

A MODALIDADE NO DISCURSO DE SALA DE AULA, EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Resumo

Este trabalho mostra que há uma forte tendência para o domínio das modalidades epistêmica e deontica, como marcas de poder, no discurso de sala de aula, em contexto universitário. Isso pode indicar que, nesse tipo de discurso, há interesses dos interlocutores (professor/alunos), voltados para a efetivação do saber e da ordem, assim explicados: professor e alunos posicionam-se frente aos enunciados produzidos, segundo as ordens discursivas, para a negociação do sentido desses enunciados em sala de aula. Esse tipo de discurso é colocado entre as interações consideradas assimétricas (um interlocutor tem mais poder do que o outro na interação), justificando a investigação de marcas linguísticas que possam fornecer pistas de poder implícito, considerando-se as duas modalidades de apresentação discursiva: a monológica, denominação apenas estrutural, porque o professor domina a palavra, estando sua voz juntamente com outras vozes de poder, e a dialógica, em que a diade perguntas/respostas é constante entre os participantes do processo interlocutivo. A pesquisa utilizou-se de um corpus constituído de gravações e transcrições de quatro aulas geminadas, abrangendo as áreas de letras, saúde, ciências sociais e tecnologia. Trata-se de uma análise qualitativa, baseada numa abordagem de caráter discursivo-interativo.

Palavras-chave: interação; modalidade; discurso de sala de aula; relações de poder.

Résumé

En considérant que la modalité dans le langage possibilite la réalisation des relations de pouvoir en discours de salle de classe, ce travail investigue quelle modalité est la plus présente dans ce discours. Après une étude minicieuse des moments interactifs en situations de classe, on peut dire que la modalité centrée dans le pouvoir du professeur et celle aussi centrée dans les questions de connaissance sont vraiment présentes dans ce type de discours.

Mots-clé: modalité; discours dans la salle de classe; rapports de pouvoir.

Pressupostos teóricos

As considerações feitas, quanto à modalização no discurso de sala de aula, fazem parte de um trabalho de âmbito maior que investiga as marcas linguísticas de poder nesse contexto já referido. Nesse sentido, Castilho & Castilho (1993, p. 217) tratam *modalidade* e *modalização* indiferentemente porque consideram especiosa a diferenciação entre as duas categorias.

Dubois et alii (1973, p. 320-1) dizem que a modalidade lógica significa os diversos modos de considerar o predicado da frase como verdadeiro, contingente (ou necessário) e provável (ou possível). Ela é diferente da modalização, que indica se o falante assume ou não o enunciado produzido, podendo apresentar em sua estrutura uma modalidade lógica. O exemplo citado pelos Autores ilustra essa posição: a) *O trem deve chegar às cinco horas* e b) *O trem deveria chegar às cinco horas*. As duas frases têm a mesma modalidade, qual seja: *provável*, que aparece com distinções: a frase *a* é assumida pelo falante; a frase *b* é assumida de maneira parcial.

Modalidade é uma categoria sinônima de modo, que se apresenta geralmente associada ao verbo, indicando “o tipo de comunicação instituído pela falante entre ele e o seu interlocutor” (Dubois et alii, 1973, p. 321). A modalização, por sua vez, indica a atitude do falante relacionada ao enunciado que produz. A modalidade aparece nas seguintes formas: a) *asserção*, que é expressa na frase assertiva, de maneira afirmativa ou negativa; b) *interrogação*, que se concretiza na frase interrogativa, de caráter afirmativo ou negativo e c) *ordem* ou *desejo*, que se expressam por meio de frase imperativa ou optativa, de maneira afirmativa ou negativa.

A *modalização* refere-se à oposição entre a atitude de um falante que assume seus enunciados, e aquela do locutor que não os assume, ou seja, que rejeita seus enunciados de maneira parcial ou total.

Em português, o modo indicativo vai indicar que o enunciado é assumido pelo falante. No entanto, o futuro do pretérito nas frases diretas e indiretas e o modo subjuntivo nas frases indiretas vão indicar que os enunciados não são assumidos pelo falante. A modalização é também indicada pelos advérbios, pelas orações intercaladas e pelas mudanças de registro (Dubois et alii, 1973, p. 321).

Fairclough (1989) fala da modalidade como uma categoria que torna o falante e o ouvinte autoridades. Há duas espécies de modalidade: a *relacional* e a *expressiva*.

Para Koch (1984 e 1997), as modalidades do discurso são estudadas do ponto de vista da lingüística pragmática. Segundo a Autora, o locutor apresenta o seu posicionamento em relação ao enunciado produzido por meio de atos ilocutórios de lexicalização que se expressam por meio de elementos lexicais, denominados operadores modais.

O estudo referente à modalidade remonta à lógica clássica, que permeia toda a semântica moderna. As modalidades *aléticas* são as mais importantes para os lógicos, uma vez que se referem à verdade do conteúdo das proposições. A seguir, aparecem as determinações ligadas ao saber e ao dever, chamadas respectivamente *epistêmicas* e *deônticas*.

O estudo das modalidades lógicas é feito por meio de operadores lógicos, como *é possível*, *é necessário* etc., que imprimem um caráter unívoco quando interpretados. Esses operadores têm caracteres iguais aos dos cálculos matemáticos, dada a precisão no conteúdo informativo. De maneira contrária, está a modalidade lingüística, que trabalha com o caráter polissêmico das línguas naturais, razão por que as palavras equivalentes aos operadores modais não podem ser usadas como seus sinônimos, mas como sinônimos aproximados.

A diferença de perspectiva entre a linha da Lógica e a da Lingüística é razão suficiente para optar pela última. Os interlocutores do discurso de sala de aula (professor e alunos) posicionam-se quanto aos enunciados que produzem com a finalidade principal de negociarem o sentido do tópico discursivo. Isso lhes é possível porque dispõem de elementos lexicais, que são polissêmicos.

Dubois et alii (1973, p. 314) conceituam os elementos modalizadores como “os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio *enunciado* [...]”. Nesse sentido, o processo de emissão desses enunciados revela um posicionamento do falante em relação ao conteúdo semântico neles contido. Se o professor afirmar: “*acho que sim* ((ruído)) *conservadores ingênuos*” (DSAHist Linha 47), a forma *eu acho* indicará uma afirmação de natureza quase asseverativa, simbolizando um baixo nível de adesão ao tópico discursivo.

Igualmente a Dubois et alii (1973), embora de maneira ampliada, Koch (1984, p. 138) define modalizadores, como “todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das inten-

ções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”. Essa definição é mais explicativa, porque destaca o processo de produção e funcionamento do enunciado em relação ao produtor do discurso.

Castilho & Castilho (1994) estudaram os modalizadores adverbiais de acordo com os mecanismos da modalização, assim denominada: *epistêmica*, *deôntica* e *afetiva*.

Os modalizadores epistêmicos dizem respeito à avaliação sobre o valor de verdade, bem como sobre as condições de verdade da proposição. Estão relacionados, pois, à verdade do conteúdo dessa proposição. Dividem-se em três tipos, quais sejam: *asseverativos*, *quase-asseverativos* e *delimitadores*.

O uso dos modalizadores asseverativos indica a ênfase atribuída ao conteúdo proposicional, razão por que o falante o utiliza quando deseja expressar sua adesão a esse conteúdo de maneira afirmativa ou negativa. Os quase-asseverativos indicam uma possibilidade epistêmica, razão por que designam baixa adesão do falante em relação ao conteúdo dos enunciados produzidos (Castilho & Castilho, 1994, p. 222). Por fim, o uso dos delimitadores indica os pontos-limites, segundo os quais, o conteúdo da proposição deva ser considerado.

O uso dos modalizadores deônticos indica que o falante admite que o conteúdo proposicional é obrigatório, havendo, portanto, necessidade de acontecer. São modalizadores relacionados à idéia de dever a que estão ligadas idéias, como: necessidade, obrigatoriedade etc. Lyons (1977, p. 824) distingue os enunciados deônticos dos epistêmicos, pois “a necessidade deôntica tipicamente continua, ou deriva-se de alguma fonte ou causa”. O uso dos modalizadores afetivos exclui qualquer referência ao caráter epistêmico e deôntico que o conteúdo proposicional possa indicar, uma vez que está relacionado à reação afetiva do falante.

Segundo Koch (1984 e 1997), os operadores modais, que viabilizam a posição do interlocutor frente ao enunciado produzido, em qualquer contexto interativo, são os seguintes: a) *verbos auxiliares modais*: poder, dever, querer etc.; b) *predicados cristalizados*: é certo, é preciso etc.; c) *advérbios modalizadores*; d) *construções de auxiliar mais infinitivo* [ter de mais infinitivo, precisar (necessitar) mais infinitivo; dever mais infinitivo] etc.; e) *modos e tempos verbais*; f) *verbos de atitude proposicional*: eu creio, eu sei; g) *operadores argumentativos* e h) *orações modalizadoras* (tenho a certeza de que, todos sabem que etc.).

Os verbos auxiliares modais *poder*, *saber*, *querer* e *dever* têm carga semântica expressiva, pois auxiliam na interpretação das relações de poder entre professor e alunos em sala de aula. Os tópicos em que aparecem esses elementos modais podem ser marcados pelas considerações: a) os verbos *poder* e *dever* como auxiliares modais podem ser empregados para designar capacidade física, permissão ou eventualidade; b) o verbo modal *dever* pode exprimir uma obrigação interna e externa, além de probabilidade;

d) o verbo auxiliar modal *saber* designa a idéia de certeza e d) *querer* vai designar a força impositiva da vontade, que pode ser a do próprio sujeito ou de outro, tendo um vínculo muito forte com a noção de obrigação (Cervoni, 1989).

As construções de auxiliar mais infinitivo, tendo como exemplificação o verbo auxiliar *ter*, mais a preposição *de* ou *que*, podem ser constantes nas relações assimétricas, porque designam ordem, mando, de um lado, e, de outro, obrigação. Essas construções localizam-se indiferentemente tanto no turno do falante como do ouvinte, pois não há uma localização predeterminada.

O marcador de opinião (Rosa, 1992) denominado *eu acho* indica a incerteza do falante em relação ao enunciado produzido. Aparece no início do turno de fala ou no fim da unidade conversacional. Marcuschi (1986, p. 61) considera *eu acho* como um sinal da conversação localizado entre os marcadores conversacionais, que “servem de elo de ligação entre unidades comunicativas, de orientadores aos falantes entre si etc.”. No discurso de sala de aula, *eu acho* vai ter a função de organizar a interação, articular o texto e indicar a força ilocutória dos atos de fala dos interlocutores.

O modo imperativo do verbo está relacionado à idéia de ordem, por parte do falante e de obrigação quanto ao ouvinte. No entanto, também pode indicar exortação e súplica. Ainda em relação à categoria verbal, há o uso do futuro do pretérito, indicando o enunciado assumido e não-assumido por parte do falante.

Os advérbios modalizadores, que aparecem no *corpus* deste trabalho, foram analisados, segundo a divisão de Castilho & Castilho (1994), obedecendo às modalizações classificadas, como epistêmicas, deônticas e afetivas. Nesse sentido, as orientações de análise dos elementos lingüísticos convergem para o registro do saber (o ponto de vista epistêmico), da ordem (o deôntico) e, por fim, das reações emotivas (o afetivo).

Este trabalho aceita a distinção da gramática normativa e as considerações de Dubois et alii (1973) quanto à diferença entre modalidade e modalização e aos aspectos teóricos que envolvem essas categorias. Aceita também o aparato teórico da modalidade relacional de Fairclough (1989) e a análise das modalidades do discurso feita por Koch (1997 e 1984), porquanto se inserem na perspectiva de análise do discurso de sala de aula.

Modalidade e modalização são categorias diferentes no discurso de sala de aula, pois indicam, de um lado, que o professor se posiciona ou não frente ao enunciado produzido (modalização) e, por outro, indica que utiliza na explicação do tópico, frases assertivas, interrogativas, imperativas e optativas (modalidade).

Exemplificação da análise

qual é a estrutura desse texto? esse texto trabalha com ... com quê?

L2 diferenças

L1 com ... alguém falou baixinho ... com diferenças mas observem tudo

190 que é diferente ... foi ótimo cê falar essa palavra porque já já conduz ao que eu queria discutir com vocês ela diz que esse texto trabalha com coisas diferentes tá? então eu pergunto a vocês ... é:: ... diferente ... é a mesma coisa que ... oposta?

L4 também não

195 L1 ahn?

L4 em termos semelhantes não
L2 L3 L5 não

L1 tudo que é diferente é oposto?

L2 L3 L4 L5 não

200 L1 não ... certo? e nem tudo que é oposto é obrigatoriamente diferente ... então ... vocês acham que esse texto trabalha com coisas diferentes ou trabalha com ele trabalha com idéias diferentes ou trabalha idéias opostas?

L2 L3 L4 L5 idéias opostas

L1 opostas ... num é? cê num é / foi você que disse diferente você num

205 acha que oposto fica melhor do que diferente? certo! uma cadeira é diferente dum lápis ... num quer dizer que eles sejam opostos ... pra haver oposição tem que haver algum tipo de ... relação num é isso? verdade? nas diferenças num precisa haver relação ... num é verdade? tá? então gente é esse o esquema ...

O exemplo revela a situação de sala de aula, em que o professor faz comentários sobre a elaboração do resumo a partir dos parágrafos do texto. Deseja saber como é a estrutura textual, razão por que inicia a interação, interrogando sobre a estrutura organizacional do texto.

Na linha 186, o professor inicia, mais uma vez, a discussão sobre o tópico denominado *Emprego das palavras oposto e diferente*, que o motivou a perguntar aos alunos sobre a estrutura do texto. Pelo fato de os alunos já terem abordado o problema equivalente às semelhanças e diferenças entre textos, tornou-se muito fácil a busca da resposta por L2, qual seja, “diferenças” que, ao ser pronunciada, fez lembrar a necessidade de estudar o emprego correto de “diferentes” e “opostas”. Assim, o professor continuou a aula, questionando sobre a semelhança ou diferença entre “diferentes” e “opostas” e obtendo respostas curtas, como a de L2 (linha 188), L4 (linha 194) e L2L3L4L5 (linha 199). O professor fecha de tal forma a possibilidade de surgimento de várias respostas às perguntas elaboradas que, quando pergunta sobre o tópico em questão, aponta apenas dois elementos: “vocês acham que esse texto trabalha com coisas diferentes ou trabalha com ele trabalha com idéias diferentes ou trabalha idéias opostas” (200-2). Esse tipo de pergunta limita o raciocínio do aluno, já que ele terá que identificar a resposta certa entre duas opções prontas, isto é, o aluno terá que escolher, entre as duas respostas, aquela possível de acerto, que, provavelmente,

já é marcada por elementos supra-segmentais, pela sua posição na estrutura frasal etc., facilitando, assim, a sua escolha.

Novamente o professor se detém por longo tempo no turno, tentando persuadir o aluno a aceitar a defesa do sentido que considera legítimo para o entendimento da proposta do dia. Assim, nas linhas 189-93, o professor admite a resposta “diferenças” de L2 (linha 198), todavia questiona quanto ao valor semântico de “diferente” e “oposto”, razão por que utilizou a forma no imperativo “observem”, (linha 189), forma verbal que designa comando, pedido etc. É também um elemento lingüístico que caracteriza a função conativa ou apelativa da linguagem, porque tem por alvo o ouvinte, aquele a quem são dirigidas as enunciações referidas.

A forma imperativa “observem” indica um comando expressivo que indica uma ordem estabelecida pelo locutor ao ouvinte (o aluno observa o que vai ser dito). Exerce uma força diretiva, pois, ao ser enunciada pelo professor, dispõe de uma significação semântico-pragmático-social. Ao pronunciar “observem”, o usuário da língua (o professor) tem direitos sociais e fins específicos para isso, razão por que tem no receptor (o aluno) uma reação: o aluno executa ou não a ordem recebida. Ao lado dessa função diretiva, esse comando “observem” tem uma função constitutiva, porque contribui indiretamente para a construção hierárquica do poder nos órgãos institucionais, isto é, fortifica-se o *status* atribuído ao grupo a que pertence o professor, um construtor do conhecimento e, portanto, do saber.

Nas linhas 200-2, o professor continua desenvolvendo a idéia contida em *diferentes* e *opostas*, para o que assevera: “nem tudo que é oposto é obrigatoriamente diferente”, em que as idéias de parcialidade e obrigatoriedade do que foi enunciado devem merecer a atenção dos alunos. Assim explicado, o professor solicita a opinião dos alunos quando diz: “você acham esse texto trabalha com coisas diferentes ou trabalha com ele trabalha com idéias diferentes ou trabalha idéias opostas?”.

Já nas linhas 204-8, o professor identifica o aluno que apresentou uma resposta diferente da esperada, dizendo: “você num disse diferente”. Por esse motivo, solicita a opinião dele quanto ao que enuncia: “você num acha que oposto fica melhor do que diferente?” (linhas 204-5), simulando mais flexíveis os seus argumentos, por ter solicitado a opinião do locutor. No entanto, para a fixação da idéia explicada, o professor enuncia “... pra haver oposição tem que haver algum tipo de relação num é isso? verdade? nas diferenças num precisa haver relação ... num é verdade? tá?” (linhas 206-7). Toda essa declaração é modalizada por “tem que haver”, que indica a posição do falante face ao enunciado produzido, o que faz com que os alunos observem que a teoria passada pelo professor tem caráter de cientificidade.

Nesse momento interativo, o locutor controla os turnos dos ouvintes, empregando uma linguagem

marcada por estruturas lingüísticas que absorvem a atenção desses ouvintes de tal maneira que eles são persuadidos a seguir a orientação preconizada por esse locutor. Isso é ratificado pelo emprego da forma “Você não acha que...?”

Considerações finais

A análise do discurso de sala de aula, constante neste trabalho, mostrou que há uma forte tendência para o domínio das modalidades epistêmica e deôntica, aparecendo esporadicamente alguns enunciados que mostram a função emotiva da linguagem. Isso indica que, no discurso de sala de aula, há interesses dos interlocutores (professor/alunos) voltados para a efetivação do saber e da ordem, assim explicados: professor e alunos posicionam-se frente aos enunciados produzidos, segundo as ordens discursivas, para a negociação do sentido desses enunciados em sala de aula.

Resumindo as comprovações, diz-se que o professor, nesses discursos, tem um papel central, embora haja uma tentativa muito remota, em algumas situações de sala de aula, para reverter esse quadro, tentando colocar o aluno e as atividades em grupo como centro do ensino. Ele mantém o turno por longo tempo, utilizando artifícios, quais sejam: a indiferença à resposta do aluno através do silêncio e da recriação verbal, o uso de perguntas que simulam a participação do aluno e o uso de operadores modais, que podem fortalecer o poder em sala de aula.

Por outro lado, o aluno apenas intervém na aula quando impulsionado, porque tem o conhecimento de mundo referente ao tópico proposto ou porque lhe são fornecidas alternativas, que são limitadas por *ou*. O apagamento da sua participação é maior quando sofre a indiferença do professor em virtude de emitir uma resposta errada. O aluno ocupa, por pouco tempo, o turno.

A importância deste trabalho para os estudos da linguagem está centrada principalmente na análise minuciosa de situações de sala de aula em que professor e alunos estão socialmente localizados para o trabalho lingüístico. As análises efetuadas comprovam que é na articulação dos diferentes elementos que compõem as categorias analisadas, que o poder é construído. Essa análise aponta para a existência de marcas lingüísticas de poder que favorecem a permanência no turno de fala daquele que pode mais que o outro no processo interlocutivo. Admite-se que essas relações específicas de sala de aula entre professor e alunos estão sempre presentes com o predomínio do poder do professor por meio de um discurso que tende a ser assimétrico, de caráter autocrático. Essa análise mostra ainda como se estabelecem as relações entre esses interlocutores, tanto pela linguagem e até pelo apagamento da voz do aluno, de acordo com a situação em que o evento de fala acontece. Sua perspectiva é singular, por reunir elementos da análise discursiva numa situação

interativa, que é condição essencial para a verdadeira efetivação do discurso de sala de aula.

Referências Bibliográficas

- CASTILHO, Ataliba T. de & CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do português falado; níveis de análise lingüística*. 2. Ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993. P. 214-60. V. 2.
- CERVONI, Jean. *A enunciação*. [Trad. de L. Garcia dos Santos e revisão da tradução por Valter Kerhdi], São Paulo, Ática, 1989.
- DUBOIS, Jean et alii. *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse, 1973.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Langage and power*. England, Longman, 1989.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993, p. 55-79. V. 1.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 3. Ed. São Paulo, Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Dificuldade na leitura/produção de texto: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, Elvo & KRST, Marta Helena Barão (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987. P. 82-98.
- LYONS, John. *Semantics*. New York, Cambridge University Press, 1977. V. 1.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
- ROSA, Margaret de Miranda. *Marcadores de atenuação*. São Paulo, Contexto, 1992.