

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**OS ATOS DE ELOGIO E DE CRÍTICA
NO DISCURSO PEDAGÓGICO
NO ENSINO BÁSICO**

Maria de Fátima dos Santos Silva

2101820

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Pereira Braz

janeiro de 2024

UNIVERSIDADE ABERTA



**OS ATOS DE ELOGIO E DE CRÍTICA
NO DISCURSO PEDAGÓGICO
NO ENSINO BÁSICO**

Maria de Fátima dos Santos Silva

2101820

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Pereira Braz

Lisboa, 03 de janeiro de 2024

Os atos de elogio e de crítica no discurso pedagógico no ensino básico © 2023 by Maria de Fátima Santos Silva is licensed under CC BY-SA 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

AGRADECIMENTOS

A beleza, compreendi, é substancialmente um atributo do pensamento, aquilo que inteligentemente aprendemos a pensar. A força do pensamento haverá de criar coisas incríveis, científicas, intuitivas, maravilhosas, profundas, necessárias, movedoras, salvadoras, deslumbrantes ou amigas. Pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa só faz metade.

Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistiram guardam o sonho para o tempo de dormir. (Mãe, 2019, p.33)¹

A realização deste trabalho consiste num sonho pessoal e profissional que consigo concretizar porque nunca desisti de sonhar, de aprender a pensar e a inovar. Embora se trate de um projeto individual, quero expressar o meu reconhecimento e agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a sua concretização.

Ao longo deste percurso, senti o incentivo e o apoio de várias pessoas às quais dirijo o meu obrigado e deixo um forte e carinhoso abraço. O meu agradecimento vai, em primeiro lugar, para a minha estimada orientadora, a Professora Doutora Ana Cristina Braz, pela sua excelente e enriquecedora orientação científica, pelo seu profissionalismo e pela sua generosidade na partilha dos seus pareceres, preciosas sugestões e sábias e sinceras opiniões.

Agradeço carinhosamente à minha família, especialmente ao meu marido Mário, aos meus lindos filhos Rita e Rodrigo e à minha querida mãe, pelo constante incentivo e pela compreensão e amor sempre presentes.

O meu agradecimento é dirigido também aos meus colegas de mestrado, especialmente à Joaquina e à Katia, por todos os momentos de partilha e de companheirismo, de debates, de palavras amigas de incentivo, e também de diversão, que me deram alento para seguir em frente nesta caminhada.

Agradeço igualmente aos diretores e professores dos agrupamentos de escolas que participaram neste estudo e aos alunos das respetivas turmas pela sua colaboração e disponibilidade.

¹ Mãe, V. H. (2019). *As mais belas coisas do mundo*. Porto Editora.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que lerem esta dissertação, pelo interesse demonstrado, na esperança que possam retirar mensagens importantes e sugestões úteis que contribuam para a produção de novos conhecimentos e realização de outras investigações.

Dedicatória

Eu entendi que o meu avô [pai] era como todas as mais belas coisas do mundo juntas numa só. E entendi que fazer-lhe justiça era acreditar que, um dia, alguém poderia reconhecer a sua influência em mim e, talvez, considerar da minha pessoa algo semelhante... Com maior erro ou virtude, eu prometi tentar.²

Dedico este trabalho a ti, meu pai, que sempre me ensinaste a valorizar o conhecimento, o estudo e o trabalho. Disseste-me vezes sem conta, com a tua voz calma e doce, que nunca é tarde para aprender, para sabermos mais, para tentarmos ser melhores profissionais e, principalmente, melhores seres humanos.

Estiveste sempre comigo nesta caminhada e sei que iluminaste o meu caminho e o meu pensamento... És a minha estrela, a minha luz!

Obrigada, meu querido Manequinhas!

Com muito amor e saudades,

A tua menina

² *Op. Cit.*, p. 40

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

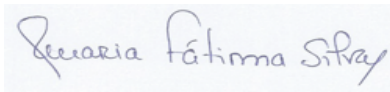
Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my dissertation with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration. I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 03 de janeiro de 2024

Nome completo/Full name: MARIA DA FÁTIMA DOS SANTOS SILVA

Assinatura/Signature:

A handwritten signature in blue ink that reads "Maria Fátima Silva". The signature is written in a cursive style and is placed on a light blue rectangular background.

Os atos de elogio e de crítica no discurso pedagógico no ensino básico

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho consiste na análise semântico-pragmática e discursiva dos atos de elogio e de crítica proferidos pelos professores no decorrer das interações verbais em contexto pedagógico. São analisadas as estratégias linguístico-discursivas presentes nos atos de fala em questão, num *corpus* recolhido em quatro turmas de diferentes anos de escolaridade do ensino básico, assim como os respectivos efeitos perlocutórios.

Os fundamentos teóricos da presente dissertação provêm nomeadamente da teoria dos atos de fala de Austin (1962) e de Searle (1969, 1979); da teoria de Goffman (1982), de Brown e Levinson (1987) e de Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005 e 2010) sobre a cortesia verbal e a noção de face; do modelo de proxémica verbal proposto por Carreira (1997, 2014, 2015 e 2017) e dos mecanismos de atenuação e de intensificação verbal propostos por Briz (1998, 2010), Albelda Marco (2005) e Kerbrat-Orecchioni (1992).

O *corpus* recolhido apresenta atos de elogio que configuram apreciações avaliativas com recurso à intensificação linguística e atos de crítica com vários graus de atenuação. Constatámos que os docentes tendencialmente intensificam os atos de elogio e atenuam os atos de crítica, de modo a garantirem o equilíbrio das interações. A análise dos questionários permitiu-nos ainda concluir que os alunos se sentem mais confiantes e motivados quando são elogiados e com vontade de melhorar o seu desempenho quando são criticados.

Palavras-chave: Discurso Pedagógico, Análise do Discurso, Elogios, Críticas, Atenuação, Intensificação

The acts of compliment and criticism in the classroom discourse in basic education

ABSTRACT

This study consists of a semantic-pragmatic and discursive analysis of the acts of compliment and criticism uttered by teachers during verbal interactions in a pedagogical context. The linguistic and discursive strategies present in the speech acts in question are analysed in a corpus collected from four different grades, ranging from elementary to middle school, as well as the respective perlocutionary effects.

The theoretical foundations of this dissertation come in particular from Austin's (1962) and Searle's theory of speech acts (1969, 1979); Goffman's (1982) concept of face; Brown and Levinson (1987) and Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005 and 2010) theory of verbal politeness; the model of verbal proxemics proposed by Carreira (1997, 2014, 2015 and 2017) and the mechanisms of verbal attenuation and intensification proposed by Briz (1998, 2010), Albelda Marco (2005) and Kerbrat-Orecchioni (1992).

The corpus includes acts of compliments that constitute evaluative judgements using linguistic intensification and acts of criticism with several degrees of attenuation. We found that teachers tend to intensify acts of compliment and to attenuate acts of criticism in order to keep interactions balanced. The analysis of the questionnaires allowed us to conclude that students feel more confident and inspired when they are complimented and more motivated to improve their performance when they are criticised.

Keywords: Classroom Discourse, Discourse Analysis, Compliments, Criticisms, Attenuation, Intensification

**Les actes de compliment et de critique dans le discours pédagogique
dans l'enseignement élémentaire et secondaire inférieur**

RÉSUMÉ

Le sujet de cette recherche est l'analyse sémantico-pragmatique et discursive des actes de compliment et de critique prononcés par les professeurs en situation d'interaction verbale dans un contexte pédagogique. Les stratégies linguistico-discursives présentes dans les actes de langage en question sont analysées dans un *corpus* constitué à partir de quatre années scolaires différentes, ainsi que les effets perlocutoires respectifs.

Les supports théoriques de cette dissertation proviennent particulièrement de la théorie des actes de langage d'Austin (1962) et de Searle (1969, 1979), de la théorie de Goffman (1982), de Brown et Levinson (1987) et de Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005 et 2010) sur la politesse verbale et la notion de face; le modèle de proxémique verbale proposé par Carreira (1997, 2014, 2015 et 2017) et les mécanismes d'atténuation et d'intensification verbale proposés par Briz (1998, 2010), Albelda Marco (2005) et Kerbrat-Orecchioni (1992).

Le *corpus* collecté montre des actes de compliment qui constituent des jugements évaluatifs recourant à l'intensification linguistique et des actes de critique avec des degrés d'atténuation divers. Nous avons constaté que les professeurs ont recours à l'intensification des actes de compliment et à l'atténuation des actes de critique de façon à maintenir l'équilibre dans les interactions. L'analyse des questionnaires nous a également permis de conclure que les étudiants se sentent plus confiants et motivés lorsqu'ils sont félicités et plus motivés pour corriger leurs performances lorsqu'ils sont critiqués.

Mots-clés: Discours Pédagogique, Analyse du Discours, Compliments, Critiques, Atténuation, Intensification

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	18
CAPÍTULO 1.....	19
1. O discurso pedagógico escolar.....	19
1.1. Discurso: termo polissémico e multidisciplinar.....	20
1.2. O discurso escolar como género discursivo.....	21
1.3. O discurso pedagógico como forma de poder.....	23
1.4. Discurso pedagógico: um discurso em interação.....	30
1.5. A modalização do discurso pedagógico.....	31
CAPÍTULO 2.....	36
1. Teoria dos atos de fala.....	36
1.1. Contributos de J. L. Austin e J. Searle.....	36
1.2. Atos ilocutórios expressivos.....	42
1.2.1. Atos de elogio.....	44
1.2.2. Atos de crítica.....	48
1.2.3. Atos indiretos de elogio e de crítica.....	51
2. Estratégias linguístico-discursivas nos atos de crítica e de elogio.....	54
2.1. A proxémica verbal.....	54
2.2. Cortesia verbal e estratégias de atenuação.....	57
2.3. Estratégias de intensificação.....	64
PARTE II.....	66
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	66
CAPÍTULO 1.....	67
1. Procedimentos metodológicos.....	67
1.1. Recolha, organização e descrição do <i>corpus</i>	67
1.2. O inquérito por questionário.....	70
1.3. Contextualização sociocultural das escolas e das turmas envolvidas no estudo.....	73
CAPÍTULO 2.....	76
1. Análise do <i>corpus</i>	76
1.1. Elogios explícitos.....	76
1.2. Críticas explícitas.....	82

1.3. Atos de fala híbridos.....	87
1.4. Atos diretivos com crítica implícita	92
1.5. Conclusões da análise do <i>corpus</i>	97
2. Análise dos efeitos perlocutórios a partir dos questionários.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXOS.....	120
Anexo I	121
Anexo II.....	122
Anexo III	123
Anexo IV	124
Anexo V	125
Anexo VI	126

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Normas de transcrição do <i>corpus</i>.....	69
Quadro 2 - Respostas mais frequentes à questão 4 do questionário	102
Quadro 3 - Respostas mais frequentes à questão 11 do questionário	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos alunos inquiridos.....	101
Gráfico 2 - Ano de escolaridade dos alunos.....	101
Gráfico 3 - Respostas à questão 3.....	102
Gráfico 4 - Respostas à questão 5.....	103
Gráfico 5 - Respostas à questão 7.....	104
Gráfico 6 - Respostas à questão 8.....	105
Gráfico 7 - Respostas à questão 9.....	105
Gráfico 8 - Respostas à questão 10.....	106
Gráfico 9 - Respostas à questão 12.....	107
Gráfico 10 - Respostas à questão 14.....	108
Gráfico 11 - Respostas à questão 15.....	109
Gráfico 12 - Respostas à questão 16.....	109

INTRODUÇÃO

Valeria a pena, entre nós, intensificar os estudos e a investigação sobre os diferentes aspetos da interação verbal na sala de aula, pois, como disse, é de facto aí que tudo, todo o intercâmbio pedagógico, de facto, acontece. Valeria, nomeadamente, a pena, reforçar a ligação entre a investigação e a prática docente. Se queremos que alguma coisa de facto mude, teremos que reforçar as mudanças na prática pedagógica e essas poderão ser feitas, fundamentalmente, pelos próprios professores, quer mediante a aplicação e testagem dos resultados da investigação, quer fazendo eles próprios, idealmente, a investigação da sua própria prática. (Pedro, 1992, p.23)

A experiência de mais de duas décadas ao serviço do ensino e da educação tornaram-nos cientes da importância de refletir sobre o discurso em contexto pedagógico, não apenas sobre o que se diz, mas também sobre a forma como se diz algo ou se fazem determinados comentários ou apreciações aos alunos. Conscientes do poder das palavras e do efeito que as mesmas podem provocar nos alunos, especialmente quando estes recebem um elogio ou, pelo contrário, uma crítica proferida com uma acentuada entoação emotiva que pode desencadear uma reação inesperada ou indesejada, defendemos que é crucial o professor ser claro e objetivo para que o aluno não tenha de desvendar sentidos implícitos e fazer inferências que, muitas vezes, não correspondem à intenção comunicativa do docente.

A presente dissertação intitulada “**Atos de elogio e de crítica no discurso pedagógico no Ensino Básico**” tem como objeto de estudo a análise dos atos de elogio e de crítica produzidos pelos professores em contexto pedagógico (sala de aula) e pretende contribuir para uma reflexão crítica sobre a importância do discurso pedagógico e do impacto das palavras dos docentes no sucesso escolar e social dos alunos.

A escolha deste tema teve origem numa inquietação sentida a nível pessoal, enquanto mãe e encarregada de educação e, especialmente, a nível profissional, como professora do ensino básico, que diz respeito à urgência de se realizarem mudanças profundas no ensino em Portugal a vários níveis, nomeadamente no que respeita aos currículos, ou seja, naquilo que temos de ensinar aos alunos e, acima de tudo, na forma como se ensina, como se

comunica com os discentes, não perdendo de vista a preocupação crucial de os motivar e envolver nas práticas pedagógicas de forma colaborativa. Estas desejáveis mudanças educativas dizem igualmente respeito à formação inicial e contínua dos professores, sendo, no entanto, da responsabilidade de cada profissional a reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas, começando por analisar o seu próprio discurso, de forma a compreenderem que devem deixar de lado os modelos tradicionais ancorados no autoritarismo, com sequências discursivas estereotipadas e ritualizadas, em que o professor é o detentor da palavra e os alunos pouco ou nada intervêm, desenvolvendo-se uma relação pedagógica demasiadamente assimétrica e hierarquizada. Urge um maior envolvimento do professor com os aprendentes, de forma a que se estabeleça uma relação participativa e empática.

Segundo Pedro (1992, p. 114), “a aula é por definição um espaço para comunicar. Ela constitui um contexto interacional.”. Neste sentido, o discurso pedagógico assume uma função primordial na transmissão do conhecimento e na construção da aprendizagem, assim como no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, visando-se o sucesso escolar e social dos alunos. É, portanto, fundamental os professores consciencializarem-se dos seus comportamentos, serem “mais autocríticos, menos desejosos de justificar todos os males do ensino através das condições do sistema e, em concreto, das incapacidades dos alunos” (Pedro, 1992, p.24).

Este estudo parte, portanto, do pressuposto que o discurso pedagógico deve consistir num processo dialógico e comunicativo que tem um fim pedagógico, surgindo como um “produto de uma estruturação e configuração emotiva, constituindo-se como um macro-ato ilocutório que dá lugar ainda a efeitos perlocutórios (coincidentes ou não com os objetivos do Locutor)” (Gil, 2017, p.119).

Remetendo para a epígrafe acima apresentada, desejamos que o presente trabalho crie um diálogo entre a investigação e a prática docente, de forma a promover esta reflexão conjunta que poderá mudar a nossa forma de comunicar e de ensinar e, conseqüentemente, contribuir para que os alunos estejam mais motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam capazes de adquirir e desenvolver competências linguísticas e comunicativas, tendo em vista o seu sucesso escolar e ao longo da vida.

Por conseguinte, este trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as estratégias linguístico-discursivas que configuram os atos ilocutórios expressivos de elogio e de crítica no discurso pedagógico;

- b) descrever as funções semântico-pragmáticas dos atos de fala em análise;
- c) identificar os principais mecanismos linguísticos de intensificação e de atenuação utilizados nos atos de crítica e de elogio;
- d) avaliar os efeitos perlocutórios dos atos de fala de elogio e de crítica, através das marcas verbais, paraverbais e não verbais presentes nas reações dos alunos;
- e) fazer o levantamento das estratégias linguístico-discursivas mais frequentes nos discursos dos docentes dos vários ciclos de ensino, de forma a compreender as que são mais eficazes e favoráveis na aprendizagem dos alunos;
- f) refletir sobre as práticas discursivas dos professores nos três ciclos do Ensino Básico e sobre a sua importância para o sucesso escolar dos alunos.

Com vista à prossecução dos objetivos supramencionados, são estudados os atos ilocutórios expressivos de elogio e de crítica que tantas vezes são proferidos, de forma emotiva, pelo professor nas suas práticas pedagógicas, mostrando, ora agrado, ora desagrado, não só em relação ao desempenho escolar dos seus alunos, mas também em relação aos comportamentos e às atitudes dos mesmos. Apresenta-se uma análise semântico-pragmática e discursiva dos atos de fala de elogio e de crítica resultantes das interações verbais entre professor e alunos de turmas pertencentes aos três ciclos do Ensino Básico. São analisadas as estratégias discursivas de atenuação e de intensificação dos elogios e das críticas, de forma a compreendermos os efeitos perlocutórios destes atos de fala. Uma vez que “não existe discurso que não seja contextualizado: não se pode, de facto, atribuir um sentido a um enunciado fora do contexto” (Charaudeau & Maingueneau, 2000, p. 171), serão estudados os contextos de enunciação, de modo a averiguar em que situações comunicativas da aula os atos de fala em análise são verbalizados.

Para a realização deste estudo, procedeu-se à organização de um *corpus* constituído por enunciados resultantes das interações orais entre os professores e os alunos no espaço da sala de aula. A recolha foi realizada através da gravação áudio e posterior transcrição dos enunciados produzidos em quatro turmas pertencentes a cada um dos ciclos do Ensino Básico (à exceção do 3º ciclo, em que se fez recolha em duas turmas): uma turma de 3º ano (1º ciclo), uma de 6º ano (2º ciclo), uma turma de 8ª e outra de 9º ano (3º ciclo).

A presente dissertação é, assim, constituída por duas partes, estando cada uma delas organizada em dois capítulos.

Parte I - Enquadramento teórico: apresenta a pesquisa bibliográfica que alicerça todo o estudo. O Capítulo 1 é composto por um único ponto dedicado ao discurso pedagógico escolar, desdobrando-se em cinco subpontos. No primeiro subponto, elencamos os diversos entendimentos do conceito de “discurso” à luz dos pressupostos da Análise do Discurso. No segundo subponto, apresentamos a classificação do discurso escolar como um género discursivo. No subponto seguinte, abordamos o discurso pedagógico como uma forma de poder e, de seguida, caracterizamos o discurso pedagógico como um discurso que se produz através da interação face a face. O último subponto é dedicado aos aspetos relacionados com a modalização do discurso pedagógico e com o recurso a modalizadores verbais.

No Capítulo 2, debruçamo-nos sobre a teoria dos atos de fala dos filósofos da linguagem J. L. Austin (1962) e J. Searle (1969, 1979), direcionando a nossa pesquisa para os atos expressivos de elogio e de crítica, com base em Maradin (1986), Kerbrat-Orecchioni (1987) e Fornel (1990), e no princípio da cooperação conversacional de Grice (1975). Incidimos também sobre as estratégias linguístico-discursivas nos atos de elogio e de crítica, considerando os estudos de Carreira (1997, 2014, 2015, 2017). Por fim, referimo-nos às estratégias de atenuação e de intensificação verbal, tendo como base investigativa Briz (1998, 2005, 2010), Albelda Marco (2005) e Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005 e 2010), e relacionando-as com a cortesia verbal.

Parte II - Procedimentos metodológicos e análise do *corpus*. Esta parte é composta por dois capítulos: o capítulo 1 contempla a descrição da metodologia utilizada na investigação, elencando-se todas as etapas realizadas na recolha, organização e descrição do *corpus*, assim como os procedimentos relativos aos inquéritos implementados em meio escolar. O capítulo 2 diz respeito à análise semântico-pragmática e discursiva dos atos de fala que compõem o nosso *corpus*, apresentando-se, em seguida, as respetivas conclusões. Concluimos este capítulo com a análise dos efeitos perlocutórios a partir da aplicação dos questionários.

Encerramos o nosso trabalho com as considerações finais, em que evidenciamos as principais contribuições do nosso estudo, as conclusões subjacentes à análise do *corpus* e respetivas fragilidades e, por fim, as possibilidades de futuros trabalhos que possam dar continuidade a este estudo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

1. O discurso pedagógico escolar

O primeiro tópico do enquadramento teórico é dedicado ao discurso pedagógico em contexto escolar, que assume uma função primordial na transmissão do conhecimento e na construção da aprendizagem, assim como no desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e sócioafetivas, visando-se o sucesso escolar e social dos alunos.

Consideramos fundamental iniciar este estudo pela abordagem do conceito de “discurso” à luz dos pressupostos da linguística e da análise do discurso. Tratando-se de um termo polissêmico e multidisciplinar, recorreremos ao *Dictionnaire d'analyse du discours* de Dominique Maingueneau & Patrick Charaudeau (2002) para elencarmos os sentidos subjacentes ao respetivo conceito, que se coadunam com os objetivos deste estudo.

Em seguida, fazemos uma breve classificação do discurso pedagógico escolar, com base nos fundamentos teóricos de Mikhaïl Bakhtin (1986) sobre o conceito de género discursivo, e de Gouveia (2019), sobre a caracterização do discurso escolar como género discursivo.

Todo o discurso é uma forma de poder e um ato social, estabelecendo-se posições hierarquizadas e relações assimétricas entre os diversos interlocutores. Deste modo, o ponto seguinte (1.3) trata o discurso como uma forma de poder, baseando-se nas contribuições da linguista Eni Orlandi (1987) que caracteriza o discurso pedagógico como um dizer institucionalizado, uma transmissão de informação, e nos apresenta uma proposta para transformar este discurso num efeito de sentidos, num discurso polémico, com leituras plurais. Em seguida, explanamos as propostas de autores como Bernstein (1996) e a sua teoria sociolinguística sobre a produção e a reprodução do discurso pedagógico e, por último, focamo-nos sobre os contributos de Foucault (1996, 2008) e de Pierre Bourdieu (1991, 1996), que contemplam o discurso como veículo de poder e forma de desejo.

Num contexto institucional, o espaço da sala de aula é um lugar privilegiado para a ocorrência de interações verbais em que se verifica uma relação de hierarquia na qual o professor desempenha o papel de mediador e regulador da palavra nas trocas verbais e nos turnos de fala, sendo um orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem e alguém a quem o aluno deve obedecer e respeitar. Com base nos pressupostos da linguista Catherine

Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005), debruçamo-nos, no subponto 1.4, sobre o discurso pedagógico produzido em interação face a face, onde ocorrem trocas discursivas com momentos de produção e de receção, construindo-se sentidos através das palavras, mas também do tom de voz, das pausas, dos gestos, do olhar e da postura corporal.

Por fim, o último subponto é dedicado à modalização do discurso pedagógico, em que apresentamos as contribuições de Lopes & Rio-Torto (2007) e de Oliveira & Mendes (2016). Trata-se de uma estratégia linguístico-discursiva utilizada pelo locutor (professor) que demonstra o seu grau de envolvimento com o objetivo comunicativo da sua enunciação e com o(s) interlocutor (es) (aluno(s)), e que voltará a ser abordada em momentos posteriores do nosso trabalho.

1.1. Discurso: termo polissémico e multidisciplinar

Dominique Maingueneau & Patrick Charaudeau, no *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002, p. 185), referem que o termo “discurso” é utilizado desde a filosofia clássica para designar uma forma de conhecimento, “conhecimento discursivo”, opondo-se ao conhecimento intuitivo. Por influência das correntes pragmáticas, este vocábulo é concebido de forma ampla e difusa, sendo um termo polissémico e multidisciplinar, consequência “de uma modificação no modo de conceber a linguagem” (Maingueneau & Charaudeau, 2002, p.187). Para além disso, pode ser interpretado e analisado por várias áreas do saber que se complementam reciprocamente, tais como a linguística discursiva e textual, a sociologia, a psicologia, a filosofia da linguagem, as ciências da comunicação, assumindo assim um carácter transdisciplinar, ideológico, dinâmico e dialógico. Podemos afirmar que a noção de discurso não é estável e engloba uma variedade de conceptualizações, podendo ser alvo de classificações tipológicas, como o são o discurso político, o discurso científico, didático, publicitário, etc.³

Segundo os autores supracitados, e de acordo com a teoria dos atos de fala de Austin (1962) e de Searle (1969)⁴, o discurso assume-se como uma forma de ação, sendo a enunciação um ato comunicativo que produz efeitos perlocutórios, podendo modificar uma

³ Cf. Bakhtine (1984).

⁴ Estas teorias serão desenvolvidas no capítulo 2 deste trabalho.

determinada situação comunicativa. Neste sentido, o discurso, produzido na presença dos interlocutores ou sem a presença dos destinatários, reveste-se de “uma interatividade constitutiva, ela é uma troca, explícita ou implícita, com outros locutores, virtuais ou reais” (Maingueneau & Charaudeau, 2002, p. 188).

A contextualização do discurso deve ser tida em conta e vista como forma de conferir uma significação à enunciação. Embora possamos, de forma momentânea, desviarmo-nos do assunto do nosso discurso, ele é orientado pelo objetivo do locutor e configurado como uma organização transfrásica, pois “mobiliza estruturas de uma outra ordem diferente das da frase” (*op. cit.* p. 187). Sendo uma atividade social, o discurso é regido por regras de estruturação⁵ e normas sociais que estão em vigor em determinada sociedade no momento da sua produção.

1.2. O discurso escolar como género discursivo

O género discursivo que analisamos neste trabalho insere-se no discurso escolar. Conforme esclarece Gouveia (2019, p. 28), o discurso escolar é “articulado a partir de duas dimensões, cada uma com o seu domínio discursivo próprio, o discurso científico e o discurso pedagógico”. Esta “bidisciplinariedade” (Gouveia, 2019) engloba não só a ciência com todo o conjunto de conceitos, métodos e objetivos que dizem respeito às diversas disciplinas, mas também o ensino regido por um conjunto de estratégias discursivas e linguísticas que contribuem para a recontextualização e transmissão do conhecimento e consequente aprendizagem dos alunos, estabelecendo-se interações verbais que atravessam todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o filósofo da linguagem Mikhaïl Bakhtin (1986), os géneros discursivos consistem em formas relativamente estáveis, maleáveis e dinâmicas constituídas por enunciados específicos que atendem às necessidades da comunicação verbal dos interlocutores que pertencem social e historicamente a diversas esferas discursivas. Deste modo, denominaremos o género discursivo em estudo de discurso pedagógico escolar, pois é pautado por trocas conversacionais e práticas discursivas que fazem parte da interação face

⁵ De acordo com o género discursivo estão implicadas regras específicas.

a face que ocorre na sala de aula entre professor(a)/alunos e alunos/alunos na operacionalização de várias atividades didáticas e na gestão das interações.

Contudo, o discurso do professor materializado na aula como atividade didática não é rígido nem estanque, dado que apresenta uma heterogeneidade e até mesmo um hibridismo resultantes da necessidade de se produzirem diferentes modalidades discursivas de acordo com as intenções e objetivos comunicativos e pedagógicos da esfera escolar, tais como a exposição oral dos conteúdos curriculares, as instruções/orientações para a realização das atividades letivas, o diálogo, o debate, o sumário, o resumo, as práticas avaliativas, etc.

Na sua generalidade, o uso da linguagem em contexto pedagógico concretiza-se através da produção e receção de inúmeros enunciados orais e/ou escritos que desempenham uma importante função sócio comunicativa, não descurando nem os aspetos referentes ao contexto social e situacional da fala, nem os interlocutores e respetivas intenções comunicativas. Este processo de enunciação que ocorre na sala de aula constitui um ato dialógico e interacional que vai ao encontro dos pressupostos de Bakhtin (1986, pp. 261-262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Marcuschi (2002, p. 19) refere que os gêneros textuais são fruto do trabalho coletivo e contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Evidencia que os mesmos “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (*op. cit.*). O ensino está em constante mudança e transmutação, tendo o professor de adaptar-se e acompanhar estas mudanças que interferem nas suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas suas práticas discursivas. O professor recorre muitas vezes a novas estratégias discursivas e pedagógicas para motivar e envolver os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que os discentes participem e colaborem na construção do discurso pedagógico escolar, estando

conscientes de que podem apresentar sugestões, opiniões e partilhar vivências e saberes que vão enriquecer todo o processo educativo e comunicativo.

1.3. O discurso pedagógico como forma de poder

Orlandi, na sua obra *A linguagem e seu funcionamento* (1987), apoia-se em Pêcheux (1969) para defender uma noção de discurso que não reside numa mera transmissão de informação, mas num processo que implica efeito de sentidos. Neste sentido, explanamos a definição de discurso pedagógico mencionada pela autora na obra supracitada, que nos alerta para a predominância de um discurso autoritário marcado por uma relação assimétrica, reduzindo o professor a um mero transmissor de informações:

“Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O facto de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função”. (Orlandi, 1987, p.28)

Para romper com esta “circularidade”, Orlandi alerta-nos para o facto de que é fundamental os alunos desenvolverem o seu espírito crítico, as suas capacidades linguísticas, discursivas e argumentativas. Este trabalho, na nossa opinião, deve ser realizado em contexto familiar e em contexto escolar. A função do discurso pedagógico é ensinar, mas também orientar, mediar e deixar espaço para a construção de sentidos e para a partilha de saberes e de experiências.

Orlandi (*op. cit.*) apresenta uma tipologia discursiva que se baseia em dois parâmetros: o primeiro diz respeito às relações entre paráfrase e polissemia e o segundo relaciona-se com as relações entre os interlocutores e o objeto da interlocução. A autora estabelece, assim, três tipos de discurso: o discurso autoritário, o discurso polémico e o discurso lúdico, explanando o seguinte:

“De acordo, então, com a dinâmica das condições de produção teremos os vários tipos de discurso (...) no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polémico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direccionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”. (Orlandi, 1987, p. 29)

A autora propõe a predominância do discurso polêmico no contexto pedagógico, não só devido às suas condições de produção, como também aos seus interlocutores, pois terão a oportunidade de expor as suas ideias e argumentos e justificar as suas diferentes percepções relativamente ao objeto de estudo. Esta perspectiva vai ao encontro da ideia de recontextualização do discurso proposta por Bernstein (1996), uma vez que através da apropriação de vários discursos em interação, produzir-se-ão pressupostos e conceitos de forma seletiva e significativa para os alunos.

De seguida, apresentamos algumas noções da teoria de Basil Bernstein⁶ (1996) sobre a produção e reprodução do discurso pedagógico considerado como um discurso social e um mecanismo primordial de regulação da reprodução cultural e educacional.

Bernstein (1996, p. 259) não considera o discurso pedagógico um discurso específico, mas uma gramática para a formulação de textos e de práticas recontextualizadas. O autor refere que o “discurso pedagógico é um princípio para agrupar outros discursos e colocá-los numa relação mútua e especial, com vista à sua transmissão e aquisição seletivas”. Portanto, pode dizer-se que o discurso pedagógico é um meio de reformular e recontextualizar um discurso primário para elevá-lo, num plano educativo, à comunicação pedagógica. Esta recontextualização tem por base o discurso regulativo, que está “relacionado com a aquisição de valores, normas de conduta social e competências sócioafetivas - é transmitido no contexto da relação pedagógica segundo práticas cujas características são função do código que regula essa relação” (Morais & Neves, 2007, p. 16), e o discurso institucional, “relacionado com a aquisição de conhecimentos e de competências cognitivas” (*op. cit.*, p. 16), sendo a relação entre estes dois discursos (regulativo e institucional) o que define o discurso pedagógico.

Segundo Bernstein & Diaz (1985, p. 29) “o Discurso Pedagógico constitui o meio de reprodução de habilidades especializadas relacionadas à aquisição de saberes e habilidades (DIE) e o meio de reprodução de ordem legítima (DRE)”.

⁶ Este sociólogo e linguista considera que a divisão social do trabalho é responsável pelas desigualdades na distribuição do poder e dos princípios de controlo entre os diversos grupos sociais. Deste modo, estabelece uma relação determinante entre língua e classes sociais e com base na análise das diferenças entre estas define, ao nível da expressão verbal, uma teoria dos códigos linguísticos: código elaborado do domínio das classes médias e código restrito do domínio das classes trabalhadoras. O autor adverte que estas desigualdades comunicativas e linguísticas se evidenciam na fase da socialização escolar das crianças, consistindo numa forma de controlo social e de acentuação da divisão de classes e influenciam o sucesso escolar dos alunos. (Cf. Moraes & Neves, 2007)

Na sua teoria, Bernstein (1996, p. 253) propõe um dispositivo pedagógico que “regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações”. Conforme nos indica o autor, “este dispositivo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação” (*op. cit.*, p. 254). As referidas regras regulam a comunicação pedagógica e relacionam-se hierarquicamente, ou seja, as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras e, por sua vez, estas regulam as regras de avaliação. Isto acontece porque as regras distributivas dizem respeito à relação entre o poder, os grupos sociais, formas de consciência, suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras “regulam a constituição do DP específico” (*op. cit.*, p. 254) e as regras de avaliação fazem parte das práticas pedagógicas.

Segundo Morais & Neves (2007, p.12),

O aparelho pedagógico, ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural. É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o poder.

Neste sentido, a prática discursiva contempla as regras que definem as condições de exercício da função enunciativa num determinado contexto histórico, social e linguístico. A escola enquanto instituição determina uma maneira de dizer, configurando a formação discursiva pedagógica. O discurso pedagógico estabelece uma ponte com o processo de ensino-aprendizagem, pois constitui um meio de produzir, de transmitir e de construir conhecimentos, implicando o uso da língua em diversos contextos comunicativos e recorrendo a inúmeras estratégias discursivas. Os diversos sujeitos da escola que protagonizam as práticas discursivas desempenham os seus papéis institucionais e enunciativos de acordo com uma organização hierárquica, inserindo-se numa determinada formação discursiva⁷ que estabelece os limites do que é dito ou pode ser dito em função de um dado contexto histórico e social.

Na sua obra *A ordem do discurso*, Michael Foucault (1996, p. 10) refere que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas

⁷ Orlandi (1987, p. 27) refere que “As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”.

aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Deste modo, o autor acredita que todo o discurso segue uma ordem que controla o aparecimento e o funcionamento dos discursos numa determinada sociedade. Por isso, o discurso não deve ser entendido como um mero conjunto de palavras ditas retoricamente por um indivíduo. Foucault conceptualiza o discurso como um sistema que apresenta uma estrutura com enunciados regidos por regras que constroem a realidade, analisando a relação entre as práticas discursivas e os poderes que controlam os discursos na sociedade. O filósofo francês considera que “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos...” (*op. cit.*, pp. 8-9) que estão agrupados em procedimentos de exclusão⁸, procedimentos internos e procedimentos de rarefação.

O tipo mais comum de exclusão é a interdição que estabelece barreiras e privilegia somente alguns na utilização de determinado discurso como condição da relação de poder, ou seja, dependendo do contexto em que vivemos, o discurso tem uma ordem a ser seguida pelas condições que o regem. A este propósito, Foucault (1996, p. 9) refere:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam.

Para além da interdição, o discurso pode ser excluído através de outro princípio que é o da exclusão/rejeição, ou seja, o discurso pouco credível, sem importância, deve ser excluído⁹ de forma a não circular a par com o discurso da verdade, da razão.

A oposição e a relação entre o discurso verdadeiro e o discurso falso constitui um outro sistema de exclusão proposto pelo autor. Este refere que a vontade da verdade deve prevalecer na produção do discurso revestido de poder e pronunciado de acordo com o ritual adequado e pela pessoa credível para o efeito. No entanto, devido à evolução da ciência e

⁸ Os procedimentos de exclusão exercem-se de forma externa ao discurso e colocam em jogo as relações de poder e de desejo. Na linha de Foucault, “discurso” é veículo de poder e objeto de desejo, pois ao se deter o discurso, detém-se consequentemente o poder.

⁹ O autor refere-se metaforicamente ao discurso do louco: “Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida...” (Foucault, 1996, p. 10). Foucault alerta-nos para estarmos atentos à “palavra do louco”, pois esta pode adquirir “estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber” (*op. cit.*, p.11).

consequentes modificações, surgiram novas formas na vontade da verdade, marcadas por uma nova relação entre o saber e o poder. O discurso surge com suporte institucionalizado através da prática pedagógica, dos sistemas de publicação, da dinamização das bibliotecas, criando, portanto, um sistema de valorização material e simbólico que funciona como elemento de exclusão de outras formas de saberes.

Relativamente aos procedimentos internos, Foucault esclarece que se trata dos discursos enquanto mecanismos de enunciação e que exercem eles mesmos o seu próprio controlo, abrangendo princípios de classificação, de ordenação e de distribuição, “como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (*op. cit.*, p. 21). Estes princípios agregam as disciplinas aos saberes já existentes com o objetivo de limitar e de controlar a produção de discursos e traduzem-se nos programas curriculares que contemplam as diversas disciplinas, condicionando o que pode e deve ser dito, não só pelo professor, como também pelo aluno.

O último grupo de procedimentos de controlo do discurso relaciona-se com o princípio da rarefação dos sujeitos falantes e diz respeito ao estabelecimento das condições do seu funcionamento, impondo-se um conjunto de regras que devem ser do conhecimento de quem profere os discursos, fazendo com que nem todos possam ter acesso aos mesmos¹⁰.

Por conseguinte, elenca-se quatro processos que agem sobre os sujeitos que proferem os discursos, tais como o ritual¹¹, que estabelece a qualificação que as pessoas detentoras do discurso devem ter; a sociedade de discurso, que tem a função de preservar ou produzir discursos, fazendo-os circular num circuito fechado com um conjunto rígido de regras; a doutrina, que se revela como uma forma de difundir discursos comuns a grandes grupos de pessoas; e por fim, a apropriação social dos discursos, através do sistema educativo, sendo este o instrumento que permite que todos os indivíduos tenham acesso a todos os tipos de discurso. Atentemos, mais uma vez, nas palavras de Foucault:

¹⁰ Segundo Foucault (1996, p. 37), “(...) ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciadas), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.”

¹¹ O ritual “(...) define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (Foucault, p. 39, 1996).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1996, pp. 44-45)

Foucault (1996, p. 44) discorre que “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. As posições teóricas de Foucault enquadram-se na perspectiva de que o discurso [pedagógico] funciona como um instrumento de poder que se reflete não só na instituição escolar como também na sociedade, capacitando ou não os seus interlocutores a estarem incluídos social e linguisticamente. Nos seus estudos, o filósofo evidencia que os discursos devem ser tratados como conjuntos de acontecimentos discursivos e devem ser analisados pelos efeitos de sentido que produzem em determinado momento histórico. Na sua obra *Arqueologia do saber* (2008 [1969]), refere a importância das “formações discursivas”¹² e da “prática discursiva”, referindo que:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível (...) é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2008, pp.132 - 133).

Concluimos, pois, que as práticas discursivas produzidas em contexto pedagógico, assim como as formas de transmissão e recontextualização do conhecimento são extremamente influenciadas pelas relações de poder e de dominação que vigoram numa determinada sociedade.

A par do pensamento foucaultiano, destacamos as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu (1991, 1996) que desenvolveu uma teoria social que explica o poder da língua na sociedade e na tomada de posição dos indivíduos nas diversas instâncias sócio comunicativas.

Na obra *Langage et pouvoir symbolique* (1991), o autor enfatiza o poder simbólico da linguagem, determinante na posição social do indivíduo, e a sua inclusão nos diversos campos linguísticos e comunicativos existentes na sociedade. Bourdieu, em *A economia das*

¹² Dominique Maingueneau, em *Discours et l'analyse du discours* (2014), contempla as formações discursivas de Foucault, estabelecendo uma estrita relação entre estas e a produção do discurso.

trocas linguísticas (1996), apresenta-nos a interação entre discurso e sociedade de forma metafórica, como uma espécie de mercado linguístico “unificado e dominado pela língua oficial” (*op. cit.*, p. 32), onde existe para cada maneira de falar um mercado que está apto a assimilar determinado tipo de linguagem:

O que circula no mercado linguístico não é "a língua", mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em que cada locutor transforma a língua comum num idioleto, e do lado da receção, na medida em que cada recetor contribui para produzir a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva.” (Bourdieu, 1996, p.25)

Referindo-se à teoria dos atos de fala de Austin (1962), que defende que todo o dizer é fazer, Bourdieu evidencia que a eficácia da performatividade da linguagem se verifica quando os discursos transformam a realidade, isto é, quando o discurso se traduz numa forma de agir através de uma fala ritualizada que impõe uma autoridade, constituindo uma forma de agir sobre o outro, sobre o interlocutor, mas também no sentido de convencê-lo, de o persuadir, levá-lo a pensar e a agir de determinada forma. O poder simbólico é imprescindível para que a performatividade possa atuar.

A magia performativa do ritual funciona completamente apenas na medida em que o procurador religioso, incumbido de realizá-lo em nome do grupo, age como uma espécie de médium entre o grupo e ele próprio. É o grupo que, por seu intermédio, exerce sobre ele mesmo a eficácia mágica contida no enunciado performativo. (Bourdieu, 1996, p. 95)

Nestas lutas pelo poder simbólico existe uma parte que domina e a outra que é dominada, persistindo uma violência invisível e silenciosa, uma violência simbólica que exclui todos aqueles que não têm o poder da palavra.

Os pressupostos acima elencados são válidos no campo educacional¹³, em que o poder da linguagem reside na força das palavras, no conhecimento transmitido, nas interações verbais que se estabelecem na sala de aula, mas sobretudo na legitimidade social e profissional da pessoa (professor(a)) ou entidade (escola/ministério da educação) que profere o discurso. Por exemplo, é necessário ser professor para ensinar, avaliar e transitar um aluno.

¹³ Bourdieu refere-se ao conceito de “campo” como um lugar onde ocorrem as lutas simbólicas pelo poder simbólico. Assim, existe o campo político, o campo religioso, o campo jurídico, o campo educacional, etc.

Graças ao seu estatuto, o professor elogia ou critica¹⁴ os seus alunos com o objetivo de validar ou reprovar certas ações realizadas pelos discentes. Caso seja um aluno a elogiar ou a criticar outro aluno, estes atos de fala não terão a mesma validação nem produzirão os mesmos efeitos, pois o papel e o estatuto social não são os mesmos dos docentes. Esta legitimidade é um poder simbólico que está diretamente ligado ao capital simbólico, ou seja, ao prestígio e reconhecimento do locutor, cujas funções são reconhecidas pela sociedade. Bourdieu responsabiliza a escola por instituir normas e padrões linguísticos que os alunos devem adotar no desenvolvimento das suas competências e práticas discursivas, provocando muitas vezes segregação linguística e social, assim como a intimidação do aluno oriundo de uma classe menos favorecida que nunca contactou com a normatização linguística.

No processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre a função determinante de “fabricar” as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação. (Bourdieu, 1996, p. 35)

Esta normatização é instituída pela gramática que assume uma função reguladora da linguagem, estabelecendo o que pode e não pode ser dito em função do contexto em que os interlocutores estão inseridos.

1.4. Discurso pedagógico: um discurso em interação

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) enfatiza nos seus estudos o pensamento bakhtiniano ao considerar a interação de forma dialógica, como um conjunto de relações comunicativas estabelecidas entre os interlocutores em situações de face a face. Nestas trocas comunicativas produzem-se diversos discursos, sendo necessário que haja um *feedback* ou uma resposta imediata que dê sentido à interação. Estes pressupostos enquadram-se na produção do discurso pedagógico, sendo através do ato comunicativo e interativo que se torna possível o processo de ensino-aprendizagem. A autora refere que “Par «discours-en-interaction» on désigne le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif” (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 16) e acrescenta que “on a toujours affaire à un système d’influences mutuelles ou bien encore à une action conjointe” (*op. cit.*, p. 17).

¹⁴ Referimo-nos a elogios e a críticas realizadas em contexto pedagógico. Estes atos de fala serão abordados com maior detalhe no capítulo 2 deste trabalho.

O discurso em interação é convocado, segundo a linguista, por uma manifestação “«par excellence» de l’interactivité” (*op. cit.*, p. 18) em que os seus participantes, neste caso professores e alunos, dinamizam uma ação conjunta e estabelecem relações dialógicas através de trocas de turno face a face, configurando estratégias discursivas promotoras de um processo contínuo de descoberta e de produção de sentidos, assim como de construção do conhecimento.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 18), esta interação oral pode realizar-se “par des moyens non verbaux aussi bien que verbaux”, isto é, nas trocas comunicativas estão presentes, para além da fala, gestos e expressões faciais que revelam o grau de envolvimento dos “interactants”, traduzidos, nomeadamente, pela orientação do corpo e do olhar que surgem naturalmente, de forma integrada, até mesmo cruzada, no decorrer das relações comunicativas orais e presenciais. Neste sentido, as interações são constituídas e interpretadas com base num conjunto de “règles qui s’appliquent, dans un cadre contextuel donné, sur un matériau de nature semiotiquement hétérogène (unités verbales, paraverbales et non verbales)” (Kerbrat-Oreachioni, 1992, p.75).

A autora considera, ainda, que o material semiótico resultante das interações verbais é composto por significados essencialmente verbais e consiste em materiais fonológicos, lexicais e morfossintáticos. O material semiótico de natureza paraverbal, como seja a entoação, a articulação da voz e as pausas, e o material semiótico de natureza não verbal, por exemplo, a postura corporal, a direção do olhar e outras características físicas dos participantes, são elementos fundamentais para o professor receber um *feedback* por parte do aluno e vice-versa. Neste sentido, a interação verbal face a face que ocorre em contexto escolar é uma atividade cooperativa em que os interlocutores constroem um discurso “co-produzido” num trabalho colaborativo incessante.

1.5. A modalização do discurso pedagógico

Falar de modalização e também de modalidade é aventurar-se em um universo complexo de interpretações, seja na perspectiva da Lógica, da Semântica, da Sintaxe, da Psicologia, da Pragmática ou da Teoria da Enunciação. (Thimóteo, 2021, p.55)

A atividade em sala de aula é predominantemente linguística, decorrente do processo de interação entre professor e alunos. Nas suas práticas pedagógicas, o professor monopoliza a palavra e regula o sistema de comunicação, ocupando um lugar central numa relação pedagógica hierarquizada e marcada por papéis sociais distintos. O discurso pedagógico implica o recurso a diversos atos de fala com objetivos comunicativos e pedagógicos específicos, tais como interrogar, explicar, solicitar uma intervenção, elogiar, ordenar, ajuizar, criticar, avaliar e muitos outros.

Por conseguinte, o professor adota determinadas estratégias linguísticas facilitadoras da compreensão do conteúdo das suas mensagens, tendo o cuidado de recorrer a uma linguagem clara e objetiva, a um discurso organizado com léxico e sintaxe simples – sobretudo nos níveis mais básicos de ensino –, fazendo pausas frequentes e reformulando conceitos, fundamentações e sistematizações com recurso a repetições e a paráfrases. Também são frequentes os enunciados suspensos¹⁵ que, conforme comprovam os estudos realizados por Alves (2017, p. 36), podem assumir

usos e funções diversificadas, entre as quais assinalamos: distribuição da palavra; valor exploratório que se aproxima da pergunta (valor interno); cedência da palavra (valor externo); estratégia para a concretização da avaliação negativa.

Porém, as formas prototípicas do discurso em contexto de sala de aula assentam em trocas verbais que obedecem a uma estrutura fixa: iniciativa do professor, geralmente através de uma pergunta, resposta do aluno e comentário do professor que se traduz, normalmente, por avaliação positiva ou negativa, sendo recorrentes as frases do tipo interrogativo e declarativo¹⁶. No seu papel de mediador e regulador das interações, algumas bastante problemáticas, o professor adota um discurso mais autoritário marcado por frases do tipo imperativo, podendo também proferir enunciados num tom mais pausado e intimista, na tentativa de motivar e envolver os seus interlocutores com a sua verdade.

¹⁵ Os enunciados suspensos surgem como um recurso linguístico em que se verifica a interrupção do enunciado do professor, muitas vezes de forma voluntária, tendo uma função interna que consiste em estimular a participação do aluno, levando-o a completar o seu enunciado, mas pode ocorrer de forma mais coerciva e controladora das interações verbais dos alunos. (cf. Alves, 2007).

¹⁶ Aqui pode verificar-se a ocorrência dos enunciados suspensos, já anteriormente referidos, quando o professor recorre às frases declarativas suspensas que funcionam como uma pergunta, uma vez que o aluno tem de completá-las de acordo com o seu conhecimento, como por exemplo: “A palavra «gato» pertence à classe dos...”

Deste modo, a modalização do discurso pedagógico diz respeito à aplicação dos conceitos da modalidade ao ato enunciativo, isto é, corresponde à adequação e aplicação de determinadas marcas linguísticas ao ato enunciativo, denunciando o grau de adesão do locutor ao seu dizer, assim como a sua subjetividade relativamente ao conteúdo da sua enunciação.

De acordo com Oliveira & Mendes (2013, p. 623), a modalidade linguística consiste

... na forma de exprimir, por meios linguísticos, atitudes ou opiniões dos falantes ou das entidades referidas pelo sujeito sobre o conteúdo proposicional dos enunciados que produzem.

As autoras referem que a modalidade se manifesta através de elementos e recursos linguísticos, “em cinco domínios semânticos fundamentais: o domínio epistémico; o domínio interno ao participante; o domínio deôntico; o domínio externo aos participantes; e ainda o domínio desiderativo, associado ao desejo e à volição” (*op. cit.*, p. 630).

Debruçamo-nos sobre os domínios mais recorrentes no discurso pedagógico e mais significativos para o presente estudo. Na sua atividade linguística, o professor expressa enunciados com valor epistémico que “marcam o grau de comprometimento (...) relativamente à verdade do que diz” (Lopes & Rio-Torto, 2007, p. 60). A frase declarativa simples exprime a verdade e a certeza da sua proposição, “ou seja, em função dos seus conhecimentos (ou crenças), o locutor apresenta a situação como um facto” (*op. cit.*, p.60). Contudo, nem sempre o professor pode responsabilizar-se totalmente pela verdade do conteúdo do seu enunciado, comprometendo-se parcialmente com o que é dito. Neste caso, a modalização epistémica adquire valor de probabilidade através da marcação linguística realizada pelo verbo modal *dever* ou valor de possibilidade, com recurso ao verbo modal *poder*, mas neste último caso, “o locutor não assume qualquer compromisso em relação à verdade do que diz, apenas enuncia uma hipótese...” (*op. cit.*, p. 61). Este tipo de modalidade pode ser marcado linguisticamente pelos verbos modais já referidos, mas também por advérbios modalizadores e locuções adverbiais, como por exemplo *provavelmente*, *certamente*, *talvez*, e ainda por adjetivos que surgem em construções do tipo “*É possível que... / É provável que...*”. A colocação dos verbos modais “*saber*” e “*crer*” no início da oração principal apresenta-se também como outra estratégia linguística de expressão de

modalidade epistémica, como exemplificam as frases “Eu sei que não fizeste o trabalho de casa.”, “Creio que hoje vamos ter problemas!”.

Na sala de aula são inúmeros os enunciados que o professor profere com valor deôntico, uma vez que os conteúdos dos mesmos traduzem uma permissão, obrigação ou proibição dirigida ao interlocutor. Em contexto institucional, o valor deôntico do discurso pedagógico reflete, não só o controlo do professor face aos seus alunos, mas também o seu estatuto de autoridade. Pode constatar-se que:

a modalidade deôntica ao definir a ocorrência de uma situação como obrigatória, interdita ou permitida, está fortemente relacionada com o domínio das ações e envolve uma relação assimétrica entre o falante e o alvo do juízo deôntico (Lopes & Rio-Torto, 2007, p. 62).

Assim, o modo imperativo e o verbo modal “*dever*” são as marcas linguísticas a que o professor recorre quando pretende dar uma ordem direta. Contudo, o docente modaliza o seu ato de fala, substituindo o imperativo do verbo principal, por exemplo, pelo verbo modal no presente do indicativo quando diz ao seu aluno “Deves estudar mais” em vez de “Estuda mais”.

O verbo modal “*poder*” é utilizado com valor deôntico quando o professor dá permissão ao aluno para este agir em conformidade, por exemplo: “*Podes sentar-te naquele lugar.*”, ou em caso de interdição, “*Não podes falar alto na sala de aula!*”. Os enunciados com predicados cristalizados, como por exemplo, “*É preciso.../ É necessário.../ É inaceitável...*” constituem outra estratégia modalizadora de natureza deôntica predominante no discurso pedagógico.

A modalidade interna aos participantes diz respeito aos aspetos relacionados com a “capacidade e necessidade internas da entidade denotada pelo sujeito da frase” (Oliveira & Mendes, 2013, p. 612). No domínio da capacidade, o professor expressa este valor modal pelos verbos “*poder/ saber/ conseguir*” e pela locução “*ser capaz de...*”, através de frases como “És capaz de explicar melhor a tua ideia?”; “Sabes dizer qual é o verbo da frase?”; “Conseguem compreender o significado desta expressão?”. O domínio da necessidade é expresso pelos verbos “*precisar*” e “*necessitar*”, como por exemplo, “Precisam/necessitam de estudar mais!”.

No discurso pedagógico evidencia-se uma outra categoria da modalização que envolve conceitos e atitudes da modalidade apreciativa, uma vez que são recorrentes os enunciados

de cariz avaliativo, quer tratando-se de uma avaliação de natureza epistémica, quer deôntica. O professor expressa atitudes de avaliação que assumem um juízo de valor positivo ou negativo, marcando a sua subjetividade e envolvimento com o conteúdo da sua enunciação e com o seu interlocutor quando recorre a expressões adjetivais, adverbiais, verbais e formas intensificadoras, como em “Lamento, mas não consigo ouvir mais barulho!”; “Felizmente chegaste a horas!”; “Acho mal que trates assim os teus livros.”; “O Rui realizou um excelente trabalho.”; “Francamente, não gostei nada do teu trabalho!”.

Concluimos que a modalização linguística é veiculada por uma vasta diversidade de modalizadores discursivos que podem ser de natureza linguística ou prosódica, determinando as intenções e atitudes do locutor em relação ao seu enunciado e conferindo significado às suas palavras, ao seu dizer, de acordo com as suas emoções e perceções. Neste sentido, o discurso pedagógico assume-se como uma linguagem em uso que produz efeitos e desencadeia ações, sendo a modalização uma estratégia discursiva recorrente. Os efeitos perlocutórios produzidos pela enunciação modalizada estarão dependentes das estratégias modalizadoras utilizadas num ato ilocutório específico e da forma como o interlocutor compreenderá a subjetividade do locutor, estando em causa o contexto de enunciação e a relação interpessoal existente entre os interlocutores.

CAPÍTULO 2

1. Teoria dos atos de fala

O ser humano expressa-se de acordo com diversos objetivos comunicativos. Os falantes, sendo seres sociais e vivendo inseridos numa dada comunidade, estabelecem interações verbais que estão sujeitas a convenções e a regras sociais que devem conhecer para que se possam concretizar os objetivos da comunicação e realizar interações verbais eficazes e sem perturbações. Neste ponto, abordaremos, pois, a teoria dos atos de fala que evidencia a complexidade da linguagem e das suas funções. Os filósofos da linguagem John Langshaw Austin (1962) e John Searle (1969, 1979) entendem a língua essencialmente como uma forma de agir sobre o outro e sobre o mundo, dando sentido e força às palavras que dizemos¹⁷.

O discurso pedagógico é produzido em interação constante e as ações que ocorrem na sala de aula são maioritariamente realizadas através da fala, do dizer. Neste “jogo da linguagem” é primordial termos em conta o contexto de produção linguística, ou seja, temos de analisar quem fala, com quem se fala, para que se fala, onde se fala e o que se fala, com vista à correta e objetiva compreensão dos enunciados produzidos:-

Nos subpontos seguintes, abordamos a teoria dos atos de fala de Austin e Searle, centrando-nos sobretudo nos atos ilocutórios expressivos, e em particular nos atos de elogio e de crítica.

1.1. Contributos de J. L. Austin e J. Searle

O filósofo da linguagem John Austin, no livro *How to do things with words* (1962), foi o precursor da teoria dos atos de fala, entendendo a linguagem para além da sua função de representar o mundo, ou seja, como uma forma de agir sobre o mesmo, provocando transformações e mudanças. O autor, para quem "todo dizer é um fazer", dedicou-se ao

¹⁷ A theory of language is a theory of action, simply because speaking is a rule governed form of behavior (Searle, 1969, p. 17).

estudo dos diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os atos de fala.

Na primeira fase da sua teoria, Austin constata a existência de enunciados que, embora se apresentem como frases declarativas, não descrevem factos do mundo e não podem ser avaliados segundo a dicotomia verdadeiro/falso. Estes enunciados revelam que os falantes realizam determinadas ações quando os pronunciam, como por exemplo, pedir desculpa, aconselhar, dar as boas-vindas (Austin, 1962, pp. 4-6). Deste modo, Austin estabelece a diferença entre dizer e fazer algo através da linguagem e distingue dois tipos de enunciados: os constativos, que descrevem um estado de coisas e/ou situações do mundo ou declaram uma situação/acontecimento que pode ser classificado como verdadeiro ou falso e os enunciados performativos, que não afirmam, não negam, não descrevem nem constata nada como verdadeiro ou falso, mas “the uttering of the sentence is, or is a part of, the doing of an action, which again would not normally be described as saying something” (Austin, 1962, p. 5). Relativamente aos enunciados performativos, o autor estabelece um conjunto de critérios ou “condições de felicidade” que devem estar reunidos para que o enunciado seja bem-sucedido e cumpra a sua função acional. Assim, só teremos um “ato feliz” se estiverem reunidas condições de validade que ultrapassam os limites da linguagem, abrangendo fatores de natureza diversa, como sendo o contexto social em que o enunciado é produzido e a sua relação com um ritual conversacional estabelecido. O ato performativo é conceptualizado através de relações interacionais que os sujeitos estabelecem entre si, estando em jogo “quem diz o quê, como, a quem, quando, onde, com que intenções e com que efeitos” (Flores, 2007, p.5).

Contudo, Austin constata que as condições de felicidade podem ser aplicadas também aos enunciados constativos, existindo mesmo uma certa ambiguidade em distinguir um enunciado constativo de um performativo, até porque não existe nenhum critério gramatical que estabeleça uma distinção segura.

Relativamente à dicotomia constativos/ performativos, Austin (1962, p. 52) refere o seguinte:

We must consider the total situation in which the utterance is issued – the total speech-act – if we are to see the parallel between statements and performative utterances, and how each can go wrong. So the total speech-situation is emerging from logic piecemeal as important in special cases: and thus we are assimilating the supposed constative utterance to the performative.

As reflexões de Austin levam-no a compreender que existe “uma performatividade generalizada no uso da linguagem” (Lopes, 2018, p. 142), reunindo, assim, condições para elaborar uma teoria geral dos atos de fala. O filósofo da linguagem clarifica ainda que existem enunciados performativos explícitos, que são marcados gramaticalmente por um verbo performativo que ao ser conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, na voz ativa, indica explicitamente a ação que o falante realiza através do conteúdo proposicional desse ato enunciativo. Por outro lado, existem enunciados performativos primários, isto é, enunciados que não possuem o verbo performativo, mas que mantêm a sua performatividade. A este propósito, pode exemplificar-se esta situação com os enunciados - *Ordeno-te que leias o texto!* / - *Lê o texto!* No primeiro caso, temos uma ordem indicada explicitamente pelo verbo performativo “ordenar”. No segundo enunciado, está igualmente a dar-se uma ordem, mas sem recurso ao verbo performativo. Relativamente às asserções, estas surgem marcadas pela frase afirmativa, dispensando-se o uso explícito do verbo performativo. Vejam-se os exemplos - *Comprei um livro.* / - *Afirmo que comprei um livro.* Nestes enunciados, o verbo performativo “afirmar” é dispensável para considerarmos o primeiro enunciado uma asserção.

Depois de verificada a performatividade das línguas naturais, Austin (1962, p. 108) acrescenta que quando realizamos um ato de fala na sua plenitude, ocorrem três tipos de atos: o ato locutório, que corresponde à produção de um enunciado com determinado sentido e referência dirigido a um interlocutor, incluindo todo o material linguístico e gramatical; o ato ilocutório, que consiste no ato que o locutor realiza quando pronuncia um enunciado e atribui ao seu conteúdo proposicional¹⁸ um objetivo comunicativo marcado pela força ilocutória (por exemplo prometer, pedir, agradecer, elogiar, criticar); e o ato perlocutório, que diz respeito aos efeitos que o ato ilocutório pode produzir no alocutário de forma a influenciar os seus comportamentos e/ou sentimentos, tais como, ficar entusiasmado, zangado, surpreendido, assustado, etc.

Os estudos e as conclusões de Austin sobre a teoria acional da linguagem foram posteriormente desenvolvidos e aprofundados por J. Searle nas obras *Speech Acts* (1969) e *Expression and Meaning* (1979). Tendo sido aluno de Austin, Searle (1979, p. 1) retoma a noção de ato ilocutório como a unidade básica da atividade linguística, propondo “a

¹⁸ O conteúdo proposicional refere-se às propriedades ou ações realizadas pelo ouvinte ou falante (Lima, 2007, p. 49).

distinction between the illocutionary force of an utterance and its propositional content as symbolized” e estabelece uma forma de representação dessa unidade através da fórmula $F(p)$, considerando F o marcador da força ilocutória e (p) o conteúdo proposicional¹⁹ do enunciado. Searle defende ainda que a intenção comunicativa do locutor determina a força ilocutória e o tipo de ato ilocutório produzido. Os indicadores da força ilocutória consistem em marcas linguísticas (e paralinguísticas) que permitem interpretar a intenção do locutor, assegurando a realização do ato ilocutório. O locutor pode expressar explicitamente a sua intenção comunicativa através de verbos performativos (“prometer”, “ordenar”, “avisar”, “jurar”, “agradecer”) ou, implicitamente, por elementos relacionados com o contexto físico, situacional e/ou social em que decorre a interação verbal, salientando-se a relação estabelecida entre os participantes²⁰.

Searle (1969, p. 30) refere que os indicadores da força ilocutória incluem “word order, stress, intonation contour, punctuation, the mood of the verb and the so-called performative verbs”. O filósofo evidencia a intenção do locutor e a sua capacidade para escolher os recursos linguísticos adequados para transmitir essa intenção, estando em causa o conhecimento da língua por parte dos participantes para que se possa entender a força ilocutória e proceder a uma interpretação adequada do significado de determinado ato de fala²¹.

Searle também se preocupou com as “condições de felicidade” necessárias para que um determinado ato linguístico se realize em toda a sua plenitude. Estas condições residem num conjunto de regras constitutivas dos atos ilocutórios, isto é, regras que não são reguladoras mas que definem a força ilocutória do ato, “they create or define new forms of behavior” (Searle, 1969, p.33) e devem ser do conhecimento e do domínio dos interlocutores

¹⁹ “Chamamos de “proposição” tudo o que se pode exprimir através de um enunciado/frase, tratando-se de um ato linguístico que se divide em dois momentos: “... momento da referência (o falante refere-se a um objeto) e o outro é o momento da predicação (o falante predica algo acerca do objeto referido)” (Lima, 2007, p. 25).

²⁰ Searle (1979, p. 7): “There are a large number of illocutionary acts that require an extralinguistic institution, and generally, a special position by the speaker and the hearer within that institution in order for the act to be performed (...). This feature of certain speech acts, that they require extra-linguistic institutions, needs to be distinguished from feature 5, the requirement of certain illocutionary acts that the speaker and possibly the hearer as well have a certain status. Extralinguistic institutions often confer status in a way relevant to illocutionary force.”

²¹ “(...) o ato ilocutório, efetivado no uso e pelo uso da linguagem, é realizado graças à força ilocutória convencional associada a um certo tipo de enunciado, sendo a noção de força assimilável à função precisa que o enunciado assume no contexto particular da sua enunciação” (Lopes, 2018, p. 144).

envolvidos na interação, garantindo-se que estão satisfeitas as condições necessárias para a realização do ato ilocutório de acordo com as regras que o caracterizam.

Por conseguinte, Searle (1979, p.12) discrimina quatro tipos de condições de felicidade que designou de regras constitutivas e que são: a condição preparatória, a condição de sinceridade, a condição de conteúdo proposicional e a condição essencial. Como forma de exemplificar este aspeto da sua teoria, o filósofo recorre ao ato de prometer, indicando que o locutor quando profere “Eu prometo” deve certificar-se do seu conteúdo proposicional, assegurando que a sua expressão é apropriada; deve ainda demonstrar a intenção de praticar o ato de prometer, cumprindo a condição de sinceridade; a condição essencial será demonstrar a intenção de que irá praticar a promessa que fez. Por fim, o locutor deve compreender se o seu interlocutor irá fazer o que lhe é solicitado, satisfazendo assim a condição preparatória.

Os estudos de Searle sobre a dimensão acional da linguagem prosseguem com a definição de uma taxonomia dos atos de fala. Tendo em consideração a diversidade dos mesmos, Searle (*op. cit.*, pp. 2-8) estipula três critérios de análise que contribuem para se fazer uma distinção entre os vários atos ilocutórios. O primeiro critério é o objetivo ilocutório²², que consiste no propósito ou na intenção comunicativa do falante. O segundo critério diz respeito à direção de ajuste entre as palavras e o mundo em que o locutor pretende representar uma realidade através das suas palavras. Por outro lado, poderá ser o mundo a ajustar-se num futuro próximo às suas palavras, como por exemplo, quando se dá uma ordem a alguém e se espera que o mundo se ajuste às nossas palavras, isto é, que venha a ser como as nossas palavras o definem. O terceiro critério diz respeito à condição de sinceridade, que se prende com a intenção de fazer alguma coisa quando se faz uma promessa, um pedido ou uma afirmação, por exemplo. Este parâmetro está intimamente relacionado com o estado psicológico expresso pela intenção, vontade, sentimentos, emoções e crenças do locutor, sendo necessário que se verifique consonância entre o estado psicológico do locutor e o conteúdo proposicional nos domínios da referência e da predicação, que se relaciona com todo o material linguístico utilizado especificamente em cada ato ilocutório.

²² Segundo Lima (2007, p. 46), “Geralmente, é o objetivo ilocutório que define o ato e, por isso, o objetivo ilocutório é o núcleo da condição essencial para a prática do ato”.

Com base nos critérios elencados²³, John Searle (*op. cit.*, p.12) apresenta uma tipologia constituída por seis classes de atos de fala. A primeira classe refere-se aos atos assertivos. Estes têm como objetivo ilocutório comprometer o locutor com a verdade do que diz. O falante informa, afirma ou nega que (p) é verdadeiro ou falso de acordo com a sua crença, por isso a direção do ajuste é palavra-mundo. Na segunda classe, incluem-se os atos diretivos, cujo objetivo ilocutório é levar o interlocutor a praticar uma ação futura. O locutor manifesta vontade ou desejo de que o outro realize a ação solicitada, como por exemplo, pedir, ordenar, suplicar, convidar, desafiar, aconselhar, permitir, proibir, etc. Deste modo, a direção do ajuste é do mundo às palavras. Os atos comissivos ou compromissivos, em que o objetivo ilocutório é colocar o falante na obrigação de praticar uma ação futura, constituem a terceira classe de atos ilocutórios. O locutor manifesta a sua intenção de concretizar com sucesso e sinceridade o que é dito na proposição, sendo a direção de ajuste do mundo às palavras, como por exemplo, prometer, comprometer-se e jurar ou ameaçar fazer algo, recusar. Os atos declarativos são considerados por Searle (1979, pp. 18-19) “a very special category of speech act”, apresentando como objetivo ilocutório “produzir um novo estado de coisas, nomeadamente o estado de coisas referido na proposição expressa” (Lima, 2007, p. 49). Searle (*op. cit.* pp. 16-17) acrescenta que nos atos declarativos se verifica uma correspondência “between the propositional content and reality, successful performance guarantees that the propositional content corresponds to the world: if I successfully perform the act of appointing you chairman, then you are chairman”. Por isso, o locutor, ao fazer uma declaração, não expressa nenhum estado de espírito específico, apenas profere objetivamente as palavras adequadas à situação, sendo a direção do ajuste dupla, isto é, do mundo às palavras porque vão provocar uma modificação, um novo estado de coisas, e das palavras ao mundo, uma vez que sendo a declaração verdadeira consiste numa representação do novo estado de coisas. Declarar aberta uma sessão, despedir uma pessoa, batizar ou casar alguém constituem exemplos ilustrativos de atos ilocutórios declarativos. Os atos declarativos assertivos partilham com os atos ilocutórios declarativos o objetivo ilocutório e as condições de sinceridade. Porém, a proposição é enunciada com a força ilocutória de uma declaração, promovendo a existência de uma nova situação em que se relaciona o locutor com a verdade do conteúdo proposicional, como por exemplo, declarar o réu culpado. Os atos expressivos

²³ “These three dimensions – illocutionary point, direction of fit and sincerity condition – seem to me the most important, and I will build most of my taxonomy around them” (Searle, 1979, p. 5).

serão explicitados no ponto seguinte e alvo de uma atenção mais aprofundada, uma vez que constituem o objeto de estudo deste trabalho.

1.2. Atos ilocutórios expressivos

Os atos ilocutórios expressivos são atos de fala em que o locutor expressa o seu estado psicológico em relação a uma situação referida no conteúdo proposicional do enunciado, demonstrando emoções, sentimentos, avaliações, juízos de valor ou desejos. Esta classe representa um leque diversificado de interações verbais quotidianas implicadas nos atos de agradecer, de felicitar alguém, de parabenizar, de lamentar, de reclamar, de saudar, de elogiar e de criticar, entre muitos outros, sendo estes dois últimos atos de fala o foco do nosso trabalho. Ressalvamos que existem alguns atos de fala expressivos que não se enquadram no critério da sinceridade, como é o caso do ato de saudar, por exemplo, através da expressão - *Olá!* sendo que nesta apenas se destaca a dimensão acional da palavra utilizada na saudação.

Relativamente ao critério do estado psicológico do locutor, pode dizer-se que o mesmo varia de acordo com o ato expresso, podendo ser de felicidade, de gratidão, de arrependimento, entre outros. Importa salientar que estes atos de fala não apresentam direção de ajuste palavras-mundo ou vice-versa, pois o locutor “is neither trying to get the world to match the words nor the words to match the world, rather the truth of the expressed proposition is presupposed” (Searle, 1979, p. 15). Assim, o locutor, ao produzir um ato de fala expressivo, não pretende que o mundo se molde às suas palavras, nem que este venha a ser como as suas palavras o apresentam, mas sim expressar uma reação ou emoção perante certos factos ou situações, de acordo com o critério de sinceridade presente no conteúdo proposicional.

Os atos expressivos apresentam diversos suportes linguísticos, nomeadamente “verbos avaliativos flexionados na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo (lamentar, agradecer, deplorar, adorar, detestar...), frases exclamativas, frases optativas (frases que expressam desejos do locutor cuja concretização ele não controla) e interjeições” (Lopes, 2011, p. 234).

Um outro aspeto relevante e merecedor de atenção no estudo dos atos expressivos diz respeito à função social e cultural dos mesmos. Tal como refere Seara (2015, p. 147), os atos expressivos “são instrumentos de socialização e explicitam esta relação dialógica do «eu»

na sua interação com o «outro» numa cadeia de trocas verbais convencionalizadas pelo uso e pela cultura”.

Lopes (2018, p. 182), com base na definição searleana e nos pressupostos de Norrick (1978), refere que existem duas subclasses de atos expressivos. O primeiro grupo abrange os atos que são fortemente institucionalizados e determinados por convenções sociais e formas de ritualização, contribuindo para a regulação harmoniosa das interações e assegurando os princípios da cortesia verbal e da boa educação, como é o caso dos atos de cumprimentar, agradecer, parabenizar ou expressar condolências. O segundo grupo configura os atos expressivos que expressam legitimamente emoções, sentimentos e avaliações subjetivas do locutor, por exemplo expressar um gosto, censurar ou lamentar. Contudo, existem atos expressivos que fazem parte de ambos os grupos, como é o caso do ato de agradecer. Dizemos frequentemente *Muito obrigado(a)!* como um ritual verbal sem termos o intuito de demonstrar o sentimento de gratidão, por exemplo, como resposta convencional e ritualizada à saudação *Como está? / Bem, muito obrigado(a)*, mas também agradecemos com o propósito ilocutório de demonstrar gratidão. Os atos de elogio e de crítica, que serão analisados em seguida, apresentam igualmente esta dupla pertença que acabámos de descrever, pois são proferidos num contexto institucional através do discurso do professor, que obedece a normas culturais e sociais, e por outro lado, expressam as emoções, reações e sentimentos do locutor/professor relativamente a determinadas qualidades ou características do(s) interlocutor(es) /aluno(s).

Concluimos este subponto, referindo os contributos de Palrilha (2019), que apresenta uma tipologia dos atos ilocutórios expressivos baseada nas propostas de Searle (1969, 1979) e de Norrick (1978). A autora contempla doze atos expressivos: pedir desculpa; agradecer; congratular(-se); condoer-se ou expressar condolências; deplorar; lamentar; dar as boas-vindas; perdoar; vangloriar-se; saudar; desejar/ esperar/ almejar; expressar um gosto.

Esta sugestão tem o propósito de abranger atos de fala adaptados ao português e com uma dimensão mais subjetiva, pois está em causa a expressão de estados psicológicos e individuais. Por conseguinte, Palrilha (2009) alargou a sua lista a outros atos expressivos com objetivo ilocutório semelhante, como é o caso de congratular, onde se inserem atos de enaltecer, glorificar, exaltar, felicitar e de elogiar, “já que todos estes têm funções sociais muito semelhantes” (Palrilha, 2009, p. 34). Os atos de crítica surgem no grupo dos atos de deplorar e de censurar (cf. *op. cit.*, p. 44), pois têm o objetivo de levar o interlocutor a

perceber o que fez de errado a partir da avaliação, do juízo de valor ou da reação emotiva do locutor, de forma a compreender onde errou e a melhorar o seu desempenho. Deste modo, elogiar e criticar constituem atos ilocutórios expressivos, pois expressam o estado psicológico do locutor em relação a determinadas qualidades ou características do interlocutor ou situação. Para além disso, representam estratégias discursivas que se baseiam em asserções avaliativas.

1.2.1. Atos de elogio

Em contexto pedagógico, os atos de elogio fazem parte das práticas discursivas correntes que ocorrem em diversos momentos de interação verbal, constituindo uma estratégia pedagógica de reforço positivo, de incentivo motivacional, com os objetivos de fomentar o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima dos alunos, de promover a participação ativa dos discentes na concretização das tarefas escolares, de valorizar o desempenho escolar e/ou comportamental dos mesmos e de estabelecer o princípio da cortesia verbal, indispensável na manutenção harmoniosa das interações verbais. Os elogios podem consubstanciar-se em julgamentos ou asserções de avaliação positiva, surgindo muitas vezes acompanhados pelo ato de felicitar ou parabenizar, como no seguinte exemplo:

- *Parabéns! Fizeste um trabalho fantástico!*

Maradin (1986, pp. 74-75) considera que um elogio é “un énoncé E adressé par A à B consistant dans une évaluation positive d’un X relatif à B”. O autor acrescenta que este ato linguístico é deveras complexo, sendo necessário analisá-lo integrado num contexto e numa interação, compreendendo-se quem elogia, o que se elogia, quem é elogiado e como se elogia. Para que os enunciados elogiosos não se confundam com os atos de felicitar, o autor citado propõe critérios que constituem protótipos semânticos do elogio. O primeiro critério refere que no ato de elogiar o sujeito “A cherche à faire plaisir à B”. O segundo critério indica que o “expérienceur du sentiment” é o locutor. O terceiro e último critério diz respeito ao tipo de enunciado em que surgem estes atos linguísticos, pois devem conter a expressão de um sentimento, isto é, quando se produz um elogio, o enunciado contempla, em primeiro

lugar, a situação sobre a qual recai o mesmo, podendo ser uma ação, um acontecimento ou um objeto, e em segundo lugar, a pessoa/destinatário desse elogio. Não se elogia diretamente a pessoa, mas sim a situação à qual essas palavras estão ligadas. Reforçando esta ideia, Fornel (1990, p. 170) refere:

la situation (l'événement, l'objet ou l'action) sur laquelle porte le compliment est au premier plan et le fait que la personne soit liée à cette situation est au second plan. (...) l'état de choses bon (D2) est au premier-plan et la responsabilité (D1) est au second plan.

Assim, apresentamos a estrutura prototípica do ato de elogio analisada por Fornel (1990) segundo os pressupostos de Maradin (1987):

- A (locutor) exprime uma atitude favorável relativamente a B (D0), porque:
 - D2) O acontecimento X é favorável
 - D1) B está ligado a esse acontecimento X

Maradin (1986, p. 79) considera que um verdadeiro elogio é livre, bem-intencionado e desinteressado.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1987), os elogios são atos linguísticos complexos que se podem categorizar em atos de delicadeza positiva (estratégia de valorização do outro) para com a face positiva do alocutário e constituem “assertions évaluatives portant sur A ou un être associé” (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 17) que se constituem como “rituels confirmatifs” (*op. cit.*, p. 10). A linguista refere que estes atos de linguagem fornecem informações sobre o estado de ritualização das práticas comunicativas numa dada sociedade. A sala de aula assume-se, portanto, como um espaço institucional onde os elogios são atividades rituais e protocolares de sujeitos envolvidos em trocas comunicativas. Neste contexto interacional, o elogio constitui uma estratégia discursiva de delicadeza positiva a que o professor recorre para valorizar, julgar ou incentivar os seus alunos, servindo também para prolongar e equilibrar as interações e, até mesmo, para atenuar ou mitigar situações conflituosas que ocorrem nas relações interpessoais dos alunos.

Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*, p. 34) considera o elogio um “cadeau verbal”, porque “le compliment porte le plus souvent sur un objet qu'on s'est choisi, donc qu'on a de bonnes raisons d'apprécier” (*ibidem*). Deste modo, a autora refere que o destinatário do elogio pode aceitar e reconhecer esta “action bienfaisante” ou recusá-la, colocando a veracidade do seu

conteúdo em causa e ameaçando assim a face negativa²⁴ do alocutário. A linguista reforça a ideia que, embora se trate de uma estratégia de cortesia verbal, todo o elogio é uma incursão territorial (*op. cit.*, 37): “c’est une menace pour la face négative du complimenté” (*op. cit.*, p. 36), uma vez que, não sendo solicitado, o elogio acaba por constituir uma invasão ao eu do elogiado, colocando este último numa situação de devedor²⁵.

No caso dos elogios produzidos pelos docentes em relação aos seus alunos, podem ser considerados sanções (“sanctions”) (*op. cit.*, p. 32) pelos alunos que não recebem o elogio. Para que o valor deste ato linguístico seja bem interpretado e desencadeie um ato verbal de aceitação que não seja ambíguo e não produza mal-entendidos, o enunciado “doit bien être négocié dans et par l’interaction grâce à des procédées implicites ou explicites” (*op. cit.*, p. 12).

Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*, p. 5) distingue “les compliments directs (qui portent directement sur A), vs indirects (dans lesquels l’éloge, portant sur une personne associée à A, vient par ricochet affecter A)”. Vejamos os seguintes exemplos:

- 1) - *A., leste muito bem, bom trabalho!*
- 2) - *O vosso colega leu muito bem, treinou em casa.*

No enunciado 1), o professor dirige um elogio direto ao aluno A., sendo uma asserção avaliativa positiva que valoriza o desempenho do aluno ao nível da leitura. Já no enunciado 2), o professor dirige-se a toda a turma e não especificamente ao aluno A. para o elogiar, talvez com a intenção de fazer com que os outros alunos sigam o exemplo. Relativamente a este tipo de elogio, Kerbrat-Orecchioni (1987, p. 6) adverte que é suscetível de provocar “certaines inférences interprétatives imprévues”.

²⁴ O conceito de face tem por base as teorias de Goffman (1967) e de Brown e Levinson (1987) sobre a cortesia linguística, que serão desenvolvidas no subponto 2.2. deste capítulo. Catherine Kerbrat-Orecchioni desenvolve a sua teoria com base nos autores mencionados, embora com algumas alterações que mencionaremos no subponto já referido. Segundo a linguista francesa, nas interações sociais, os interlocutores devem utilizar estratégias de delicadeza linguística para garantir que a comunicação interpessoal se realize com sucesso e sem mal-entendidos, gerindo e valorizando a face do outro, sendo que esta apresenta duas dimensões: a face positiva, que diz respeito à imagem que os outros têm de nós, e a face negativa, que diz respeito à imagem que nós temos de nós próprios e do nosso desempenho, tratando-se esta última do “território do eu” (Goffman 1967) que envolve o território corporal, espacial ou temporal, bens materiais ou saberes secretos.

²⁵ Kerbrat-Orecchioni (1987, p. 36): “s’il accepte le compliment, le complimenté peut se sentir ‘obligé’, c’est à dire, tenu de fournir en compensation une contre-partie”.

A linguista faz ainda a distinção entre elogio explícito e elogio implícito, referindo que um elogio explícito é verbalizado através de uma fórmula performativa ou por uma asserção avaliativa positiva, como por exemplo - *Estás muito linda!* Os elogios implícitos transmitem igualmente um julgamento, admiração, valor ou aprovação, mas de forma inferencial e subentendida. A autora exemplifica com a frase - *Olá beleza!*, em que se elogia implicitamente a beleza de alguém, embora a pessoa elogiada possa não entender que este “presente verbal” é dirigido a si própria. Kerbrat-Orecchioni (1987, p.7) assinala ainda o caso dos “compliments perfides” que são muito recorrentes nas interações verbais e que podem assumir um valor de anti-elogio implícito, tal como acontece nos exemplos seguintes:

3) - *Estás muito atento hoje!*

4) - *Como conseguiste desenhar tão bem?*

Nos exemplos apresentados, compreende-se que o destinatário do primeiro elogio pode entender que implicitamente o locutor está a dirigir-lhe um anti-elogio, porque se pressupõe que não esteve atento nos outros dias. No segundo elogio, que é expresso através de uma pergunta retórica, põe-se em causa as capacidades artísticas do destinatário, podendo ser inferido também um anti-elogio.

De acordo com Maradin (1986) e Fornel (1990), verifica-se que a reação do interlocutor ao elogio é diversa, podendo estabelecer-se algumas formas genéricas de reagir a este ato linguístico, tais como a aceitação, a recusa ou a contestação do elogio. A pessoa elogiada pode aceitar o elogio, dizendo *Obrigado(a)!* ou *Muito Obrigado (a)!* ou reagir de forma não verbal através de um sorriso ou de uma pequena palmada nas costas do locutor. Quando o elogio (A) é recusado, o seu destinatário (B) pode abanar lateralmente a cabeça ou o dedo ou contrariar o elogio, expressando reações verbais como as que se seguem:

A) - *Desenhas muito bem!*

A) - *O teu cabelo está muito bonito!*

B) - *Achas?! Nem por isso!*

B) - *O quê? O meu cabelo está horrível!*

A “contestation de la sincérité du complimenteur” (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p.22) consiste numa outra forma de resposta ao ato elogioso. O interlocutor põe em causa a

sinceridade do locutor, desvalorizando as palavras amáveis que recebeu com expressões como as que transcrevemos:

- *Dizes isso a toda a gente!*
- *Estás a engraxar-me!*
- *Dizes isso só para me agradar!*
- *Estou mesmo a ver que vais pedir-me alguma coisa!*

Segundo a linguista supramencionada, as reações aos elogios variam em função das características psicológicas da pessoa elogiada, de acordo com a sua vaidade ou modéstia, se é mais reservada ou mais exuberante, se gosta de ser elogiada ou não²⁶. Para além disto, podemos acrescentar que a situação de comunicação (mais ou menos formal) em que os elogios são proferidos também influencia a forma como o elogiado reage ao elogio.

1.2.2. Atos de crítica

A relação professor/aluno constitui um exemplo prototípico de uma relação comunicativa institucional e hierarquizada que permite a um dos interlocutores, neste caso concreto ao professor, expressar ordens, críticas, advertências e chamadas de atenção a outro(s) interlocutor(es) que é/são o(s) aluno(s). Os atos de crítica são bastante frequentes nas interações pedagógicas e, uma vez que expõem as fragilidades dos seus destinatários e os impedem de ver os seus atos aprovados e aceites, constituem uma ameaça à face positiva dos interlocutores ou mesmo uma perda da face, pela falta de delicadeza com que podem eventualmente ser ditos, violando-se, assim, o princípio da cortesia²⁷.

²⁶ Kerbrat-Orecchioni (1987, p. 30): “En ce qui concerne le compliment lui-même, il ne "touchera" sa cible que s'il vise juste, c'est-à-dire si son contenu se conforme aux principes évaluatifs de son destinataire (...) ainsi qu'à l'image que celui-ci souhaite imposer de lui-même, à lui-même et aux autres (...). Pour qu'un compliment "porte", encore faut-il qu'il rencontre un désir de l'autre, désir de se voir loué précisément sous cet angle et en ces termes”.

²⁷ Leech (1983, p. 82) refere-se ao princípio da cortesia como sendo uma forma de contribuir para o sucesso das interações verbais. “It could be argued, however, that the PP [Politeness Principle] has a higher regulative role than this: to maintain the social equilibrium and the friendly relation which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place. To put matters at their most basic: unless you are polite to your neighbour, the channel of communication between you will break down, and you, will no longer be able to borrow his mower”. Segundo o autor, mesmo que os interlocutores tenham

Neste trabalho, conceptualizamos o ato de crítica como um ato ilocutório expressivo através do qual o locutor transmite um determinado estado de espírito, negativo ou desfavorável, a propósito do estado de coisas expresso no conteúdo proposicional do enunciado. Este ato é revestido pela subjetividade e pelas crenças do locutor que expressa a sua insatisfação e/ou o seu comentário desfavorável com o objetivo ilocutório de realizar uma avaliação negativa relativamente às escolhas, às atitudes, aos comportamentos e ao desempenho do alocutário, sendo este responsabilizado pelos seus atos negativos. Deste modo, as críticas feitas na sala de aula são dirigidas quase sempre aos alunos, surgindo tipicamente expressas na 2ª pessoa do singular ou do plural, pelo verbo modal “dever”, com recorrência a elementos paraverbais, como o tom de voz, o ritmo de fala, os silêncios, e elementos não verbais, como os gestos, a expressão facial, o contacto visual e a postura corporal.

Partindo da análise de Fornel (1990), apresenta-se a estrutura prototípica de um ato de crítica, constituído da seguinte forma:

- A exprime uma atitude desfavorável relativamente a B (D0) porque:
 - D2) O acontecimento X é mau/negativo
 - D1) B é responsável pelo acontecimento X

O autor supracitado considera que criticar pressupõe a atribuição de uma responsabilidade (D1), sendo esta atribuída apenas depois da avaliação do acontecimento (D2).

Tal como os atos de elogio, os atos de crítica podem ser expressos direta ou indiretamente. No primeiro caso, o locutor expressa diretamente o seu julgamento desfavorável e o seu enunciado traduz clara e objetivamente o que diz, levando muitas vezes o interlocutor a corrigir as suas falhas quando ouve a crítica, produzindo-se efeitos

opiniões discordantes, não significa que devem entrar em conflito, ameaçando a face do outro. Com vista ao sucesso e gestão das interações verbais, Leech (1983, p. 132) propõe um conjunto de máximas que podem atuar como minimizadores dos conflitos e mal-entendidos ou maximizadores da dinâmica das relações interpessoais. Trata-se das máximas de tato, de generosidade, de aprovação, de modéstia, de unanimidade e de simpatia.

perlocutórios imediatos. Apesar deste tipo de crítica ser mais agressivo e ameaçador para a face positiva do interlocutor, a sua interpretação não dá azo a mal-entendidos nem a equívocos. No segundo caso, as críticas são realizadas de forma velada por meio de outro ato ilocutório ou surgem num enunciado composto por um ato ilocutório explícito seguido de uma crítica implícita, mascarando-se a verdadeira intenção do locutor. Apresentamos alguns exemplos que ilustram críticas indiretas ou implícitas:

5) - *Importas-te de explicar porque é que nunca fazes os trabalhos de casa?*

6) - *Se continuares a ser malcomportado, vou conversar com a tua mãe!*

No exemplo 5), o locutor produz um enunciado composto por uma pergunta retórica e atenuado pela expressão “importas-te de” veiculando uma crítica indireta ao aluno por este nunca fazer o trabalho de casa. Neste caso, o professor profere dois atos ilocutórios através de uma só frase de tipo interrogativo. Assim, o ato de criticar é um ato linguístico indireto, praticado a partir de outro ato (a interrogação), expresso de forma direta. No exemplo 6), o professor acaba por “mascarar” a sua crítica com uma ameaça, proferindo dois atos de fala: uma crítica implícita que indica que o aluno é malcomportado, e uma ameaça explícita afirmando que, se o aluno mantiver os problemas de comportamento, irá conversar com a sua mãe.

A hibridiz dos atos de crítica²⁸ nem sempre contribui para promover a eficácia comunicativa, podendo originar interpretações erradas, pois o interlocutor tem de inferir o seu significado, fazendo um maior esforço interpretativo. Segundo Palrilha (2009, p. 45):

O ato [de ameaça] pode ser dirigido com o objetivo de levar o destinatário a reconhecer o seu erro, na esperança de que ele modifique o seu comportamento no futuro. Mas estes atos também podem tomar a forma de mera demonstração de autocorreção, ou dar expressão a um sentimento de ultraje perante uma afronta pública.

Consideramos que em contexto pedagógico, a crítica direta é mais facilmente aceite e compreendida pelos alunos, dado que promove uma comunicação clara entre professor/aluno(s) e previne mal-entendidos. Tratando-se de uma crítica pedagógica, não podemos descurar o facto de esta ter que ser construtiva, transmitida numa linguagem clara,

²⁸ Abordaremos no subponto seguinte os atos de elogio e de crítica indiretos e o que está em jogo no processo de inferência que leva à interpretação destes atos de fala por parte do interlocutor.

objetiva e atenuada por mecanismos de cortesia linguística que abordaremos no ponto seguinte deste trabalho. Acresce que uma crítica construtiva deve conter sugestões de mudança com orientações específicas e informações que contribuam para que o aluno reflita, possa autocorrigir-se e melhorar futuramente o seu desempenho ou comportamento. Uma crítica desta natureza deve traduzir uma mensagem de motivação para o aluno e de responsabilização pelo seu percurso formativo e pela construção da sua aprendizagem, fortalecendo-se assim a relação pedagógica professor/aluno(s). À semelhança dos atos de elogio, os atos de crítica também se assumem como “rituels confirmatifs” (Kerbrat-Orecchioni, 1987) porque refletem as práticas de ritualização comunicativa de uma determinada cultura, assim como as crenças, os valores e os hábitos de cada comunidade.

1.2.3. Atos indiretos de elogio e de crítica

Tal como referimos nos subpontos anteriores, os atos de elogio e de crítica podem ser transmitidos implicitamente através de um enunciado constituído por um outro ato ilocutório direto, verificando-se uma hibridez relativamente ao objetivo ilocutório do locutor e à função comunicativa do enunciado que é suscetível de comprometer o equilíbrio das interações verbais e das relações interpessoais estabelecidas no processo comunicativo e discursivo. Uma vez que a situação acima descrita surge com muita frequência nas interações verbais do quotidiano, e também no *corpus* de análise deste trabalho, iremos explicar como é possível compreender um ato linguístico primário a partir da enunciação de um ato ilocutório secundário, ou seja, como poderá um aluno compreender que está a receber uma crítica, quando o professor lhe pergunta diretamente *Importas-te de me explicar porque é que nunca fazes o trabalho de casa?*

Searle (1979, pp. 31-32) perspetivou a ocorrência de atos linguísticos que não podem ser interpretados literalmente e explica o seguinte:

In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer. To be more specific, the apparatus necessary to explain the indirect part of indirect speech acts includes a theory of speech act, certain general principles of cooperative conversation, and mutually shared factual background information of the speaker and the hearer, together with an ability on the part of the hearer to make inferences.

Deste modo, os interlocutores recorrem a informações extralinguísticas, como por exemplo, o contexto da enunciação, para obterem dados e informações que contribuam para a compreensão do ato indireto, seguindo um percurso cognitivo que requer a construção de inferências. Lima (2007, p. 54) refere os fatores requeridos no exigente exercício de interpretação destes atos de fala, sendo imprescindível ao ouvinte mobilizar conhecimentos de vários tipos: “conhecimento da língua, conhecimento de atos linguísticos, conhecimento de princípios de cooperação conversacional e conhecimentos sobre o mundo”. O autor ressalta que estes conhecimentos capacitarão o falante a realizar inferências e ser finalmente capaz de compreender a intenção comunicativa do locutor. Para além disso, é relevante, neste processo de construção de inferências, que os interlocutores tenham um conhecimento prático sobre a forma como decorre uma interação bem-sucedida, cumprindo-se assim o princípio da cooperação conversacional.

O princípio da cooperação conversacional de Grice (1975)²⁹ divide-se em quatro grandes máximas conversacionais³⁰ que regem o comportamento comunicativo dos falantes e que devem ser tidas em conta na comunicação interpessoal para que o objetivo da mesma se cumpra. O autor considera que um enunciado envolve aquilo que é dito explicitamente, mas também o que pode ser sugerido ou insinuado, considerando a ocorrência de implicaturas conversacionais. O falante, ao recorrer a implicaturas, revela que não cumpriu o princípio da cooperação, sendo a insinuação, a ironia e a metáfora exemplos de situações comunicativas que envolvem uma implicatura da parte do locutor e uma consequente inferência da parte do interlocutor.

No discurso pedagógico, o professor deve estar muito atento à forma de comunicar com os seus alunos, esforçando-se por ser um falante cooperante, transmitindo as informações e instruções aos seus alunos com uma linguagem clara, objetiva, sem ambiguidades e focando-se no que é mais relevante e significativo para os mesmos. Nas

²⁹ Grice (1975, p. 45) define o princípio da cooperação conversacional deste modo: “Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged”.

³⁰ As Máximas Conversacionais englobam aspetos constituintes do ato comunicativo a ter em conta nas interações verbais. Os intervenientes de uma interação devem ser cooperantes, cumprindo a máxima da qualidade (diz respeito à transmissão de informação verdadeira e coerente); a máxima da quantidade (diz respeito à quantidade de informação transmitida que deve ser suficiente de acordo com o objetivo comunicativo); a máxima da relevância (a informação fornecida ao interlocutor deve ser relevante e significativa) e a máxima de modo (relativa ao modo como essa informação é transmitida, privilegiando a clareza, objetividade e a organização das ideias). (cf. Grice, 1975)

faixas etárias mais baixas, as crianças ainda não conseguem mobilizar os conhecimentos necessários para realizar determinadas inferências, verificando-se esta dificuldade até mesmo na interpretação de textos, na compreensão de moralidades, provérbios e expressões idiomáticas precisamente porque interpretam, muitas vezes, os enunciados literalmente ou porque o seu conhecimento do funcionamento do mundo é ainda incipiente. Segundo Giasson (1993, p. 96), “a capacidade de fazer inferências aumenta com a idade. (...) As crianças são capazes de fazer inferências, quando os elementos sobre os quais elas incidem estão perto uns dos outros”, porém necessitam da orientação do professor, pois “não são organizados no seu percurso” (*ibidem*). Deste modo, é fundamental que os alunos comecem a realizar inferências muito cedo, devendo ser objeto de ensino explícito logo nos primeiros anos de escolaridade.

Na interação verbal que se estabelece na sala de aula, o professor deve estar consciencializado da importância de respeitar o princípio da cooperação conversacional e apresentar um discurso claro e objetivo, conseguindo dizer aquilo que quer dizer e não levar os seus ouvintes a compreenderem algo que na verdade não pretendia dizer. Por vezes, verifica-se um fosso entre o que é dito e o que é comunicado, levando a desentendimentos, a dificuldades na compreensão de instruções, de orientações, de explicações, assim como na aprendizagem. A ocorrência de atos de fala indiretos na sala de aula está muito relacionada com a delicadeza ou cortesia verbal que permite atenuar uma ordem ou uma crítica do professor, constituindo uma manifestação da preocupação com a preservação da face negativa dos seus alunos. É frequente o professor recorrer a um ato indireto através de perguntas e de afirmações com fórmulas convencionais (Lima, 2007, p. 55), por exemplo quando diz:

- *Podes estar calado, por favor?*
- *Importas-te de vir ao quadro?*
- *Gostava muito que não se atrasassem a regressar à sala depois do intervalo.*
- *Queres ajudar a tua colega?*

Estes exemplos de atos indiretos ilustram situações em que o professor poderia ser mais autoritário com os seus alunos através da realização de atos diretos com recurso ao modo imperativo, dizendo *Cala-te!* em vez de *Podes estar calado, por favor?*. No entanto,

prefere recorrer a estratégias de atenuação linguística que suavizam uma ordem ou um pedido e que serão abordadas no ponto seguinte deste trabalho.

2. Estratégias linguístico-discursivas nos atos de crítica e de elogio

Neste ponto, abordamos as estratégias linguístico-discursivas presentes na produção dos atos de elogio e de crítica do professor para com os seus alunos. O recurso a estas estratégias tem como objetivos globais o sucesso das relações interpessoais, assim como a preservação da face do locutor e a mitigação da ameaça à face do interlocutor.

Uma vez que a cortesia verbal é determinante na atenuação da força ilocutória de determinados atos de fala e que o recurso a atenuadores linguísticos contribui para a manutenção da face dos interlocutores, apresentamos, no subponto 2.2, dedicado à atenuação, as contribuições dos linguistas Erving Goffman (1982) e Brown e Levinson (1987) sobre o conceito de face e a sua relação com a cortesia verbal. Recorrendo às estratégias acima mencionadas, o locutor deixa as marcas da sua subjetividade na forma como atenua ou intensifica o discurso e na gestão que faz do espaço interlocutivo, modalizando o seu dizer.

2.1. A proxémica verbal

A noção de “proxémica” é abordada pelo antropólogo Edward Hall que a define como “L’étude de la perception de l’usage de l’espace par l’homme” (Hall, 1981, p. 191). O autor acrescenta que a proxémica “traite de l’architecture, de l’ameublement et de l’utilisation de l’espace (...). La proxémique cherche à déterminer comment nous établissons les distances” (*op. cit.*, p. 196). Assim, numa perspetiva antropológica, pode-se afirmar que a proxémica analisa o espaço pessoal dos interlocutores num ambiente social, descrevendo o uso que os mesmos fazem do espaço enquanto produto sociocultural. Hall (1981, p. 220) estuda a proxémica na comunicação interpessoal em diferentes grupos culturais³¹ e conclui que “ce

³¹ Hall (1981, p. 216) : “Le contenu de la conversation est lié à la distance et à la situation, ainsi qu’aux relation entre les participants, leurs émotions et leurs activités”.

qui est évident dans une culture peut à la limite être inexistant dans une autre”. Deste modo, o autor refere que é impossível separar a proxémica da cultura, dado que pessoas de diferentes culturas usam o espaço de maneiras diferentes nos momentos de interação e de comunicação social, sendo a cultura que estabelece os movimentos de aproximação e de afastamento. Tal como a linguagem verbal, o uso do espaço físico também varia em função do contexto cultural e social dos interlocutores.

Carreira (1997, 2014, 2015, 2017), desenvolveu um modelo de proxémica verbal, tendo por base a combinação das contribuições de Hall acima mencionadas e as noções da teoria semântica de Bernard Pottier, transferindo para a arquitetura do espaço interlocutivo os movimentos de aproximação, de contacto e de afastamento³². Por conseguinte, o modelo de proxémica verbal proposto por Carreira “terá como objetivo o estudo linguístico da “arquitetura” e da utilização do espaço interlocutivo” (Carreira, 2017, p. 33) abraçando, de forma interdisciplinar, conceitos da antropologia, da semiótica, da linguística e da pragmática.

Do ponto de vista do estudo semiótico da proxémica verbal, verifica-se uma intersemiotização verbal e não verbal (Carreira, 2015, p. 5) que contribui para a interpretação e análise da forma como os interlocutores estabelecem e regulam as distâncias entre si e também como organizam o espaço físico, social e pessoal. Neste processo, os aspetos verbais, não verbais e paraverbais transmitidos na interação face a face são promotores da interpretação e negociação de sentidos, contribuem para a construção do conhecimento/imagem do outro e de si mesmo e regulam a distância/proximidade dos interlocutores, não dissociando em momento algum os valores culturais existentes.

Adotaremos, neste estudo, a perspetiva de Carreira (2015, p. 8):

Le modèle sémantique proposé, centré sur la construction du sens aussi bien du point de vue énonciatif qu’interprétatif et interactif ne pourra être qu’interdisciplinaire, de façon à saisir les interrelations sémiotiques qui enrichissent de façon significative l’étude de la proxémique verbale.

A proxémica verbal constitui um recurso e uma estratégia de ensino-aprendizagem que o professor deve implementar na dinâmica da sala de aula, não apenas para regular e gerir,

³² Estes movimentos são representações dinâmicas e contínuas que integram a noção de “trimorfo” (Carreira, 2017, p. 33) concebido pela teoria semântica do linguista Bernard Pottier (1992, 2000, 2012), na qual a autora se baseia para construir o seu modelo de proxémica verbal.

de forma mais regrada e tranquila, o processo interativo dos turnos de fala, mas também como forma de o professor estabelecer uma organização do espaço e dos meios linguísticos e paralinguísticos de acordo com os objetivos comunicativos e pedagógicos pretendidos.

Há momentos da aula em que o professor interage estabelecendo uma maior proximidade com os alunos e outros em que se verifica um maior distanciamento. Estas situações são notórias não só quando o professor está posicionado em frente ao aluno numa aula mais expositiva, como também quando circula entre os alunos, numa aula de trabalho autónomo. Na primeira situação, o professor dirige-se ao grupo-turma, tendo que elevar o seu tom de voz, manter contacto ocular com os diversos alunos, gesticular com mais frequência e utilizar formas de tratamento que envolvam a turma, como “vós” ou “vocês” e até mesmo a si próprio, como o “nós” inclusivo. Pode servir-se de recursos complementares como o manual didático, o quadro interativo ou o quadro branco para escrever e/ou desenhar algo que ilustre ou complete a sua explicação. Na segunda situação, o professor aproxima-se do aluno para prestar um apoio mais individualizado, predominando a forma de tratamento “tu”. O docente comunica com uma linguagem mais intimista, podendo até estabelecer contacto físico com o discente através de um toque no ombro ou no braço, debruçando-se ao seu lado, com um tom de voz baixo e pausado, gesticulando menos e mantendo um contacto ocular mais demorado de forma a assegurar-se que as dúvidas foram esclarecidas. A atividade docente oscila, assim, entre distanciamento e proximidade em função das necessidades comunicativas.

De acordo com Carreira (2015, 2014), a proxémica verbal incide nas estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas na comunicação interpessoal, nomeadamente a modalização discursiva e respetivos modalizadores,³³ as formas de tratamento e a cortesia verbal. Paraphraseando Carreira (2017, p. 3), as formas de tratamento consistem em formas privilegiadas de designação do outro e de si próprio que os interlocutores utilizam na interação, não só para demarcar as diferentes hierarquizações³⁴, como é o caso da relação professor/aluno, mas também para regular o grau de distância interlocutiva que, em

³³ Ver o subponto 1.5. deste trabalho (parte I), intitulado “A modalização do discurso pedagógico”.

³⁴ Carreira, na sua obra *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais* (1997), propõe dois eixos organizadores das formas de tratamento: um eixo vertical, que abrange as diferentes hierarquizações, e um eixo horizontal que corresponde ao grau de distância ou de familiaridade expresso ou sugerido na interação.

combinação com outros modalizadores discursivos, contribuem para a construção das interações verbais.

Em contexto pedagógico, os comportamentos proxémicos do professor e dos alunos revelam a dinâmica da aula, o grau de atenção e de envolvimento dos aprendentes e ainda a relação pedagógica instaurada entre professor/alunos e alunos/alunos. Para além disso, a forma como o professor organiza e regula o espaço interlocutivo, com momentos de interação marcados por movimentos de aproximação/contacto/afastamento, revela as relações assimétricas ou simétricas estabelecidas através do discurso pedagógico escolar.

Neste género discursivo, os elementos verbais são de extrema importância, contudo as mensagens não verbais (por exemplo, o contacto visual ou os gestos) podem constituir uma mais-valia para captar o interesse, a atenção e o envolvimento do aluno na aula, contribuindo também para a construção das relações de ensino e de aprendizagem que se estabelecem na sala de aula.

No *corpus* de estudo deste trabalho, mais precisamente nos atos de elogio e de crítica, analisaremos os elementos verbais e paraverbais³⁵ ligados à proxémica, que se combinam nas interações verbais. Todos estes elementos revelam a forma como o professor interage com os alunos, sendo importante que se estabeleça uma relação pedagógica baseada no respeito mútuo, no diálogo e na confiança. Assim, o processo comunicativo estabelecido em conformidade com os critérios mencionados contribuirá para uma maior probabilidade de os alunos compreenderem com clareza o professor, criando-se uma interação positiva e harmoniosa entre todos os participantes.

2.2. Cortesia verbal e estratégias de atenuação

As interações em contexto pedagógico são fenómenos sociais. Nas diversas situações comunicativas que ocorrem na escola, mais especificamente na sala de aula, são estipuladas normas de conduta verbal, tendo por base o respeito, a boa educação e a delicadeza. Estas normas regulam-se por mecanismos de cortesia, que visam preservar as faces dos

³⁵ Partilhamos a seguinte posição de Carreira (2015, p. 8) : « Nous envisageons les éléments paraverbaux, tels que la hauteur de la voix, l'intonation, la vitesse de débit, les silences, les pauses, les chevauchements entre les tours de parole, comme faisant partie de la sphère verbale, car ils sont intimement liés au message verbal. »

intervenientes, inserindo-se num “contrato conversacional” (cf. Haverkate 1994, p. 14) estabelecido entre professor e alunos. Contudo, por vezes, verifica-se um distanciamento e até mesmo um desconforto na interação entre o professor e os alunos, sendo necessário recorrer a estratégias de atenuação da força ilocutória ou do conteúdo proposicional de determinados atos de fala.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1987, p. 98),

Les actes de langage peuvent également être décrits comme une forme d’activité sociale et intégrer le paradigme de la relation interpersonnelle. En ce sens, la construction de la relation qui s’établit entre les interactants peut susciter des effets appréciables sur les «faces» des sujets engagés dans une interaction.

Partindo do pressuposto de que a cortesia verbal está ao serviço da atenuação pragmática e linguística, debruçamo-nos primeiramente sobre a relação íntima que existe entre cortesia e face, para posteriormente elencarmos os aspetos mais significativos da atenuação linguística para o nosso estudo.

O conceito de face está diretamente relacionado com as interações sociais e foi desenvolvido pelo sociólogo e linguista Erving Goffman (1982, p. 5), que o apresenta da seguinte forma:

The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self-delineated in terms of approved social attributes-albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for his profession or religion by making a good showing for himself.

Assim, a face consiste numa imagem social relativa ao “Eu” de cada sujeito, que este tem que apresentar e tentar preservar no decorrer das suas interações. Digamos que se trata de uma autoimagem que é preciso manter quando as pessoas se expõem nas várias situações e contextos de comunicação. Esta imagem de si mesmo representa o indivíduo enquanto ser social que interage com outros sujeitos, tendo que construir ou manter relações diversas com os seus pares. Por isso, a face não é estável, podendo alterar-se no decorrer da interação se os participantes não a aprovarem, estando em jogo os padrões sociais e culturais da comunidade em que vivem os interlocutores. Verifica-se, assim, um processo de negociação das faces que pode originar a preservação, a ameaça ou a perda das mesmas.

Goffman (1982, [1967]) considera a existência da face positiva e da face negativa, sendo a primeira aquela que o sujeito quer ver reconhecida socialmente e que corresponde à sua autoimagem. A face negativa diz respeito ao desejo de sentir que os seus atos não são ameaçados pelos outros membros da sociedade. O autor citado refere-se à necessidade de o indivíduo fazer esforços e recorrer a estratégias de cortesia verbal para preservar e defender tanto a sua face, como a do(s) outro(s). A manutenção da face positiva desencadeia em cada sujeito confiança e segurança para, em interações futuras, ser capaz de manter e até mesmo de desenvolver a sua face. Se o indivíduo alterar os padrões do seu comportamento pode perder a sua face e deixar de ter aprovação dos membros da sua comunidade, por isso existem valores como a honra e a dignidade que contribuem para a manutenção da face positiva.

Brown e Levinson (1987) inspiram-se nos contributos de Goffman para desenvolverem os seus estudos, estabelecendo uma relação entre cortesia linguística e face³⁶, evidenciando que todos os sujeitos de uma sociedade apresentam agressividade nos atos de fala, gerando-se assim os “Face Threatening Acts” (FTAs)³⁷, ou seja, atos ameaçadores para as faces dos interlocutores. Deste modo, os autores mencionados conceberam a cortesia ou delicadeza linguística como um conjunto de estratégias de “preservação da face”. Partem do princípio de que todos os sujeitos possuem duas faces: a face negativa, definida como “the basic face claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction – i.e. freedom of action and freedom of imposition” e a face positiva, como “the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants” (Brown e Levinson, 1987, p. 61).

Face ao exposto, compreende-se que os atos verbais potencialmente ameaçadores para a face positiva são a crítica, as acusações, os insultos, as interrupções, as refutações ou formas de tratamento desadequadas, utilizadas intencionalmente, que dão a entender que o falante não se importa com os objetivos e desejos do seu interlocutor, menosprezando os seus sentimentos e atitudes. Para a face negativa são as ordens, os pedidos, os conselhos e as ameaças que representam uma limitação da liberdade de ação do interlocutor por parte do falante. Por conseguinte, a cortesia será o meio através do qual o sujeito poderá atingir os

³⁶ Brown e Levinson (1987, p. 61) definem ‘face’ como “the public self-image that every member wants to claim for himself”.

³⁷ Atos Ameaçadores da Face (AAF).

seus objetivos comunicativos tendo o cuidado de não ameaçar a face do ouvinte de forma a que não haja desacordos ou atritos e a interação verbal tenha sucesso.

Neste enquadramento, a cortesia é perspectivada pelos autores supracitados como uma estratégia de atenuação dos efeitos de um ato ameaçador da face, através do recurso a determinadas estruturas linguístico-discursivas, nomeadamente sintáticas e semânticas.

Segundo Brown e Levinson (*op. cit.*, pp. 71-82), existem três fatores fundamentais que orientam a seleção das referidas estruturas, tendo em conta uma avaliação da gravidade dos FTAs e sua respetiva minimização: a relação de poder, a distância social entre os interlocutores e o grau de imposição do ato de fala em determinada cultura. Com base nestes critérios, os autores distinguem estratégias de cortesia positiva, que facilitam a aproximação e a solidariedade entre os interlocutores e têm como objetivo compensar a face positiva do interlocutor, e estratégias de cortesia negativa, que intensificam a distância entre locutor e interlocutor e diminuem o peso da solidariedade.

Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 159-160) apresenta conceitos e análises muito pertinentes sobre as interações verbais. Relativamente à cortesia verbal, realça que:

(...) il est impossible de décrire efficacement ce qui se passe dans les échanges communicatifs sans tenir compte de certains principes de politesse, dans la mesure où de tels principes de politesse exercent des pressions très fortes (...) sur les opérations de production/interprétation des énoncés échangés.

A mesma autora (1992, 2005, 2010) acrescenta à teoria dos FTAs de Brown e Levinson o conceito de Face Flattering Acts (FFAs). Segundo a linguista, nas interações verbais não existem apenas atos ameaçadores, podendo e devendo ocorrer atos positivos e valorizadores da face³⁸, visando interações pessoais harmoniosas e bem-sucedidas, de forma a que a comunicação se estabeleça sem agressões ou mal-entendidos. Define na sua teoria da cortesia um conjunto de princípios mediadores dos comportamentos linguísticos a adotar pelo locutor em relação a si próprio e ao(s) seu(s) alocutário(s) através de atos de cortesia positiva e negativa:

³⁸ “Si la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour les faces des interlocuteurs, il en est aussi qui sont plutôt valorisants pour ces mêmes faces, comme le remerciement, le vœu, ou le compliment (traité par Brown et Levinson comme un pur FTA...” (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p.37).

Tout énoncé peut ainsi être décrit comme un FTA, un FFA, ou un complexe de ces deux composantes. Cette introduction de la notion de FFA permet aussi de redéfinir de façon plus satisfaisante dans le modèle standard la distinction entre deux formes de politesse: la politesse négative, qui consiste soit à éviter de produire un FTA soit à en adoucir par quelque procédé la réalisation; et la politesse positive, qui consiste à accomplir quelque FFA, de préférence renforcé. (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 37)

Relativamente à dicotomia *cortesia positiva vs cortesia negativa*, Kerbrat-Orecchioni (2005) recorre nos seus estudos aos termos “*cortesia mitigadora*” e “*cortesia valorizadora*”. A primeira diz respeito ao uso de mecanismos de atenuação da face que evitam um FTA, implicando um distanciamento do locutor em relação ao que é dito para poder aproximar-se do interlocutor e evitar tensões. A segunda refere-se aos atos valorizadores que não ameaçam a face (por exemplo alguns elogios), graças ao recurso a estratégias de intensificação, como a adjetivação superlativada.

Relativamente aos atos expressivos de crítica, que à luz da proposta searleana são considerados atos expressivos ameaçadores da face do interlocutor, o professor deve recorrer a mecanismos de delicadeza como estratégia de mitigação da depreciação, suavizando a força ilocutória desses atos discursivos, e usar atenuadores, visando a preservação das faces dos interlocutores.

Briz (2005, p. 228) considera a atenuação uma “*manifestación lingüística, semántico-pragmática*” baseada no princípio da cortesia. O autor (2005, p. 244) refere que a atenuação

(...) es una estrategia conversacional vinculada a la relación interlocutiva, que mitiga la fuerza ilocutiva de una acción, el papel del sujeto y objeto de la enunciación o la fuerza significativa de una palabra, de una expresión para lograr la aceptación del otro, el objetivo previsto.

De acordo com Briz (1998, 2005, 2014), a atenuação está diretamente relacionada com a proteção da imagem do ponto de vista social, podendo verificar-se comportamentos corteses ou não. Linguisticamente, “*está relacionada com a argumentação e minimização do benefício do locutor ou do desacordo, enquanto a cortesia representa socialmente aproximação, mas distanciamento em termos linguísticos*” (Gomes & Silva, 2014, p. 39).

Briz (2014, pp. 106-108) atribui três funções à atenuação: autoprotetora, preventiva e reparadora. A função autoprotetora relaciona-se com as estratégias utilizadas pelo locutor para defender o seu “eu” (a sua face positiva). Geralmente, esta salvaguarda é necessária quando o locutor fala sobre assuntos mais polémicos ou com determinadas pessoas ou

instituições. Trata-se de uma espécie de máscara atrás da qual o interlocutor se esconde e se protege. Um enunciado proferido pelo professor aos seus alunos, em que ele diz: “- Toda a gente precisa de sossego!”, apresenta uma estratégia de atenuação autoprotetora, pois o professor substitui o pronome pessoal “eu” pela expressão “Toda a gente”, impersonalizando assim o sujeito da frase para se resguardar e ser politicamente correto. O uso de paráfrases constitui outro recurso linguístico atenuador com esta função.

A função preventiva diz respeito ao uso de atenuadores que previnem um FTA, preservando o “eu” e o “tu” de eventuais conflitos ou tensões. Atenuadores com função preventiva, como o uso de diminutivos numa situação em que provavelmente pode surgir um problema, podem contribuir para que o objetivo comunicativo da interação se concretize e se evite o conflito. Por fim, a função reparadora consiste no recurso a reparadores da face do interlocutor quando se produz um FTA e o seu território fica comprometido.

Briz (2005, p. 237) refere que a atenuação atua ao nível pragmático, naquilo que é dito, nomeadamente através da substituição do verbo performativo e da despessoalização do “tu”; ao nível semântico-pragmático, ou seja, no que diz respeito ao conteúdo do enunciado, por exemplo, quando o locutor modifica o valor semântico de uma palavra ou expressão com intenção de minimizar a sua agressividade ou intensidade, protegendo assim a face do interlocutor (“Hoje, estás um bocadinho distraída.”) e, por último, ao nível da atenuação dialógica que existe quando há necessidade de mitigação de um desacordo, por exemplo, reduzindo ao mínimo o desacordo ou manifestando um desacordo parcial.

Tendo presente que nos debruçamos sobre os atos de crítica em contexto educativo, devemos realçar a importância (e o cuidado) que o professor deve ter ao proferir um enunciado desta natureza. Um ato de crítica tem como objetivo ilocutório expressar uma avaliação negativa do comportamento, das ações, do desempenho ou das escolhas feitas pelo interlocutor. Segundo a teoria de Brown e Levinson (1987), trata-se, portanto, de um FTA, constituindo uma ameaça à face positiva do interlocutor, uma vez que, ao proferir a crítica, o locutor expõe as fragilidades e os erros do interlocutor. Deste modo, as críticas dirigidas aos alunos devem ser construtivas e diretas³⁹, mas atenuadas com uma linguagem positiva e cordial de forma a que o aluno compreenda que pode melhorar o que foi alvo de desagrado

³⁹ Uma crítica do professor deve abordar informações precisas e sugestões de melhoria, ser transmitida de forma clara e objetiva, num tom otimista. O objetivo de uma crítica em contexto pedagógico é contribuir para que o aluno compreenda que tem de melhorar ou mudar a sua atitude em relação a uma situação específica, contribuindo também para o fortalecimento da relação pedagógica.

por parte do professor. Por conseguinte, devem ser evitadas críticas intensificadas, dotadas de agressividade verbal ou que constituam ameaças que põem em risco, não só a face do professor, como a segurança e motivação do aluno, comprometendo os progressos da sua aprendizagem e o seu envolvimento afetivo com o professor e com a própria escola. Por isso, o docente deve considerar o recurso a atenuadores linguístico-discursivos. Segundo Pereira Braz (2017, pp. 360-361):

Les minimisateurs ou atténuateurs réduisent [...] la menace d'un FTA (acte menaçant pour la face, comme l'ordre, la critique, le reproche ou la réfutation) et limitent la portée du discours. Les atténuateurs sont de nature diverse et comprennent les verbes modaux comme *croire, devoir, pouvoir, paraître, sembler, avoir l'impression*; les valeurs de l'Imparfait, du Conditionnel et du Subjonctif ; les adverbes (*juste, seulement, simplement, uniquement...*); les adjectifs (*peu, petit, possible, souhaitable, conseillé...*) ou les suffixes diminutifs (*-ette ; -on...*).

Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 200) organiza os atenuadores de natureza linguística em duas categorias: procedimentos substitutivos, que consistem na substituição de um elemento da formulação direta por outro que poderá tornar o ato de fala mais delicado, por exemplo substituição de uma frase imperativa por uma frase interrogativa ou declarativa, e procedimentos aditivos que podem ser as fórmulas reparadoras, como por exemplo os pedidos de desculpas.

Seara (2017, pp. 310-134) apresenta-nos, por sua vez, um conjunto de mecanismos de atenuação da força ilocutória que se revela de grande importância para a análise dos atos de elogio e de crítica, Elencamos, assim, algumas estratégias que estão ao serviço da atenuação com exemplos ilustrativos:

- utilização da pergunta, nos pedidos de desculpa do professor e dos alunos ou nos pedidos de realização de tarefas e outros: - *Podem estar atentos?*
- formulação interrogativa epistémica, que pode atenuar um ato diretivo: - *Será que consegues terminar a tarefa em dez minutos?*
- formulação da interrogativa negativa, mitingando a força impositiva do pedido: - *Não podes estar calado um minuto?*
- utilização de verbos epistémicos como *achar, pensar, parecer, crer*: - *Creio que vais baixar as tuas notas.*

- uso do imperfeito e/ou do condicional que leva o locutor a distanciar-se do aqui e do agora:
 - *Devias trazer o manual em todas as aulas.*
- desfocalização do “eu” para proteger a imagem positiva do locutor e se aproximar do interlocutor: - *Toda a gente precisa de sossego!/- Temos de estudar mais, meus meninos!*
- procedimentos semânticos de indireção, como expressões indefinidas ou subjetivas de opinião: – *Parece que estavas com a cabeça na Lua quando expliquei o que era para fazer!*
- uso de diminutivos que revelam valor afetivo e próximo: - *Não estudaste nadinha...está, mas é caladinho!*
- pedido de desculpa⁴⁰, que constitui uma forma de restabelecer o equilíbrio entre as faces dos interlocutores, salvaguardando a relação interacional: - *Desculpem, mas não consegui corrigir os vossos testes! Prometo que os entrego na próxima aula.*

Concluimos, de acordo com Briz (2005, p. 251), que os recursos atenuadores funcionam simultaneamente como estratégias linguísticas “para dar a entender menos de lo que realmente se dice o hace” e como estratégias sociais “para proteger la imagen del yo o del tú ante lo dicho/hecho o como manifestación de cortesía”.

2.3. Estratégias de intensificação

De acordo com os pressupostos de Briz (1998, 2017), a intensificação é uma estratégia pragmática que atua a dois níveis: ao nível retórico-argumentativo, com o objetivo de reforçar a verdade, a certeza, a clareza do que foi dito pelo locutor e, ao nível social, como um mecanismo valorizador ou ameaçador da imagem do próprio ou do outro, podendo configurar uma estratégia de cortesia ou de descortesia verbal.

Deste modo, podemos considerar que a intensificação é uma estratégia comunicativa que atua no âmbito da produção verbal, através da qual os interlocutores manipulam a sua

⁴⁰ A propósito do ato expressivo “pedir desculpas”, Palrilha (2009, p. 35) afirma o seguinte: “Pedir desculpa é um dever social que passa a dever comunicativo, releva do permanente equilíbrio entre o eu e o outro, a minha “face” e a do outro, provando que é possível minimizar o que se faz mal” (...). “Assim, este ato expressivo em particular torna-se paradigmático do fenómeno de cortesia”.

expressão linguística para obterem determinados efeitos e impactos na interação, tendo em vista a eficácia comunicativa. Em certos contextos comunicativos, pode ser utilizada como um mecanismo argumentativo para persuadir/convencer o ouvinte e regular a conversação (Briz, 1998, p. 108 e 126).

No contexto pedagógico, a intensificação atua através de recursos morfológicos, sintáticos, lexicais e prosódicos que surgem isolados e/ou combinados e que designamos de intensificadores. Estes apresentam uma função semântico-pragmática, dando maior força às ações e pontos de vista, ao mesmo tempo que maximizam a força ilocutória dos atos de fala produzidos pelo locutor, realçando as suas intenções.

Briz (1998) e Albelda Marco (2005) mencionam nos seus estudos que os mecanismos de intensificação atuam não só ao nível do enunciado, mas também da enunciação. No âmbito do enunciado, os mecanismos que iremos enumerar a seguir intensificam o conteúdo proposicional dos atos de discurso, manifestando-se gramaticalmente através da modificação da quantidade e/ou da qualidade, intensificando o que é dito. Os mecanismos linguísticos deste tipo de intensificação atuam ao nível morfológico (uso de prefixos e de sufixos), lexical (recorrência de advérbios, quantificadores e adjetivos muitas vezes superlativados), sintático (repetições, enumerações), semântico (recurso a figuras de estilo, como metáforas e comparações) e fónico-prosódico (entoação da voz, uso de onomatopeias ou de interjeições e alongamentos vocálicos).

Na enunciação, os procedimentos de intensificação reforçam diversos aspetos relacionados com a modalização do discurso. Este tipo de intensificação, ao nível do dizer, manifesta-se através de advérbios como “sinceramente”, “francamente”, de verbos e de locuções verbais de opinião (“achar, pensar, crer, estar certo/ convicto de que, não duvidar, ter a certeza”) e de frases interrogativas ou imperativas.

Embora a intensificação possa ser de várias naturezas, nomeadamente semântica, retórica, argumentativa e outros, concebemos, no nosso trabalho, este fenómeno linguístico numa perspetiva pragmática, pois o objetivo do professor é ter sucesso na interação que estabelece com os alunos. Recorre, pois, a intensificadores que reforçam e valorizam a verdade e a intenção das suas mensagens, neste caso particular, dos elogios e das críticas que profere.

PARTE II
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO *CORPUS*

CAPÍTULO 1

1. Procedimentos metodológicos

Neste primeiro capítulo da segunda parte do nosso trabalho, debruçamo-nos sobre os procedimentos metodológicos adotados na realização da nossa investigação.

Primeiramente, explanamos a metodologia utilizada na recolha, organização e análise do *corpus*. De seguida, elucidamos sobre o recurso a outra técnica de recolha e tratamento de dados designada de inquérito por questionário, que contribui de forma objetiva e representativa para a análise dos efeitos perlocutórios dos atos de elogio e de crítica nos alunos. Por último, procedemos a uma breve abordagem do contexto sociocultural em que se inserem as escolas e respetivas turmas envolvidas na recolha de dados.

1.1. Recolha, organização e descrição do *corpus*

Para a prossecução dos objetivos do nosso estudo, referidos na introdução do presente trabalho, procedemos à organização de um *corpus* constituído por enunciados resultantes das interações orais entre os professores e os alunos, correspondentes ao uso coloquial da língua, sendo selecionados aqueles que configuram atos de elogio e/ou de crítica.

Deste modo, foi previamente solicitada, via *email*, a autorização de gravação das aulas à direção dos agrupamentos de escolas do Cerco, no Porto, e de Sophia de Mello Breyner, em Arcozelo, aos quais pertencem as turmas envolvidas na recolha do *corpus*, assim como aos encarregados de educação dos alunos das respetivas turmas⁴¹. Os encarregados de educação tiveram conhecimento da temática deste trabalho e autorizaram a participação dos seus educandos no estudo em questão, incluindo a gravação áudio das aulas e o preenchimento de questionários, que abordaremos no subponto seguinte. De igual modo, os professores envolvidos foram esclarecidos quanto aos objetivos da investigação e aos procedimentos necessários.

O *corpus* de análise contempla os três ciclos do Ensino Básico com vista a analisar as estratégias discursivas de atenuação e de intensificação dos elogios e das críticas nos

⁴¹ Ver autorizações nos anexos I e II e respostas aos pedidos de autorização nos anexos III, IV e V.

discursos dos professores e a averiguar, junto dos alunos, quais são as mais eficazes e benéficas para a sua aprendizagem. As aulas foram gravadas pelos professores de cada turma, com o uso do gravador do telemóvel, no ano letivo de 2022/2023, mais precisamente nos meses de maio e de junho de 2023.

Contudo, verificaram-se alguns constrangimentos com as gravações das aulas, especialmente do 6º ano de escolaridade, pois alguns encarregados de educação não autorizaram a participação dos seus educandos no presente estudo, tendo de se recorrer a outras turmas que não estavam inicialmente contempladas. A gravação das aulas de forma audível constituiu outro obstáculo, assim como as greves de professores que no ano letivo de 2022/2023 decorreram com elevada frequência, gerando-se nas escolas um ambiente de instabilidade, de inquietação e de cansaço. Deste modo, tendo em conta as dificuldades apresentadas e as respetivas limitações, obtivemos os seguintes resultados na recolha do *corpus*:

- Aulas gravadas do 1º ciclo – 2 h 35 min
- Aulas gravadas do 2º ciclo – 31 min
- Aulas gravadas do 3º ciclo – 40 min (8º ano) + 32 min (9º ano)

Após a gravação do *corpus*, procedeu-se à transcrição ortográfica das passagens mais relevantes para a nossa análise – foram selecionados trinta e sete atos de fala –, assim como as reações verbais e paraverbais dos alunos (as que foi possível ouvir e transcrever), resultantes das interações verbais ocorridas, e que agrupámos nas seguintes categorias:

- 10 atos de elogio explícitos
- 6 atos de crítica explícitos + 2 implícitos
- 9 atos de fala híbridos
- 9 atos diretivos com crítica implícita

Para que a transcrição dos enunciados orais fosse o mais fidedigna possível, tivemos em linha de conta a variação na entoação e no ritmo, especialmente no que se refere ao professor, dado que esses elementos denunciam o seu estado de espírito no momento da produção do ato de fala em análise. Também assinalámos outros aspetos associados à produção verbal, como os risos, a sobreposição de vozes e os alongamentos vocálicos. Procedemos à anotação das formas reduzidas do verbo estar (“Tar”), das interjeições, da

repetição de palavras e das pausas, elementos inerentes à produção oral espontânea. Na transcrição do *corpus* foram utilizadas as convenções de transcrição do texto oral baseadas em Pereira Braz (2018, p. 218) que contribuem para decifrar as intenções comunicativas⁴² dos locutores, e que apresentamos no seguinte quadro:

Quadro 1 - Normas de transcrição do *corpus*

↑	Entoação ascendente
↓	Entoação descendente
+	Pausa breve
++	Pausa longa
----	Alongamento vocálico
^	Acentuação mais forte de uma sílaba ou de uma palavra
///	Ritmo rápido
//	Ritmo lento
>...<	Passagem pronunciada com voz forte e ríspida
<...>	Passagem pronunciada com voz fraca e suave
...	Interrupção ou hesitação no desenvolvimento discursivo
>>>	Sobreposição de vozes
(...)	Sequências impercetíveis
[...]	Supressão dos enunciados realizada pelo transcritor
(<i>risos</i>)	Descrição de um comportamento
(<i>palmas</i>)	Descrição de um comportamento

⁴² Utilizamos os sinais de pontuação de acordo com as normas de pontuação na ortografia da língua portuguesa (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula) e a dupla pontuação para evidenciar determinadas reações tidas em conta na análise dos atos de fala. O início da tomada da palavra está assinalado com letra maiúscula.

Como forma de diferenciar as falas dos vários interlocutores que se encontram no espaço de interação, a sala de aula, utilizamos as designações “professor(a)” e “aluno(a)”, abreviadas nas transcrições da seguinte forma: P (Professor(a)), A (aluno(a)), A1, A2, A3 (alunos que intervêm sequencialmente na interação) e AA (dois ou mais alunos que intervêm simultaneamente). Quando é referido o nome do aluno, transcrevemos somente a letra inicial do primeiro nome.

Temos consciência de que a filmagem das aulas enriqueceria o nosso estudo, permitindo-nos ter em conta aspetos não verbais subjacentes à expressão verbal que denunciam atitudes e reações, como a expressão facial e os gestos corporais. Contudo, tal não foi possível por motivos de proteção da imagem dos alunos e dos professores.

Após a seleção, transcrição e organização do nosso *corpus*, realizámos uma análise semântico-pragmática dos atos de fala em questão, incidindo sobre os objetivos ilocutórios, os indicadores que representam a sua força ilocutória e os seus efeitos perlocutórios, nos casos em que tal foi possível.

As estratégias linguísticas modalizadoras do discurso pedagógico no que diz respeito aos atos e funções discursivas de elogiar e de criticar os alunos são igualmente contempladas nesta análise, destacando-se o recurso às estratégias linguísticas de proxémica verbal que o professor utiliza para gerir o espaço interlocutivo em função dos seus objetivos comunicativos e pedagógicos. Neste sentido, estudamos ainda os mecanismos de atenuação e de intensificação dos atos de fala na sua relação com a teoria da cortesia e das faces (*vd.* Brown e Levinson, 1987 e Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2005 e 2010).

1.2. O inquérito por questionário

Para se proceder a uma análise mais fiel dos efeitos perlocutórios dos atos de fala em estudo que confirmasse ou infirmasse os elementos recolhidos nas gravações, optámos por aplicar um questionário aos alunos das turmas envolvidas na recolha do *corpus*. Trata-se de uma técnica de recolha de dados “que se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 186).

O questionário intitulado “Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos” contempla os seguintes objetivos específicos:

- compreender se o aluno considera que é elogiado e criticado pelo professor e com que frequência;
- averiguar que expressões linguísticas estes alunos consideram representarem elogios e críticas produzidos pelos professores no decurso das aulas;
- reconhecer em que situações do processo de ensino-aprendizagem o professor elogia e critica os alunos;
- conhecer como reagem os discentes quando são criticados e elogiados em contexto pedagógico;
- constatar como reagem os alunos quando ouvem os colegas a receberem elogios e críticas do professor;
- compreender se os discentes consideram importante o professor criticar e elogiar os alunos e com que frequência.

Na elaboração do questionário⁴³ tivemos a preocupação de utilizar uma linguagem precisa, objetiva e acessível aos alunos dos três ciclos do ensino básico, com perguntas de três formatos diferentes⁴⁴:

1. Perguntas fechadas com escolha de apenas uma opção:

- a) O teu professor/professora costuma elogiar-te nas aulas?
- b) Consideras importante os professores elogiarem os seus alunos?
- c) O teu professor/professora costuma criticar-te?
- d) Consideras importante os professores criticarem os seus alunos?

2. Perguntas abertas, permitindo uma resposta livre, sendo a análise destes dados mais difícil e demorada:

⁴³ Ver exemplar do questionário no anexo VI.

⁴⁴ É crucial, tal como indicam Quivy & Campenhoudt (2005, p. 185), “que as perguntas que constituem o instrumento de observação determinem o tipo de informação que obteremos e o uso que dela poderemos fazer na análise de dados”.

- a) Na tua opinião, que expressões representam um elogio? (Indicar três expressões)
- b) O que dizes ao teu/à tua professor/professora quando te elogia?
- c) Na tua opinião, que expressões representam uma crítica? (Indicar três expressões)
- d) O que dizes ao teu/à tua professor/professora quando te critica?

3. Perguntas de escolha múltipla com uma série de respostas possíveis:

- a) Em que situações o teu/ tua professor/professora te elogia? (Indicar duas respostas)
- b) Como te sentes quando o professor/professora te elogia? (Indicar apenas uma opção)
- c) Em que situação o teu/a tua professor/professora te critica com mais frequência? (Indicar duas respostas)
- d) Como te sentes quando o teu/a tua professor/professora te critica? (Indicar apenas uma opção)
- e) Como te sentes quando ouves o professor/a professora a elogiar um colega da tua turma? (Indicar duas respostas)
- f) Como te sentes quando ouves o professor/a professora a criticar um colega da tua turma? (Indicar duas respostas)

Relativamente aos dados pessoais, apenas foi solicitado aos alunos que indicassem a sua idade e o ano de escolaridade, preservando-se assim o anonimato dos inquiridos, tendo em vista o respeito pela proteção de dados.

Como se trata de um questionário aplicado em âmbito escolar, após a sua elaboração, foi necessário pedir autorização à Direção-Geral da Educação (DGE) para a sua aplicação, conforme consta no respetivo site⁴⁵.

⁴⁵ “A aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público deve ser sempre previamente autorizada pela Direção-Geral da Educação (DGE), incluindo-se nestes todos os inquéritos e questionários propostos por entidades internas e externas ao Ministério da Educação, bem como os formulários destinados à recolha de informação administrativa”. (<http://mime.dgeec.mec.pt/Private/InqueritoRegisto.aspx>)

Após a receção do parecer positivo por parte da DGE, o questionário foi testado com um pequeno grupo de alunos. Feitos alguns ajustes, o inquérito foi enviado via *email* para os alunos para ser preenchido através do Google Forms – Formulários, mantendo-se o anonimato e a proteção de dados de todos os alunos, como mencionado. Os alunos preencheram o questionário na sala de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sob a orientação dos seus professores⁴⁶, assegurando-se deste modo que os inquiridos poderiam esclarecer alguma dúvida que surgisse e submetessem o questionário através do dispositivo Google Forms, com sucesso⁴⁷.

As razões da escolha deste aplicativo prendem-se com o facto de ser facilitador da recolha e tratamento dos dados e, simultaneamente, contribuir para a utilização dos recursos tecnológicos em contexto pedagógico. Os resultados dos dados obtidos em cada questão são apresentados através de gráficos ou tabelas, assim como de uma análise descritiva, de forma a que seja possível perceber os respetivos resultados com clareza e rigor.

1.3. Contextualização sociocultural das escolas e das turmas envolvidas no estudo

Consideramos importante fazer uma breve caracterização dos agrupamentos de escolas em questão, com vista a percebermos o contexto sociocultural em que são produzidos os atos de fala que iremos analisar e toda a interação que é estabelecida nas turmas onde se gravaram as aulas.

O agrupamento de escolas Sophia de Mello Breyner fica localizado na freguesia de Arcozelo, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, e “foi batizado com o nome de Sophia de Mello Breyner, escritora, personalidade de renome e reconhecido valor ligado ao universo da Literatura Infantil, que teve parte da sua vida associada à Granja, uma das zonas

“Todos os pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, ao abrigo do [Despacho N.º15847/2007](#), publicado no DR 2.ª série n.º 140 de 23 de julho, deverão ser submetidos, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) concebido especificamente para esse fim: <http://mime.dgeec.mec.pt>, alojado na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)” (in <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>)

⁴⁶ Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p. 184) “O papel do inquiridor é, neste caso, o de criar nas pessoas interrogadas uma atitude favorável, a disposição para responderem às perguntas e, por fim, entregarem o questionário corretamente preenchido”.

Para consulta dos questionários aceder ao link :

https://docs.google.com/forms/d/1HtNO4C8BTWUwKETD_PBovV3o7JO0NDVriYyJtuOeY40/edit

de influência da escola. O Agrupamento abrange cerca de 2000 alunos e conta com um corpo docente mais ou menos estável, de aproximadamente 150 professores. Fazem parte desta instituição cerca de 15 escolas do ensino pré-escolar e do 1º ciclo e também a EB2/3 Sophia de Mello Breyner, tendo nesta última a sua sede⁴⁸.

Neste agrupamento, as gravações abrangeram três turmas: a primeira, constituída por 23 alunos do 3º ano (1º ciclo); a segunda, do 6º ano (2º ciclo), constituída por 20 alunos, e uma turma do 8º ano (3º ciclo), constituída por 26 alunos. As aulas foram gravadas por docentes pertencentes aos Quadros de Agrupamento. As aulas gravadas do 1º ciclo contemplam as disciplinas de português, de matemática e de estudo do meio. As aulas do 6º e do 8º anos decorreram na disciplina de português e de educação para a cidadania.

De acordo com informações recolhidas junto das docentes das turmas acima referidas, na generalidade, os alunos pertencem a um meio sociocultural médio, não se verificam comportamentos disruptivos, sendo alunos interessados, motivados para a aprendizagem e participativos na vida escolar.

Com vista a reunir condições para realizarmos uma análise mais completa e fidedigna, o *corpus* integra ainda produções verbais recolhidas por um professor de matemática numa turma do 9º ano, pertencente à Escola Básica e Secundária do Cerco, sede do agrupamento de escolas do Cerco, situada na zona oriental da Cidade do Porto, freguesia de Campanhã. Considerámos que seria enriquecedor para o nosso estudo apresentarmos e analisarmos interações verbais produzidas num contexto social e pedagógico completamente diferente do contexto em que se insere o anterior agrupamento. Este território [Bairro do Cerco] “concentra um expressivo aglomerado de habitação social cuja população adulta apresenta baixa escolarização e alta taxa de desemprego. A população menor de idade regista uma preocupante taxa de abandono escolar. Muitos dos encarregados de educação integram um grupo populacional que, devido aos seus próprios trajetos de vida, desvalorizam e não reconhecem a escola como um trunfo para a prossecução dos projetos de vida dos seus educandos, pelo que são menos participativos do que o desejável na vida escolar dos mesmos”⁴⁹.

O Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto tem vindo a tentar adaptar-se às características do seu público-alvo, em dinâmica constante com mudanças relevantes. Ao

⁴⁸ Informação retirada do site do agrupamento de escolas <https://www.aesophiambreyner.org/agrupamento>

⁴⁹ Informação retirada da página do agrupamento <http://new.aecerco.pt/index.php/agrupamento/escola>

longo dos últimos anos tem sido classificado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Fazem parte desta instituição oito escolas que prestam serviços educativos desde o ensino pré-escolar até ao secundário. Perante este contexto, desde cedo a escola percebeu a urgência em apostar em propostas educativas diferenciadas e complementares do ensino regular, tal como o PIEF⁵⁰ (2007-2010/ 2011-2021).

O grupo do 9º ano é uma turma PIEF com vista à certificação do 9º ano, composta por 18 alunos (16 rapazes e 2 raparigas) na sua maioria alunos de etnia cigana (14 alunos). A faixa etária varia entre os 15 e os 19 anos. As suas famílias vivem sem recursos financeiros, com trabalhos precários e muitas sem emprego, tendo efeitos perversos ao nível da produção e da reprodução de determinados problemas sociais, de que são exemplo certos comportamentos desviantes. Estes jovens afirmam-se pela negativa, acentuando estigmas sociais, inadaptação à escola e consequentes dificuldades de integração laboral da população juvenil. Revelam baixa autoestima, poucas ou nenhuma expectativas relativamente à escola, não têm projetos de vida e são arrastados para estilos de vida desviantes, originando-se elevadas taxas de absentismo escolar e uma acentuada exclusão social⁵¹.

⁵⁰ “O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é uma medida socioeducativa, de carácter temporário e excepcional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2.º ou 3.º ciclo.” (<https://www.dge.mec.pt/programa-integrado-de-educacao-e-formacao>)

⁵¹ Informação fornecida pelo professor coordenador dos cursos PIEF do agrupamento do Cerco.

CAPÍTULO 2

1. Análise do *corpus*

No presente capítulo, procedemos à análise do *corpus* que organizamos em quatro categorias que passamos a enumerar pela respetiva ordem de análise: atos de elogio explícitos; atos de crítica explícitos; atos de fala híbridos e atos diretivos com crítica implícita. Numa breve introdução, em cada subponto, explicamos a designação das categorias estabelecidas. Destacamos a negrito os segmentos discursivos em que incide a nossa análise.

1.1. Elogios explícitos

Os atos de elogio explícitos que apresentamos configuram elogios diretos proferidos pelos professores nas interações pedagógicas com o objetivo de promover o empenho, valorizar as intervenções e prestações e assegurar a participação ativa de todos os alunos nas atividades propostas nas aulas.

Atentemos nos seguintes exemplos:

1)

P – Que outros rios vocês conhecem?

A – Mondego...

P – O rio Mondego, **muito bem!** ↑

[...]

P – **Muito bem! Os meninos** ↓ **já disseram nomes de muitos rios.** <...>

(3º ano de escolaridade)

2)

P – Os não poliedros são os outros, quais são?

A – O 4, o 3, o 5.

P – O 3, o 4 e o 5. **Muito----bem----!!!** ↑

(9º ano de escolaridade)

No excerto 1), a professora elogia diretamente o aluno, valorizando a sua resposta correta através da asserção avaliativa “Muito bem!”, que repete. A força ilocutória deste elogio

é marcada pela entoação crescente da voz da professora para realçar o desempenho do aluno e a sua satisfação. A professora encerra esta interação com um elogio dirigido a toda a turma demonstrando, no seu tom de voz mais pausado e dócil, uma proximidade e ligação afetiva com “os meninos”. A docente manifesta o seu contentamento pela participação positiva dos seus alunos. O advérbio de tempo “já” e o advérbio de quantidade e grau “muitos” intensificam este elogio e a intenção comunicativa da locutora que valoriza todas as intervenções da turma.

No exemplo 2), o professor produz um enunciado elogioso semelhante ao anterior, mas recorre a um alongamento vocálico ao pronunciar a asserção avaliativa “Muito bem” para manifestar uma reação emotiva favorável, demonstrando assim a força ilocutória da sua asserção, de forma a que o aluno perceba que vale a pena continuar atento e participativo.

O exemplo seguinte decorre num momento da aula em que a professora estreita o espaço interlocutivo e circula pela sala, supervisionando os trabalhos e apoiando os alunos com mais dificuldades na finalização das tarefas. Constatamos que no *corpus* deste trabalho, o comportamento descrito surge apenas nas aulas de 1º ciclo, pois trata-se de alunos mais novos e que ainda não desenvolveram em pleno a sua autonomia e autoconfiança, necessitando, portanto, dessa atenção particular da professora.

3)

A – Professora, já passei!

[A professora circula pela sala]

P – **Isso, muito bem !// Estão a melhorar muito** a letra // a apresentação // os cuidados ... + a tua letra também **está a melhorar imenso** // assim, está bem menor do que na outra apresentação, **isso! Fantástico!** ↑ [...]

(3º ano de escolaridade)

Neste excerto, a professora presta um apoio individualizado aos alunos e produz vários atos ilocutórios com o objetivo de elogiar a apresentação e a organização dos cadernos diários, assim como a letra dos alunos. Com uma voz tranquila e ritmo pausado, a locutora profere a asserção avaliativa “Isso, muito bem!”, enquanto observa cuidadosamente os cadernos. No segmento “Estão a melhorar muito a letra (...) a tua letra também está a melhorar imenso”, a professora evidencia os progressos dos alunos, nomeadamente através do emprego da construção perifrástica “estar a” no presente do indicativo + infinitivo. Os advérbios de quantidade e grau “muito” e “imenso” enfatizam o elogio e motivam os alunos

a continuarem a investir na sua caligrafia. Dirigindo o último elogio a um aluno em particular, a professora recorre ao demonstrativo com função interjetiva “Isso” e ao adjetivo valorativo “fantástico” para intensificar o elogio, assim como à entoação crescente, que denota aprovação e agrado pelo empenho e pelos progressos do aluno.

4)

A1 – Professora!

P – Diz!

A1 – O que significa apaziguar-nos?

P - Quem é que sabe o que significa apaziguar-nos? ↑

A2 – Acalmar-nos.

P – **É isso mesmo!** >...<

(8º ano de escolaridade)

O excerto 4) configura uma interação iniciada por um aluno que coloca uma questão à professora sobre o significado da palavra “apaziguar-nos”. Com o objetivo de incentivar os alunos a participarem e a envolverem-se na dinâmica da sala de aula, a professora lança a mesma questão à turma. Perante a resposta correta, a locutora profere uma locução interjetiva de aprovação “É isso mesmo!” com um tom de voz que transmite agrado e confiança ao aluno elogiado.

5)

P – Ques-ti-o-ná-ri-o! Qual é a sílaba tónica?

A – Ná [vozes de alunos]

P – Chiu!!! **Exatamente** ↑, é uma palavra++ esdrúxula!

(3º ano de escolaridade)

No exemplo supracitado, a professora pede silêncio à turma através da interjeição “Chiu”, que configura um ato diretivo. Em seguida, recorre ao advérbio de modo “exatamente”, que exprime aprovação, para comunicar ao aluno que respondeu de forma correta e exata, intensificando este ato elogioso com uma entoação forte.

O exemplo 6) consiste num elogio que demonstra explicitamente o entusiasmo da professora pela forma como o aluno participa e se envolve na dinâmica da aula.

6)

P – Qual é a moda então?

A – 60

P – 60 kg. São 2 alunos, não é? **Perfeito** Λ, tu hoje... **tu hoje estás em grande, pá!**

Tu és mesmo rei ! Λ

(risos)

(9º ano de escolaridade)

Com uma acentuação forte e emotiva, a locutora caracteriza o desempenho do aluno com recurso ao adjetivo altamente valorativo “Perfeito”. O elogio é produzido com a intenção de demonstrar entusiasmo e reconhecer o esforço e o desempenho do aluno naquela aula em particular (“tu hoje, estás em grande!”). Para fortalecer a relação pedagógica com o aluno em questão, a professora recorre a estratégias de proxémica verbal, estabelecendo uma maior proximidade com o interlocutor ao usar a forma extremamente informal de tratamento “pá”, deturpação popular do nome “rapaz”. Em seguida, produz um terceiro elogio intensificado pelo advérbio “mesmo” e pela expressão metafórica “Tu és mesmo rei!” pronunciada com ênfase e satisfação, de forma a estimular a autoconfiança e a promover a autoestima do aluno. Nesta sequência discursiva foi possível constatar, através da gravação, os efeitos perlocutórios dos atos de fala elogiosos pelos risos dos alunos, revelando um ambiente pedagógico descontraído e afável na sala de aula.

No excerto 7), que apresentamos a seguir, não conseguimos perceber na gravação o que o aluno diz quando está a assistir à apresentação do trabalho de grupo dos colegas. Contudo, a professora pede para ele repetir e compreende-se que se trata de um aluno com muitas dificuldades de expressão oral.

7)

A – (...)

P – Diz G.! ↑

A – (...)

P – Ele conhece esta rua, não é G.? pois... **vês como tu identificaste? Muito bem**

Λ, é isso mesmo!

(6º ano de escolaridade)

A professora faz uma pergunta retórica para transmitir confiança e motivação ao aluno, levando-o a constatar as suas capacidades (“vês como tu identificaste?”). Profere uma asserção avaliativa positiva (“Muito bem”) com acentuação forte para marcar a sua

satisfação e, ao mesmo tempo, transmitir confiança ao aluno, acrescentando a expressão de reforço positivo “é isso mesmo!”, com o objetivo de levar o aluno a compreender que está no bom caminho relativamente ao seu desempenho escolar.

Analisemos, de seguida, as interações transcritas abaixo:

8)

P – [...] B-Todos os paralelepípedos retângulos são cubos. T.!

A2 – Falso.

P – **É falso, muito bem! Estiveram muito bem** \wedge nesta...nesta ficha de trabalho, **muito bem. Espero que na próxima aula venham com vontade de trabalhar como hoje!** \wedge

(9º ano de escolaridade)

Na sequência discursiva 8) encontramos três enunciados que contêm atos de elogio diretos. No primeiro enunciado, o professor dirige-se ao aluno que respondeu corretamente ao exercício de matemática, reforçando a resposta correta (“É falso”) e acrescentando uma expressão avaliativa (“...muito bem!”), num tom de voz de aprovação. A segunda frase desta intervenção é dirigida a toda a turma, por isso é pronunciada com uma entoação mais forte e com recurso à 3ª pessoa do plural (“Estiveram muito bem”), configurando assim um elogio coletivo, intensificado pela repetição da expressão avaliativa “muito bem”. Na terceira frase, o locutor expressa as suas expectativas e desejos através do verbo volitivo “esperar” no presente do indicativo, na esperança de que os alunos continuem com a mesma vontade de trabalhar na aula seguinte. Este último ato ilocutório expressivo representa simultaneamente um ato de elogio e um ato diretivo bastante atenuado, pois apresenta um aviso muito subtil, mascarado pelo elogio dirigido à turma.

9)

P – Qual é o grupo da frase que desempenha a função de sujeito?

AA – Grupo nominal!

P – **Muito bem** \uparrow , o grupo nominal. E qual é o grupo que desempenha a função de predicado?

AA – Grupo verbal!

P – **Exato**, $>...<$ estão recordados, // **fico muito satisfeita** quanto a isso! $>...<$

(3º ano de escolaridade)

A interação 9) apresenta um elogio direto (“Muito bem”) ao desempenho do aluno que respondeu corretamente à questão da professora, expresso com entoação crescente e reiterando a resposta correta. Em reação a outra resposta correta dos alunos, a professora produz o ato de aprovação, com um tom de voz alto, consubstanciado na expressão “Exato”, com valor adverbial. A mesma encerra esta interação com um ato ilocutório expressivo que evidencia o seu estado de espírito (“fico muito satisfeita”) em que demonstra satisfação e contentamento relativamente ao facto de os alunos estarem recordados dos conteúdos gramaticais estudados. Este ato ilocutório é intensificado pelo recurso ao grau superlativo absoluto analítico do adjetivo “satisfeita”. A expressão verbal dos sentimentos por parte da docente constitui uma estratégia discursiva que reforça a relação pedagógica, fortalecendo os laço de afetividade e de compromisso entre professora-alunos-aprendizagem.

No último exemplo desta categoria, apresentamos um enunciado em que a professora faz uma apreciação crítica à apresentação do trabalho de um dos grupos da turma depois de ter interagido com os alunos sobre a forma como o grupo funcionou, sobre os constrangimentos que surgiram e como ultrapassaram as dificuldades. A turma estava naturalmente muito agitada.

10)

[Vozes sobrepostas, ruído] (risos, gargalhada)

P – **Revelaram originalidade, sem dúvida. Fizeram um diálogo muito criativo,** vamos usá-lo na escola, **pode ser, sem dúvida, inspirador,** não é? >...<

(6º ano de escolaridade)

A professora elogia a originalidade dos alunos revelada no trabalho, intensificando o seu ato expressivo através da expressão que traduz um alto grau de certeza “sem dúvida”. Na segunda frase, a professora produz mais um elogio proferido com entoação forte, considerando o diálogo que apresentaram “muito criativo”. Verifica-se, uma vez mais, a ocorrência de estratégias de intensificação linguística através do uso do adjetivo “criativo” no grau superlativo absoluto analítico, da repetição da expressão “sem dúvida”, e do emprego do adjetivo “inspirador”. Repare-se que a professora se preocupa em expressar os seus elogios com clareza e objetividade. Sugere que o diálogo seja usado por todos na escola, através de um “nós” inclusivo que agrega todos os elementos e constitui uma estratégia de aproximação aos alunos, reforçando a relação pedagógica e contribuindo para a autoestima

dos mesmos. O professor contribui, assim, com as suas estratégias discursivas para a construção de uma autoimagem positiva dos alunos.

Após a análise dos atos de fala desta primeira categoria, concluímos que os atos de elogio explícitos são verbalizados pelo professor maioritariamente através de asserções avaliativas positivas, sendo as expressões “Muito bem” e “É isso mesmo” as mais recorrentes nos exemplos analisados. São utilizados mecanismos de intensificação para reforçar o que é dito pelo professor ao aluno de forma a observar o princípio da cortesia verbal e a valorizar a face do aluno.

1.2. Críticas explícitas

Esta segunda categoria representa os atos de crítica explícitos, em que o locutor transmite de forma direta, objetiva e clara um enunciado avaliativo negativo. O locutor expressa o seu estado de espírito desfavorável a propósito de um ou de vários aspetos pelos quais o interlocutor é responsável, com o objetivo de que este último evite adotar a mesma postura ou conduta no futuro.

À luz da proposta searleana, os atos de crítica são considerados atos de fala ameaçadores para a face do interlocutor. Ora, no nosso *corpus*, o número de exemplos representativos desta categoria é muito diminuto, tendo em conta que em contexto pedagógico, o professor recorre frequentemente à mitigação da crítica, procurando atenuá-la de modo a promover uma relação pedagógica harmoniosa e afável. A maior parte das críticas que recolhemos são muito atenuadas e veladas, mas compreendemos que os docentes, sabendo que estão a ser gravados, fiquem mais contidos e desejem proteger a sua própria face, revelando uma maior prudência discursiva. Por conseguinte, consideramos nesta categoria críticas que possuem vários graus de atenuação, indo da crítica direta (exemplos 11 a 13) à crítica mitigada (exemplos 14 a 16) e ainda à crítica muito velada (exemplos 17 e 18).

Os exemplos 11) e 12) que apresentamos de seguida, ocorreram em situações comunicativas em que os alunos demonstraram falta de atenção na realização das tarefas escolares.

11)

[Enquanto a professora apoia individualmente os alunos na realização da ficha do manual]

P – **Chiu!** ↓ Já fizeste? ↓<...> O que se passa? Ó J. porque é que tu estás sempre...**todos os dias a mesma coisa**, preocupa-te com o teu trabalho, é bom ajudar os amigos, mas não é... **estás mais atento à turma toda do que ao teu próprio trabalho**. + Há momentos para tudo, está bem?

(3º ano de escolaridade)

12)

[Durante a preparação da turma para uma leitura dialogada]

P – Vamos ver como isto vai resultar, todos, todos atentos para isto correr bem!

A1 – Ó professora, nós somos o quê?

P – Eu disse, **tu é que não estiveste atento** Λ, eu disse [...] **tu é que não estavas atento!**

A2 – Tu és o rio...<...>

(3º ano de escolaridade)

A locutora, em ambos os excertos, produz atos de crítica explícitos para demonstrar ao interlocutor o seu desagrado relativamente ao facto de revelar falta de atenção na sala de aula, tendo este comportamento consequências negativas para a correta realização das tarefas solicitadas.

No excerto 11), apesar de empregar um tom de voz mais baixo e um ritmo mais pausado, a professora aborda o aluno rispidamente, recorrendo a atos diretivos em que o manda calar, através da interjeição “Chiu!” e da frase “preocupa-te com o teu trabalho”. A crítica explícita manifesta-se nas sequências avaliativas “todos os dias a mesma coisa”, significando que o aluno repete este comportamento com frequência e precisa de mudá-lo, e “estás mais atento à turma toda do que ao teu próprio trabalho”. No primeiro segmento, a crítica é intensificada através da expressão “todos os dias”, que indica uma prática constante, e no segundo, é a comparação que acentua a crítica.

Na interação 12), a professora expressa a sua indignação através de uma crítica pronunciada com entoação forte e ríspida. A sua acusação traduz-se numa expressão avaliativa negativa que repete duas vezes com bastante desagrado “tu é que não estiveste atento; tu é que não estavas atento!”, como forma de responsabilizar o aluno pelo comportamento repreensível.

Vejamos o exemplo seguinte:

13)

P – O grupo nominal desempenha a função de ↑+de↑

AA – Predicado >>>

P – **Ai, ai↑ ui--- vocês estão distraídos!** >...<

A - De sujeito!

(3º ano de escolaridade)

Na interação 13), a locutora critica igualmente o comportamento desatento dos interlocutores, mas, neste caso, a força ilocutória do ato de fala é marcada pelas interjeições “Ai, ai, ui”, pronunciadas com alongamento vocálico, seguido do recurso ao adjetivo “distraídos”, denunciando com entoação crescente e forte “vocês estão distraídos”.

14)

P – **Ó minha gente, não acham que isto é um exagero também, A.?!**

A - Jesus! (risos e vozes de alunos)

P – É preciso essa torre para separar ?! **Também agora é ridículo!** ∧ ↑

P – **Não pedi o comentário da turma,** ↑ em primeiro lugar!++ [silêncio dos alunos]

O que pedi à turma é que trabalhassem de forma sossegada, + dúvidas, levantar o dedo!!! >...<

(3º ano de escolaridade)

No exemplo 14), a locutora produz uma crítica dirigida a dois alunos, em que demonstra o seu desagrado pela postura inadequada dos mesmos. No primeiro segmento, através do vocativo “Ó minha gente”, da forma de tratamento irónica “minha gente” e do recurso a uma pergunta retórica (“não acham que isto é um exagero também, A.?!”), a professora repreende indiretamente os alunos pelos seus exageros. Constatamos a presença dos efeitos perlocutórios produzidos pela crítica da professora através das reações dos outros alunos, com risos e comentários, como o de um aluno que exclama “Jesus!”. Num outro

segmento enunciativo, a professora produz outra crítica de forma explícita “Também agora é ridículo!”, que pronuncia com entoação forte e ríspida. O uso do adjetivo depreciativo “ridículo” marca a desaprovação e o descontentamento da professora. Numa entoação hostil e autoritária, dirige-se à turma, usando do seu poder institucional para restabelecer a ordem na sala de aula (“Não pedi o comentário da turma, em primeiro lugar!”). A pausa longa que se verifica na fala da professora é marcada pelo silêncio dos alunos, o qual se traduz num outro efeito perlocutório. A locutora encerra a interação com uma crítica indireta (“O que pedi à turma é que trabalhassem de forma sossegada”), denunciando o comportamento oposto ao esperado por parte dos alunos e demonstrando a sua insatisfação e aborrecimento. Encerra a sua enunciação com a instrução impessoal “dúvidas, levantar o dedo!!!”, expressa num tom de voz bastante alto.

Nos exemplos apresentados abaixo, a locutora produz críticas atenuadas que demonstram a sua insatisfação relativamente à qualidade da apresentação do trabalho de grupo.

15)

[Vozes sobrepostas e ruído após a apresentação oral de um trabalho de grupo]

P – **Foi pena ser assim tão a correr** + [a apresentação do trabalho], **é visível que foi na escola** [que as alunas realizaram o trabalho], **mas** foi a forma que a S. encontrou também de poder colaborar com as colegas. ↓

(6º ano de escolaridade)

16)

P – [...] **elas abordaram o tema, pode parecer informal, mas abordaram o tema. Aqui a única questão era + se calhar a voz ser mais audível**, é sempre o problema da gravação, estamos distantes, não temos micro, **mas fizeram uma apresentação oral, abordaram o tema.**

(6º ano de escolaridade)

No excerto 15), a expressão de lamento “Foi pena” diminui a força ilocutória da apreciação negativa (o trabalho foi apresentado rapidamente, sem grande preparação prévia e foi realizado na escola). A conjunção adversativa “mas” atenua igualmente a crítica realizada e reflete o cuidado da locutora em proteger a face dos alunos de modo a não os desmotivar e a aceitarem os aspetos menos positivos do trabalho.

No exemplo 16), a crítica produzida é muito atenuada. A professora aponta aspetos negativos da apresentação do trabalho, como a forma informal como abordaram o tema e a voz pouco audível dos alunos. Contudo, a mesma recorre a várias estratégias discursivas para salvaguardar a face dos interlocutores, tais como o emprego do adjetivo “única”, que restringe o alcance da depreciação; a locução adverbial “se calhar”, que exprime incerteza, dúvida; e a conjunção adversativa “mas”, que diminui a intensidade da crítica. A locutora mitiga, assim, o facto de a voz dos alunos ser pouco audível, encontrando justificações para as falhas, e usando a 1ª pessoa do plural, um “nós” inclusivo, como mecanismo de atenuação linguística (“estamos distantes, não temos micro”).

Apresentamos, em seguida, dois excertos do nosso *corpus* que configuram críticas muito veladas.

17)

[Momento de leitura dialogada]

P – Eu vou dizendo o nome dos narradores, **não quero apanhar ninguém distraído** ↑, e tudo a acompanhar G. Λ! **G., tu hoje não dormiste tudo!!!** Λ Vamos lá, está tudo preparado?

(3º ano de escolaridade)

No excerto 17), a locutora modaliza o seu discurso exprimindo indiretamente uma ordem através do verbo volitivo “querer”, que expressa a sua vontade. Na ordem indireta “Não quero apanhar ninguém distraído”, é perceptível uma crítica muito velada, pronunciada com uma entoação forte e com um tom de voz um pouco ameaçador. Na frase exclamativa “tu hoje não dormiste tudo!!!”, está implícita uma crítica dirigida a um aluno que não está atento às indicações da professora.

18)

[A professora dita o sumário no quadro a um aluno]

P – **Olha, ó G. ↑ quantas vezes tenho dito** que antes de um “p”, antes de um “b” >...< escreve-se com ???...++

A – Leitura e questionário >>>>↓

P – G. !>>> ↑com-pre-en-são, antes de um p e de um b escreve-se sempre com...+

A – M↓

P - M! ↑**Sempre! Estou cansada de dizer esta regra!** >...<

(3º ano de escolaridade)

Na sequência discursiva 18), a locutora manifesta-se aborrecida e descontente com os erros ortográficos cometidos por um aluno que escreve o sumário no quadro. Deste modo, produz uma crítica implícita devido ao facto de o aluno cometer um erro por não estar atento. A locutora demonstra a sua indignação na pergunta retórica “quantas vezes já tenho dito(...)?”, intensificando este sentimento desfavorável através do advérbio de frequência “sempre” (“antes de um p ou de um b escreve-se “sempre” com M”) e da frase “Estou cansada de dizer esta regra”, criticando o facto de o aluno não ouvir a professora com atenção.

1.3. Atos de fala híbridos

Os atos de fala híbridos são enunciados complexos que contêm dois ou mais atos de fala de natureza diversa. Nesta categoria, encontramos segmentos em que um ato ilocutório expressivo de elogio é seguido por um ato ilocutório de crítica ou vice-versa.

19)

P – D. , **acorda que estás a dormir, mas não é hora de dormir!** A D \wedge que é o sólido que tu tens, é um prisma ou outro poliedro?

A1 – Prisma.

P – Prisma, **boa** >>> ! \uparrow

A2 – Boa D. >>> !

(9º ano de escolaridade)

No exemplo 19), o locutor produz uma crítica indireta, através do ato de fala diretivo “acorda que estás a dormir, mas não é hora de dormir!”, para expressar a sua inquietação em relação à apatia e pouca participação do aluno. A força ilocutória desta crítica é marcada pela frase do tipo imperativo, atenuada por uma entoação que denota bom humor e diversão por parte do professor. Nesta sequência discursiva, o locutor, perante a resposta correta do mesmo aluno, implementa, de seguida, uma estratégia de reforço positivo, elogiando-o, com a interjeição “boa!”, que representa uma avaliação positiva.

Sobrepe-se à voz do professor o contentamento de um outro aluno da turma que reage com entusiasmo à intervenção do colega, exclamando “Boa D.!”. Esta reação está em consonância com o que se constata mais adiante no questionário realizado nas turmas em

que recolhemos o *corpus* para a presente análise: 71,8% dos alunos inquiridos respondeu que quando ouve o(a) professor(a) elogiar um(a) colega da turma fica feliz por esse colega.

20)

P – Pois é meninos, o rio Mondego é o maior rio de Portugal.

(vozes sobrepostas e ruído)

P – Deixa↑+ **não puseste o dedo no ar!** /// [...] O maior rio...o maior rio de Portugal é, **e muito bem A.** >...<, é o rio Mondego.

(3º ano de escolaridade)

Na interação acima transcrita, a locutora profere um ato de crítica para expressar a sua insatisfação em relação a um aluno que tenta falar fora da sua vez. Com entoação forte e ritmo muito rápido, exclama “não puseste o dedo no ar!”, dirigindo, de seguida, uma expressão avaliativa positiva (“muito bem”) a um outro aluno pela resposta correta que tinha dado na interação anterior, conjugando na mesma sequência enunciativa dois atos de fala de natureza distinta.

Os enunciados seguintes comprovam a hibridez e a complexidade destes atos de fala.

21)

P – Qual é o objetivo aqui do caçador?

A1 – Descobrir onde andava a lavadeira.>>>>

A2 – Encantar a lavadeira.>>>>

P – Não percebi!

A2 – Encantar a lavadeira!

P – **Ora aí está!** ↑Então vamos lá ver, se o objetivo é encantar a lavadeira, **como tu disseste e muito bem**, o M. teve uma linguagem adequada? [refere-se à leitura do poema]

AA – Não...<...>

P – **Não,>>>> ele tinha que ter ++ ouve↓, é isso que estamos aqui a conversar ↑, não tens de ficar ^ a-a-assim...**[o aluno ficou aborrecido]

A3 – Eu sei... <...>

(8º ano de escolaridade)

No exemplo 21) estamos perante um ato de aprovação “Ora, aí está!”, seguido de um elogio, que consiste na expressão de reforço positivo “como tu disseste e muito bem”, a que se segue uma crítica bastante modalizada no sentido da atenuação, plasmada na pergunta

retórica “se o objetivo é encantar a lavadeira (...) o M. teve uma linguagem adequada?”. Como se trata de uma crítica muito atenuada, não se consegue perceber indignação ou desagrado da locutora, porém esta crítica foi ameaçadora para a face do interlocutor, tendo como efeito perlocutório o aborrecimento, notório na entoação da sua voz. Ao retorquir “Eu sei”, percebe-se que o aluno está triste e envergonhado. Note-se que 36,6% dos alunos inquiridos respondeu que perante uma crítica se sentiam tristes e envergonhados. Esta percentagem corresponde a 26 dos 71 alunos que responderam ao inquérito.

22)

P – **Estás todo risonho!** ↑[...] Estiveste a comer alguma coisa? Ah, é chiclete! Pois, podes ir deitar fora!

A – A sério?

P – **Tás a ver, tão risonho estavas...**

A – Já deitei fora, já deitei fora! ↑ Obrigado, Λ para a próxima tem que me pagar uma “chicla”.

P – Eu dou-te uma no final da aula. <...>

(9º ano de escolaridade)

Na interação 22), o locutor começa por produzir um elogio, demonstrando satisfação em perceber que o interlocutor está com um aspeto sorridente. Contudo, o professor critica implicitamente o aluno por não cumprir uma das regras da sala de aula. Deste modo, serve-se da ironia para dar uma ordem mais subtil, proferindo o ato diretivo “Pois, podes ir deitar a chiclete fora!”. A ironia continua presente quando o professor refere “Tás a ver, tão risonho estavas...”. Este tom irónico e jocoso provoca agitação e embaraço no interlocutor, notórios na entoação ascendente da sua voz e na expressão que repete duas vezes “Já deitei fora”. Sentindo a sua face ameaçada, o interlocutor tenta reparar a sua imagem através de uma estratégia de cortesia verbal, o agradecimento, também um pouco irónico, e do ato de fala diretivo “para a próxima tem que me pagar uma chicla” que o seu papel de aluno não permite dirigir a um superior hierárquico. O interlocutor procura, assim, anular a distância interlocutiva que marca a relação “aluno-professor”. Esta última frase revela uma certa revolta do aluno, reação que 23% dos inquiridos revelaram ter quando são criticados pelo professor.

23)

P – Quando chegou a Portugal ↑+ o que é que aconteceu? A...

A1 – Parou...

P – Não parou >>>

A2 – Abrandou! >>>

P – Abrandou! ---- ↓

[Vozes sobrepostas, ruídos]

P – **Ai, olhem, assim não dá meus queridos ↓...vamos respeitar, pôr o dedo no ar, eu sei que há aqui alunos muito participativos ////, há outros + que gostam que os outros falem, mas todos temos que participar, está bem? [...]**

(3º ano de escolaridade)

No excerto 23) estamos perante um ato de fala híbrido que conjuga uma crítica com um elogio à turma, em que a locutora demonstra o seu cansaço e saturação criticando os alunos por não respeitarem a sua vez de falar, mas atenua esta crítica com um elogio, referindo “há aqui alunos muito participativos”, e com a forma de tratamento afetiva “meus queridos”. A pergunta retórica “todos temos que participar, está bem?” configura uma ordem implícita (um ato diretivo) que encerra uma crítica indireta.

Seguem-se mais dois exemplos de atos de fala híbridos, em que elogios e críticas se combinam.

24)

P – O G ↑ é logo a seguir + L.!>>>

A – É um prisma!>>>

P – **I. não eras tu, mas tá bem, >>> tá bem ∧, acertaste, boa! ↑ Tinhas era que falar na tua vez. Só essa parte é que falhou. <...>**

A – Ah, pois! >>>

(9º ano de escolaridade)

No exemplo 24), o locutor produz um enunciado que oscila entre expressões que avaliam positivamente a intervenção do interlocutor e expressões que demonstram uma certa indignação, uma vez que o aluno respondeu corretamente, mas fora da sua vez. O professor demonstra o seu contentamento e dá um reforço positivo ao aluno através das expressões valorizadoras “tá bem, tá bem” e “acertaste, boa!”, mas, ao mesmo tempo, critica-o e expressa o seu desagrado nas frases “I., não eras tu” e “Tinhas era que falar na tua vez. Só essa parte é que falhou”. A crítica é atenuada, nomeadamente através da frase adversativa “mas tá bem” e do advérbio de exclusão “só”. Neste exemplo, observamos os efeitos

perlocutórios da crítica, pois o interlocutor reage imediatamente, sobrepondo a sua voz à do professor, e expressando concordância “Ah, pois”, ao perceber a sua falha.

25)

P – G. **está tudo certo** >...<, **mas faz uma letra mais miudinha, tá bem? Tá ?---**

A – Está bem.

P – Senão não cabe tudo, **não é necessário fazer uma letra tão grande** <...>

(3º ano de escolaridade)

Em 25), a locutora interage com o interlocutor para elogiar o seu trabalho, manifestando a sua satisfação por meio da expressão valorativa “está tudo certo”, pronunciada com entoação forte. No entanto, de seguida, recorre a mecanismos de atenuação linguística para expressar uma crítica à caligrafia do aluno. Esta crítica é atenuada pelo emprego do diminutivo “miudinha” e pela expressão impessoal “não é necessário fazer uma letra tão grande”, substituindo uma crítica mais direta (“tens uma letra muito grande”), assim como pela entoação suave e calma com que pronuncia a sua apreciação crítica.

26)

P – Agora ↑+ vamos agora à próxima pergunta, quantos alunos tem a turma do Rui, ó I.? ↑

A – Hummm... [pela reação do professor o aluno começou a contar os colegas da turma]

P – A do Rui, não é a tua---! **Engraçadinho---**, não é a tua, é a do Rui!

(9º ano de escolaridade)

O ato de fala 26) consiste numa crítica um pouco velada e atenuada com recurso ao humor e boa disposição do locutor face à atitude do interlocutor. O recurso ao sufixo “-inho” é também, aparentemente, uma forma de atenuação. Antes e depois de adjetivar o aluno de “engraçadinho”, o professor repete a asserção que esclarece a situação “A do Rui, não é a tua”. Mais uma vez, a entoação da voz e o alongamento vocálico traduzem a atenuação. Refira-se que neste exemplo não encontramos dois atos de fala distintos (crítica e elogio) que se seguem na cadeia discursiva, mas sim um ato de fala híbrido (“Engraçadinho”) que conjuga crítica e elogio, configurando na verdade, um falso elogio.

27)

P – Estas variáveis estatísticas podem ser de dois tipos. Ó G. \wedge (risos dos alunos)
ainda te lembras quais podem ser, quais podem ser...**estás atento?**...quais podem
ser as variáveis estatísticas? Podem ser...

A – Qualitativas.

P – **Muito bem, F., muito bem, em grande!** >...<

(9º ano de escolaridade)

O último exemplo desta categoria revela uma vez mais o recurso ao humor na forma como o locutor interpela o interlocutor: o vocativo “Ó G.” é pronunciado com entoação forte e bem humorada, provocando risos nos restantes alunos. De seguida, o locutor produz uma crítica atenuada por meio de uma interrogativa retórica “estás atento?”, com o objetivo de salvaguardar a face do seu interlocutor. Perante a resposta correta, o locutor elogia o seu desempenho, garantindo que o aluno esteve “Muito bem”, expressão que se repete, e intensificando a sua satisfação com o emprego da expressão informal “em grande!”, que traduz uma gradação crescente na avaliação positiva.

Constatamos que nos atos de fala híbridos que acabámos de analisar, os locutores recorrem a estratégias de modalização do discurso, como o humor e a ironia, para atenuarem determinados atos de crítica com o objetivo de preservar a face dos interlocutores. Em alguns casos, constatou-se os efeitos perlocutórios através de reações verbais e paraverbais dos interlocutores.

1.4. Atos diretivos com crítica implícita

Esta categoria contempla os atos de crítica que são proferidos implicitamente através de um ato ilocutório diretivo.

28)

P – Quero primeiro que vocês leiam em silêncio + porque depois vamos fazer uma leitura dramatizada \wedge . O que isto quererá dizer?

AA – Com sentimento...[sobreposição de vozes].

P – **Um de cada vez a responder!** ////

(8º ano de escolaridade)

29)

[A professora presta apoio aos alunos com dificuldades e insiste para que terminem as tarefas]

P – Diz C.! ↑Olhem ++ eu não mandei falar para o lado, eu mandei concluir!
>...<

(3º ano de escolaridade)

Nos exemplos 28) e 29) as locutoras criticam implicitamente a turma através de atos diretivos.

Em 28), os alunos respondem todos ao mesmo tempo e desrespeitam as regras da sala de aula, por isso, num tom autoritário, a professora expressa a ordem “Um de cada vez a responder!”. Este ato ilocutório diretivo encerra a crítica implícita de que todos falam ao mesmo tempo, não respeitando as regras de participação oral.

Na interação 29), a locutora mostra desagrado e irritação porque alguns alunos estavam a conversar em vez de terminarem as tarefas. Através de dois atos assertivos “eu não mandei falar para o lado, eu mandei concluir”, a locutora produz um ato diretivo implícito (“Concluam!”) e uma crítica indireta (“Vocês estavam a falar para o lado”). Esta crítica, embora indireta, é intensificada pela entoação forte e pelo tom ríspido da professora, assim como pelo emprego do verbo “mandar”, conjugado na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (“eu mandei”), que evidencia a sua autoridade institucional.

Atentemos, agora, no seguinte exemplo:

30)

[Após a apresentação oral, a professora coloca questões aos elementos de um grupo. Ouvem-se vozes sobrepostas e ruído]

P – É engraçado que estou a falar com um grupo e consegue falar toda a gente,+ podemos ouvir? ↑
[silêncio dos alunos]

(6º ano de escolaridade)

No exemplo 30), apresenta-se mais uma crítica implícita expressa através de um ato diretivo plasmado na pergunta retórica “podemos ouvir?”. A locutora, perante vozes sobrepostas e ruído na sala de aula, exprime desagrado, proferindo uma asserção depreciativa, pois constata que os alunos não estão a ouvir os seus colegas de grupo. A crítica é atenuada através da expressão irónica “É engraçado”.

Vejamos os seguintes exemplos:

31)

P – Além do mais, **a I., que está com muita vontade de falar, vais-me dizer então** o que é isto “A Lenda dos três rios”, o que é uma lenda?

A – Uma lenda é uma história antiga...

(3º ano de escolaridade)

32)

[No final da aula]

P – **Calma, >...< já estão todos na Lua!** ↑ Eu sei que a hora vai avançada, mas **vamos ter calma!**

(3º ano de escolaridade)

33)

[Um aluno lê o enunciado de um exercício a pedido da professora]

P – O qual ! >...< ↑ **Volta a ler a frase de forma correta!** ↑

(3º ano de escolaridade)

No excerto 31), a locutora conjuga um ato diretivo “vais-me dizer então o que é isto” com um ato assertivo avaliativo “a I., que está com muita vontade de falar” que representa uma crítica indireta.

Em 32), a professora, numa entoação forte, profere duas ordens idênticas “Calma” e “vamos ter calma!”. Através da expressão metafórica “já estão todos na Lua!” produz uma crítica indireta onde sugere que os alunos estavam distraídos e não a ouviram.

No exemplo 33), o ato de fala diretivo “Volta a ler a frase de forma correta!” encerra uma crítica implícita que consiste numa avaliação depreciativa (“a tua leitura não foi correta”). A modalização da força ilocutória do ato diretivo é observada sobretudo na entoação ascendente com que a locutora profere a sua ordem/pedido. Contudo, o tom da sua voz é de incentivo, de forma a levar o aluno a acreditar que consegue ter um melhor desempenho.

O exemplo seguinte apresenta vários atos de fala diretivos, dos quais dois veiculam críticas indiretas:

34)

A1 – Professora, tenho uma dúvida no verbo fazer.

P – Em que tempo?

A1 – No pretérito perfeito, “vós”...

P – Então pensa no “tu”...

A2 – Professora, professora e no presente?

P – **Chiu!** ↑ **Minha menina** + **estou a falar com quem?** >...< **Porque é que estás a interromper?**

[A aluna fica em silêncio]

(3º ano de escolaridade)

A locutora, no excerto 34), produz um ato diretivo, constituído pela interjeição “Chiu!”, mandando calar uma aluna que interrompeu a sua explicação. De seguida, a locutora mostra o seu desagrado e critica implicitamente a interlocutora através da pergunta retórica “estou a falar com quem?”, produzida pausadamente, mas com entoação forte, com o recurso à forma de tratamento irónico “Minha menina”, ameaçando a face da aluna. A professora pretende transmitir à interlocutora que esta não cumpriu as regras de comunicação oral. No último segmento, reforça a sua crítica com mais uma pergunta retórica “porque é que estás a interromper?”. Nesta pergunta, que consiste num ato diretivo indireto (Não interrompas.), a locutora profere novamente uma crítica depreciativa cuja agressividade se manifesta na reação da aluna, que fica em silêncio.

Os exemplos seguintes configuram atos de crítica implícita em atos diretivos que se combinam com atos de crítica explícita no mesmo enunciado, denunciando assim a complexidade e subjetividade destes atos de fala.

35)

P – **Os meninos inteligentes** o que é que fazem? ++ **Os meninos inteligentes** ↑ chamam a professora para explicar, para ajudar, + está bem? **Os meninos inteligentes chamam a professora, não copiam....** Quero saber o que é que se passa! ↑

A1 – Estou cá atrás e o P. começa a gritar comigo!

A2 – Eu, gritar?

P – Não! Eu estou aqui, eu ouço a falar ++ **nem separados deixam de falar um com o outro! V. sente-se em condições!** >...<

(3º ano de escolaridade)

No exemplo 35), a locutora recorre à ironia, implicitando que os meninos a quem se dirige não são inteligentes, pois agem contrariamente ao requerido. A crítica implícita está expressa nas duas perguntas retóricas que iniciam o excerto e no ato diretivo indireto “Os meninos inteligentes chamam a professora, não copiam”, sendo acentuada pela anáfora retórica “Os meninos inteligentes”. A locutora encerra esta sequência discursiva com uma

crítica explícita dirigida a dois alunos por não estarem em silêncio na sala de aula, mas a conversarem um com o outro. Por fim, produz uma crítica implícita no ato diretivo “V. sente-se em condições!”. Esta ordem é dada num tom autoritário e ríspido que denuncia a insatisfação da professora perante a postura desadequada do aluno na sala de aula. O tratamento formal visível em “sente-se” introduz uma distância interlocutiva na relação professora-aluno que acentua os papéis e os estatutos distintos de ambos os participantes no espaço institucional em que se encontram. A professora representa a autoridade, possuindo uma posição alta em relação ao aluno. Este deve respeitar e obedecer à figura de autoridade no espaço da sala de aula.

36)

P – “A Sofia” é o sujeito $\wedge \uparrow$ **Está atento, homem!** \uparrow [som de pequena pancada na mesa] Para! \wedge Que paciência a minha! **G. está atento, eu tenho que estar sempre de forma integral contigo, mais atenção G.! <...>**

(3º ano de escolaridade)

No excerto 36), os atos de fala diretivos “Está atento, homem!” e “G. está atento” pressupõem que o aluno está desatento, configurando assim críticas depreciativas. A força ilocutória destes atos de fala é marcada pela forma de tratamento impessoal “homem”, pela repetição de frases exclamativas e pelo som da mão a bater na mesa no momento em que profere o primeiro ato diretivo (“Para!”). A crítica implícita é ainda visível no enunciado constativo “eu tenho que estar sempre de forma integral contigo” e no ato de fala diretivo explícito que encerra o excerto (“mais atenção, G.!”) que dá a entender que o aluno precisa de ser mais autónomo e de estar mais atento.

Verificamos nos exemplos analisados que os atos de fala implícitos incluídos nos atos diretivos são sempre críticas, não havendo elogios. Constatamos que esta categoria (atos diretivos com crítica implícita) engloba muitos atos de fala proferidos pela professora do 3º ano, consistindo numa forma de modalização do seu discurso ao criticar indiretamente os alunos através de ordens, avisos ou de perguntas que atenuam a força ilocutória de uma crítica direta, protegendo assim a face dos alunos.

A relação pedagógica, nas idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, constrói-se com base em laços de afetividade e de cumplicidade, sendo necessário o professor estabelecer regras e limites para que as crianças percebam e respeitem a sua autoridade.

Deste modo, criticar através de simples perguntas ou de perguntas retóricas e de ordens contribui para criar este distanciamento necessário e importante quando se trata de um contexto institucional e pedagógico, de forma a que, também o professor, possa proteger a sua própria face.

1.5. Conclusões da análise do *corpus*

Cabe agora proceder à explanação das conclusões relativas à análise do *corpus*, com o propósito de ir ao encontro dos objetivos que nos propusemos alcançar na introdução do nosso estudo.

Analisámos as estratégias linguístico-discursivas dos atos de fala de um *corpus* constituído por trinta e seis excertos que foram agrupados em quatro categorias: atos de elogio explícitos, atos de crítica explícitos, atos de fala híbridos com elogio seguidos de crítica ou vice-versa e atos diretivos com crítica implícita.

Nas sequências discursivas transcritas, verificámos que a sala de aula constitui o contexto institucional e pedagógico das interações verbais estabelecidas entre professores e alunos. Estes intervenientes desempenham papéis sociais e estabelecem entre si princípios de cortesia verbal que garantem uma relação de delicadeza, de harmonia e de respeito, facilitadores do funcionamento das atividades escolares e da aquisição e construção das aprendizagens. Nos exemplos apresentados, é notório que as relações de poder estão bem definidas, assumindo o professor a função de ensinar e de regular as trocas conversacionais e os alunos, o papel de aprender e de interagir nessas mesmas trocas conversacionais.

Relativamente às funções semântico-pragmáticas e aos mecanismos linguísticos de intensificação e de atenuação utilizados nos atos de elogio, concluímos que os professores elogiam os alunos através de enunciados explicitamente elogiosos, mas também proferem atos híbridos de elogio, muitas vezes seguidos de uma crítica ou censura.

Os elogios explícitos, que enquadrámos na primeira categoria de análise do *corpus*, denunciam claramente o objetivo ilocutório dos referidos atos de fala e a respetiva força ilocutória, evitando assim a necessidade de os alunos inferirem significados implícitos. Os elogios proferidos por meio de atos de fala híbridos, que englobámos na terceira categoria de análise, surgem no seguimento de atos de crítica e nem sempre são dirigidos aos destinatários alvo da crítica. Digamos que são mecanismos discursivos que permitem regular as interações

pedagógicas e contribuir para a manutenção do interesse e da motivação do aluno. Por vezes, perante uma resposta correta e um comportamento desadequado na sala de aula, o professor tem tendência, em primeiro lugar, para censurar o aluno que não cumpre as regras estabelecidas e, posteriormente, expressar palavras elogiosas ao outro aluno que respondeu corretamente. O exemplo 20) do nosso *corpus* ilustra claramente esta situação comunicativa. Tal como referimos no enquadramento teórico do presente trabalho, comprova-se que estes atos ilocutórios expressivos constituem estratégias de cortesia realizadas por meio de um ato suavizador (FFA) para as faces do destinatário e, simultaneamente, de um ato “antiameaçador”, de cortesia positiva, isto é, que valoriza a imagem do outro (Kerbrat-Orecchioni 1987, 1992).

Relativamente à primeira categoria de análise, que representa os elogios explícitos, averiguámos que as interações transcritas apresentam, na sua globalidade, uma estrutura triádica, em que cada enunciado surge como reação ao anterior: abertura da interação, quase sempre realizada pelo professor através de uma questão colocada à turma; resposta do aluno e, por fim, a asserção avaliativa do professor, que configura um elogio explícito. As asserções avaliativas mais recorrentes são “Muito bem”; “Exatamente”, “É isso mesmo” e surgem acompanhadas por aspetos paraverbais, como a entoação de voz crescente ou mais forte, tom de voz que mostra agrado e o ritmo de fala pausado e tranquilo, assim como alongamentos vocálicos que intensificam o que é dito pelo professor e evidenciam o seu estado psicológico de satisfação e de contentamento. Estes atos avaliativos caracterizam o discurso pedagógico e constituem momentos de *feedback* cruciais para o envolvimento emocional e motivacional dos alunos, para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e conversacionais e para uma consciencialização das suas capacidades e dificuldades, contribuindo para um maior envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Os locutores recorrem a mecanismos de intensificação dos elogios através do uso de adjetivos valorativos (Fantástico!, Perfeito!), de adjetivos no grau superlativo absoluto analítico (muito satisfeita), de advérbios de grau e intensidade (muito, imenso), da repetição da expressão valorativa aliada a uma linguagem mais informal (Muito bem, muito bem, em grande!), de um tom de voz mais alto, mas pausado, evidenciando assim a expressão ou interjeição avaliativa positiva (Boa!). Muitas vezes, os professores também recorrem a mecanismos de proxémica verbal para intensificar o elogio e para reforçar a relação

pedagógica, nomeadamente através do uso do “nós” inclusivo que engloba os alunos e o professor como se fossem um único grupo que trabalha em prol dos mesmos objetivos.

Concluimos que os atos de elogio analisados configuram estratégias discursivas e comunicativas que contribuem para os discentes desenvolverem a sua autoestima e autoconfiança, melhorarem o desempenho escolar, promovendo-se, conseqüentemente, o sucesso escolar. Assim, através dos elogios que proferem, os professores implementam estratégias pedagógicas de motivação e de reforço positivo, valorizando as respostas dos seus alunos às questões que colocam no espaço da sala de aula.

No que concerne aos atos expressivos de crítica, aferimos que estes surgem no discurso pedagógico com vários graus de atenuação. Na segunda categoria de análise, designada de “Críticas explícitas”, apresentamos interações pedagógicas que incluem desde a crítica explícita e intensificada à crítica mitigada e, até mesmo, muito velada (exemplos 17) e 18)).

Nos dados recolhidos, constatámos que os professores criticam os seus alunos para manifestarem o seu descontentamento em relação ao incumprimento das regras de comportamento estabelecidas, nomeadamente quando não colocam o dedo no ar para falar e interrompem o colega ou o professor; quando não estão atentos às explicações e/ou instruções do professor e têm conversas paralelas ou quando não terminam as tarefas no tempo estipulado por não estarem concentrados, nem em silêncio. Deste modo, elencamos as seguintes expressões depreciativas mais recorrentes e que demonstram o desagrado dos professores: “Vocês estão distraídos!”, “Tu não estavas atento!”, “Acorda que não é hora de dormir!”, “Não puseste o dedo no ar!”, “Estás atento?”, “Estás a dormir?”, “...mais atenção...”. A entoação da voz é, quase sempre, forte, com tom ríspido e ritmo mais rápido. Contudo, verificámos que, em algumas interações, os professores falam mais baixo e com ritmo mais pausado como forma de suavizar a crítica. Constatámos ainda que os docentes recorrem com muita frequência ao uso da interjeição “Chiu!” para pedir silêncio aos alunos.

Estes atos ilocutórios constituem uma estratégia pedagógica e discursiva que tem como objetivo levar o aluno a compreender que deve mudar a sua atitude em prol do seu sucesso escolar e do bom funcionamento das atividades pedagógicas. Pelos motivos atrás apresentados, verificámos que, muitas vezes, as críticas são transmitidas através de atos de fala diretivos, com uma crítica indireta, tendo sido agrupados na quarta e última categoria de análise do nosso *corpus*.

As estratégias linguístico-discursivas mais frequentes nos atos de crítica analisados são o recurso a mecanismos de atenuação linguística que mitigam o efeito, eventualmente agressivo ou ameaçador, de algumas palavras, expressões, gestos ou até de uma entoação de voz mais forte ou de um tom mais ríspido, podendo ameaçar a face dos interlocutores. Destaca-se o recurso a perguntas retóricas, a formas de tratamento mais afetuosas (“Meus queridos”; “Meus meninos”) ou mais informais (Ó minha gente...”; “Tu hoje estás em grande pá!”) e o recurso ao “nós” inclusivo (“Podemos ouvir?”) que visam a atenuação das apreciações negativas e uma aproximação na relação interlocutiva entre os participantes, salvaguardando-se a face do aluno e do próprio professor.

Na análise dos atos de crítica, verificámos que alguns revelam a presença de estratégias de modalização do discurso pedagógico, como o recurso ao humor, à ironia e à metáfora, assim como a um tom de voz jocoso e de “brincadeira”, de forma a mitigar ou a suavizar as palavras menos agradáveis, contribuindo para a expressão da emoção dos participantes na interação pedagógica e conseqüente envolvimento emocional dos mesmos. Esta situação é mais recorrente na turma do 9º ano de escolaridade, cujos alunos apresentam uma baixa autoestima, não são assíduos e têm poucas expectativas pessoais e sociais. Deste modo, o professor recorre a estas estratégias que estreitam o espaço interlocutivo e fortalecem os laços afetivos entre professor-alunos, para que estes se sintam mais motivados e envolvidos na dinâmica das aulas.

Assim, constatámos que o professor intensifica mais os elogios porque pretende valorizar a face do aluno e, para garantir uma relação pedagógica harmoniosa serve-se de estratégias de delicadeza verbal. Por outro lado, recorre com mais frequência a mecanismos de atenuação das críticas, com vista a mitigar os seus efeitos e a proteger a sua própria face e a dos seus interlocutores. A atenuação da crítica envolve também o recurso à cortesia verbal, com o objetivo de assegurar, uma vez mais, o equilíbrio da relação professor/alunos e alunos/alunos.

2. Análise dos efeitos perlocutórios a partir dos questionários

O questionário intitulado “Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos” teve como objetivo aferir quais os efeitos perlocutórios dos atos de elogio e de crítica

proferidos pelos professores. Obtivemos 71 respostas num universo escolar que abrange os três ciclos do ensino básico⁵².

A partir dos gráficos 1 e 2, podemos averiguar que 40,8% dos alunos inquiridos têm entre 11 e 13 anos de idade, o que corresponde a um total de 29 estudantes. 31% têm entre 8 e 10 anos, representando 21 alunos. 26,8% têm entre 14 e 17 anos, equivalendo a 19 alunos, e com mais de 17 anos temos apenas 1,4%, representando 1 aluno. Os questionários foram respondidos em percentagem igual de 32,4% por alunos que frequentam o 3º e o 8º anos de escolaridade, constituindo 23 respostas de cada ano. O 6º ano de escolaridade é representado por 17 alunos, com uma percentagem de 23,9% e, por fim, o 9º ano com 11,3%, correspondendo a 8 alunos.

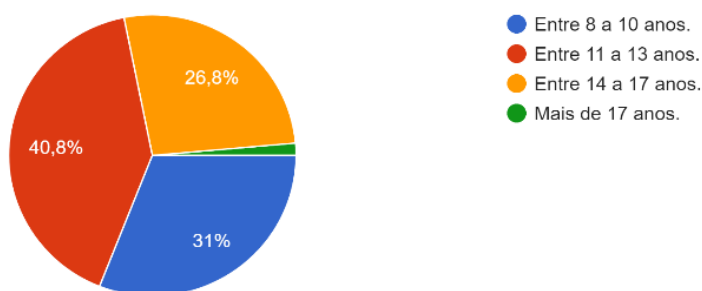


Gráfico 1 - Idade dos alunos inquiridos

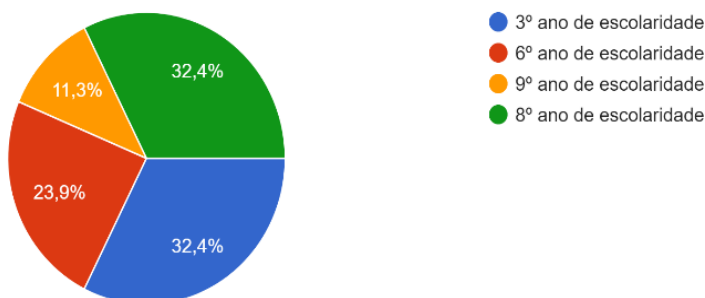


Gráfico 2 - Ano de escolaridade dos alunos

No que concerne à terceira questão, “O teu professor costuma elogiar-te nas aulas?”, conforme consta no gráfico 3, abaixo apresentado, 57,7% dos inquiridos (41 respostas) referem ser elogiados poucas vezes, 29,6% (21 respostas) indicam que são elogiados muitas

⁵² As respostas dos alunos podem ser consultadas no documento Excel através do link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Qk1mPluWO6PsX7MmKbT17GsAGmgoWWrLy1LxxoTMVzI/edit?usp=drive_link

vezes e 12,7 % (9 respostas) nunca foram elogiados. Face ao exposto, verifica-se que a maioria dos alunos considera que é elogiado poucas vezes.

3 - O teu professor/ a tua professora costuma elogiar-te nas aulas?

71 respostas

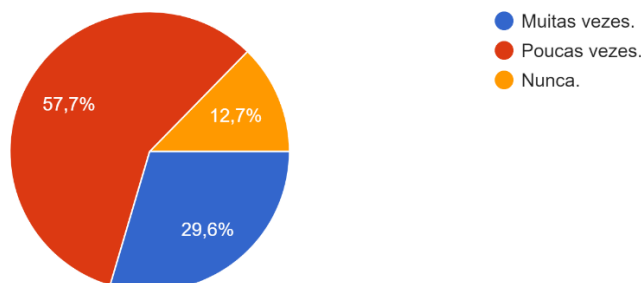


Gráfico 3 - Respostas à questão 3

Relativamente à questão 4, “Na tua opinião, que expressões representam um elogio?”, apresentamos o quadro 2 com o levantamento das respostas mais frequentes.

Quadro 2 - Respostas mais frequentes à questão 4 do questionário

Tipos de expressões	Exemplos
Reforço positivo	Boa!/ Estás a melhorar!/ Fantástico!/ Ótimo!/ Estás a subir as notas!/ Conseguiste, acertaste em tudo./ Bom trabalho!/ Isso mesmo!/ Estás a evoluir./ É notável o teu esforço./ Boa resposta!/ És um bom aluno./ Vê-se que treinaste!/ Estás cada vez melhor!/ Reconheço o teu esforço./ Melhoraste bastante!/ Excelente, terminaste o teu trabalho!/ Estás muito bem na matéria, continua assim./ Gosto quando trabalhas, é isso mesmo!/ Fizeste as coisas muito bem!/ Excelente, continua assim!/ Participaste bem na aula./ Estiveste empenhado nesta aula./ Foste um aluno exemplar./ Boas notas, grande exemplo!/ Gostei da tua atitude./ Conseguiste outra vez, estou muito orgulhosa./ És top!/ És muito bom! Parabéns!/ Parabéns pela aula!/ Parabéns pela iniciativa!/ Parabéns pelo trabalho!
Apreciativas de características físicas / psicológicas do aluno	Hoje estás muito bonito! Parece que crescestes, o que é que comes?/ Tens um cabelo lindo./ Tens uma t-shirt muito bonita./ Estás com um vestido muito bonito./ Estás com um penteado muito giro!/ O teu colar é magnífico!/ Que linda que estás hoje!/ Que sapatilhas mais lindas! Tu és perfeito!/ És inteligente./ Um bom menino./ Valorizo a tua boa educação./ És um exemplo de humildade./ Boa menina e amiga de todos.
Apreciativas/Avaliativas do desempenho escolar	Muito bem!/ Excelente trabalho./ Tens conhecimentos. / Está correto./ Perfeito!/ Respondeste muito bem!/ Está certo!/ Acertaste!/ Estás mesmo atenta!/ Muito bem!/ Excelente trabalho./ Tens conhecimentos. / Está correto./ Perfeito!/ Respondeste muito bem!/ Está certo!/ Acertaste!/ Estás mesmo atenta!

Constatamos que, para a maioria dos alunos inquiridos, os elogios do professor consistem em expressões/frases de reforço positivo e de motivação. No entanto, averiguamos que muitos alunos consideram os elogios do professor expressões apreciativas e valorizadoras de características físicas ou psicológicas. Os elogios relacionados com o desempenho escolar dos alunos são referidos em menor número.

A quinta questão diz respeito às situações em que o professor elogia os alunos. Observa-se no gráfico 4 que 67,6% dos alunos (48 respostas) consideram que são elogiados quando respondem corretamente às questões. 47,9% dos inquiridos (34 respostas) referem ser elogiados quando demonstram bom comportamento nas aulas, e 35,2% (25 respostas) escolheram a situação relacionada com o facto de tirarem boas notas nos testes. Com 32,4% (23 respostas), surge a situação em que o aluno é elogiado quando tem a iniciativa de ajudar um colega. 14,1% (10 respostas) referem que não recebem elogios em mais nenhuma situação, escolhendo apenas uma das situações expostas. 2,8% dos alunos (2 respostas) consideram que não recebem elogios em nenhuma das situações expostas.

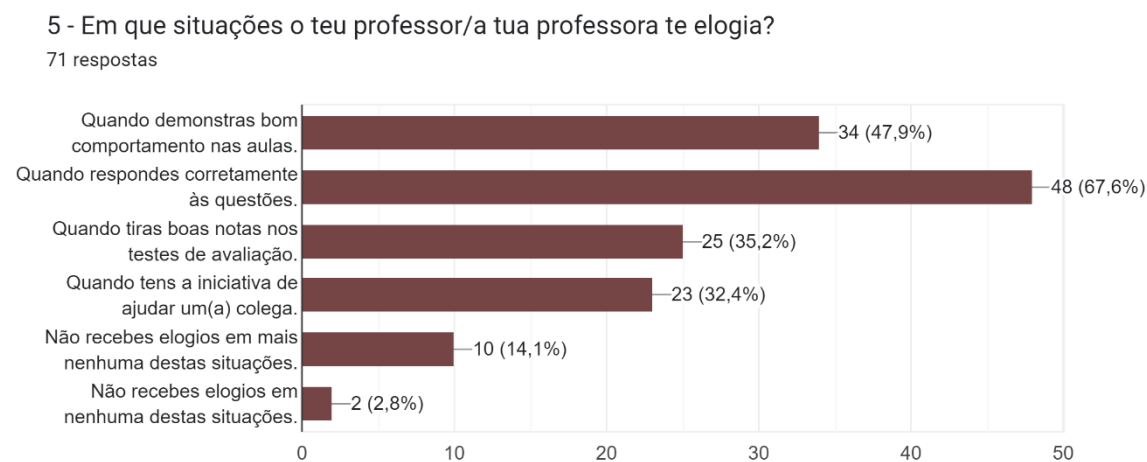


Gráfico 4 - Respostas à questão 5

No que concerne à questão 6, “O que dizes ao teu professor quando te elogia?”, aferimos que, dos 71 alunos inquiridos, 57 referiram que agradecem o elogio que recebem do professor, dizendo “Obrigado”, “Muito obrigada pelo elogio, Sra. Professora!” ou “Muito obrigado, professora!”. 10 alunos mencionaram que não dizem nada, sendo que uma estudante justificou com o facto de se sentir orgulhosa, mas envergonhada, e outro aluno

evidenciou que não diz nada porque não é elogiado. 1 aluno referiu que responde “Ok, professora” e 3 alunos não responderam adequadamente.

Em relação à questão 7, “O que sentes quando o teu professor te elogia?”, obtivemos de 33 alunos (46,5%) a resposta de que se sentem mais motivados e confiantes quando são elogiados pelo professor. 12 inquiridos (16,9%) respondem que se sentem estimulados para melhorarem ainda mais e, com igual número de respostas, outros 12 estudantes (16,9%) referem que ficam envergonhados, mas contentes quando são elogiados. 10 alunos (14,1%) mencionam que ficam felizes e vaidosos quando são elogiados. 4 alunos (5,6%) declaram que não sentem nada quando são elogiados. Apresentamos o gráfico 5 que ilustra os resultados acima elencados.

7 - Como te sentes quando o teu professor/a tua professora te elogia?

71 respostas

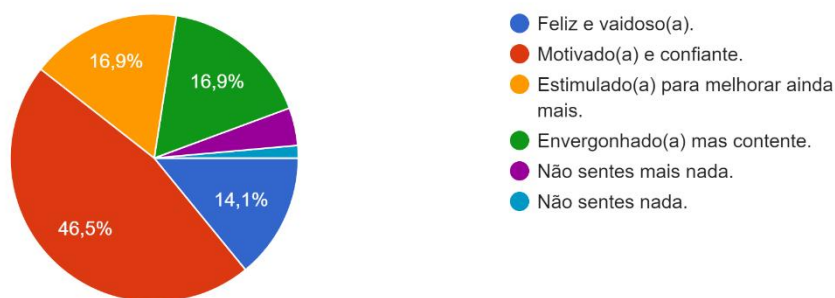


Gráfico 5 - Respostas à questão 7

Em relação à pergunta 8, “Consideras importante os professores elogiarem os seus alunos?”, o gráfico 6 comprova que uma expressiva percentagem (80,3%), relativa a 57 alunos, responderam afirmativamente. 15,5% da amostra, correspondente a 11 alunos, consideram relativamente importante, enquanto 2,8% (2 alunos) não consideram o elogio importante e 1,4% não têm opinião.

8 - Consideras importante os professores elogiarem os seus alunos?

71 respostas

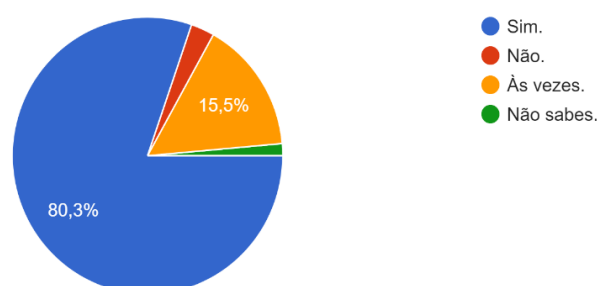


Gráfico 6 - Respostas à questão 8

Relativamente à pergunta 9, “Como te sentes quando ouves o professor a elogiar um colega da tua turma?”, apuramos que 71,8% dos alunos inquiridos ficam felizes pelo colega que foi elogiado. 50,7% consideram que ouvem o elogio com atenção para compreenderem o que o professor valoriza, e 12,7% sentem-se chateados porque também queriam ser elogiados. 19,7% dos alunos só votaram numa opção, por isso referiram não sentir mais nada para além da opção selecionada e 2,8% referiram que ficam indiferentes quando ouvem o professor a elogiar os colegas. Estes resultados podem ser consultados no gráfico 7, apresentado abaixo.

9 - Como te sentes quando ouves o professor/a professora a elogiar um(a) colega da tua turma?

71 respostas

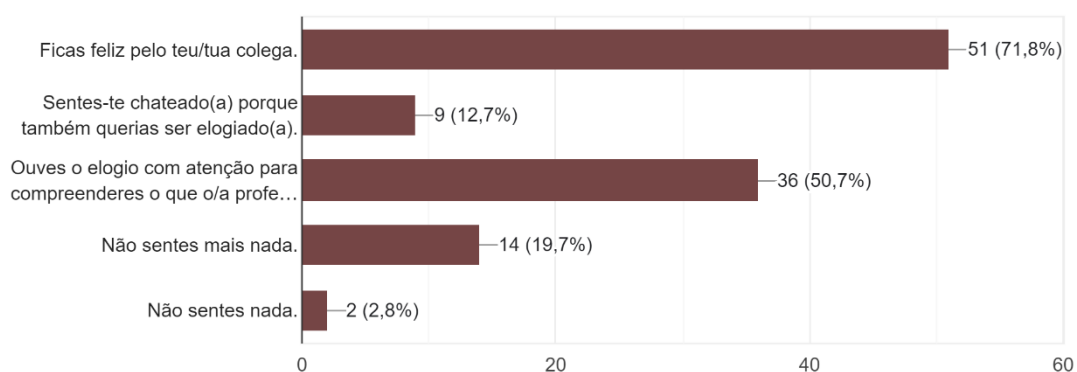


Gráfico 7 - Respostas à questão 9

No que concerne à questão 10, “O teu professor costuma criticar-te nas aulas?”, 53,5% dos inquiridos, ou seja 38 alunos, referem que nunca costumam ser criticados nas aulas e 42,3%, equivalente a 30 alunos, consideram que são criticados poucas vezes. 4,2% responderam que são criticados com frequência pelo professor, representando somente 2 alunos. O gráfico 8 ilustra os resultados aferidos.

10 - O teu professor/a tua professora costuma criticar-te nas aulas?

71 respostas

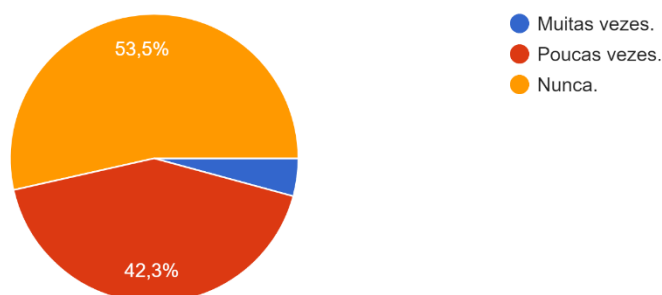


Gráfico 8 - Respostas à questão 10

Relativamente à questão 11, “Na tua opinião, que expressões representam uma crítica?”, apresentamos o quadro 3 com o levantamento das respostas mais frequentes.

Quadro 3 - Respostas mais frequentes à questão 11 do questionário

Tipo de expressões	Exemplos
Depreciativas do desempenho escolar	Fizeste tudo errado!/ Não estudas!/ Podias ter tirado melhor nota!/ Estás a ir mal!/ Péssimo trabalho./ Podias ter feito de outra maneira./ Baixaste o teu aproveitamento!/ Tens de tirar melhores notas!/ Não te esforças!/ O teu empenho está muito mau./ Estás muito mal!/ Pioraste muito./ Mais vale estares calado do que responderes!/ Não está certo!/ Estou triste com a tua nota, fiquei chateado/a contigo!/ Esperava mais de ti./ Podias ter feito melhor.
Depreciativas do comportamento	Para de fazer isso!/ Cala-te!/ Até já estou envergonhada com o teu comportamento./ Não estás atento!/ Estás a dormir na sala de aula!/ Tu portas-te mal!/ Para de copiar!/ Senta-te direita!/ Estás sempre desatento nas aulas!/ Para de conversar e fica atento./ Não levantaste o braço!/ Chato!/ Para quieto!/ Mais uma e vais para a rua!/ Estou triste contigo./ És mal educado e és um mau aluno./ Inoportuno!/ Desleixado!
Depreciativas das capacidades/aptidões	Não sabes nada!/ Tu és muito mau em português./ Nunca fazes bem!/ És horrível a matemática!/ És um burro, não sabes nada!/ Não sabes nada, não é assim!/ Não vales nada! / Não consegues fazer nada./ Podias ter feito melhor e a tua colega consegue sempre!/ Já esperava vindo de ti./ Cala-te e faz porque precisas, afinal não és muito inteligente!”
Depreciativas de características físicas	És gordo!

As respostas dadas pelos alunos distribuem-se de forma bastante equilibrada por expressões depreciativas relativamente ao desempenho escolar e ao comportamento e atitudes dos alunos. Também surgiram respostas relativas a expressões depreciativas das capacidades/aptidões dos estudantes, embora em menor quantidade. Aferimos uma resposta sobre características físicas dos discentes.

No que diz respeito à questão 12, “Em que situação o teu professor te critica com mais frequência?”, 71,8% dos alunos escolheu a situação relacionada com o não cumprimento das regras de comportamento da sala de aula. 33,8% considera que o professor critica os alunos quando estes chegam atrasados e 32,4% referem que são criticados quando tiram más notas nos testes. 32,4% escolheu apenas uma opção, considerando que não recebem críticas em mais nenhuma das situações expostas e 7% mencionam que não recebem críticas em nenhuma das situações apresentadas. Atente-se no gráfico 9, onde se podem observar os resultados obtidos.

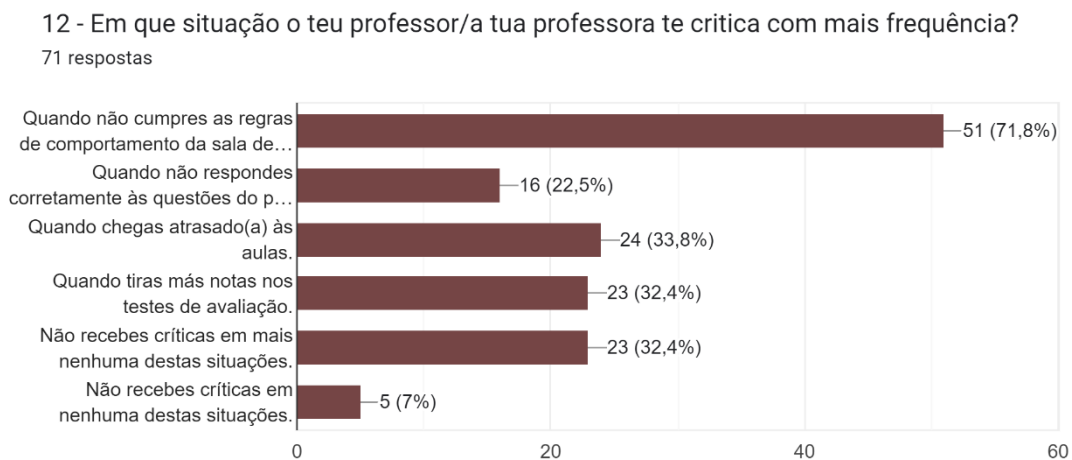


Gráfico 9 - Respostas à questão 12

No que diz respeito às respostas à questão 13, “O que dizes ao teu professor quando te critica?”, 27 alunos referiram que ficam em silêncio quando são criticados. Porém, verificam-se algumas respostas de alunos que ficam em silêncio porque se sentem tristes, envergonhados, nervosos, por respeito ao professor e por temerem algum castigo. Apresentamos algumas dessas respostas retiradas do questionário, tais como: “Não digo nada, mas fico triste”; “Fico nervoso e não digo nada”; “Não digo nada, pois sinto-me

envergonhado”; “Não digo nada, tenho que respeitar o que o professor diz porque eles só estão a tentar dar o seu melhor para nós também melhoramos”; ”Nada, porque senão fico de castigo uma semana“; “Fico triste, mas não digo nada para não ficar sem intervalo”. 16 inquiridos pedem desculpa ao professor quando são criticados. Muitos pedidos de desculpa são acompanhados de promessas de melhoramento, como é o caso dos exemplos seguintes: “Desculpe-me, Sra. Professora, prometo que me vou esforçar mais.”; “Desculpe, não volto a fazê-lo.”; “Desculpe, vou estudar mais para responder corretamente.”; “Desculpe professor, vou tentar melhorar.”; "Desculpe professora, não volta a acontecer". 6 estudantes, quando são criticados, prometem melhorar o seu desempenho. Vejamos as seguintes respostas: “Vou tentar melhorar.”; “OK, vou estudar mais.”; “Ouço e digo que vou tentar melhorar.”; “ Ok, professor/a para a próxima vou melhorar.”; “Ok, vou melhorar.”

O gráfico 10 representa as respostas obtidas na questão 14, “ Como te sentes quando o professor te critica?”.

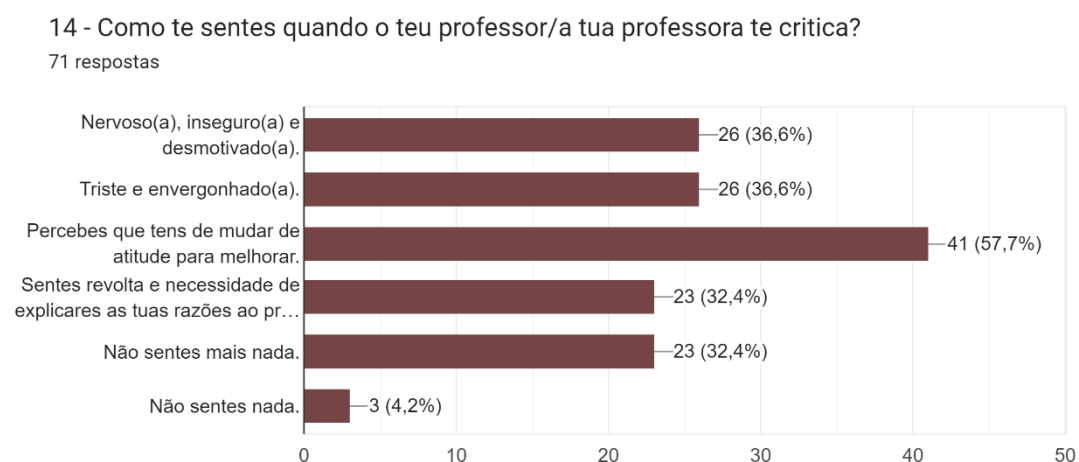


Gráfico 10 - Respostas à questão 14

57,7% dos inquiridos, quando são criticados, percebem que têm de mudar de atitude para melhorar. 36,6% sentem-se tristes e envergonhados e outros tantos sentem-se nervosos, inseguros e desmotivados. Uma vez mais, houve alunos que só escolheram uma situação e optaram por referir não sentir mais nada, correspondendo esta situação a 32,4% da amostra. 4,2% dos discentes afirmam não sentir nada quando são criticados.

A pergunta 15 averigua o grau de importância que os alunos atribuem às críticas pedagógicas. Com uma percentagem bastante significativa, de 64,8%, correspondente a 46 respostas, constatamos que os alunos consideram que às vezes é importante os professores criticarem os alunos. 16,9% (12 respostas) não consideram importante e 15,5% (11 respostas) consideram importante. Houve uma percentagem mínima de alunos que não têm opinião. O gráfico apresentado abaixo demonstra os resultados analisados.

15 - Consideras importante os professores criticarem os seus alunos?

71 respostas

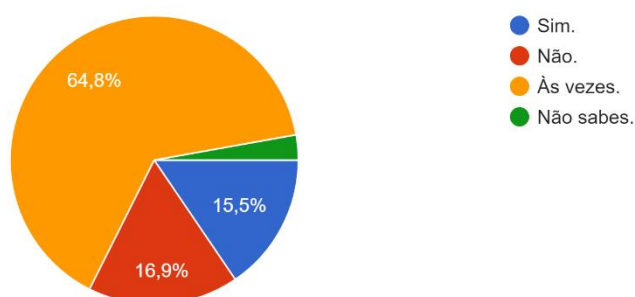


Gráfico 11 - Respostas à questão 15

Relativamente à última questão, “Como te sentes quando ouves o professor a criticar um colega da tua turma?” podemos observar os resultados quantitativos no gráfico seguinte:

16 - Como te sentes quando ouves o professor/a professora a criticar um(a) colega da tua turma?

71 respostas

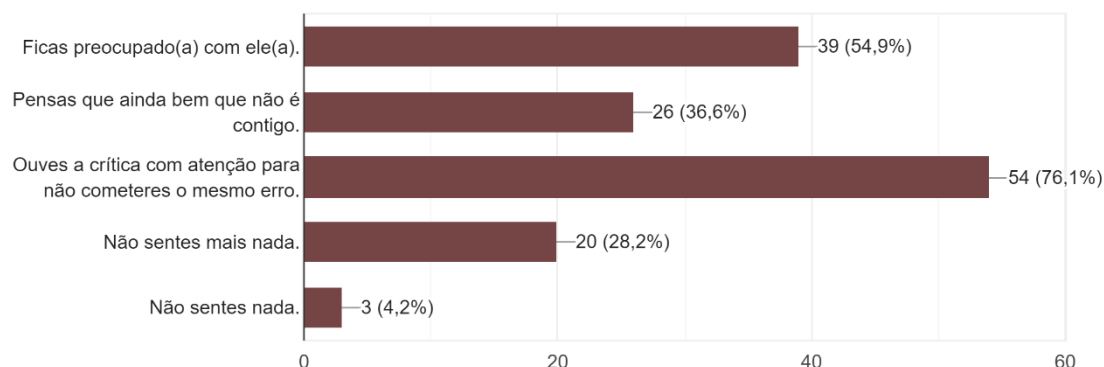


Gráfico 12 - Respostas à questão 16

Tal como se constata no gráfico 12, uma grande maioria dos inquiridos ouve a crítica com atenção para não cometer os mesmos erros, correspondendo a 76,1% da amostra. A opção que refere que os alunos ficam preocupados com os colegas que recebem a crítica foi a segunda mais escolhida, com 54,9% das respostas. Em terceiro lugar, 36,6% dos alunos ficam aliviados por a crítica não lhes ser dirigida. 28,2% só escolheu uma opção, referindo não sentir mais nada, e 4,2% não sentem nada nesta situação concreta.

Após a análise dos resultados obtidos, concluímos que uma percentagem significativa dos alunos inquiridos (57,7%) referem que são elogiados pelos professores com pouca frequência e que nunca são criticados (53,5%). Na generalidade, consideram importante o professor elogiar os alunos, enquanto que as críticas só devem surgir às vezes.

As expressões que representam um elogio são predominantemente pequenas mensagens de motivação, incentivo e de reforço positivo, como por exemplo “Boa!”, “Isso mesmo!”, “Estás a melhorar!”. Os alunos consideram que os professores os elogiam mais quando estes respondem corretamente às questões ou revelam bom comportamento. É de salientar que muitos alunos ainda associam um elogio do professor a palavras agradáveis sobre o seu aspeto físico e psicológico.

Embora a maioria considere que são criticados quando não cumprem as regras de comportamento na sala de aula, as expressões de crítica elencadas pelos estudantes dividiram-se quase equitativamente entre expressões depreciativas do desempenho escolar, do comportamento e das capacidades/aptidões dos alunos, sugerindo, portanto, afirmações como “Pioraste muito!”, “Não te esforças.”, “Estás a dormir na sala de aula!”, “Estás sempre desatento nas aulas!”, “És burro, não sabes nada!”.

Averiguámos que os elogios transmitem aos alunos inquiridos motivação e confiança e, quando aqueles são elogiados, agradecem ao professor. A maior parte fica feliz quando ouve o seu colega ser elogiado pelo professor.

De acordo com os dados obtidos, grande parte dos alunos considera que as críticas os ajudam a mudarem de atitude e a melhorarem. Porém, quando são criticados, ficam em silêncio, pois alguns sentem nervosismo, vergonha e tristeza. Algumas respostas referem pedidos de desculpa e promessas de melhoramento aos professores. Quando ouvem os colegas a serem criticados pelo professor, os estudantes aproveitam a situação em benefício próprio, ou seja, compreendem o que está errado para não cometerem o mesmo erro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase final da elaboração desta dissertação, apresentamos algumas considerações que se assumem como ideias-chave transversais a este estudo.

No decorrer do nosso percurso investigativo, percecionámos o discurso pedagógico escolar como um género discursivo recontextualizado e produzido através do diálogo com outros discursos ou modalidades discursivas. O discurso pedagógico escolar emerge das intenções e necessidades comunicativas dos interlocutores e também dos objetivos pedagógicos dos docentes e da própria escola. O uso da linguagem concretiza-se em diversas atividades letivas que envolvem interações verbais permanentes e cruciais na transmissão e na construção do conhecimento. Sob esta perspetiva, consideramos que o discurso pedagógico consiste num processo dialógico e interacional marcado por estratégias linguístico-discursivas implementadas pelos participantes na interação, não descurando a análise dos aspetos paraverbais e não verbais enquanto indicadores importantes na compreensão de intenções, sentimentos e reações dos locutores e tantas vezes imprescindíveis para desvendar sentidos implícitos, contribuindo para a eficácia comunicativa.

O professor realiza inúmeras atividades linguísticas em contexto pedagógico – perguntar, ordenar, pedir, elogiar, criticar – ultrapassando a linguagem os limites da sua função de representar o mundo e assumindo diversas funções que implicam formas de agir. Com base na teoria dos atos de fala de Austin e de Searle, os atos de elogio e de crítica constituem atos de fala expressivos, uma vez que revelam emoções, reações e sentimentos do locutor (o professor) e desencadeiam efeitos perlocutórios nos seus interlocutores (os alunos). Os atos ilocutórios expressivos de elogio e de crítica são proferidos em contexto pedagógico e institucional através do discurso do professor no decorrer de diversos momentos das aulas. Deste modo, refletem as normas culturais e sociais de determinada comunidade escolar e traduzem formas ritualizadas de comunicar neste contexto específico. Os atos de elogio configuram julgamentos ou asserções de avaliação positiva e representam estratégias pedagógicas de reforço positivo aos alunos, expressas através da delicadeza linguística. O professor recorre a palavras ou expressões elogiosas para valorizar e incentivar os alunos, prolongar e equilibrar as interações ou atenuar situações conflituosas. A reação

dos interlocutores aos elogios depende das suas características psicológicas e dos contextos comunicativos em que estes atos são proferidos.

As críticas pedagógicas expressam um comentário desfavorável ou avaliação negativa relativamente às escolhas, ações, atitudes ou comportamentos dos interlocutores, sendo estes últimos responsabilizados, de forma a que, no futuro, melhorem o seu desempenho ou modifiquem determinado aspeto considerado negativo. Neste sentido, muitas críticas produzidas pelo professor são atenuadas ou veladas (críticas implícitas) para não ameaçarem a face do aluno, caso contrário prejudicariam a relação pedagógica entre professor/aluno e/ou poderiam originar insegurança e desmotivação no aluno criticado.

Nesta atividade linguística incessante, o professor, no seu papel de mediador e de regulador das interações pedagógicas, recorre a estratégias linguístico-discursivas que modalizam o seu discurso, adequando aquilo que diz à sua intenção comunicativa e respetivo contexto. Para tal, utiliza diversos modalizadores de natureza linguística ou prosódica que variam em função das necessidades comunicativas e dos seus objetivos comunicativos e pedagógicos. Deste modo, pode expressar-se de forma mais ríspida e autoritária ou mais serena, pausada e amigável. Os efeitos perlocutórios produzidos estão dependentes das estratégias modalizadoras utilizadas e da forma como os alunos se relacionam com o professor e compreendem a sua subjetividade. Para além da modalização discursiva, plasmada em estratégias de atenuação e de intensificação linguística, o professor pode recorrer à proxémica verbal com o objetivo crucial de estabelecer uma relação pedagógica favorável à aprendizagem e de obter sucesso nas interações criadas.

Graças aos mecanismos de atenuação, o docente suaviza ou minimiza o impacto de determinadas palavras ou comentários mais agressivos e suscetíveis de criar mal-estar nos alunos. A cortesia verbal consiste numa estratégia comunicativa que está ao serviço da atenuação dos atos verbais ameaçadores da face, contribuindo assim para a manutenção e fortalecimento da relação pedagógica. Os mecanismos de intensificação linguística permitem reforçar e valorizar o conteúdo dos enunciados ditos pelo professor e envolver os alunos com a sua verdade.

Compreendemos, através dos dados obtidos, que os sujeitos envolvidos – professores e alunos – são atores sociais que nas interações verbais face a face e nas trocas discursivas realizam uma diversidade de atos de fala produzidos de acordo com os seus objetivos comunicativos e pedagógicos.

Nos dados recolhidos, verificou-se que o discurso é dominado e controlado pelo professor, sendo este o detentor da palavra. “Pela escolha de perguntas o professor determina não só a forma das respostas dos alunos mas também e em grande medida o seu conteúdo.” (Pedro, 1992, p. 174). Pode dizer-se, então, que o discurso pedagógico é um instrumento de poder exercido na aula enquanto “espaço discursivo” e social.

As respostas ao questionário sobre os efeitos perlocutórios dos atos de elogio e de crítica demonstraram que os alunos inquiridos consideram importante o professor elogiar e criticar os seus alunos. Perante os elogios, sentem-se mais motivados e confiantes e perante as críticas compreendem que têm de mudar de atitude para melhorar o seu desempenho e/ou comportamento. Os docentes tendem a intensificar os elogios e a atenuar as críticas precisamente para protegerem tanto a face do aluno, como a sua própria face, observando assim o princípio da cortesia verbal, de forma a contribuírem para um ambiente de ensino-aprendizagem cordial e tranquilo. Para que uma aprendizagem significativa aconteça é necessário haver um ambiente onde o bom relacionamento professor-aluno seja uma condição primordial. Concluímos, assim, que os efeitos perlocutórios dos atos de crítica e de elogio proferidos correspondem, de forma global, aos objetivos ilocutórios dos professores.

Consideramos que esta dissertação poderá contribuir para promover a importância do sucesso das interações pedagógicas, estando em causa as competências comunicativas e relacionais dos professores. Para além disso, ambicionamos estimular a reflexão crítica e conjunta entre os professores, de forma a que valorizem a sua formação contínua. O professor é um agente interventivo na formação do aluno enquanto ser humano, em termos culturais, intelectuais, enquanto sujeito que percebe o mundo e interage como cidadão de forma ativa e interventiva. Na atualidade, exige-se que o professor não seja um mero transmissor de conhecimentos, mas sim um profissional atento às mudanças sociais, integrador e consciente da necessidade de se atualizar, adquirindo e aprofundando competências que exigem conhecimentos diversos, capacidades de comunicação, de relacionamento e de autonomia, passando pela exigência ao nível dos valores, tais como o respeito pelo outro, a tolerância e a aceitação da diversidade cultural e social.

Creemos que poderia completar a presente investigação, confirmando ou infirmando os resultados obtidos, um trabalho de análise semântica e pragmático-discursiva de excertos das sínteses descritivas que constam nas fichas informativas de avaliação formativa e

sumativa correspondentes respectivamente aos momentos de avaliação intercalar e de final de semestre letivo, que os docentes preenchem para dar conhecimento aos encarregados de educação. Também poderiam ser contemplados nesta análise os comentários apreciativos que os professores registam nos cabeçalhos dos testes de avaliação. Seria nomeadamente pertinente averiguar as expressões linguísticas utilizadas nestes comentários, identificar os atos de fala em que se plasmam e compreender os seus efeitos perlocutórios, verificando até que ponto os alunos leem estes comentários com a devida atenção, os compreendem corretamente e surtem o efeito pretendido pelos docentes. Esperamos, pois, que o presente trabalho inspire futuros estudos que complementem esta nossa contribuição para a reflexão sobre a importância da interação verbal entre professores e alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Albelda Marco, M. (2005). *La intensificación en el español coloquial*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia.
- Alves, C. A. (2002). A suspensão de enunciado – usos e funções na interação verbal na sala de aula. *Atas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 31-37.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bernstein B. & Diaz M. (1985). Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. [trad. de *The structuring of pedagogic discourse*, 1990]. Editora Vozes.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación – Esbozo de pragmatogramática*. Ariel.
- Briz, A. (2005). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. *Actas del Programa de Formación para el profesorado de español como Lengua Extranjera*. Centro Virtual Cervantes, pp. 227-255. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2005-2006/02_briz.pdf
- Briz, A. (2014). La atenuación lingüística. Esbozo de una propuesta teórico-metodológica para su análisis. In Seara, I. R. (dir. e coord.). *Cortesía: Olhares e(re)invenções*. Editora Chiado, pp. 83-144.
- Briz, A. (2017). Otra vez sobre las funciones de la intensificación en la conversación coloquial. *Boletín de Filología*. Tomo LII, número 2, 37-58.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions Fayard.
- Bourdieu, P. (1996). *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Cabral, A. (2012). Reclamação, crítica e advertência nas interações verbais em ambientes virtuais: subjetividade, polidez e atos de fala. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, (8), 91-105.

- Cabral, A.; Seara, I.; Guaranha, M. (org.). (2017). *Descortesia e cortesia: expressão de culturas*. Cortez.
- Cardoso, T. (janeiro 2008). Interação verbal em contexto pedagógico português: por caminhos de ação e reflexão em didática de línguas. *e-Cadernos CES*. <http://journals.openedition.org/eces/137>
- Carreira, M. H. A. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Éditions Peeters.
- Carreira, M. H. A. (2008). Dêixis e proxémica verbal: Percursos enunciativos e processos discursivos. In F. Oliveira e I. M. Duarte (org.). *O fascínio da linguagem. Atas do colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Centro de Linguística da Universidade do Porto. https://books.google.pt/books?hl=fr&lr=&id=sdfitys6GdvcC&oi=fnd&pg=PA45&dq=prox%C3%A9mica+verbal+&ots=nSCPTJrpkj&sig=U_GomIcPIHeLAv6h2abNNBUitQM&redir_esc=y#v=onepage&q=prox%C3%A9mica%20verbal&f=false
- Carreira, M. H. A. (2014). Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. In I. Seara (dir. e org.). *Cortesia: olhares e (re)invenções*. Chiado Editora, pp. 27-46.
- Carreira, M. H. A. (2015). Un modèle sémantique pour l'étude de la proxémique verbale dans le cadre de la sémiotique des cultures. *Ata Semiótica et Linguística*, Université Paris 8, v. 20, n. 1, 1-8.
- Carreira, M. H. A. (2017). Formas de tratamento de português como designação do outro e de si: perspectivas de investigação e transposição didática. *Cadernos de PLE 1*, Universidade Paris VIII. http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/Helena-Carreira_PLE1.pdf
- Castro, R. V. & Barbosa, G. M. (2002). A interação verbal em contexto pedagógico: Formas de realização discursiva em ambientes de avaliação. *Atas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 113-125.
- Charaudeau, P. (1980). *Langage et Discours. Éléments de sémiolinguistique* (Théorie et pratique). Hachette.
- Charaudeau, P. (2009). *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière discursive du sujet parlant*. L'Harmattan. <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Éditions Seuil.
- Duarte, I. M. & Pinto, A. G. (2013). Troika, austeridade, crise: modalização linguística em artigos de opinião e cartoons na imprensa escrita portuguesa. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, nº 2, 33-52.

- Fornel, M. de (1990). Sémantique du prototype et analyse de conversation. *Cahiers de Linguistique Française* 11, 159-178. Université de Genève https://clf.unige.ch/files/6614/4111/1588/09-DeFornel_nclf11.pdf
- Foucault, M. (1996). A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. [trad. de *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, 1971]. Edições Loyola.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. [trad. de *L'archéologie du savoir*, 1969]. Edições Forense Universitária.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Gil, I. F. (2017). O poder do discurso: emoções no quadro de uma consulta referendária. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, nº 6, 118-139.
- Goffman, E. (1982). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Pantheon Books.
- Gomes, C. & Silva, F. (2014). Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, nº 3, 32-66.
- Gouveia, C. A. M. (2019). Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é discurso académico enquanto objeto de estudo. In Caels, F. et al. (org). *Discurso académico: uma área disciplinar em construção*. CELGA- ILTEC, Universidade de Coimbra.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts, pp. 41-58. Academic Press.
- Hall, E. T. (1981). Proxémique. In WinKin, Y.(org.). *La nouvelle communication*. Éditions du Seuil, pp. 191-221.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Editorial Gredos.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). Nouvelle communication et analyse conversationnelle. *Langue Française*, nº70, 7-25 <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6368>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La description des échanges en analyse conversationnelle: l'exemple du compliment. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande*, 36 (1), 1-53.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). L'impolitesse en interaction: aperçus théoriques et étude de cas. *Lexis Spécial 2*, 35-60. <https://journals.openedition.org/lexis/796>
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.

- Lima, J. P. (2006). *Pragmática Linguística*. Editorial Caminho.
- Lopes A. C. M. & Rio-Torto G. (2007). *Semântica*. Coord. Maria Helena Mira Mateus & Alina Villalva. Editora Caminho.
- Lopes, A. C. M. (2011). Atos de fala e ensino do português: Algumas reflexões. Universidade do Porto. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/47877/1/Atos%20de%20fala%20e%20ensino%20portugues.PDF>
- Lopes, A. C. M. (2018). *Pragmática: Uma Introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marandin, J. M. (1987). Des mots et des actions: compliment, complimenter et l'action de complimenter. *Lexique*, 5, 65-99. <http://www.llf.cnrs.fr/sites/llf.cnrs.fr/files/u63/compliment.pdf>
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P. et al. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Lucerna https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf
- Marques, M. A., & Duarte, I. M. (2019). Formas de tratamento e preservação da face em interações verbais online. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (5), 236-249. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln5ano2019a17>
- Mihatsch, W., & Marco, M. A. (2016). Introducción. La atenuación y la intensificación desde una perspectiva semántico-pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14(1 (27)), 7–18. <http://www.jstor.org/stable/24769020>
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). A Teoria de Basil Bernstein. Alguns aspetos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, 2 (2), 1-31. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4390>
- Oliveira, F. & Mendes, A. (2013). Modalidade. In Raposo et al. (org.). *Gramática do Português* (Vol. I), Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 623-693.
- Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (2ª ed.). Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2010). *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. (9ª ed.). Pontes Editores.
- Palrilha, S. M. R. (2009). *Contributos para a análise dos atos ilocutórios expressivos em português*. (Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal).
- Pedro, E. (1992). *O Discurso na Aula – uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. (2ª edição). Editorial Caminho.

- Pereira Braz, A. (2017). Approximation et modalisation dans l'expression de l'ironie dans le débat parlementaire portugais. In O.-D. Balas et al. (org.), *L'expression de l'imprécision dans les langues romanes*. Ars Docendi-Universitatea din Bucuresti, Bucarest, pp. 359-368.
- Pereira Braz, A. (2018). *L'ironie dans le discours parlementaire portugais: degrés d'implicitation, indices linguistiques et stratégies discursives*. (Tese de doutoramento, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, França, e Universidade do Minho, Portugal). Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Seara, I. R. (2015). *Proxémica nas interações virtuais: estratégias linguísticas de aproximação do outro*. Universidade Aberta/ Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/89816/1/ANAIS_VER_PAGINADA_08_04_2015_142_157.pdf
- Seara, I. R. (2017). A atenuação como estratégia verbal de aproximação e de cortesia. In O.-D. Balas et al. (org.), *L'expression de l'imprécision dans les langues romanes*. Ars Docendi-Universitatea in Bucuresti, pp. 306-318. <http://hdl.handle.net/10400.2/9395>
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- Thimóteo, R. A. R. (2021). *O discurso do professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental: um estudo sobre modalizadores*. Editora Dialética.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. M. (1990-1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. I e II. Edições Cosmos. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=terminology>

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização aos diretores dos agrupamentos para a realização do estudo



Arcozelo, 17 de abril de 2023

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas
Sophia de Mello Breyner:

Eu, Maria de Fátima dos Santos Silva, professora do Quadro de Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner, Arcozelo, Vila Nova de Gaia, do grupo de Recrutamento 110 e aluna do Curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa, da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de um estudo neste agrupamento de escolas no âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado intitulada **“Os atos de elogio e de crítica no discurso pedagógico no ensino básico”**.

A elaboração da tese está a ser orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Braz, Professora da Universidade Aberta e pretende contribuir para uma reflexão sobre a importância do discurso pedagógico no sucesso escolar dos alunos. Deste modo, solicito autorização para que possa proceder à gravação áudio de algumas aulas de três turmas, uma de 1º ciclo (3º ano), uma de 2º ciclo (6º ano) e outra de terceiro ciclo (9º ano de preferência) e, posteriormente, ao preenchimento de um questionário pelos alunos das respetivas turmas. Mais informo que o questionário já foi aprovado pela DGE e será aplicado no decorrer do mês de maio através do Google Forms. Anteriormente, será pedida a respetiva autorização aos encarregados de educação desses alunos. O objetivo é recolher um *corpus* que permita realizar uma análise semântico-pragmática e discursiva dos atos de fala de elogio e de crítica resultantes das interações verbais entre professor(a) e alunos, verificar-se com legitimidade as marcas linguísticas mais frequentes nos discursos dos professores e averiguar-se, junto dos alunos, quais são as mais eficazes e benéficas para a sua aprendizagem e conseqüente sucesso escolar.

Disponibilizo-me desde já para informar V. Exa., assim como os docentes envolvidos, sobre os resultados obtidos nesta investigação. Agradeço a atenção dispensada. Ficarei a aguardar uma resposta com a maior brevidade possível.

Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda
Maria de Fátima Silva

Anexo II – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a gravação das aulas e para o preenchimento do questionário

Assunto: Pedido de autorização

Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

Eu, Maria de Fátima Santos Silva, venho por este meio solicitar a sua autorização para a gravação áudio de algumas aulas da disciplina de português a realizar pela diretora de turma e para o preenchimento de um questionário pelo(a) seu/sua educando(a) intitulado “Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos”.

Este estudo insere-se no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado que estou a realizar na Universidade Aberta, sob a orientação da professora doutora Ana Cristina Braz e tem como objetivo contribuir para uma reflexão sobre a importância do discurso pedagógico no sucesso escolar dos alunos.

A participação do (a) aluno(a) é voluntária e anónima e consiste no preenchimento de um questionário breve e muito simples que poderá aceder através do email de aluno(a), caso assine esta autorização.

Este estudo foi autorizado pela direção deste agrupamento de escolas e a aplicação do questionário foi aprovada pela Direção Geral de Educação.

Grata pela sua colaboração.

A investigadora

Maria de Fátima Silva

Vila Nova de Gaia, 2023

Eu _____ autorizo a gravação áudio de algumas aulas de português e que o (a) meu/minha educando(a) _____ do _____º ano de escolaridade preencha o questionário intitulado “Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos”.

Anexo III – Comprovativos da autorização dos encarregados de educação do 3.º ano

Eu _____ autorizo a gravação áudio de algumas aulas de português e que o (a) meu/minha educando(a) _____ do 3.º ano de escolaridade preencha o questionário intitulado "Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos".

Eu _____ autorizo a gravação áudio de algumas aulas de português e que o (a) meu/minha educando(a) _____ do 3.º ano de escolaridade preencha o questionário intitulado "Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos".

Eu _____ autorizo a gravação áudio de algumas aulas de português e que o (a) meu/minha educando(a) _____ do 3.º ano de escolaridade preencha o questionário intitulado "Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos".

Anexo IV – Comprovativo da autorização dos encarregados de educação do 6º e do 8º anos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SOPHIA DE MELLO BREYNER
ESCOLA SEDE – ESCOLA BÁSICA SOPHIA DE MELLO BREYNER

Declaração

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner, representado pela Coordenadora Leane Leite, psicóloga do Agrupamento, diretamente envolvido na recolha de consentimentos informados aos Encarregados de Educação dos alunos da turma F do 6.º ano e da turma C do 8.º ano do ano letivo 2022-2023, confirma que todos os alunos das referidas turmas foram autorizados a participar no projeto de investigação “Os atos de elogio e de crítica no discurso pedagógico no Ensino Básico”, nomeadamente para preenchimento de um questionário e para a gravação áudio de algumas aulas.

Por ser verdade, dato e assino o presente documento.

Arcozelo, 19 de setembro de 2023.



Leane Leite

Coordenadora do SPO

Anexo V – Comprobativos da autorização dos encarregados de educação do 9º ano

Eu [redacted] autorizo que o (a) meu/minha educando(a) [redacted] do 9º ano de escolaridade preencha o questionário intitulado "Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos".

Eu [redacted] autorizo que o (a) meu/minha educando(a) [redacted] do 9º ano de escolaridade preencha o questionário intitulado "Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos".

[Handwritten signature] [redacted]

Eu [redacted] autorizo que o (a) meu/minha educando(a) [redacted] do 9º ano de escolaridade preencha o questionário intitulado "Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos".

[Handwritten signature] [redacted]

Anexo VI – Exemplar do questionário aplicado aos alunos

Questionário: Os atos de elogio e de crítica dos professores aos alunos

Este questionário insere-se num trabalho de investigação com vista à obtenção do grau de mestre. Tem como objetivo a recolha de dados para se proceder à análise dos efeitos perlocutórios dos atos de elogio e de crítica proferidos pelos professores aos seus alunos.

1- Indica a tua idade. (Indica apenas uma resposta)

Entre 8 a 10 anos.

Entre 11 a 13 anos.

Entre 14 a 17 anos.

Mais de 17 anos.

2 - Indica o ano de escolaridade que frequentas. (Indica apenas uma resposta)

3º ano de escolaridade

6º ano de escolaridade

9º ano de escolaridade

8º ano de escolaridade

3 – O teu professor/professora costuma elogiar-te nas aulas? (Apenas uma opção)

Muitas vezes

Poucas Vezes

Nunca

4 – Na tua opinião, que expressões representam um elogio? (Indica três expressões)

5 – Em que situações o teu/ tua professor/professora te elogia? (Indica duas respostas)

Quando demonstras bom comportamento nas aulas

Quando respondes corretamente às questões

- Quando tiras boas notas nos testes de avaliação
- Quando tens a iniciativa de ajudar um colega
- Não recebes elogios em mais nenhuma destas situações
- Não recebes elogios em nenhuma destas situações

6 – O que dizes ao teu/à tua professor/professora quando te elogia?

7 – Como te sentes quando o professor/professora te elogia? (Indica apenas uma resposta)

- Feliz e vaidoso(a)
- Motivado(a) e confiante
- Estimulado(a) para melhorar ainda mais
- Envergonhado/a mas contente.
- Não sentes mais nada
- Não sentes nada.

8– Consideras importante os professores elogiarem os seus alunos? (Apenas uma resposta)

- Sim Não Às vezes Não sabes

9 – Como te sentes quando ouves o professor/a professora a elogiar um colega da tua turma? (Indica duas respostas)

- Ficas feliz pelo teu colega
- Sentes-te chateado(a) porque também querias ser elogiado(a)
- Ouves o elogio com atenção para compreenderes o que o professor/a professora valoriza
- Não sentes mais nada
- Não sentes nada

10 - O teu professor/professora costuma criticar-te? (Apenas uma resposta)

- Muitas vezes Poucas vezes Nunca

11 – Na tua opinião, que expressões representam uma crítica? (Indica três expressões)

12 - Em que situação o teu professor/a tua professora te critica com mais frequência? (Indica duas respostas)

- Quando não cumpres as regras de comportamento da sala de aula
- Quando não respondes corretamente às questões do professor/professora.
- Quando chegas atrasado(a) às aulas
- Quando tiras más notas nos testes de avaliação
- Não recibes críticas em mais nenhuma destas situações.
- Não recibes críticas em nenhuma destas situações

13 – O que dizes ao teu/à tua professor/professora quando te critica?

14 – Como te sentes quando o teu/a tua professor/professora te critica? (Indica duas respostas)

- Nervoso(a), inseguro(a) e desmotivado(a)
- Triste e envergonhado(a)
- Percebes que tens de mudar de atitude para melhorar
- Sentes revolta e necessidade de explicares as tuas razões ao professor/à professora.
- Não sentes mais nada.
- Não sentes nada.

15 – Consideras importante os professores criticarem os seus alunos? (Apenas uma opção)

- Sim Não Às vezes Não sabes

16- Como te sentes quando ouves o professor/a professora a criticar um colega da tua turma? (Indica duas respostas)

- Ficas preocupado(a) com ele
- Pensas que ainda bem que não é contigo
- Ouves a crítica com atenção para não cometeres o mesmo erro
- Não sentes mais nada
- Não sentes nada

Obrigada pela tua colaboração! 😊