então à análise.

3.2 O imperativo na sala de aula – Análises de ocorrências

Para análise utilizaremos as categorias já estabelecidas, e os termos já elucidados no glossário do subcapítulo anterior. Por questões de organização, optamos por apresentar

os dados da seguinte maneira: os trechos de transcrições a serem analisados serão apresentados aqui com base no plano de aula a qual pertencem.

Naturalmente, por estarmos falando sobre a enunciação que constitui a instrução em sala de aula, justificamos o recorte operado sobre os dados com base no momento da execução do plano de aula. Assim, optamos por trazer aqui, para análise, os trechos transcritos que dizem respeito ao instante em que o professor encaminha a atividade em sala de aula, ou seja, o instante em que os alunos são instruídos para a realização de atividades. Para fins de facilitar a identificação das diferentes atividades contidas no plano de aula, e em cada aula, trazemos o quadro abaixo

Quadro 4 - Estrutura das aulas gravadas

| Aula | Data de aplicação | Atividades realizadas |
|---------------|--------------------------|--|
| Aula 1 | 29/06/2021 | Atividade 1 – Preparação para leitura Atividade 2 – Leitura do texto 1 Atividade 3 – Discussão sobre a leitura e introdução ao gênero diário Atividade 4 – Encaminhamento do tema de casa 1 |
| Aula 2 | 05/07/2021 | Atividade 1 – Correção do tema de casa 1 Atividade 2 – Leitura do texto 2 Atividade 3 – Discussão sobre a leitura e estudo do gênero diário Atividade 4 – Encaminhamento do tema de casa 2 |
| Aula 3 | 06/07/2021 | Atividade 1 – Correção do tema de casa 2 Atividade 2 – Encaminhamento do tema de casa 3 |

As descrições detalhadas de cada atividade, assim como os textos e matérias utilizados durante a aula podem ser encontradas no plano de aula que está anexo a este trabalho, no Anexo A. Naturalmente, dada a extensão das aulas e da diversidade de atividades propostas, selecionamos apenas alguns trechos de encaminhamentos de atividades para análise. Optamos por trechos que contenham mais instruções de ações e realizações de tarefas, já que este é o nosso foco principal aqui neste trabalho.

Adentremos então às análises propriamente ditas.

3.2.1 Os usos de imperativo e da voz na primeira aula

Trecho 1: Aula 1, gravação entre 00h:46min:57seg e 00h:49min:12seg. Encaminhamento da Atividade 3 - Discussão sobre a leitura e introdução ao gênero diário

Prof: (entonação suave) galera, é o seguinte, a gente não vai conseguir discutir mais sobre o texto na aula de hoje tá, então continuamos na semana que vem... antes de guardar os materiais prestem atenção... temos uma atividade na plataforma tá... um tema, como toda semana, são sete questões, seis ou sete questões sobre esse texto tá... o que a gente tem que fazer... copiar as questões no caderno e responder naquele esquema de tema, faz e posta na plataforma, e tem que postar ANTES da aula da semana que vem... esse é o primeiro recado em relação a esse tema tá

Aluno RIG: prof já pode guardar o material prof?

Prof: (entonação brusca) não não não, pessoal não tem guardar o material, (entonação suave) a nossa aula vai até 09h05

Aluno RIG: [rindo] tu disse que podia guardar o material e sair da aula

Prof: eu disse (entonação forte) ANTES DE GUARDAR O MATERIAL

Aluno CUN: tá mas agora pode guardar o material

Prof: não pode, a gente ainda tem aula

Aluno CUN: mas tu vai mandar? as questões... porque não tem nada lá

Aluno RIB: ele vai mandar depois da aula, como sempre é

Aluno RIG: ele NEM ACABOU a aula ainda

(...)

Prof: o que tu tá fazendo? [dirigindo-se ao aluno presente em sala de aula]

Aluno MIG: a gente achou que a aula acabou, aí a gente guardou o material

Prof: eu explicitamente disse (entonação forte) NÃO guardar o material... (entonação suave) cadê teu caderno?

Aluno MIG: tá... na mochila

Prof: exatamente né... (entonação suave) senta e pega o teu caderno [aluno procede para realizar a ação ordenada].

No primeiro trecho destacado podemos observar duas ocorrências de imperativo. A primeira ocorrência se encontra no segmento “antes de guardar os materiais prestem

atenção”, em que temos um imperativo direto com entonação suave, que aparece modalizado por “antes de guardar”, implicando uma hierarquia entre as ações a serem realizadas. Como resposta ao anunciado, alguns alunos entendem que a aula está encerrando, o que os leva a proceder para guardar o material, atitude repreendida pelo professor ao esclarecer que a aula ainda não havia acabado. Podemos perceber então que o sentido intentado pelo professor não fora alcançado, uma vez que os alunos executam uma ação diferente da enunciada. Desta forma, entendemos que o que parece impossibilitar que o objetivo do locutor seja alcançado é um problema de agenciamento de formas.

A segunda ocorrência de imperativo no trecho pode ser observada no segmento “senta e pega o teu caderno” enunciada pelo professor na forma de imperativo direto com entonação suave, mas agora sem modalização. O que temos como resulta aqui é uma atitude responsiva positiva por parte do aluno, que executa a ação descrita pelo professor. Neste caso, podemos dizer então que o agenciamento de formas operado, sem presença de modalização, constitui uma relação de intersubjetividade, pois um sentido de fato foi comunicado e o objetivo da enunciação, a realização de uma ação, fora alcançado.

Trecho 2: Gravação 1, entre 00h31min10seg e 00h34min57seg, introdução da primeira atividade de leitura do plano de aula

Prof: (entonação suave) beleza, agora a gente vai ler um texto que é retirado de um livro, mas que é um diário de certa forma, tá... então em um primeiro momento a gente vai ler esse texto e depois a gente vai conversar um pouco sobre ele tá... ããh HOJE pra variar eu vou pedir aleatoriamente pra que alguém leia um trecho do texto pra gente tá... não vou fazer lista de leitura... então... fiquem atentos ao texto porque eu posso chamar qualquer pessoa tá... vou parar aqui e vou projetar o outro arquivo....

(...) [professor projeta o texto no computador para os alunos que estão assistindo a aula em casa]

Prof: tá pessoal, vamos começar a leitura então, naquele esqueminha de sempre, (entonação melodiosa) silenciar o microfone pra não atrapalhar a pessoa que tá lendo, pra não dar interferência, beleza?... (entonação suave) ãh... então ess- são dois trechinhos de texto na verdade, eles foram retirados de um livro chamado

"Minha vida de menina"... e a gente vai falar um pouco mais sobre esse livro depois da leitura, okay... então a gente começa ali no dia 19 de fevereiro, como diz ali no início da página... (entonação suave e brusca) RIG, começa lendo o primeiro parágrafo pra gente, pode ser?

Aluno RIG: aham... ãh... domingo 19 de fevereiro... [lendo em voz alta, voz arrastada] eu acho que a pior invenção da vida é mingau de fubá, não compreendo para que ele serve... se a gente está com fome toma mingau e a fome aperta mais... se a gente não está com fome bebe mingau e a fome abre... há tanta coisa boa para se fazer com o fubá... cuscuz, broas... ãh broás, como é que é... que palavra é...

Prof: broas

Aluno RIG: [lendo] ãh, sonhos, bolos... e ninguém quer sair do mingau de fubá.

Prof: tá, pessoal, antes de a gente continuar é importante... vou pedir que vocês anotem as palavras que vocês não conhecem tá, e depois a gente faz aquele esqueminha que a gente costuma fazer e conversa sobre elas tá bom... ent- então durante a leitura tá, se vocês escutarem ou, enfim, lerem alguma palavra que vocês não sabem o significado deixem isso registrado aí em algum lugar do caderno tá... ãh... (entonação suave e brusca) PER, pode continuar a leitura aí pra gente?

Aluno PER: posso... [começa a leitura]

No trecho destacado podemos observar duas ocorrências de imperativo. A primeira ocorrência se encontra no segmento “RIG, começa lendo o primeiro parágrafo pra gente, pode ser?”, em que novamente temos um imperativo direto com entonação suave e brusca, que agora aparece modalizado por “pode ser?”. Novamente, observamos que o sentido intentado pelo locutor é compreendido pelo alocutário, que prontamente inicia a realização da ação que lhe fora designada.

A segunda ocorrência de imperativo no trecho pode ser observada no segmento “PER, pode continuar a leitura aí pra gente?” que, inicialmente, pode parecer um questionamento, mas que na verdade configura uma ocorrência de um imperativo indireto. Afirmamos isso a partir do entendimento que, o que difere a primeira e a segunda ocorrência de imperativo deste trecho é basicamente a forma como o locutor opera o agenciamento de formas.

Intrinsicamente, o objetivo almejado pelo locutor, em ambos os casos, é o mesmo: fazer com que o alocutário realize uma determinada ação. O que muda aqui é a configuração da relação que se estabelece entre locutor e alocutário. Aqui, o locutor se

coloca em uma posição inferior ao alocutário, e o enunciado assume a forma de um pedido, mas que, subentendido, carrega uma ordem. Esse tipo de agenciamento de formas, uma espécie de modalização da ordem, atrelada a realização vocal com entonação suave e brusca, propiciam o estabelecimento de uma relação intersubjetiva, em que não apenas locutor e alocutário compartilham o mesmo sentido, mas que também propicia e postula uma enunciação do alocutário, que sente a necessidade de responder, como retratado no trecho destacado.

Trecho 3: Aula 1, gravação entre 01h04min00seg e 01h04min51seg. Encaminhamento da atividade 4 – Encaminhamento do tema de casa 1

Prof: (entonação suave) hoje quando eu mandar o tema eu vou mandar junto o texto... pra que vocês possam ler, possam consultar... enfim

Aluno BOS: o texto já tem lá prof

Prof: (entonação alegre) AH VERDADE, o texto já tá lá... (entonação suave) é, vocês já têm o texto... tá, mas eu vou colocar junto com o tema porque eu sei como, né, sempre vai ter alguém que vai dizer que não achou...

Aluno CUN: o texto você vai mandar junto com isso daí?

Aluno RIG: Ô PROF é pra mandar?

Prof: sim, eu vou colocar o texto junto com os exercícios

Aluno RIG: é pra mandar prof?

Prof: (entonação suave e brusca) é pra mandar

Aluno RIG: Ô PROF é pra fazer?

Prof: nããão [rindo] (tom irônico) não é pra fazer.... [alunos começam a rir] olha s- OLHA A PERGUNTA... tô só esperando alguém perguntar se os exercícios de ontem, se eles são obrigatórios... tá... ãhn....

Aluno RIG: isso é obrigado a fazer, prof?

Prof: esse aqui é... esse É obrigado

Aluno RIG: e é pra faz- [rindo]

Prof: [rindo] (tom alegre) e É pra fazer SIM...

Diferente do primeiro trecho analisado, que empregava formas do modo imperativo, como em “senta” e “pega”, aqui não temos ocorrências do mesmo modo, mas temos o emprego de formas como “obrigado” e “é pra fazer”, sendo essa última ainda

potencializada pela ênfase dada pelo enunciador na construção do enunciado, como que em uma tentativa de reforçar o sentido.

Aqui, a primeira ocorrência de imperativo acontece no segmento “é pra mandar”, caracterizado pelo imperativo direto, reforçando a realização de uma ação. A entonação utilizada pelo professor segue sendo suave, mas agora acrescida do caráter brusco, e não existe modalização no enunciado, reiterado a hipótese já levantada anteriormente de que a ausência de modalização no enunciado imperativo direto com entonação suave contribuiu para constituição de intersubjetividade. Observamos também que a presença de entonação brusca e consonância com a entonação suave não opera diferenças significativas para o estabelecimento do sentido almejado.

Neste trecho, no entanto, temos uma nova utilização de imperativo, que ocorre no segmento “nããã (tom irônico) não é pra fazer...”. Temos a forma de um imperativo direto similar à ocorrência do segmento anterior deste mesmo trecho. O diferencial, aqui, está na entonação utilizada. O segmento destacado, em uma leitura exclusivamente focada no agenciamento das formas empregadas na construção do enunciado, concluiria que se trata da forma negativa de um imperativo. No entanto, considerando a realização vocal do enunciado, a partir do tom irônico adotado pelo locutor, o sentido intentando é finalmente alcançado pelos alocutários, que entendem tratar-se de um imperativo afirmativo. Podemos então afirmar que utilizações do imperativo direto em tom irônico não apenas constituem intersubjetividade, mas também podemos afirmar que a delimitação de sentidos que contribuiu para que a relação de intersubjetividade seja alcançada está ancorada na relação estabelecida entre o agenciamento de formas e a realização vocal do enunciado.

De forma geral, entendemos que os usos de imperativo feito pelo professor, considerando o contexto geral da aula, foram efetivos. No primeiro trecho, a tentativa de utilização de imperativo direto com modalização e entonação suave se mostrou menos eficiente do que o esperado, fazendo com que o professor fosse levado a alterar a abordagem, partindo para utilização do imperativo direto sem modalização, agora com entonação suave e brusca. De certa forma ao operar a mudança entre imperativo modalizado para o imperativo sem modalização, o professor conseguiu alcançar seu objetivo de comunicar uma ação a ser executada pelo aluno, mas como consequência resultou no fim daquela interação, fazendo com que o aluno ficasse em silêncio para realizar a ação. Nas outras ocorrências de imperativo na primeira aula

percebemos que não existiram grandes divergências de sentido ou ruídos de comunicação entre professor e alunos.

3.2.2 Os usos de imperativo e da voz na segunda aula

Trecho 4 – Aula 2, gravação entre 01h:11min: 38s e 01h:13min:50s - Encaminhamento da atividade 2 – Encaminhamento da leitura do texto 2

Prof: (entonação suave) galera, então depois disso nós vamos passar pra uma outra atividade de leitura agora com outros dois textos tá e eu preciso de oito pessoas para ler esses textos... quero que vocês se candidatem agora tá.

Aluno RIG: eu quero ler...

Prof: (entonação suave e brusca) levant- naquele esquema de levantar a mão.

Aluno RIB: eu.

Aluno RIG: eu quero ler.

Aluno PER: eu eu eu eu eu.

Prof: galera, o quê que eu acabei de falar?... (entonação forte) eu ACABEI de falar que é pra levantara mão só.

Aluno RIG: eu quero ler prof...

Prof: (entonação forte e brusco) não quero saber, quero saber quem levantou a mão.

Aluno RIG: eu.

Prof: (entonação suave) ele não entendeu ainda [rindo]... vou anotar pela ordem que aparece aqui no chat.

Aluno CUN: já foi sete.

Prof: sete... temos sete... [dirigindo-se aos alunos do ensino presencial] aqui alguém quer ler?

Aluno MIG: não.

Prof: tá... sete... beleza, fechamos... (entonação suave) agora deixa o chat de lado...

Aluno RIG: o quê que o PER botou ali...

Prof: (entonação forte) agora deixa o chat de lado tá... (entonação suave) pessoal o texto já tá aqui projetado pra vocês né mas... esse arquivo ele também tá disponível na plataforma tá... tá com nome de material da aula do dia 05 se eu

não me engano... então vocês podem pegar lá mas eu vou projetar aqui também... [dirigindo-se aos alunos do ensino presencial] galera peguem os textos...

Aluno DOS: qual?

Prof: da plataforma... aquele que eu falei pra vocês no começo da aula.

Aluno DOS: ah tô ligado.

Neste trecho temos a primeira ocorrência de imperativo na forma indireta no segmento “quero que vocês se candidatem agora”. Apesar de sua forma afirmativa, o enunciado expressa uma vontade do locutor, a de que o alocutário realize uma ação. Aqui, a entonação suave adotada pelo interlocutor parece não contribuir muito para o sentido do enunciado, mas contribui para o tipo de relação que se estabelece entre interlocutores.

Ainda que o locutor esteja se dirigindo a turma como um todo, sem direcionar seu pedido a uma pessoa específica, a atmosfera construída pelo agenciamento de formas e entonação empregada na construção do enunciado contribuem para que a relação de intersubjetividade se estabeleça com alguns alunos, que se sentem impelidos a responder. Outros, no entanto, optam por permanecer em silêncio, impossibilitando que se determine se essa atitude é motivada pelo não entendimento do enunciado ou simplesmente por não existir vontade em realizar a ação proposta. Dessa forma podemos afirmar que um enunciado imperativo indireto com entonação suave pode ou não constituir intersubjetividade.

Já no segmento “quero saber quem levantou a mão” podemos identificar a ocorrência de imperativo indireto, mas agora com entonação forte e brusca. Aqui, novamente, o enunciado manifesta uma vontade do professor, à qual o aluno prontamente responde. A atitude responsiva do aluno é diferente daquela almejada pelo professor, que esperava como resposta que o aluno levantasse a mão. Não podemos dizer, no entanto que não houve relação de intersubjetividade entre locutor e alocutário, pois um sentido fora apreendido do enunciado pelo alocutário, que também se sentiu compelido a responder aquilo. O que aconteceu aqui pode ser considerado um problema de agenciamento, uma vez que o locutor tenta comunicar um sentido, mas o faz de forma que não é capaz de ser apreendido pelo alocutário.

Ainda neste trecho, no segmento “agora deixa o chat de lado...” identificamos o imperativo direto com entonação suave, mas que falha ao comunicar o sentido almejado, uma vez que um dos alunos exerce a ação oposta à descrita. Aqui, a entonação suave

parece não ser suficiente, uma vez que, em outro segmento, em “agora deixa o chat de lado tá” a entonação forte parece contribuir para construção de sentido entre locutor e alocutário, uma vez que o aluno para de falar sobre o chat. Neste caso, a entonação forte se mostra mais eficiente do que a entonação suave.

Por fim, neste trecho, observamos o segmento “galera peguem os textos...”, proferido em entonação suave, caracterizado pelo imperativo direto. A atitude responsiva aqui não é a esperada pelo locutor, já que o alocutário questiona a ordem. Ressaltamos, no entanto, que, mais uma vez, o que dificulta o entendimento da ordem não é a falta de intersubjetividade, mas sim um problema no agenciamento do enunciado, uma vez que o termo “texto” tem uma referência para o locutor, referência essa que não é compartilhada pelo alocutário. O ruído de comunicação é resolvido posteriormente a partir do instante em que o locutor fornece mais dados sobre o termo referenciado, até que o alocutário consiga alcançar o mesmo sentido.

Trecho 5 – Aula 2, gravação entre 01h:56min:42s e 01h:57min:39s - Encaminhamento da atividade 4 – Encaminhamento do tema de casa 2

Prof: (tom melodioso) CHI, lê a A pra gente aí? pode ser?

Aluno CHI: ããããh... aqui a...

Prof: a pergunta tá... não a resposta... a letra A

Aluno CHI: observe a linguagem do text... do texto... que tipo de linguagem o autor utiliza? formal ou informal?

Prof: (entonação suave) obrigado... ãh então aqui eu quero que vocês olhem para os textos da aula de hoje certo... o querido diário otário e o diário de uma banana... e eu quero q-

Aluno RIG: não tem como a gente ver... [referindo-se aos textos que não estão projetados em tela]

Prof: nã-... (tom agressivo) ai meu deus... (tom suave) então vamo lá... observem os textos tá... que tipo de linguagem o autor tá usando, formal ou informal, o quê que isso quer dizer... a gente já falou sobre isso aqui em aula tá...

Novamente temos a ocorrência de imperativo indireto, no segmento “lê a A pra gente aí? pode ser?”, mas agora enunciando com entonação melodiosa. Mais uma vez temos um enunciado que assume forma de um questionamento, mas que na verdade

esconde uma ordem: o professor não deseja saber se o aluno está disposto a realizar a leitura, ele está convocando o aluno a realizar a ação, convocação essa que é entendida pelo aluno, uma vez que ele não responde o questionamento de forma direta, mas sim começa a realizar a ação descrita no enunciado. Aqui, a entonação melodiosa não parece exercer grande função para constituição de sentido. Podemos dizer então que a adoção desta forma de imperativo, associada à entonação melodiosa, constitui relação de intersubjetividade.

Ainda neste trecho, encontramos outra ocorrência de imperativo que merece atenção. No segmento “ãh então aqui eu quero que vocês olhem para os textos da aula de hoje certo” o professor utiliza um enunciado descritivo para comunicar aos alunos a tarefa que deve ser feita após a aula, em casa. Um dos alunos presentes, no entanto, não entende o enunciado como uma descrição da atividade, ao que responde “não tem como a gente ver”, em uma tentativa de comunicar ao professor que não poderia realizar aquela atividade no instante em que estava sendo solicitado.

Concluimos então que, mesmo que aquele não fosse o objetivo do locutor, o de comunicar uma ordem, o sentido atribuído ao enunciado pelo alocutário reconhece-o como uma ordem a ser realizada no instante do enunciado. Podemos atribuir ao enunciado do professor o caráter de imperativo indireto, pois não contém uma ordem explícita, mas sim manifesta uma vontade do professor.

Nesse sentido, ainda que o sentido almejado pelo professor não seja o mesmo sentido estabelecido pelo alocutário, entendemos que existe relação de intersubjetividade, uma vez que se estabelece uma relação de diálogo entre locutor, o “eu” marcado no enunciado, e o alocutário, que sente a necessidade de responder. Aqui, também sentimos necessidade de destacar duas questões. A primeira delas diz respeito a marca pessoal escolhida pelo aluno. Ao responder o professor, o aluno utiliza a forma “a gente”, que não diz respeito apenas a ele, mas também aos outros alunos, ainda que apenas ele tenha se manifestado. A segunda questão a ser apontada diz respeito à réplica do professor, que responde à fala do aluno com “nã-... ai meu deus...”, e não dá continuidade à uma resposta propriamente dita. Neste caso o professor percebe que o sentido apreendido pelo aluno é diferente daquele intentado pelo professor, mas o locutor não se dirige ao aluno como alocutário, o que põe um fim à intersubjetividade da interação. De certa maneira, além da escolha de formas operada pelo locutor, o que contribui para a não-intersubjetividade do momento é a mudança de entonação assumida pelo locutor. No primeiro enunciado do professor, o imperativo, a entonação adotada é suave, o que suscita uma resposta do

alocutário. No segundo enunciado do professor, a entonação adotada passa a ser agressivo, o que contribui para o encerramento da interação. Desta forma, podemos apontar que o imperativo indireto com entonação suave constitui intersubjetividade, mas o imperativo direto, que aparece na forma negativa no segundo enunciado destacado do locutor, em entonação agressiva não própria a intersubjetividade.

De forma geral, concluímos que os usos de imperativo pelo professor na segunda aula, em sua grande maioria, não foram bem sucedidos. Dos trechos destacados, encontramos apenas uma ocorrência em que a forma imperativa e a entonação adotadas pelo professor foi completamente eficaz. Nos outros casos, temos formas que não cumprem com seu propósito, uma vez que o professor as enunciou e não foi compreendido, fazendo então com que ele tivesse que operar alterações no agenciamento de formas ou na entonação utilizada no momento da enunciação. Podemos perceber que, nestes casos, os enunciados imperativos modalizados, em que a forma verbal empregada não é imperativa, se mostraram ineficientes quando enunciadas com entonação suave.

3.2.3 Os usos de imperativo e da voz na terceira aula

Trecho 6 - Aula 3, gravação entre 00h:21min:35s e 00h:22min:06s - Encaminhamento da atividade 1 – Correção do tema de casa 2

Prof: (entonação suave e brusca) galera, agora a questão b.

Aluno RIB: sô eu queria ler a minha.

Prof: (entonação suave) vai lá.

Aluno RIB: eu coloquei assim “foram... é utilizad- desenhos e... tipos de pontuação”...

Prof: (entonação suave) okay, perfeito... beleza... ãh ALM o que tu colocou na resposta da B?

Aluno ALM: tem que ler?

Prof: (entonação forte e brusca) sim, o quê que tu colocou?

Aluno ALM: então eu coloquei sinais...

Prof: aumentaaa o volum-

Aluno ALM: SINAI- sinais

Prof: sinais...?

Aluno ALM: típooo... que nem o RIB falou, o ponto...

Prof: ah pontuação... tá

Neste trecho, a primeira utilização perceptível do imperativo ocorre no segmento “vai lá”, caracterizando o enunciado como um imperativo direto, em que o locutor se dirige ao alocutário expressando uma ordem para que ele realize uma ação. Neste caso, as formas agenciadas possuem o mesmo sentido de “realize a leitura” ou “leia a resposta”. Esse sentido, no entanto, não é construído apenas pelo agenciamento de formas, mas também pela entonação suave assumida pelo professor, que transmite a ideia de aprovação. O aluno prontamente entende o enunciado do professor e passa a realizar a ação, o que demonstra que a ideia foi comunicada de forma adequada.

Ainda neste trecho temos outra ocorrência, agora no segmento “o que tu colocou na resposta da B?”. Como já vimos aqui, esta forma de enunciado pode ter caráter imperativo indireto, ainda que estava construída seguindo os moldes de uma interrogação. Já vimos também, a partir dos outros trechos destacados, que a relação de sentido aqui expressa já é conhecida pela turma, que prontamente entende esse agenciamento de formas como um comando. Neste trecho, no entanto, diferentemente dos trechos destacados anteriores, o aluno convocado responde com “tem que ler?”. Diante do não-entendimento da ordem, o professor passa a assumir outra entonação, agora forte e brusca, o que leva o aluno a executar a prontamente executar a ação descrita. De certa forma, os dois enunciados do professor abrem espaço para intersubjetividade, uma vez que em ambas as ocorrências o aluno respondeu, ainda que de maneiras diferentes.

Trecho 7 - Aula 3, gravação entre 00h:25min:15s e 00h:26min:29s - Encaminhamento da atividade 1 – Correção do tema de casa 2

Prof: MIG, o que tu colocou na C?

Aluno MIG: eu não entendi ali sôr.

Prof: o quê que tu não entendeu na C?

Aluno MIG: não entendi o quê que era pra fazer... tipo fiquei perdido... eu entendi no “pense nos textos”... só que ali no... ãh... deixa eu veeer... esse aqui ó, “compare com os textos do livro- quais são... as semelhanças”... esse aqui eu não entendi.

Prof: o quê que tu não entendeu?

Aluno MIG: assim...com- compare com os textos... quais sããã as semelhanças entre os textos”... é pra comparar, não?

Prof: sim, é o que tá escrito né, (entonação irônica) compare os textos... foi o que eu expliquei ontem na aula né... gente é o seguinte... eu leio as questões com vocês na aula que é justamente pra gente ver se tem alguma dúvida né... e daí eu sempre fal-.

Aluno RIB: sôr.

Prof: em todas as atividades que a gente fa-

Aluno RIB: sôr.

Prof: só um minutinho... se vocês tão com dúvida mandem mensagem... não deixem de fazer a atividade, tentem pelo menos... e não é a primeira vez que isso acontece né MIG... que tu não faz a atividade... né então... vai atrás de ajuda cara, eu não tenho como te ajudar se tu não pedir ajuda...

Mais uma vez temos uma ordem caracterizada como questionamento. Ao dizer “o que tu colocou na C?”, o locutor não espera outra atitude responsiva que não seja o alocutário realizando a leitura de sua resposta. Novamente a entonação utilizada é suave, o que, como já vimos, propicia uma situação de intersubjetividade. Aqui, no entanto, a resposta dada pelo aluno é diferente daquela esperada pelo professor. Para não justificar o fato de não ter respondido o exercício em casa, o aluno diz que não entendeu a ordem contida no enunciado. Mas, a seguir, o aluno, sem que o professor preste nenhum tipo de esclarecimento, demonstra que entendeu a questão. Percebemos então que o encaminhamento da atividade está claro, e a ordem é facilmente compreendida. O não entendimento manifestado pelo aluno é, na verdade, um recurso de justificativa para a não-realização da atividade proposta. O caráter imperativo direto do enunciado segue intacto e compreensível.

Trecho 8 – Aula 3, gravação entre 00h:59min:46s e 01h:00min:23s - Encaminhamento da atividade 2 – Encaminhamento do tema de casa 3

Prof: Eu queria chamar atenção de vocês pro número quatro tá... ãh a gente tem a fr- diz assim... [lendo] o texto deve ser manuscrito, não serão aceitos textos digitados... porque que aquela segunda parte tá em negrito e sublinhado, pergunto a vocêsss

Aluno VIE: porque não pode seeer escritoooo [inaudível] nenhuma?

Aluno RIG: é não pod-... eles botaram assim beem... bem pa todo mundo ver que NÃO É pra ser textos digitados...

Prof: eles botaram? quem são eles?

Aluno RIG: eles botarammmm...

Aluno VIE: o sôr botou!

Aluno RIG: seriam... [rindo] você e os profs...

Aluno BOS: o prof

(...)

Prof: o quê que é manuscrito? o qu- essa palavra significa o que?

Aluno BOS: escrito com... o punho?

Prof: Isso, escrito à mão.

Aluno BOS: é.

Prof: é... então quero ver as letras de vocês.

No trecho destacado da terceira aula o professor realiza a leitura da atividade de produção textual com os alunos, e abre espaço para questionamentos em relação à atividade. Durante a conversa sobre o que deve ser feito, o professor chama atenção para um ponto em específico da atividade, o que motiva o diálogo descrito acima. No trecho, o segmento “o texto deve ser manuscrito, não serão aceitos textos digitados”, lido pelo professor em entonação suave, apesar da forma, esconde uma ordem, a de que os alunos devem escrever o texto com suas próprias mãos.

Desta maneira, ao fragmento destacado podemos atribuir a característica de enunciado imperativo direto, uma vez que expressa uma ordem. A entonação, neste caso, não parece ser relevante para o entendimento do sentido intentado, uma vez que o primeiro contato dos alunos com o enunciado aconteceu através da leitura. O que merece destaque, neste trecho, é a quem o aluno RIG atribui o enunciado. Inicialmente, o aluno utiliza a forma não-pessoal “eles”, que se refere a alguém fora da instância enunciativa. A isto, o professor propõe o questionamento sobre a quem “eles” se refere, questionamento que logo é solucionado pelos colegas que intervêm e atribuem à autoria do texto ao professor. Aqui, novamente o caráter imperativo do enunciado fica evidente, uma vez que Castilho (2010), ao caracterizar o imperativo direto diz que em sua construção é comum que se oculte a marcação de pessoa que ordena, atitude comum, pois a autoria da ordem é determinada, primeiramente pela relação entre as partes, e secundamente pelo contexto em que estão sendo expressas. Assim, os alunos entendem

que se trata de uma ordem do professor não apenas pelas formas agenciadas na construção do enunciado, mas também pela relação que se estabelece na interação.

Concluimos então que os usos das formas imperativas presentes na última aula foram bem sucedidos. De forma geral, em todos os trechos analisados percebemos que as formas utilizadas pelo professoram foram compreendidas pelos alunos, e até mesmo nos trechos em que os alunos dizem não ter entendido a instrução, na verdade ela havia sido compreendida. Dentre o conjunto de aulas destacado para análise neste trabalho, podemos concluir que a terceira aula fora a mais bem sucedida em termos de utilização do imperativo, uma vez que não fora necessário ao professor reformular algo dito.

3.2.4 Síntese analítica das ocorrências de imperativo e usos da voz

Após um longo percurso de construção de fundamentação teórica e de análise de dados, chegamos ao fim da análise. Estando cientes de que a quantidade de trechos analisados é relativamente grande, propomos aqui um quadro sintetizando os resultados encontrados.

Iniciamos este trabalho questionando a possibilidade de situar o procedural nos estudos enunciativos, e encontramos no imperativo uma ponte que possibilita essa conexão. Nos dedicamos, então, a entender de que forma o imperativo atua, como ele integra o enunciado, e quais são os sentidos construídos em sua utilização. Além disso, entendemos que a voz tem um papel fundamental nessa construção de sentido, o que nos levou a também considerar isso em nossa análise.

Além do caráter imperativo e dos usos da voz, por estarmos nos amparando na Linguística da Enunciação, sentimos necessidade de olhar para as relações de intersubjetividade estabelecidas pelo imperativo. Assim, chegamos ao quadro que sintetiza as conclusões observadas ao longo da análise. Nele, consideramos os segmentos analisados, os usos do imperativo e da voz (através da entonação) feitos em cada um, a presença ou não de modalização (que também parece ser um fator influente sobre o entendimento ou não dos enunciados como imperativos), e por fim a possibilidade ou não de cada forma analisada constituir relação de intersubjetividade. Enfim, apresentamos a seguir o quadro:

Quadro 5 - Síntese de usos do imperativo

| Trech o | Enunciado | Uso do imperativ o | Entonaçã o | Presença de modalização | de | Constitui intersubjetivid ade |
|--------------------|--|---------------------------------------|-----------------------|--|-----------|--|
| 1 | “antes de guardar os materiais prestem atenção” | Direto | Suave | Sim | | Não |
| 1 | “senta e pega o teu caderno” | Direto | Suave | Não | | Sim |
| 2 | “começa lendo o primeiro parágrafo pra gente, pode ser?” | Direto | Suave e brusca | Sim | | Sim |
| 2 | “pode continuar a leitura aí pra gente?” | Indireto | Suave e brusca | Sim | | Sim |
| 3 | “é pra mandar” | Indireto | Suave e brusca | Não | | Sim |
| 3 | “nããã, não é pra fazer” | Direto | Irônico | Não | | Sim |
| 4 | “quero que vocês se candidatem agora” | Indireto | Suave | Não | | Variável |
| 4 | “quero saber quem levantou a mão” | Indireto | Forte e brusca | Não | | Sim |

| | | | | | |
|---|---|----------|----------------|-----|-----|
| 4 | “agora deixa o chat de lado...” | Direto | Suave | Não | Não |
| 4 | “agora deixa o chat de lado tá” | Direto | Forte | Não | Sim |
| 4 | “galera peguem os textos...” | Direto | Suave | Não | Não |
| 5 | “lê a A pra gente aí? pode ser?” | Direto | Melodiosa | Sim | Sim |
| 5 | “ãh então aqui eu quero que vocês olhem para os textos da aula de hoje certo” | Indireto | Suave | Não | Sim |
| 5 | “nã-... ai meu deus...” | Direto | Forte | Não | Não |
| 6 | “vai lá” | Direto | Suave | Não | Não |
| 6 | “o que tu colocou na resposta da B?” | Indireto | Suave | Não | Sim |
| 6 | “sim, o que tu colocou?” | Indireto | Forte e brusco | Não | Sim |
| 7 | “o que tu colocou na C?” | Indireto | Suave | Não | Sim |

| | | | | | |
|---|---|--------|-------|-----|-----|
| 8 | “o texto deve ser manuscrito, não serão aceitos textos digitados” | Direto | Suave | Sim | Sim |
|---|---|--------|-------|-----|-----|

Por fim, propomos um novo quadro de síntese, agora com enfoque nas formas que propiciam a intersubjetividade. Para isso, tomamos as ocorrências destacadas no quadro anterior, e selecionamos apenas as ocorrências que de fato possibilitam a instauração de intersubjetividade. Deixamos de lado também a ocorrência do trecho 4, presente na segunda aula, que tem carácter intersubjetivo variável, uma vez que o enunciado fora parcialmente compreendido pelos alunos presentes. Assim, apresentamos aqui o quadro de formas que propiciam a intersubjetividade:

Quadro 6 – Síntese de usos efetivos do imperativo

| IMPERATIVO DIRETO | | | | |
|---|------------------------|-------------------------------------|--------------------|------------------|
| EXEMPLO | MODO VERBAL | MARCAÇÃO PESSOAL | MODALIZAÇÃO | ENTONAÇÃO |
| “ senta e pega o teu caderno ” | Imperativo | Explícita (2ª p.) | Sem modalização | Suave |
| “ começa lendo o primeiro parágrafo pra gente, pode ser? ” | Imperativo, infinitivo | Implícita (2ª p), Explícita (1ª p.) | “Pode ser?” | Suave e brusca |
| “ nããã, não é pra fazer ” | Indicativo, infinitivo | Oculto | Sem modalização | Irônica |
| “ agora deixa o chat de lado tá ” | Imperativo | Oculto | Sem modalização | Forte |

| | | | | |
|--|------------|------------------------------|-------------|-----------|
| “lê a A pra gente aí? pode ser?” | Imperativo | Ocultas, Explícita (1ªp.) | “Pode ser?” | Melodiosa |
| “o texto deve ser manuscrito, não serão aceitos textos digitados” | Indicativo | Ocultas | “Deve” | Suave |

IMPERATIVO INDIRETO

| EXEMPLO | MODO VERBAL | MERCAÇÃO PESSOAL | MODALIZAÇÃO | ENTONAÇÃO |
|--|---------------------------|-------------------------------------|--------------------|------------------|
| “pode continuar a leitura aí pra gente?” | Indicativo, Infinitivo | Implícita (1ªp) | “Pode” | Suave e brusca |
| “é pra mandar” | Indicativo, Infinitivo | Ocultas | Sem modalização | Suave e brusca |
| “quero saber quem levantou a mão” | Indicativo, Infinitivo | Implícita (1ªp.) | Sem modalização | Forte e brusca |
| “ãh então aqui eu quero que vocês olhem para os textos da aula de hoje certo” | Infinitivo | Explícita (1ªp.), Explícita (2ª) | Sem modalização | Suave |
| “o que tu colocou na | Indicativo | Explícita (2ªp) | Sem modalização | Suave |

| | | | | |
|---|------------|------------------------------|-----------------|----------------|
| resposta da B?” | | | | |
| “sim, o quê que tu colocou?” | Indicativo | Explícita (2 ^a p) | Sem modalização | Forte e brusco |
| “o que tu colocou na C?” | Indicativo | Explícita (2 ^a p) | Sem modalização | Suave |

Com a segunda tabela podemos perceber as formas efetivas do imperativo, ou seja, as formas que propiciam uma relação intersubjetiva, entre interlocutores. Podemos perceber que no imperativo direto, o modo verbal imperativo é bastante recorrente, podendo conter também formas indicativos e infinitivas, em menor quantidade. Percebemos também que a marcação pessoal, no imperativo direto, não é tão comum. Em relação à modalização, pode-se dizer que está presente em metade das ocorrências de imperativo direto analisadas.

Em relação ao imperativo indireto, não temos a presença do modo verbal imperativo, que fora substituído pelos modos indicativo e infinitivo. A presença de marcações pessoais, neste segundo caso, é superior à ocorrência de marcação pessoal oculta, ou apagamento enunciativo. Percebemos também uma baixa ocorrência de modalização na produção de enunciados imperativos indiretos. Em relação à entonação utilizada na produção de enunciados imperativos indiretos, notamos uma grande presença de entonação brusca, seja sozinha ou acompanhada de outra entonação, indicando que, nestes casos, a força ilocutória do enunciado pode ser expressa através da entonação, e não apenas da modalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo percurso teórico e analítico, chegamos às considerações finais deste trabalho. Neste momento, relembramos brevemente as reflexões teóricas que compõem nossa trajetória, e retomamos as questões que nos levaram a realizar esta pesquisa, porém agora com uma visão diferente daquela que tínhamos na introdução deste texto.

Iniciamos este trabalho a partir da Linguística Textual, instante em que tínhamos como objetivo entender qual era o lugar ocupado pelo procedural entre a perspectiva teórica citada. Tomamos então Jean-Michel Adam como guia nesta reflexão, a partir de seu conceito de gêneros de incitação à ação. Chegamos então, através de Adam, à ideia de procedural enquanto um gênero de texto, que surge a partir da articulação entre gêneros discursivos e protótipos de sequências textuais. Ao caracterizar o procedural, Adam nos mostra que se trata de um gênero marcado por características como apagamento da figura do enunciador na construção do enunciado, a presença do modo verbal imperativo, força ilocutória variante, em sua maioria, entre mediana e forte, e presença de modalização.

Ainda pensando no procedural segundo Adam, conclui-se que se trata de um gênero de texto bem conceituado e explicitado pelo autor, mas que se mostra completamente voltado ao texto. Ressaltamos, mais uma vez, que isso não configura um problema, uma vez que o autor se insere na perspectiva teórica denominada Linguística Textual, ou seja, subentende-se que este será seu foco principal. Mas, tendo em mente que tínhamos como foco as interações entre professor e aluno, em sala de aula, sentimos que muitos dos conceitos mobilizados por Adam não contemplavam nosso objeto de interesse. Partimos então para a Linguística da Enunciação, em uma tentativa de aproximar esta perspectiva teórica da Linguística Textual.

Para pensar em uma conceituação de procedural a partir da Linguística da Enunciação recorreremos a Benveniste, um dos maiores nomes dos estudos enunciativos, e também um dos autores que integram o repertório de Adam, como demonstrado aqui no primeiro capítulo. Iniciamos a nossa reflexão em torno do procedural na enunciação a partir da ideia de enunciados performativos presente no texto *A filosofia analítica e a linguagem* (BENVENISTE, 1963/1988), em que o autor discute, entre outros temas, o lugar do imperativo na enunciação.

Deste texto, passamos ao *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1970/1989), texto que representa uma espécie de síntese do pensamento do autor em torno do tema enunciação, mas que não pode de forma alguma ser entendido como a única fonte sobre o tema entre a bibliografia de Benveniste. Neste texto nos deparamos com conceitos bastante pertinentes para nossos questionamentos, como o conceito de enunciado, índices específicos e procedimentos acessórios, sendo este último a esfera em que se situa o aparelho de funções.

A partir da ideia de aparelho de funções de Benveniste, uma espécie de repertório de formas utilizadas pelo locutor para influenciar o comportamento de seu alocutário. Vimos aí então uma possibilidade de situar o procedural em meio a enunciação, através do aparelho de funções, como uma das funções que o integram. N’*O aparelho*, Benveniste menciona apenas três funções, sendo elas a interrogação, a intimação e a asserção. Aqui, não acreditamos que o procedural ocupe o mesmo status que as funções citadas, mas sim um entremeio entre elas.

Situar o procedural em meio ao aparelho de funções, no entanto, não nos pareceu ser suficiente. Sentimos necessidade de aprofundar essa conceituação, trazendo para a discussão outros teóricos e leitores de Benveniste. A partir de conceitos como modalização, diferentes noções de imperativo, intencionalidade e intencionado, chegamos à uma conceituação mais embasada do procedural, e das maneiras com que ele produz sentido.

Neste momento da discussão, nos deparamos com um ponto destacado por Ono que se mostrou fundamental para pensar o procedural na Linguística da Enunciação: a possibilidade de uma análise enunciativa que articulasse os três eixos de análise propostos por Benveniste: a realização vocal da língua, a semantização da língua em discurso e a realização individual da língua. Assim, nos encaminhamos à análise dos dados.

A partir de critérios de análise formulados com base na Linguística da Enunciação, chegamos à análise propriamente dita. Selecionamos gravações de aulas de uma turma de quinto ano do ensino fundamental, de uma escola privada, durante a aplicação de um plano de aula voltado para a leitura de textos literários. Optamos por transcrever as interações entre professor e alunos, a partir de categorias de análise que mobilizavam aspectos linguísticos e vocálicos do enunciado. Ao fim das análises, chegamos a um quadro sintetizando as ocorrências de procedural, mapeando a estrutura composicional dos enunciados e pontuando quais formas contribuía ou não para instauração de intersubjetividade. Depois, a partir do primeiro quadro de síntese, propomos outro

quadro, mas agora focalizando as formas que demonstraram propiciar uma relação intersubjetiva entre os participantes da interação comunicativa.

Concluindo a reconstituição do percurso que percorremos neste trabalho, voltamos aos objetivos iniciais desta pesquisa. O objetivo principal deste estudo era entender quais sentidos são assumidos pelo procedural em sala de aula, e, a partir disto, entender também como diferentes formas empregadas na construção de enunciados procedurais contribuíam ou não para uma relação de intersubjetividade entre interlocutores. Ao fim de nossa análise, os quadros apresentados respondem os questionamentos propostos e, além disso, outros contos foram surgindo ao longo do caminho, pontos estes que merecem destaque aqui.

O primeiro ponto destacado diz respeito a presença da voz nos estudos enunciativos. Como vimos, diferentes autores do campo dos estudos da enunciação percebem e ressaltam que a voz pode e deve ser incorporada às metodologias de análise da enunciação. Tentamos fazer isso aqui, em nossa análise, e obtivemos resultados importantes. Percebemos que, sem dúvida alguma, a voz é um elemento significativo na enunciação. Em diferentes trechos analisados, vimos que uma mudança de entonação adotada na fala produz uma diferença de significado no agenciamento de formas e também na forma como aquele enunciado é percebido pelo alocutário.

O segundo ponto que destacamos diz respeito ao lugar do procedural em meio à enunciação. Em nossa análise, a hipótese aqui levantada de que o procedural na enunciação se situa no aparelho de funções ganha forças. Como vimos ao longo da análise, por diversas vezes, as instruções são dadas em enunciados que mobilizam funções além da intimação, assumindo também formas de interrogação e asserção. Entendemos assim que o imperativo, para além de um modo verbal e função de linguagem, é também um aspecto do enunciado, que pode ser agenciado seguindo os moldes de uma função outra que não a intimação, mas que no fundo tem um caráter imperativo, de ordem.

O imperativo surge como um terceiro ponto de destaque. Em Benveniste temos uma noção de imperativo que não constitui enunciação, uma vez que se trata de uma forma que não possibilita marcas pessoais. Aqui, expandimos a ideia de imperativo para além de um modo verbal, entendendo-o como um aspecto que pode se materializar através de outros agenciamentos de formas, e também além de aspectos semânticos, como a voz.

A reflexão em torno do imperativo propiciado por este estudo e também pelos exemplos mobilizados neste trabalho servem de contribuição não apenas para uma discussão linguística vigente em torno dos usos e formas do imperativo, mas também para

aquilo que serve de grade motivação para a existência deste estudo: pensar as práticas do professor em sala de aula, e a relação estabelecida entre professor-aluno no espaço escolar.

Na introdução deste trabalho, fora apresentado brevemente o conceito “o eu, o tu, o nós”, um dos campos de experiência da BNCC referentes a Educação Infantil, e que deve se estender até os anos iniciais do Ensino Fundamental, por se tratar de um período de transição. Esse conceito, no entanto, não deveria estar restrito a um campo de experiência apenas da Educação Infantil, mas sim como um campo pertinente a toda a jornada escolar. Mais do que um espaço de aprendizagem de conteúdo, a escola é um espaço de formação do indivíduo, e a ideia de relações interpessoais deveria fazer parte dos objetivos de todos os anos letivos.

Pensando em questões de formação, na verdade, essa ideia deveria ser estendida também para a formação pedagógica aplicada aos licenciados e futuros professores. Comumente em cursos de licenciatura, grande parte do enfoque recai sobre a disciplina em si, deixando pouco espaço para a formação pedagógica, e menos ainda para se trabalhar a constituição de relações interpessoais no espaço escolar, o que é um grande erro. Deve-se tomar em consideração que a escola é, também, um espaço de socialização e formação de indivíduos.

Voltando ao nosso objeto de interesse inicial, as instruções dadas pelo professor em sala de aula. Quando pensamos em termos de intersubjetividade, a forma como uma instrução é enunciada não implica apenas no entendimento ou não da atividade encaminhada. O que se instaura ali é, também, a forma como se configura a relação dos participantes. Se um professor adota um discurso autoritário, por exemplo, empregando constantemente o modo imperativo, entonações fortes e bruscas, com pouca ou nenhuma abertura para diálogo, a intersubjetividade torna-se cada vez mais prejudicada, uma vez que a comunicação assume um caráter extremamente impessoal, resultando em um sentimento de não-identificação e não-pertencimento do aluno àquele espaço. A escola deixa de ser um espaço de diálogo e troca e passa a ser um espaço de obediência cega e silêncio para os alunos.

Com base em nossa análise, vimos que formas diretas do imperativo podem sim serem compreendidas, o que pode ser entendido como intersubjetividade. Mas o que estamos tratando aqui diz respeito a outro tipo de relação. Como fora dito, a escola é um espaço de diálogo, de socialização. Nota-se que, ao adotar formas indiretas do imperativo, ou seja, formas modalizadas, com tom de pergunta ou convite, suscitam outro tipo de

atitude responsiva dos alunos. Eles se sentem mais confortáveis e parte daquilo. O professor já tem uma imagem intrinsecamente autoritária, seja pela maneira como se porta em sala de aula, ou até mesmo pela configuração da sala de aula, que coloca o professor em pé à frente da turma. O que defendemos aqui é que essa imagem pode e deve ser repensada, e isso pode ser feito através da comunicação, simplesmente adotando formas mais inclusivas de conduzir a aula.

Por fim, pontuamos que respondemos os questionamentos iniciais deste trabalho, mas, a partir disso, surgem outras questões não contempladas aqui. Pensando na voz como integrante da análise enunciativa, o movimento que fizemos aqui foi uma tentativa de contemplar a realização vocal na enunciação. De forma alguma a nossa análise esgota as possibilidades de estudo da voz na enunciação. Pode-se propor, por exemplo, um estudo centrado na compreensão da voz em diferentes contextos. Pensando na configuração da sala de aula que analisamos, existem diferenças de compreensão entre alunos do ensino presencial e alunos do ensino remoto? Como a linguagem corporal do professor é compreendida nesses dois contextos? Quais são as diferenças entre as formas de enunciar dos alunos presentes em sala de aula e os alunos que acompanham as aulas pela internet? Essas são apenas algumas das questões que se surgem aqui como questionamentos que podem ser explorados em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Textos: tipos e protótipos*. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso*. Eutomia, v. 1, n. 6, p. 1-14, dez. 2010.

ANDRADE, Valdete Aparecida Borges. *Modalização em artigos científicos da área da linguística*. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

ARESI, F. *Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação*. ReVEL, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 262-275, 2011.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to text linguistics*. Routledge, 1981.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes (1956). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

_____. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

_____. A filosofia analítica e a linguagem (1963). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

_____. Os níveis da análise linguística (1964). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

_____. A forma e o sentido na linguagem (1967). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

_____. Semiologia da língua (1969). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

_____. O aparelho formal da enunciação (1970). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

CARMELINO, Ana Cristina; RAMOS, Paulo. Revisitando o conceito de intencionalidade. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, [S. l.], p. 60-78, 22 out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/26353>. Acesso em: 21 out. 2021.

CASTILHO, Ataliba T. de, *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVARERO, A. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

CIULLA, Alena. O programa linguístico de Benveniste e a constituição da linguística textual proposta por Adam. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 720-744, set. 2020.

CULIOLI, Antoine. PAILLARD, Denis. À propos de l'alternance imperfectif/perfectif dans les énoncés impératifs. In: *Revue des études slaves*, tome 59, fascicule 3, 1987. Tome 59, fascicule 3: En hommage à Jacques Veyrenc : Études de linguistique slave. pp. 527-534;

CUNHA, Celso. CYNTRA, Luis F. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FLORES, Valdir. A voz como objeto de uma antropologia da enunciação. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 35-53, ago./dez., 2018.

_____. A voz, essa "cabeça de medusa". In: MALISKA, Maurício Eugênio *et al* (org.). *Abordagens da voz a partir da análise de discurso e da psicanálise*. Campinas: Pontes, 2017. p. 119-133.

_____. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. *Organon*, Porto Alegre, v.20, n.40-41, p. 61-75, 2006.

_____. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy, ORLANDI, Eni P. *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p.33-80.

KOCH, Ingedore. *Linguística Textual: retrospectos e perspectivas*. Alfa: São Paulo, v.41, p.67-78, 1977.

MENDES, C. M. Algumas abordagens para o estudo da voz. *Texto Livre*, Belo Horizonte, MG, v. 7, n. 1, p. 129–138, 2014.

NEUMANN, Daiane. Ensaio sobre a voz. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 235- 252, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Maria Regina de Carvalho Caserio. A modalização de instâncias enunciativas. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 79-88, set. 2005.

ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007. Tradução manuscrita de Daniel da Costa Silva.

PARRET, Herman. *La voix et son temps*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2002.

PEIXOTO, Thiago Fernandes. Modalização no enunciado e modalização na enunciação. In: DIAS, Luiz Francisco; LACERDA, Priscila Brasil Gonçalves; DALMASCHIO, Luciani (org.). *Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: Fale/Ufmg, 2015. p. 70-77.

SAUSSURE, F. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

VALÉRIO, Patrícia da Silva. O performativo em Benveniste e Dufour. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 690-701, set. 2020.

ANEXO A – Plano de aula

| PLANO DE AULA | |
|---|--|
| <i>Narrativas Pessoais:</i> Explorando o gênero diário | |
| OBJETIVOS | <p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p> <p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> |
| CONTEÚDOS | <ul style="list-style-type: none"> - Gênero textual – Diário pessoal - Tempos verbais - Linguagem formal e informal - Tipos de narrador - Ortografia - Sinais de pontuação |
| TEMPO PREVISTO PARA APLICAÇÃO | 3 aulas – 7h |
| DESENVOLVIMENTO | |

AULA 1**Tempo previsto – 2h****Atividade 1 – Preparação para leitura**

- 1) Escrever no quadro perguntas introdutórias sobre o gênero “diário”:

Responda as questões:

- a. O que é um diário?
 - b. Você já teve ou tem um diário? Se sim, sobre o que você costuma escrever?
 - c. Para que serve um diário?
- 2) Pedir que os alunos copiem e respondam as perguntas no caderno. Deixe um tempo para que eles possam realizar a atividade.
 - 3) Pedir para que alguns alunos leiam suas respostas, e comente o que eles responderam. Após a leitura das respostas, falar informações gerais sobre o gênero diário, como a existência de diversos tipos de diário (diário de viagem, de bordo, de classe), sobre livros publicados que são diários, sobre filmes que tem “diário” no nome...

Atividade 2 – Leitura do texto 1

- 4) Passar para a primeira leitura, dois trechos de *Minha vida de menina*, de Helena Morley. Projetar no computador o texto para os alunos que estão em casa. Aqueles que estão em sala presencialmente devem ter o texto baixado antes da aula. Pedir que os alunos, durante a leitura, sublinhem as palavras que não conhecem. Avisar os alunos para que fiquem atentos, pois serão chamados aleatoriamente para a leitura em voz alta.

Atividade 3 – Discussão sobre a leitura e introdução ao gênero diário

- 5) Após a leitura, pedir para que os alunos digam quais palavras apareceram no texto que eles desconhecem. Conversar com a turma sobre os significados destas palavras.
- 6) Perguntar aos alunos sobre o que tratam os textos, de forma geral. Perguntar o que acontece nos textos, que acontecimentos são narrados. Após as respostas dos alunos, encaminhar o tema.

Atividade 4 – Encaminhamento do tema de casa 1

- 7) Informar aos alunos do tema: Será disponibilizado na plataforma um questionário sobre os textos lidos. O questionário deverá ser copiado e respondido no caderno. Os alunos deverão enviar uma foto de suas respostas na plataforma antes da próxima aula.

Tema 1:

Releia os textos da aula anterior. Após a leitura, responda as questões em seu caderno:

- a. Quem escreve o texto? Como você chegou a esta conclusão?
- b. Observe os tempos verbais utilizados no texto (passado, presente e futuro). Em que momento a autora utiliza o presente?
- c. Em que momento a autora utiliza o passado?
- d. Para quem a autora está escrevendo o texto?
- e. Qual é a estrutura do texto? Como ele está organizado?
- f. O que a autora registrou em seu diário?

AULA 2**Tempo previsto – 3h****Atividade 1 – Correção do tema de casa 1**

- 1) Começar a aula retomando os textos e atividades da aula anterior. Pedir para que os alunos leiam as suas respostas, desta vez deixando que eles se voluntariem para ler.
- 2) Durante a leitura, anotar no quadro elementos importantes das respostas dos alunos, principalmente aqueles que dizem respeito aos aspectos linguísticos do texto (tempos verbais, tipo de narrador, estrutura do texto).
- 3) Debater com os alunos as respostas, perguntando se eles concordam com as respostas dos colegas, comparando e estabelecendo relações entre as respostas que aparecem.
- 4) Após a conversa, organizar o esquema sobre o gênero diário a partir daquilo que os alunos falam durante a leitura das respostas. Com isso, elaborar, no

quadro negro, um esquema de características do gênero. Fotografar o quadro e disponibilizar o esquema para aqueles alunos que estão em casa.

- 5) Discutir o esquema com as características do gênero diário.

Atividade 2 – Leitura do texto 2

- 6) Passar para a segunda leitura, com outros textos selecionados (trechos de *Diário de um banana* e *Querido diário otário*). Desta vez deixar que os alunos se voluntariem para realizar a leitura. Antes da leitura, pedir para que os alunos sublinhem ou destaquem as palavras desconhecidas durante a leitura.

Atividade 3 – Discussão sobre a leitura e estudo do gênero diário

- 7) Após a leitura, pedir para que os alunos digam quais palavras apareceram no texto que eles desconhecem. Conversar com a turma sobre os significados destas palavras.
- 8) Perguntar aos alunos sobre o que tratam os textos, de forma geral. Perguntar o que acontece nos textos, que acontecimentos são narrados. Após as respostas dos alunos, encaminhar o tema 2.

Atividade 4 – Encaminhamento do tema 2

- 9) Informar aos alunos do tema: Será disponibilizado na plataforma um questionário sobre os textos lidos. O questionário deverá ser copiado e respondido no caderno. Os alunos deverão enviar uma foto de suas respostas na plataforma antes da próxima aula.

Tema 2:

1. Releia os textos da aula anterior. Após a leitura, responda as questões em seu caderno:
 - a. Observe a linguagem do texto. Que tipo de linguagem o autor utiliza? Formal ou informal?
 - b. Que recursos foram utilizados, além das palavras?
 - c. Pense no texto lido na semana passada, os trechos do livro “Minha vida de menina”. Compare com os textos do livro “O diário ...”. Quais são as semelhanças entre os textos?

d. Quais são as diferenças entre os textos?

AULA 3

Tempo previsto – 2h

Atividade 1 – Correção do tema de casa 2

- 1) Começar a aula retomando os textos e atividades da aula anterior. Convidar os alunos a compartilhar suas respostas. Deixar que eles se voluntariem, mas também convocar alguns alunos aleatoriamente.
- 2) Durante a leitura, anotar no quadro elementos importantes das respostas dos alunos, principalmente aqueles que dizem respeito aos aspectos linguísticos do texto (tempos verbais, tipo de narrador, estrutura do texto).
- 3) Debater com os alunos as respostas, perguntando se eles concordam com as respostas dos colegas, comparando e estabelecendo relações entre as respostas que aparecem.
- 4) Após a conversa, elaborar um novo esquema sobre o gênero diário, retomando os elementos mencionados pelos alunos no tema anterior, e relacionando esses elementos com as contribuições dos alunos após a realização do segundo tema de casa. Elaborar, no quadro negro, um esquema de características do gênero. Fotografar o quadro e disponibilizar o esquema para aqueles alunos que estão em casa.

Atividade 2 – Encaminhamento do tema de casa 3

- 5) Informar aos alunos o tema: será disponibilizado na plataforma Plurall um arquivo com orientações para uma produção textual, que consiste em um texto do gênero diário pessoal.
- 6) Projetar no computador o texto para os alunos que estão em casa. Aqueles que estão em sala presencialmente devem ter o texto baixado antes da aula.
- 7) Realizar a leitura das orientações com os alunos. Ler, ou pedir que os alunos leiam cada tópico, e comentar o que deve ser feito.
- 8) Abrir espaço para questionamentos em relação às orientações, ou para solução de dúvidas sobre a realização da atividade.

Orientações para a produção textual:

Ao longo das últimas aulas, estudamos o gênero “diário pessoal”. Lemos alguns exemplos de diários e estudamos as suas características. Agora chegou a sua vez de produzir.

- 1) A partir das características do gênero “diário pessoal” vistas em aula, escreva uma página de diário.
- 2) O seu texto deve conter data e desenvolvimento. A assinatura é opcional.
- 3) Fale sobre, pelo menos, um acontecimento do seu dia-a-dia.
- 4) O texto deve ser manuscrito. **Não serão aceitos textos digitados.**
- 5) A atividade deverá ser postada na plataforma até a sexta-feira, dia 09/07.
- 6) Em caso de dúvida, entrar em contato com o professor através do grupo do *Telegram*.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita ao longo do desenvolvimento das atividades. Serão considerados, para avaliação, as capacidades dos alunos de 1) articular os textos lidos com as discussões propostas; 2) identificar os elementos que compõem os gêneros textuais estudados; 3) participar das discussões propostas; 4) realizar as atividades propostas; 5) articular os conteúdos estudados durante a produção textual proposta, compondo um texto que esteja em consonância com o gênero textual estudado e seguindo os conteúdos gramaticais vistos em aula. Durante a avaliação serão considerados os diferentes processos de aprendizagem dos alunos.

ANEXO B – Textos utilizados em aula

Leitura 1 – Trechos selecionados do livro *Minha vida de menina*, de Helena

Morley

Domingo, 19 de fevereiro

Eu acho que a pior invenção da vida é mingau de fubá. Não compreendo para que ele serve. Se a gente está com fome, toma mingau e a fome aperta mais. Se não está com fome, bebe mingau e a fome abre. Há tanta coisa boa para se fazer com fubá: cuscuz, broas, sonhos, bolos, e ninguém quer sair do mingau de fubá.

Siá Ritinha, a ladrona de galinhas da Cavalhada, levou ontem a noite inteira aqui em casa, contando casos de pessoas que adoeceram de comer pepino, e acabou dizendo: “Dona Carolina, tome nota do que eu vou lhe dizer: pepino é tão venenoso, que só a gente passar a barra da saia no pepineiro faz mal”.

Veio essa conversa toda por mamãe lhe contar que eu não tomo mingau de fubá e que como dois pepinos com sal, de manhã. Mamãe me dizia: “Está ouvindo o que ela está dizendo? Está escutando?”. Eu tinha vontade de perguntar a Siá Ritinha: “E furtrar galinha dos vizinhos também não fará mal?”.

[...]

Terça-feira, 21 de fevereiro

Ontem jantei com minhas tias inglesas.

Vou lá sempre depois da Escola, tomo café e demoro um pouco, às vezes meia hora no máximo. Não me demoro mais porque lá não se tem com quem brincar, e eu não sou capaz de ficar muito tempo sentada na sala, só ouvindo conversa de gente grande.

Passei lá depois da Escola, e estava um amigo de minhas tias, que gosta também de mim, Seu Benfica. Ele me perguntou se eu gostava de fantoches. Eu respondi que muito. Ele disse então que eu fosse avisar a mamãe e voltasse para jantar com minhas tias, que ele e Dona Teresinha passariam lá, para nos pegar e levar aos fantoches.

Que noite boa! Nunca vi coisa mais engraçada que a dança daqueles bonecos. Parecem gente. Então os dois, Brigueta e 27 Maricota, são impagáveis. A gente fica até duvidando que sejam bonecos. Seu Benfica nos levou, no meio do espetáculo, um pacote de luminárias e canudos, que fomos comendo enquanto assistíamos aos fantoches.

Oh, noitezinha boa! Era bem bom se eu pudesse ir todos os dias. Seu Benfica me perguntou se eu gostei e eu respondi: “Demais!”. Ele então prometeu que vai me levar mais algumas noites.

Gostei de ele dizer “algumas”. Podia ter dito “mais uma”. Mas minhas tias me disseram que não contasse muito com isso, porque a mulher dele não é tão franca como ele. Às vezes ele promete e ela não deixa cumprir.

Também que me importa? Eu já fui duas vezes.

Fonte: MORLEY, H. Minha vida de menina. São Paulo: Companhia de bolso, 2016.

Leitura 2 – Trechos selecionados dos livros Querido diário otário, de Jim Benton, e Diário de um Banana, de Jeff Kinney

Trechos 1 – Querido diário otário

Segunda Feira, 2

Querido Diário Otário,

Hoje à tarde, eu estava lá fora brincando com o meu beagle, Fedido, fazendo aquele joguinho em que a gente finge que joga a bola, daí ele sai correndo como um bobo pra pegar e de repente se toca que você não jogou bola nenhuma. Eu geralmente faço isso duas ou três vezes, mas acho que hoje estava meio distraída, porque, quando finalmente me toquei que ainda não tinha jogado a bola nenhuma vez, já tinha fingido umas cento e quarenta vezes. O Fedido estava meio irritado e espumando e não quis voltar pra casa por um bom tempo... Será que os cachorros são rancorosos?

Terça-feira, 3

Querido Diário Otário,

Acho que hoje eu estive muito próxima de ganhar um apelido, o que é praticamente a pior coisa que pode acontecer com você num colégio. Eu estava comendo um pêssigo no recreio e o outro pêssigo caiu na minha mala. O Mário Pinsetti, aquele idiota que só consegue respirar pela boca e que, para o meu azar, estava ali do meu lado, disse:

- Ô Pesseguida!

Ele é praticamente o "apelideiro" oficial do colégio e, apesar de serem sempre idiotas, os apelidos que ele dá acabam durando para sempre. (Não acredita em mim, Diário? Então pergunta ao "Bundão Bundeira", um dos primeiros apelidados por Pinsetti. Eu nem sei qual é o nome verdadeiro do menino. Ninguém sabe. Ele é chamado de Bundão Bundeira há tanto tempo que até a mãe dele já chamou de Bundão uma vez, quando estava deixando ele na escola.

- Tchau, Bundãozinho!

Quando percebeu o que tinha feito, ela tentou ajeitar:

- Temos muito orgulho de você!

Voltando à história dos pêssegos. Eu peguei aquela fruta maligna rapidinho e enfiei na mochila, achando que ninguém tinha ouvido o Pinsetti. Isso com certeza anularia a validade do apelido. Mas, então, uma adorável risada tilintou nos meus ouvidos como o som de alguém acariciando a barriguinha de um bebezinho fofo com um filhotinho macio. Quando me virei, lá estava ninguém mais, ninguém menos que Angelina, que estava com certeza fixando o apelido para sempre em sua memória. Agora é só questão de tempo até que eu esteja assinando meus trabalhos como PESSEGUILDA.

Fonte: BENTON, Jim. Querido diário otário: é melhor fingir que isso nunca aconteceu. São Paulo: Fundamento, 2004.

Trechos 2 – Diário de um banana

Quarta-feira

Hoje, na aula de Geografia, tínhamos uma prova oral, e tenho que dizer que eu estava esperando por isso fazia um bom tempo.

A prova era sobre as capitais dos Estados Unidos, e eu sento no fundo da classe, do lado de um mapa gigante. Todas as capitais estão escritas em letras grandes e vermelhas, então eu sabia que essa estava no papo.



Mas logo antes de começar a prova, a Patty Farrell gritou lá da frente da sala.



Ela falou para o sr. Ira que ele devia cobrir o mapa dos Estados Unidos antes de começar.



Assim, graças à Patty, acabei indo mal na prova. Com certeza, eu vou arranjar algum jeito de "agradecer" a ela por essa.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais dos alunos**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo científico intitulado **“OS SENTIDOS DO GÊNERO PROCEDURAL: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR E ALUNO DURANTE A PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA”**, aprovado no comitê de ética da Universidade federal do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo é investigar os possíveis sentidos que as instruções do professor assumem em atividades de leitura. É importante que você leia esse documento com atenção e, em caso de dúvida, entre em contato com o pesquisador responsável pelo estudo.

Para conduzir o estudo, o pesquisador analisará as gravações de três aulas, e três atividades de leitura e escrita, realizadas em aula. Para garantir a confidencialidade do estudo, apenas o professor-pesquisador terá acesso às gravações e informações dos participantes. No estudo, serão utilizadas apenas as transcrições das aulas, sem vincular imagens ou informações pessoais dos participantes. É importante ressaltar que, para conduzir o estudo, não serão realizadas atividades extraclasse. O nosso objeto de análise são as gravações das aulas que ocorrem de forma corriqueira, e que são disponibilizadas aos alunos após o término das aulas.

Caso concorde com a participação, você assinará esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser entregue ao professor-pesquisador. A participação não é obrigatória, ficando a seu critério conceder ou não a permissão. A recusa à participação não acarreta em nenhum tipo de prejuízo ao participante. Caso o participante sinta desconforto ou constrangimento, em qualquer parte do processo, você tem liberdade total para retirar o consentimento, inclusive após assinatura do termo. Nesse caso, o pesquisador se compromete a desconsiderar a participação e excluir da transcrição e dados coletados as informações referentes ao participante.

Em relação aos benefícios do estudo, acreditamos que a pesquisa possa contribuir de forma significativa para a formação de professores, que, a partir dos apontamentos do estudo, podem repensar suas práticas em sala de aula. Com isso, esperamos também trazer benefícios para os alunos, estabelecendo novas maneiras de aprendizagem e desenvolvimento de atividades de leitura.

Após a explicação, caso tenha alguma dúvida sobre as informações presentes nesse termo, ou tenha alguma dúvida que não foi respondida aqui, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável.

Nome do estudo: Os sentidos do gênero procedural: uma análise das interações professor e aluno durante a preparação das atividades de leitura

Pesquisador responsável: Leonardo Figueredo Pavani

Vínculo institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Telefone para contato: (xx) xxx-xxx-xxx

E-mail para contato: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Nome do participante

Assinatura do responsável

Pesquisador responsável - Leonardo Figueredo Pavani

ANEXO D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Alunos**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo científico intitulado “**OS SENTIDOS DO GÊNERO PROCEDURAL: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR E ALUNO DURANTE A PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA**”. O objetivo do estudo é investigar como os alunos entendem as instruções do professor em atividades de leitura. É importante que você leia esse documento com atenção e, em caso de dúvida, converse com os seus pais ou com o pesquisador responsável pelo estudo.

Para esse estudo, o pesquisador analisará as gravações de três aulas, as três atividades propostas pelo professor. No estudo, serão utilizadas apenas as transcrições das aulas, sem utilizar imagens, voz ou nomes dos participantes. A única pessoa que terá acesso a essas informações é o pesquisador. É importante ressaltar que, para o estudo, não serão realizadas atividades extras. Queremos analisar as gravações que são disponibilizadas após o fim da aula, que você tem acesso na plataforma.

Caso queira participar, você irá assinar esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas cópias. Uma das cópias ficará com você, e a outra será entregue ao pesquisador. É importante que você converse com seus pais, pois, caso você queira participar, eles também precisam autorizar. Você não é obrigado a participar da pesquisa. Caso não queira, não será um problema, e você não será prejudicado de forma alguma. Se você se sentir desconfortável em algum momento, ou não quiser mais participar, avise seus pais, para que eles avisem o pesquisador. Nesse caso, o pesquisador irá retirar as suas informações do estudo a qualquer momento, inclusive depois de assinar esse termo.

Em relação aos benefícios do estudo, acreditamos que a pesquisa possa contribuir de forma significativa para a formação de professores, que, a partir dos resultados do estudo, podem repensar suas práticas em sala de aula. Com isso, esperamos também trazer benefícios para os alunos, contribuindo com novas maneiras de aprendizagem nas atividades de leitura.

Após a explicação, caso tenha alguma dúvida sobre as informações presentes nesse termo, ou tenha alguma dúvida que não foi respondida aqui, você pode conversar com seus pais, entrar em contato com o pesquisador responsável ou com Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (Av. Paulo Gama, 110, sala 311, prédio Anexo I da Reitoria -

Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060; fone: (51) xxxx xxxx; e-mail: xxxxxxxxxxxxx; horário de funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h).

Nome do estudo: Os sentidos do gênero procedural: uma análise das interações professor e aluno durante a preparação das atividades de leitura

Pesquisador responsável: Leonardo Figueredo Pavani

Vínculo institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Telefone para contato: (xx) xxx-xxx-xxx

E-mail para contato: xxxxxxxxxxxxxxxx

Nome do participante

Assinatura do responsável

Pesquisador responsável - Leonardo Figueredo Pavani

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo científico intitulado “**OS SENTIDOS DO GÊNERO PROCEDURAL: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR E ALUNO DURANTE A PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA**”. O objetivo do estudo é investigar os possíveis sentidos que as instruções do professor assumem em atividades de leitura. É importante que você leia esse documento com atenção e, em caso de dúvida, entre em contato com o pesquisador responsável pelo estudo.

Para conduzir o estudo, o pesquisador analisará as gravações de três aulas e três atividades propostas pelo professor. Para garantir a confidencialidade do estudo, apenas o pesquisador terá acesso às gravações e informações dos participantes. No estudo, serão utilizadas apenas as transcrições das aulas, sem vincular imagens ou informações dos participantes. É importante ressaltar que, para conduzir o estudo, não serão realizadas atividades extras. O nosso objeto de análise são as gravações das aulas que ocorrem de forma corriqueira, e que são disponibilizadas aos alunos após o término das aulas.

Caso concorde com a participação, você assinará esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo que uma delas deverá ficar com você, e a outra será entregue ao pesquisador. A participação não é obrigatória, ficando a seu critério conceder ou não a permissão. A recusa à participação não acarreta em nenhum tipo de prejuízo ao participante. Caso o professor sinta desconforto ou constrangimento, em qualquer parte do processo, ele tem liberdade total para retirar o consentimento, inclusive após assinatura do termo. Nesse caso, o pesquisador se compromete a desconsiderar a participação e excluir da transcrição e dados coletados as informações referente ao participante.

Em relação aos benefícios do estudo, acreditamos que a pesquisa possa contribuir de forma significativa para a formação de professores, que, a partir dos apontamentos do estudo, podem repensar suas práticas em sala de aula. Com isso, esperamos também trazer benefícios para os alunos, estabelecendo novas maneiras de aprendizagem e desenvolvimento de atividades de leitura.

Após a explicação, caso tenha alguma dúvida sobre as informações presentes nesse termo, ou tenha alguma dúvida que não foi respondida aqui, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou pode sanar suas dúvidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (Av. Paulo Gama, 110, sala 311, prédio Anexo I da Reitoria -

Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060; fone: (51) xxxx xxxx; e-mail: xxxxxxxxxxxxx; horário de funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h).

Nome do estudo: Os sentidos do gênero procedural: uma análise das interações professor e aluno durante a preparação das atividades de leitura

Pesquisador responsável: Leonardo Figueredo Pavani

Vínculo institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Telefone para contato: (xx) xxx-xxx-xxx

E-mail para contato: xxxxxxxxxxxxxxxxx

Nome do participante

Pesquisador responsável - Leonardo Figueredo Pavani

ANEXO F – Termo de Assentimento – Equipe Diretiva da escola**TERMO DE ASSENTIMENTO - ESCOLA**

Nome do estudo: Os sentidos do gênero procedural: uma análise das interações professor e aluno durante a preparação das atividades de leitura

Pesquisador responsável: Leonardo Figueredo Pavani

Vínculo institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Telefone para contato: (xx) xxx-xxx-xxx

E-mail para contato: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“OS SENTIDOS DO GÊNERO PROCEDURAL: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES PROFESSOR E ALUNO DURANTE A PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA”**, sob a coordenação da Profa. Dra. Silvana Silva, e a responsabilidade do pesquisador Leonardo Figueredo Pavani, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada na Escola de Ensino Fundamental Xxxxxx Xxxxxx (R. Xxxxxx, xxxx, Esteio - RS), após a devida aprovação no CEP/UFRGS.

Esteio, 29 de março de 2021.

Equipe Dretiva